

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

Сборник статей кафедры психологии

МАЙКОП - 2003

ББК 74+88
УДК 37+15
П 86

Печатается по решению редакционно-издательского совета Адыгейского государственного университета

Редакционная коллегия: кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии **М.Х. Дзыбова**; кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии **Н.В. Ковалева** (научный редактор); кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии **С.К. Багадирова**; старший преподаватель кафедры психологии **Р.Г. Джамирзе**.

Рецензенты: доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики дошкольного и начального образования **М.Р. Кудяев**; доктор педагогических наук, профессор **З.К. Меретукова**; профессор, зав. кафедрой педагогики и психологии МГТИ **Г.Т. Шпарева**.

П 86 Психолого-педагогические проблемы образования. (Сборник статей). – Майкоп: изд-во АГУ, 2003. – 172 с.

© Адыгейский государственный университет

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
РАЗДЕЛ 1.	
Методологические, теоретические проблемы образования Багадирова С.К. Психологические теории как содержательная основа обеспечения методологической направленности формирования личности преподавателя.	6
.....	
Дзыбова М.Х. Структурные элементы научного исследования. .	16
Ковалева Н.В. Особенности становления «Я-концепции» и «Мы-концепции» в условиях динамики общественных ценно- стей.	31
РАЗДЕЛ 2.	
Психологические аспекты личностного развития	
Беданоква А.К. О подражании в подростковом возрасте.	39
Брантова Ф.С. Основные психологические подходы в изучении юности как этапа развития.	43
Деткова И.В. О роли эмоций в познавательной деятельности младшего школьника.	53
Крафт Н.Н. К проблеме самостоятельности в формировании личности (психологический аспект).	61
РАЗДЕЛ 3.	
Этнопсихологические и этнопедагогические аспекты образования	
Безрукова С.К. О проблемах становления дошкольной системы образования в Адыгее.	70
.....	
Богус М.Б. Модели билингвального обучения в зарубежной и отечественной педагогике.	72
.....	
Дахужева З.К. Понимание феномена «адыгагъэ».	82
Джолова М.М. Из истории воспитания на традициях народной педагогике.	90
Макарова Л.С. Психологические аспекты перевода как средства интерлингвокультурной коммуникации.	97
.....	
Тугов Р.Г. Проблема сохранения единого политического пространства в современной России.	103
.....	
Тлехуч С.М. Эстетическое воспитание учащихся на материале национальной культуры.	106
РАЗДЕЛ 4.	
Психологические и педагогические проблемы формирования эстетической культуры обучающихся.	

Апиш М.Н. К вопросу о психолого-педагогических основах эстетического воспитания.	110
.....	
Евтых С.Ш. К проблеме развития творческого потенциала личности средствами дизайна.	117
.....	
Евтых С.Ш. Я-концепция и дизайн-культура.	120
Пшизова Р.Х. Системный подход к эстетическому воспитанию.	123
.....	
Пшизова Р.Х. Проблема взаимосвязи искусств в системе эстетического воспитания в школе.	129
.....	

РАЗДЕЛ 5.

Методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса

Апиш Ф.Н. Методика организации эксперимента по формированию мотивации учебной деятельности.	133
.....	
Джамирзе Р.Г. Негативные воздействия телерадиовещания на психофизическое здоровье населения.	143
Панченко Е.Н., Панченко А.В. Социально-психологический портрет студентов Адыгейского государственного университета	147
Сельмидис Л.Ф., Воронова В.М. Изучение наличного уровня установки на педагогическую деятельность у студентов ИФК и дзюдо.	158
.....	
Тюнина А.Д. Технология саморазвития студентов в учебном процессе АГУ.	160
.....	
Юрина А.А. Развитие психологической компетентности родителей и педагогов.	162
.....	
Наши авторы.	171
.....	

ВВЕДЕНИЕ

Настоящий сборник – первый опыт публикаций кафедры психологии Адыгейского госуниверситета результатов исследований актуальных проблем психологической науки. Здесь отражен широкий спектр направлений научных интересов преподавателей: методология исследований, состояние, содержание, факторы развития современной личности. В сборнике представлены работы психологов, и педагогов, что отражает единство и высокую степень взаимодействия психологии и педагогики в педагогическом процессе в условиях высшей школы.

Формирование методологической культуры исследователя является одной из актуальнейших задач современной науки. В разделе I представлены материалы, входящие в ее основу: понимание процедур, закрепленных за определенным каркасом наук; научные методы познания и исследования; генезис познавательных форм.

Развитие юношеской личности в условиях нестабильного российского общества имеет свои особенности, связанные с проблемами личностной зрелости. Важнейшими задачами при этом являются формирование таких характеристик, как способность решать современные задачи развития, самообразования и самовоспитания; жизнеспособность, адаптивность, психологическая мобильность, т.е. способность сохранять устойчивость в неустойчивом мире при сохранении общечеловеческих ценностей. Эти важнейшие аспекты нашли отражение в разделе II данного сборника.

Представляют интерес материалы, касающиеся этнопедагогических, этнопсихологических проблем и формирования эстетической культуры молодежи. Отдельно в сборнике помещен блок информации, посвященный методическому обеспечению учебно-воспитательного процесса в вузе, где приведен конкретный опыт и рекомендации по повышению эффективности преподавательской деятельности.

Таким образом, информация будет интересна как преподавателям, так и студентам, интересующимся психологией и педагогикой.

Ковалева Н.В.
кандидат психологических наук,
зав. кафедрой психологии АГУ

РАЗДЕЛ 1. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

С.К.БАГАДИРОВА

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ОСНОВА ОБЕСПЕЧЕНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

Формирование методологической направленности личности будущего преподавателя - одна из актуальных проблем образования. В этой связи обучение следует выстраивать с учетом необходимости осмысления методологической платформы, на которой строится та или иная теория, концепция. Именно психологические теории являются тем предметным содержанием, на котором и следует акцентировать внимание в ходе формирования методологической компетентности студента. В рамках нашей статьи нам представляется интересным рассмотреть специфику и содержания психологических теорий с целью выявления возможности формирования на их основе методологической компетентности.

Как известно, в состав психологического знания входят теории, концепции, направления, которые можно отнести к различным идеалам познания. Историко-психологическое знание позволяет проследить их принадлежность к одному из них (естественнонаучному или гуманитарному). Синтез различных идеалов знания внутри одной науки делает возможным использование различных форм подачи материала. Гуманитарное знание в основном использует герменевтические, понимающие и объясняющие методы познания, а естественнонаучное – эмпирические. Следовательно, дидактическую модель обучения целесообразно выстраивать, исходя из специфических особенностей, методов и приемов разных идеалов познания.

В контексте нашего исследования интересно рассмотреть проблему соотношения в психологии гуманитарного и естественнонаучного знания, тем более, что психология молодая наука, находящаяся в стадии становления, переживает очередной кризис. До сих пор продолжают споры о том, к какой отрасли научного знания ее необходимо относить: гуманитарной или естественной. К данной проблеме существуют различные подходы. Отечественный психолог В.М.Аллахвердов убежден, что психология должна строиться по образцу великих естественных наук. Его оппонент В.М.Розин настаивает на обратном, полагая, что «замысел построить психологию по образцу естественной науки не удался» (7,

53). Тем не менее сегодня психологию принято относить к гуманитарному идеалу научного познания.

Анализ рассматриваемой проблемы позволяет нам утверждать, что определение психологии как гуманитарного или естественного знания зависит от выбора предмета или объекта в качестве единицы анализа психического.

Развитие психологии следует рассматривать как поиск единицы анализа психического (предмета психологии). Как утверждают Н.Д.Гордеева и В.П. Зинченко, «Осознанное выделение единицы анализа – признак методологической зрелости того или иного направления в науке, начало систематического построения теории» (4, 5).

Проблема определения исходных, неразложимых психических форм возникла внутри каждого направления психологической науки. Несмотря на это, осознание методологической значимости выбора единицы анализа происходит далеко не всегда. В зависимости от того, как решалась эта проблема, обозначались не только рамки той или иной теории (концепции), но и предмет психологии. Развитие научной психологической мысли долгое время зависело от того, что принималось в качестве основополагающего, системообразующего психического образования.

Рассматривая проблему выделения единицы анализа психического, нельзя не учитывать факторы, определяющие развитие психологии. По мнению историка психологии Т.Д. Марцинковской, «... ведущим фактором является логика развития психологических знаний. Этот фактор связан с изменением ее предмета, влиянием смежных с психологией наук, с развитием принципов и категориального строя психологии. Два других фактора – социальная ситуация развития науки и особенности личности конкретного ученого. Необходимо отметить, что оба фактора в достаточной степени субъективны» (6, 11).

Особенность влияния социальной ситуации состоит в том, что культурно-исторические условия, общественно-политическое окружение может влиять как на содержание научного знания, так и на его распространение. Кроме того, социальная ситуация влияет на принятие или отторжение той или иной теории.

Личность ученого имеет не меньшее значение. Ценностные установки, когнитивный стиль, принадлежность к научной школе, отношение с коллегами и т.д., - все это как нельзя лучше характеризует его. Анализ личности, его биография, позволяют понять, каким образом происходит выбор предмета исследования, каким путем ученый-исследователь свои убеждения доносит до научной общественности.

Тем не менее, несмотря на важность двух факторов (социальной ситуации и личности ученого), ведущим остается логика развития психологии. Этот фактор тесно связан с изменением предмета и методов исследования.

На протяжении многих столетий предметом психологии была душа. Однако содержание этого понятия в разное время было разным. В эпоху античности душа понималась как первооснова тела, из которой состоит все живое. Главной функцией души считалась активизация тела, так как тело тогда представлялось инертной массой, которая становится подвижной благодаря душе. Кроме того, душа еще и направляет энергию, то есть душа руководит поведением человека. Позже к функциям души примкнуло познание, что к исследованию активности добавило изучение этапов познания, которое впоследствии стало одной из ведущих проблем психологической науки.

Средневековая философия изучала душу прежде всего для богословия. Это существенно сузило возможности научного познания. Формально предмет науки не исследовался, тем не менее в область исследования входило изучение видов активности тела и особенности познания, прежде всего чувственного познания мира. Регулятивная функция, волевое поведение, логическое мышление считалось прерогативой божественной воли, боговдохновенной, а не материальной души. Недаром эти аспекты душевной жизни не были частями предмета научного изучения в концепциях деизма и томизма (Авиценны, Ф. Аквинского, Ф. Бэкона и др.).

XVII век стал эпохой коренных изменений в социальной жизни Западной Европы, веком научной революции и торжества нового мировоззрения. Именно поэтому он был назван Просвещением. В Новое время психология избавлялась от диктата богословия. Проблема предмета психологии снова стала актуальной. Полностью отказаться от богословского понимания души было невозможно, поэтому предметом познания становится сознание, его содержание и пути его формирования. Это позволило отделить предмет психологии от предмета богословия в исследованиях души и ее функций.

Однако такой подход уже в XVIII веке привел к тому, что предметом психологии стали познавательные процессы. Поведение человека, эмоциональные процессы, развитие личности в это время не вошли в предмет изучения. Такое ограничение в выборе предмета исследования поначалу имело положительное значение, так как помогало избавиться от тайного, сакрального, стать более наукообразной, объективной, экспериментальной наукой.

Как и в предшествующем веке, в Западной Европе происходило дальнейшее укрепление капиталистических отношений. Расширилось и крепло движение, названное Просвещением.

В начале XIX века стали складываться новые подходы к психике. Отныне не психика, а физиология стимулировала рост психического знания. Имея своим предметом особое природное тело, физиология превратила его в объект экспериментального изучения. На первых порах руководящим принципом физиологии было «анатомическое начало». Функции, в том числе и психические, исследовались под углом зрения их зависимости от строения органа, его анатомии. Умозрительные, порой фантастические воззрения прежней эпохи физиология переводила на язык опыта.

Теория эволюции Ч.Дарвина, работы Г.Спенсера и других исследователей позволили физиологии отойти от философии, а также расширить область исследования. Таким образом, кроме познавательных процессов в предмет психологии были включены поведение и эмоциональные процессы. Кроме того, следует отметить, что следствием объективизации науки стало появление новых методов исследования, а в частности – интроспекция.

От уровня теоретических представлений о предмете психологии следует отличать уровень конкретной эмпирической работы, где под власть эксперимента попадает все более широкий круг явлений. Представления об ассоциациях имели самые разные толкования со времен Платона. В одних философских системах (Декарт, Гоббс, Спиноза, Локк, Гартли) ассоциация означала связь и порядок телесных впечатлений, появление одного из которых по закону природы вызывает смежные с ним; других (Беркли, Юм, Томас Браун, Джемс Милль и др.) – связь ощущений во внутреннем опыте субъекта, не имеющую отношения ни к организму, ни к порядку испытанных им внешних воздействий.

С рождением экспериментальной психологии изучение ассоциации становится ее излюбленной темой, которая разрабатывается в нескольких направлениях.

Ассоцианистический подход, на базе которого выстраивал свою модель психолог В. Вундт, не мог уже объяснить новые факты душевной жизни, не мог быть распространен на изучение структуры личности, эмоциональных переживаний и т.д.

Совокупность фактов, изложенных выше, заставила ученых искать новый предмет и новые методы исследования психики.

Чем успешнее шла экспериментальная работа в психологии, тем обширнее становилось поле изучаемых ею явлений. Следовательно, версия о том, что предметом психологии является сознание, а методом – интроспекция, устарела. Первые школы,

появившиеся в конце XIX века – начале XX века (структурализм, функционализм, Вюрцбургская школа), просуществовали недолго. Каждая вновь появляющаяся школа выступала как критика на предыдущую, отрицая выброшенный теоретиками и практиками предмет исследования.

Невозможность прийти к единой точке зрения привела к тому, что уже в 10-30-х гг. XX века психология приобрела несколько направлений, в каждом из которых был свой предмет и свой метод изучения. Так, для бихевиористов предметом изучения стало поведение (животных и людей). Сторонники психоанализа занимались изучением психического, которое находится за пределами испытываемых субъектом явлений, о которых он способен дать отчет. Предметом исследования гештальтистов стали психические образы – гештальты.

Во второй половине XX века возникают новые школы и направления. Следует отметить, что вновь появившиеся школы являлись синтезом уже существовавших школ (гуманистическая психология объединила в себе психоанализ и бихевиоризм), а также дальнейшим развитием школ (фрейдизм – неофрейдизм; бихевиоризм – когнитивный бихевиоризм – социальный бихевиоризм). Соответственно предмет исследований оставался тот же, но исследователи усложняли, уточняли, находили новые объекты исследования. Таким образом, с середины XX века психология вступила в современный этап своего развития, для которого характерны уже не дробление на новые школы, а тенденция к объединению.

Однако насколько необходим общий для всей психологии предмет? В этом смысле нам представляется интересным мнение отечественного психолога В.П. Зинченко. В своей статье «Психологическая теория деятельности («воспоминания о будущем»)» он пишет: «Помню, как в 1948-1949 гг. мы, студенты-психологи, были свидетелями жарких споров о предмете психологии, проходивших в Большой аудитории Психологического института. В них участвовали ведущие психологи страны. Естественно, ни до чего не договорились. Кажется, удивлялись этому только студенты, а не участники... с тех пор в споре о предмете психологии мне чудится что-то глубоко безнравственное. Уж лучше иметь неопределенность в предмете, (или с предметом) психологии и возможность работать, чем один определенный предмет и невозможность работать» (5, 248).

Новые представления относительно единицы анализа обогащают науку теоретическими и практическими данными,

которые дают возможность понимать различные проявления психики.

Еще С.Л.Рубинштейн указывал: «...для того, чтобы понять многообразные психические явления в их существенных внутренних взаимосвязях, нужно прежде всего найти ту «клеточку» или «ячейку», в которой можно вскрыть зачатки всех элементов психологии в их единстве» (8, 173).

Как уже отмечалось выше, в разное время на роль доминанты психического претендовали: «ощущения», «образы», «акты сознания», «реакция», «рефлекс», «фигуро-фонные отношения», «ассоциация», «стимул-реакция», «установка», «действие» или «живое движение», «схема», «переживание», «значащее переживание» и т.д. Каждая психологическая школа стремилась найти свою уникальную единицу психического. Замечено, что противоречия между различными теоретическими системами наиболее ярко обнаруживаются именно при обсуждении характера единицы анализа.

Во многих психологических концепциях в качестве единицы анализа психического выступают самостоятельные, базовые составляющие психики (сознание, поведение и т.д.). В теории они презентуются в «чистом» виде, что позволяет без труда различать их как исходные предметы анализа. Тем не менее, не во всех концепциях единица анализа психического предстает перед нами в «чистом» виде. Примером тому может служить психоанализ. Следовательно, психологическая концепция может стать общепсихологической теорией только в том случае, если она раскрывает специфику психического материала.

Само понятие единицы анализа является неразработанным. Такое положение объясняется тем, что методологический аппарат в современной психологии недостаточно разработан, с чем нельзя не согласиться. Учитывая, что в психологии не существует устоявшегося определения понятия «единица анализа» и практически в литературе не обсуждается проблема нормативных критериев, в соответствии с которыми делался бы выбор единицы анализа психики, следует ожидать, что перечень предложенных А.Ю.Агафоновым (1) принципов, может оказаться неполным. Тем не менее, необходимо иметь хоть какие-то из них, согласно которым производится исходный выбор. Базовыми принципами, определяющими выделение единицы анализа психического, А.Ю. Агафонов предлагает считать следующие:

1. Принцип неразложимой целостности.
2. Принцип первичности материала психического.
3. Принцип гетерогенности.
4. Принцип необходимого развития.

5. Принцип психологической гомогенности.

Раскроем вкратце сущность перечисленных принципов

1. Согласно принципу неразложимой целостности единицей анализа может выступать целое, которое:
 - ↗ во-первых, обладает всеми свойствами, носителем которых является вся психика;
 - ↗ во-вторых, выше указанное целое не может быть разложено на сегменты путем анализа, так как свойства целого не определяются путем анализа составляющих его элементов.
2. Принцип первичности материала психологического обязывает оценивать любое психическое явление не как совокупность своих состояний, и не с точки зрения свойств и проявлений, а прежде всего на базе понимания того, чем является психическое образование (образ, эмоция, мысль, действие или сознание, субъект, личность, индивидуальность) как носитель своих свойств и функций, то есть с точки зрения своего состава.
3. Психика человека представляет собой гетерогенную систему, которая состоит из различных элементов психического опыта. Вместе с тем она сохраняет целостность, которая присуща любому системному образованию. Согласно первому принципу, единицей анализа психического выступает целое, обладающее всеми свойствами, носителем которых является психика. Этим определяется необходимость рассмотрения единицы анализа не только как целого, но и как разнородного психического образования, так как гетерогенность является важным свойством психики.
4. Психика человека не может находиться в состоянии покоя. С.Л.Рубинштейн одним из важнейших принципов психологии считал принцип развития. Любые диалектические единства: эффективное и интеллектуальное, сознание и деятельность и т.д. - могут быть раскрыты с учетом движущих моментов развития человека. С.Л.Рубинштейн подчеркивал ту особенность, что «клеточка» или «ячейка» психологии в нашем понимании не является константой, всегда себе равной. Она («клеточка») на различных ступенях развития изменяется, приобретает различное содержание и структуру, а также является продуктом развития.
5. В соответствии с рассматриваемым принципом психологической гомогенности в качестве единицы анализа психического запрещается выбирать образование, не

относящееся к сфере психического. И это очевидно, так как в основу анализа психики, по определению, не может быть положено что-либо внепсихическое.

Приведенные нами примеры позволяют говорить о том, что выбранные исследователем в качестве единицы анализа объекты указывают на возможность отнесения отдельной теории, концепции, направления в психологии к определенному идеалу познания: гуманитарному или естественному.

Подтверждая сказанное, приведем отредактированную нами таблицу координат выделения предмета психологии, опубликованную В.М. Розиным (см. рис. 1).

В современном научном знании психологию принято считать гуманитарной наукой, которая, кроме теоретических концепций, содержит экспериментальное исследование (практика). Корни такой позиции лежат глубоко. Обосновав возможность научного познания душевной жизни, Дильтей первым проанализировал условия гуманитарного познания. Одно из таких условий заключается в переносе акцента с собственной рефлексии душевной жизни на наблюдение за другими. Другое условие представляют собой анализ определенных форм деятельности, в которых отображены жизненная активность и творчество человека. Наблюдение и изучение другого человека, а также изучение определенных форм деятельности человека в гуманитарном познании, согласно Дильтею, возможно в форме понимания. Понимание, по его мнению, определяется установками (позициями, ценностями) понимающего (2).

Таким образом, именно Дильтей выявил зависимость от установок познающего, сочетание в гуманитарном познании интуитивного постижения и понятийного анализа, а также важную роль в гуманитарном познании понимания и интерпретации. Дильтей оказал огромное влияние на формирование психологии. В этом смысле не менее влиятельным оказался В. Вундт. В своей книге «Введение в философию» (1903 г.) он предлагает следующее деление (классификацию) наук (см. табл. 1).

Таблица №1

Формальные науки (чистая математика)					
Реальные науки					
Естественные			О духе		
Феноменологические	Генетические	Систематические	Феноменологические	Генетические	Систематические
Физика, Химия, Физиология	Космология, Геология, История, История развития организмов	Минерология, Систематическая ботаника и зоология	Психология	История	Правоведение, политическая экономика и др.

Согласно Вундту, психологии, как физике, химии, физиологии в естественнонаучной группе отводится фундаментальная роль. Она (психология) описывает строение человеческого опыта, который изучается всеми науками. Психология представляется Вундтом как более фундаментальное знание, чем физика, химия и физиология, так как предмет естествознания опосредован, взят во внешних измерениях и понятиях. Психология – наука о непосредственном опыте, присутствующем у человека до опосредования в научных понятиях и теориях. Он считает разделение познания на идеографическое и номотетическое ошибочным, так как в обоих случаях изучается опыт. Вундт использовал экспериментальные, свойственные естественным наукам, методы познания.

Таким образом, концепции Вундта и Дильтея представляют собой две полярные точки зрения на проблему построения психологии как естественной или гуманитарной науки. Однако кроме психологической науки существует психологическая практика. Ряд ученых считает, что психологическая практика – это не научная сфера, а просто область применения психологических знаний. Подтверждением тому может служить мнение П.Я. Гальперина о том, что практическая работа имеет «к психологии, по сути дела, лишь отдаленное отношение» (3, 9).

Другая группа ученых утверждает, что после работ З. Фрейда о психологической науке нельзя говорить, отделяя ее от психологической практики. Психоанализ З.Фрейда сочетает в себе научное исследование психики и психологическую практику. Кроме психоанализа примерами синтеза науки и практики являются гештальттерапия и транзакционный анализ.

Следует отметить еще одну особенность психологического знания. Как отмечалось ранее, во второй половине XX века на базе уже существующих возникают новые психологические школы и направления. Появившиеся школы были либо результатом эволюции отдельно взятой, либо синтезом нескольких психологических школ. Такого рода синтез осуществлялся не только внутри школ и направлений, относящихся к естественнонаучному или гуманитарному идеалу познания, происходила интеграция идеалов познания. Например, гуманистическая психология, которую принято относить к разряду гуманитарных концепций, вобрала в себя методы таких направлений в психологии, как бихевиоризм, гештальтпсихология (естественнонаучный идеал познания) и психоанализ (психологическая практика).

Проведенный анализ становления и развития психологических теорий показывает, что содержание психологии как науки включает в

себя гуманитарные и естественнонаучные концепции. Это дает основание утверждать, что знание содержания психологических теорий действительно может служить основой для формирования методологической компетентности будущего преподавателя.

ЛИТЕРАТУРА

1. А г а ф о н о в А.Ю. Человек как смысловая модель мира. Прологомены к психологической теории смысла /А.Ю.Агафонов. – Самара: Изд-кий дом «БАХРАХ - М», 2000. – 336 с.
2. Г а й д е н к о П.П. Категория времени в буржуазной европейской философии истории XX века /П.П. Гайденоко //Философские проблемы исторической науки. – 1969. - С. 247-248.
3. Г а л ь п е р и н П.Я. Введение в психологию /П.Я.Гальперин. - М., 1976. – 247 с.
4. Г о р д е е в а Н.Д. Функциональная структура действия / Н.Д.Гордеева, В.П.Зинченко. - М., 1982. – 315 с.
5. З и н ч е н к о В.В. Психологическая теория деятельности: («Воспоминания о будущем»)/В.В.Зинченко //Мир психологии. - 2001. - № 1(25). - С. 229-251.
6. М а р ц и н к о в с к а я Т.Д. История психологии: Учеб. пособие для студ. вузов /Т.Д.Марцинковская. - Л.: Изд. центр «Академия», 2001. – 544с.
7. Р о з и н В.М. Психология: теория и практика: Учеб. пособие для высшей школы /В.М. Розин.– М.: Издат. дом «Форум», 1997.– 196с.
8. Р у б и н ш т е й н С.Л. Основы общей психологии /С.Л.Рубинштейн. - М., 1946.– 288 с.

М.Х.ДЗЫБОВА

СТРУКТУРНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ НАУЧНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Эффективность любого научного исследования прежде всего зависит от того, как построена его основа, канва, т.е. от характера, качества построения элементов его структуры. Это:

- выбор объекта и предмета исследования, формулирование его цели, задач, гипотезы;
- характеристика основных методологических и теоретических позиций;
- отбор и осуществление теоретических и экспериментальных методов исследования;
- анализ полученных результатов;
- формулирование выводов и научно-практических рекомендаций.

Четко продумать все это особенно необходимо для начинающих исследователей.

Данная информация посвящена краткому описанию, обоснованию основных требований к проектированию и осуществлению каждого из названных элементов структуры исследовательского процесса.

В литературе часто повторяется мысль о том, что понятия «объект», «предмет», «гипотеза» и другие – относительны, а не абсолют, как все в гуманитарных науках (Занков Л.В., Ильина Т.А., Кочетов А.И. и др.).

Объект исследования – часть объективной реальности, на которую на данном этапе направлена практическая и теоретическая деятельность человека как социального существа (субъекта).

Предмет познания – более узкое понятие, это зафиксированные в опыте и включенные в процесс практической деятельности человека стороны, свойства и отношения объекта, исследуемые с определенной целью в данных условиях и обстоятельствах (9).

Таким образом, предмет – это часть, сторона, свойство, элемент объекта (одна часть, одна сторона, одно обстоятельство, одно свойство...)

Другие свойства, стороны, элементы по мере развития знаний об объекте тоже могут стать очередными предметами научного исследования.

Например, если «Психология личности» – объект исследования, то «Психология характера личности» – предмет, если «Психология характера личности» – объект, то «Акцентуация характера» – предмет.

Однако объект должен быть назван не безгранично широко, а таким образом, чтобы это был непосредственно следующий за предметом исследования круг объективной реальности, который включает в себя предмет в качестве элемента, характерного непосредственной связью с другими сторонами объекта. Это во-первых.

Во-вторых, определив объект как более многосторонний, чем предмет (ибо предмет – часть объекта), нельзя забывать о нем и работать только на предмет, а думать и о других (рядом с предметом) составляющих объекта, использовать их, связывать предмет с ними, опираться на них и т.д.

Объект – не формальная, а весьма существенная, содержательная научная акция, которая ориентирует исследователя на выявление места и значения предмета исследования в более широком и целостном понятии, на использование характеристик объекта в качестве более широких и целостных ориентиров для выявления функций предмета. Принципы, концепции, актуальные требования к объекту исследования – это исходные позиции для разработки гипотетической модели предмета исследования.

Словом, объект – это тот фундамент, на который ложится, выстраивается все исследование. Вот почему необходимо обязательно давать ему содержательную характеристику, опираясь на которую можно обеспечить более целостный подход к характеристике и изу-

чению основного предмета, постоянно не забывая, выявляя зависимости между объектом и предметом исследования.

Предмет исследования органически связан с проблемой исследования, но следует помнить, что они отличаются друг от друга: проблема имеет свою специфику - она является характеристикой некоторой проблемной ситуации, отражением противоречия между типичным состоянием предмета исследования в реальности и требованиями к нему, ожиданиями от него, его возможностями эффективнее функционировать(8).

Поэтому проблема связана с совершенствованием предмета, с выявлением причин его противоречий и их разрешением как разработки системы мер по повышению эффективности его функционирования, с углублением теоретических представлений о предмете исследования.

(Предмет – «Психология характера личности»; «Процесс обучения»);

Объект – «Психология личности»; «Целостный педагогический процесс»;

Проблема – «Формирование и проявление личности»; «Организация процесса обучения, повышение его эффективности, улучшение качества функционирования процесса и его результатов»).

Практическая проблема исследования перерастает в цель исследования, которую ставит перед собой исследователь в процессе разрешения проблемы – поиска, то есть цель состоит в том, чтобы разрешить какую-либо проблему (8).

Проблемы и связанные с ними цели должны отражать современную ситуацию, должны быть в этом смысле актуальными общественно и личностно значимыми (что раскрывается в части «актуальность темы»), удовлетворять требованию научной новизны, быть в зоне приращения к научному знанию, а не повторением уже известного.

Таким образом, проблема и цель исследования должны быть существенно актуальными и научно значимыми.

Практическая значимость, казалось бы, совпадает с актуальностью исследования. Однако это не совсем так, ибо актуальным может быть и просто теоретическое исследование, не имеющее практической направленности. Исследование должно быть ориентировано на решение определенных задач, актуальных с точки зрения общественного, социального заказа, актуальных и с точки зрения личностного.

Органическое, логическое сочетание теоретической и практической значимости исследования, то есть обоснование наряду с теоретическими достижениями практических мер, реализация которых

повысит эффективность решения актуальных проблем, повышает ценность исследования.

Целью любого научного исследования является решение определенной проблемы. Она подразделяется на ряд более конкретных задач исследования, которые ставятся на основе теоретического анализа решаемой проблемы и оценки ее современного состояния, т.е. анализ «сущего» приводит исследователя к проектированию «должного», другими словами – к постановке конкретных задач.

Задачи исследования могут включать в себя следующие элементы (они изменяются в зависимости от характера научной проблемы):

- решение определенных теоретических вопросов, входящих в общую проблему (например, выявление сущности исследуемого понятия, явления; дальнейшее совершенствование его определения, разработка признаков, уровней функционирования, критериев эффективности, принципов и условий применения; экспериментальное изучение практики решения данной проблемы, выявление ее типичного состояния, типичных недостатков и затруднений, их причин, типичных черт передового опыта. Такое экспериментальное исследование позволяет уточнить, проверить имеющиеся в литературе данные, поднять их с уровня мнений отдельных авторов на уровень научных фактов, доказанных в ходе социального исследования практики работы в данном направлении;

- обоснование необходимой системы мер для решения поставленной задачи. Оно, с одной стороны, опирается на теоретические данные анализа литературы по проблеме (первая задача в перечне), с другой, - на материальные анализы практики решения проблемы (вторая задача исследования). Обоснование системы мер практически совпадает с конкретизацией гипотезы исследования;

- экспериментальную проверку предложений, системы мер с точки зрения соответствия ее критерия оптимальности, т.е. достижения максимально возможных в соответствующих условиях результатов в решении этой задачи при определенных затратах времени и усилий;

- разработку методических рекомендаций для тех, кто будет использовать результаты исследования на практике.

Задачи должны быть относительно соизмеримы по своей весомости: не стоит ставить рядом очень крупные и весьма частные задачи, которые часто являются элементом предыдущей задачи.

Непременное условие каждого исследования – логическое соответствие наименования темы исследования, его объекта, предмета, проблемы, целей, задач его структуре.

Совокупность выдвинутых задач призвана целостно отражать цель исследования. Цель работы должна строго соответствовать проблеме исследования. Нарушение такой логики делает исследование хаотичным, не позволяющим видеть полноту решения поставленных задач. Изложение новизны исследования важно раскрывать в логике цели и решения задач исследования.

Если исследование посвящено собственно теоретической проблеме, круг его задач видоизменяется: первая задача становится основной и формируется в виде ряда более конкретных задач (7).

После формулирования задач конструируется начальный вариант *гипотезы* исследования в ее самом общем виде, который будет конкретизирован на последующих этапах научной работы.

Возможны два вида гипотез: описательные (где описываются причины и возможные следствия), объяснительные (в них дается объяснение возможным следствиям из определенных причин, а также характеризуются условия, при которых эти следствия обязательно последуют, т.е. объясняется, в силу каких факторов и условий будет достигнуто данное следствие).

Описательные гипотезы не обладают предвидением, а объяснительные обладают таким свойством. Закон описывает причины, следствия и условия, в силу которых причина вызывает следствие. Поэтому объяснительные гипотезы выводят исследователей на предположение о существовании определенных закономерных связей между явлениями, фактами и условиями (9).

Конкретнее: гипотеза может предположить, что одно из средств (или группа средств) будет эффективнее, чем другие средства. Здесь гипотетически высказывается предположение о сравнительной эффективности средств, способов, методов, форм, однако при этом не дается объяснение такого явления, а просто предполагается, что эксперимент докажет это. Более обоснованная формулировка гипотезы о сравнительной эффективности предполагает, что исследователь даст объяснение гипотетической закономерности, которая обязательно обеспечит большую эффективность, и организует проверку не только результатов, но и самого функционирования этой закономерной взаимосвязи.

Более высокий уровень гипотетического предсказания состоит в том, что автор исследования высказывает гипотезу о том, что какая-то система мер будет не только лучше другой, но и из ряда возможных систем она окажется оптимальней с точки зрения определенных критериев, и не только результативности, но и экономного расходования времени, усилий, средств. Такая гипотеза нуждается в еще более строгом и потому более развернутом доказательстве. Исследовательская работа с такой гипотезой, предполагается, более ценна.

Еще более значимы гипотезы, которые связаны с предположением закономерного характера доказываемого в ходе исследования положения. Такая гипотеза требует целой армии процедур, подтверждающих, что существующая связь между фактами, условиями носит именно закономерный характер, то есть, является законом.

Выбор *методов* исследования следует за формированием гипотезы. Методы исследования избираются не путем перечисления всех существующих методов, а с учетом специфики задач, поставленных исследователем, на основе хорошо продуманной логики научного поиска.

В общей и типичной форме можно выделить несколько этапов исследования, и на каждом из них должны быть применены своеобразные сочетания научных методов (7).

Первый этап посвящен общей характеристике основных понятий предмета исследования, то есть определению понятий, выявлению их основных компонентов, обоснованию признаков, по которым можно судить о понятиях, установлению возможных уровней их развития и формированию критериев для определения степени достижения этих уровней.

На этом этапе является естественным превалирование методов теоретического поиска, которые автор избирает с учетом особенностей проблемы и своих возможностей, а также применения определенной конкретно-методической концепции для исследования проблемы.

Второй этап характерен возникновением необходимости дать анализ типичного состояния практики решения подобных задач, поэтому исследователь выбирает возможный арсенал методов анализа реального процесса – наблюдение, беседы, интервью...

На третьем этапе возникает необходимость конкретизировать гипотезу, то есть высказать предположение о том, какие комплексы средств будут наиболее рациональными для достижения поставленной цели, как они должны изменяться с развитием самого объекта, на каком уровне его развития какие средства будут самыми эффективными.

Четвертым этапом осуществляется проверка достоверности гипотез, и здесь надо ввести в действие методы эксперимента и опытной проверки, которые позволяют выбрать наиболее удачные варианты решения задачи.

Пятый (заключительный) предусматривает, какие методы будут применены, когда осуществляется обобщение результатов и формулирование рекомендаций.

Чаще здесь имеет место отношение методов теоретического обобщения данных эксперимента и прогнозирования дальнейшего совершенствования процесса.

Таким образом, выбор методов не есть произвольный акт в деятельности исследователя, детерминируется особенностями задач, спецификой содержания проблем и возможностями самого исследователя.

Этот опыт затем корректируется по ходу исследования.

Методы исследования – это совокупность приемов и операций, направленных на изучение явлений и решение научных проблем, подлежащих исследованию.

Эти методы можно классифицировать по цели исследования, источникам накопления информации, по способам обработки и анализа результатов исследования, по логике развития исследования, по форме причинности (15).

По цели исследования можно выделить методы теоретического поиска и методы выявления путей совершенствования практики, то есть условно выделить теоретические и практические методы исследования, которые, как правило, применяются в органической взаимосвязи при некотором превалировании одних или других в определенных моментах и на соответствующих этапах научного поиска. По источникам накопления информации методы исследования могут быть: методы изучения теоретических источников и методы анализа реальных фактов, реального процесса.

Вторую группу – методы анализа реального процесса – можно разделить на:

- методы изучения его в естественных условиях (наблюдение, беседа, анкеты, интервью, анализ документов, опыта работы)
- и методы изучения в специально измененных условиях в соответствии с целью и гипотезой исследования (эксперимент, опытная проверка выводов исследования на практике).

По способу обработки и анализа данных исследований выделяются методы:

- качественного анализа;
- количественной обработки результатов исследования (чаще они сочетаются, ибо количественная обработка не исключает необходимости качественного анализа результатов экспериментов).

По логике развития исследования рационально взять методы:

- изучения состояния проблемы;
- экспериментального поиска нового решения проблемы;
- обработки данных эксперимента;
- построения новых теоретических концепций на основе полученных экспериментальных данных;
- изложение и интерпретация научных результатов...

В зависимости от форм причинности, которая используется при анализе результатов, различают детерминистские и вероятностные методы. Чаще они применяются для диссертационного исследования.

Основная задача состоит в том, чтобы не формально применить весь набор методов, а для каждого этапа определить свой оптимальный комплекс.

При этом важно руководствоваться требованиями:

- применять такое сочетание методов, которое позволит получить разносторонние сведения о развитии личности, группы или другого объекта исследования,
- применяемые методы должны обеспечить одновременно изучение деятельности, обучения и информированности личности,
- методы должны обеспечить динамику развития определенных качеств как в возрастном плане, так и в течение определенного промежутка времени;
- важно, оправданно, нужно применять такие методы, которые позволят получить сведения о предмете из возможно большего числа источников, от наиболее компетентных лиц, находящихся с ним в постоянном общении и участвующих в совместной деятельности,
- методы должны позволять анализировать не только ход процесса, его результаты, но и условия, в которых он функционирует.

Разумеется, чтобы выполнять эти требования, исследователь должен уметь владеть всем арсеналом методов, в первую очередь такими как: наблюдения, беседы, интервью, анкетные вопросы, педагогический эксперимент; рейтинг, независимая характеристика биографической системы, педагогический консилиум, метод диагностирующих контрольных работ.

Метод наблюдения характерен непосредственным восприятием явлений и процессов в целостности и динамике его изучения. Наблюдение лишь тогда верно отражает изучаемые явления и процессы, когда имеется четкий план его проведения, в котором обозначены объект наблюдения, его цель, задачи, время наблюдения, длительность и предполагаемый результат, ожидаемые изменения в исследуемом. Планы наблюдения, таким образом, отвечают на вопросы: что наблюдать, для чего наблюдать, когда и сколько времени наблюдать и что можно ожидать в результате наблюдений.

В зависимости от цели и специфики изучаемой переменной (параметра, стороны личности или коллектива) определяется рацио-

нальная длительность наблюдений, их периодичность, количество ситуаций.

Например, А.В.Засимовский в ходе проведения им исследования для уверенного суждения о наличии или отсутствии у воспитанника определенного уровня моральной готовности пришел к выводу, что необходимо иметь данные о его поведении – максимум – в пяти-шести ситуациях.

Особенно ценным представляется включенное наблюдение, когда исследователь активно участвует в жизни коллектива. В последние годы считается наиболее надежным метод независимых характеристик, где мнения разных наблюдателей могут разойтись.

Очень важна в наблюдении система фиксации наблюдаемых фактов, формулирование промежуточных выводов.

При обработке результатов наблюдений недостаточно математического подхода, ибо почти всегда в этом процессе применяется качественный анализ.

Для объективности неопределимо сопоставление исследователем своих (прямых) результатов с косвенными данными (полученными от компетентных людей).

Методы: беседы, интервьюирования и анкетирования, как показывает анализ практики их применения, дают наибольшую эффективность тогда, когда исследователь четко намечает цель предстоящих беседы или интервью, которая вытекает, в свою очередь, из определенной задачи исследования. Затем намечается круг основных и вспомогательных вопросов, которые позволяют выяснить проблемы исследования. Продумывая вспомогательные вопросы, исследователь учитывает возможные варианты беседы, предусматривает ее ход и в позитивном и в негативном случаях.

Эффективность беседы зависит во многом от умения исследователя создать благоприятную морально-психологическую атмосферу, наблюдать за поведением собеседника, его мимикой, эмоциональными реакциями на вопросы, желанием отвечать или уходить от вопросов. По ходу беседы важно поддерживать нужное ее направление, пытаюсь приближаться к выяснению интересующей проблемы, не уходя в лишние детали. Наконец, важно предусмотреть удобные формы фиксации информации во время беседы, не прерывая беседы и не отвлекая этим собеседника.

Метод интервьюирования особенно полезен в тех случаях, когда исследователь заранее может быть уверен в объективности ответов, так как интервью не предполагает постановки целого ряда уточняющих вопросов, которые имеют место в обычной беседе.

Большинство исследователей прежде и больше всего применяют метод анкетирования. Широко известны и требования, к нему предъявляемые:

- подбор вопросов, наиболее точно характеризующих изучаемое явление и дающих надежную информацию;
- использование как прямых, так и косвенных вопросов (нравится ли профессия учителя; согласны ли вы, что профессия учителя самая лучшая...);
- исключение в формулировках вопросов подсказок;
- предупреждение двойственного понимания сути вопросов;
- использование как закрытых анкет с ограниченным вариантом ответов, подобранных исследователем, так и открытых, позволяющих опрашиваемому высказать свое собственное мнение;
- использовать предварительные проверки степени понимания вопросов анкеты на небольшом числе испытуемых и внесение корректив в содержание анкеты.

При использовании анкетных вопросов исследователи должны обеспечить репрезентативность выборки, позволяющую считать полученную информацию достаточно типичной для современных условий.

Ценными средствами изучения исследуемой проблемы является метод рейтинга - оценки тех или иных сторон проблемы компетентными судьями – экспертами. При этом к подбору экспертов предъявляются требования: компетентность; креативность как способность решать творческие задачи; отсутствие склонности к конформизму, т.е. чрезмерному следованию авторитету в науке, научная объективность; аналитичность, конструктивность и широта мышления; самокритичность; свойство коллективизма.

Надо оговориться, что при подборе экспериментов не удастся в полной мере выдержать весь этот спектр требований.

Ю.К.Бабанский расшифровал или конкретизировал этот момент на примере комплекса требований к педагогической деятельности, накопленного педагогической наукой, позволяющего разработать программу изучения учителей, в которой определенные характеристики объединены в более широкие комплексы, сформулированы в виде, наиболее доступном для идентичного понимания участниками рейтинга (2):

- характеристика знаний, умений, навыков в области учебной работы с учащимися;
- характеристика умений и навыков воспитательной работы с учащимися;
- основные отношения учителя;
- результаты его деятельности.

Если иметь в виду такой подход к составлению программы, она удовлетворяет требованиям:

- содержит в себе целостно-личностную характеристику учителя, то есть содержит все 4 подструктуры личности (названы выше);
- характеризует все три основные направления деятельности учителя, определяемые его обязанностями в школе: учебную, воспитательную, общественную;
- отражает не только «внутренние» качества учителя, но и его связи и отношения (с учащимися, учителями, родителями, с коллективом школы).

Для обеспечения сравнительно одинакового подхода к оцениванию определенных качеств учителей можно разработать критерии оценки их по бальной шкале.

Группу теоретических методов исследования составляют:

- сравнительно-исторический анализ;
- восхождение от абстракции к конкретному;
- моделирование;
- причинно-следственный анализ явлений;
- контент-анализ и др.

Эти методы позволяют обеспечить теоретическую новизну, проникновение в закономерности изучаемого факта. Прежде всего, они активизируются при анализе литературы по теме, но они же выводят и на анализ каких-то реальных процессов: выявление причин, источников развития, системы условий, которые обеспечивают их эффективное функционирование.

Сравнительно-исторический анализ – метод исследования, который эффективно используется при анализе литературы по теме исследования.

Суть метода восхождения от абстрактного к конкретному в том, что в процессе исследования конкретное принимается как всестороннее отражение сущности изучаемого явления, а абстрактное – как пока еще самое контурное его описание.

Моделирование – наглядно-образное: в виде схем, чертежей, кратких словесных характеристик, описаний как преподнести изучаемое. Иногда это математические формулы, матрицы, символы...

Это поможет систематизировать информацию об изучаемом, найти пути более целостного описания, наметить более полные связи между компонентами, открыть возможности для создания более целостных классификаций... Особенно ярко при этом просматриваются «белые пятна» в анализе связей внутреннего и внешнего характера, что ведет к более глубокому раскрытию сущности изучаемой переменной.

Таким образом, моделирование не только делает изучение более наглядным, читабельным, но и более глубоким в своей сущности. Познавательная сила моделирования проявляет себя особенно

ярко на основе применения аналогий, которые обладают не только объяснительной значимостью, но и прогностической.

Наиболее часто встречаются, используются наглядно-образное и описательное моделирование. Есть еще логико-символическое моделирование, которое весьма редко активизируется.

Причинно-следственный анализ (детерминирование) – особый вид качественного анализа.

В науке всегда анализу причинных связей придавалось серьезное значение.

Причина – явление, которое вызывает или изменяет другое явление.

Явление же, которое вызывается или изменяется определенной причиной – это следствие, то есть *причинность* – это связь явлений, при которой одно явление, называемое причиной, при наличии определенных условий необратимо производит, порождает, вызывает к жизни другое явление, называемое следствием. Связь между причиной и следствием имеет внутренний, закономерный характер.

Порождаясь причиной, следствие не остается безучастным к своей причине, а оказывает на нее обратное воздействие. Одно и то же явление в одной связи может быть причиной, а в другой связи – следствием.

Явление – причина есть взаимодействие вещей, элементов, частей или взаимодействие внешнего и внутреннего.

Явление – следствие есть изменение состояния вещи, системы, целого.

Для понимания реальных процессов необходимо иметь в виду прежде всего два ряда причин:

- взаимодействие частей, сторон, тенденций материального мира, системы;
- одностороннее воздействие одного объекта на другой объект, производящее изменение последнего.

Общим для обоих видов причин (обоих представлений о причинной связи) является то, что причина производит следствие.

При одних условиях данная причина вызывает одно следствие, при других она же вызывает другое следствие. Если условия будут варьироваться, то будут, естественно, изменяться и порождаемые следствия.

Различие между причиной и условиями очевидно, ибо каждое условие в определенном отношении является причиной, а каждая причина в соответствующем отношении является условием.

В ряде философских работ подчеркивается, что причина – это динамический фактор, производящий данное явление. Условия же, хотя и влияют на поведение вещи, не производят данного измене-

ния, вызываемого причиной; они просто усиливают или ослабляют роль причин, выдвигая одну из них доминирующей, другую – сопутствующей.

Но существенное изменение условий ведет к изменению системы, таким образом, меняющиеся условия сами порождают причины, вызывающие это изменение системы.

Итак, причинные связи обладают свойствами:

- причина вызывает следствие;
- в основе причинного отношения лежит взаимодействие вещей, элементов, тенденций;
- причинные связи зависят от условий;
- связь причины и следствия при фиксированных условиях носит необходимый характер.

Принципиальным является положение методологии анализа причинно-следственных связей, всесторонний комплексный подход к ним, то есть, чтобы действительно знать предмет, надо охватить его всесторонне: его связи и «опосредования». Невозможно, конечно, достигнуть абсолютной всесторонности.

Воспользоваться этим методом, представляется нам, очень удобно при исследовании вопроса неуспеваемости, типов и подтипов ее. Причины (психологические основы, характеристики) неуспеваемости кроются одновременно в дефектах внутренних и внешних компонентов реальных учебных возможностей, т.е. имеют место внешние и внутренние причины, а также во взаимосвязи между возможностями, т.е. причины комплексного характера.

В свою очередь, каждая причина – внутренняя, внешняя, комплексная – может быть дифференцирована на составляющие их виды.

Так, причины внутреннего плана (неуспеваемости):

- пробелы в интеллекте учащегося;
- пробелы в знаниях, умениях и навыках по отдельным предметам;
- недостаточная сформированность общих умений и навыков;
- недостатки физического развития;
- отрицательное отношение к учению (частичная или полная потеря «позиции школьника»);
- недостатки воспитанности.

Причины внешнего плана:

- нарушение соответствия между работоспособностью и избранным типом деятельности;
- процессами запоминания и материалом осмысления;
- отношением к должному и интересному;

- пониманием общественной и личной значимости учения;
- причины, определяемые недостатками внешкольных влияний (семья, сверстники, культурное окружение...);
- отсутствие единства требований (семьи, школы...).

Называют и применяют метод графов, когда объектом изучения становятся методические темы для изображения связей между разделами, частями предмета, целого (граф – расположенная на плоскости геометрическая конструкция, которая состоит из вершин, соединенных определенным образом ориентировочными линиями).

Если расположить в вершинах графа названия тем, а затем провести линии между этими темами (какая из них исходная, какие из нее вытекают, без каких тем нельзя выучить данную...), то можно ясно представить себе:

- вытекающую из логики связей наиболее рациональную последовательность их изучения;
- описать внутрипредметные связи между разделами;
- выделить логически важные темы, которые имеют наибольшую связь с другими.

Граф позволяет увидеть темы программы, имеющие узкие замкнутые связи. С помощью этого метода из программы или учебника выделяют самые существенные вопросы.

Геометрическая картина графов компактно изображается с помощью прямоугольных матриц, которые наглядно показывают, какие из тем менее существенно связаны с другими и могут быть исключены при необходимости из программы. (Конечно, окончательного «приговора» графы не выносят, но они в сочетании с качественным анализом дают хороший дополнительный материал).

Контент-анализ – один из междисциплинарных методов. Это специальный, достаточно «строгий¹» метод качественно-количественного анализа содержания документов, понимаемых в широком смысле (официальные и личные документы, материалы массовой и межличностной коммуникаций, литературы, искусства...).

Суть метода – в систематической и надежной фиксации определенных единиц изучаемого содержания, а также в квантификации (количественном выражении) получаемых данных. Это анализ содержания (англ. content analysis).

В заключение следует, видимо, сказать, что методы надо использовать с учетом основного правила: никакая, самая глубокая, самая научная методика, взятая отдельно, не дает права и возможностей исследователю делать окончательные категоричные выводы,

¹ «строгий» – предполагающий четкое разграничение самой процедуры и пред- и постпроцедурных этапов. При этом процедура удовлетворяет требованиям обоснованности исследовательских действий и воспроизводимости результатов. (Алексеев А.Н. Контент-анализ – техника или методология?)

нужна система; чистых методов-методик нет, они взаимопроникают, связаны, обогащают, продолжают друг друга, иногда даже взаимозаменяются.

Методологическое обоснование исследования предпосылается всему процессу исследования. (Мы приводим пример научного исследования «Роль среды колледжа в формировании личности»).

Методологические и теоретические основы исследования:

- философские положения о необходимости учета общего, единичного и особенного при конструировании воспитательных систем;
- теория социальной среды в развитии личности;
- динамика взаимосвязи среды, деятельности и развития личности (средовый, личностный, деятельностный подходы);
- идеи русской классической философии о культуре как среде, питающей развитие личности;
- культурологический подход и его разработка для педагогики;
- концепция личностно-ориентированного образования и воспитания.

Анализ состояния проблемы, теории и практики ее решения предполагает, прежде всего, широкое ознакомление с литературой по данному вопросу (8).

При изучении литературы должно быть выявлено:

- основная идея автора, его позиция по исследуемой проблеме;
- что особенного удалось автору в ее решении;
- чем отличается его позиция от традиционной, что нового он внес в изучение данной проблемы;
- в чем автор полемизирует с другими исследователями;
- какие идеи автора особенно удачно аргументированы, а какие не имеют достаточной аргументации;
- какие идеи, выводы, рекомендации вызывают возражения и почему;
- какие основные вопросы проблемы не нашли отражения в его работе;
- какие в связи с этим встают задачи дальнейшего изучения данной проблемы.

Такой предварительный анализ литературы позволяет исследователю сформулировать проект задач своего исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. А л ф е р о в А.Д. Проблемы воспитания у учащихся ответственного отношения к учению: Автореф. Дис... д-ра психол. наук /А.Д.Алферов. – М., 1980.
2. Б а б а н с к и й Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований /Ю.К.Бабанский. – М.:Педагогика, 1982.
3. Б у р л а ч у к Л.Ф. Словарь-справочник по психодиагностике /Л.Ф.Бурлачук, С.М. Морозов. – СПб., 1999.
4. З а н к о в Л.В. О предмете и методах диагностических исследований /Л.В.Занков. – М.,1962.
5. З о т о в А.Ф. Структура научного мышления /А.Ф.Зотов. – М.,1973.
6. И л ь и н а Т.А. Вопросы теории и методики педагогического эксперимента /Т.А.Ильина. – М.,1973.
7. К о ч е т о в А.И. Педагогическое исследование /А.И.Кочетов. – Рязань,1975.
8. К у з ь м и н а Н.В. Методы исследования педагогической деятельности /Н.В.Кузьмина. – М.,1970.
9. Методы научно-педагогического исследования. – Ростов/Д.,1972.
- 10.Методы педагогических исследований./Под ред. В.И.Журавлева. – М., 1972.
- 11.Методы социальной психологии. –Л.: Изд-во ЛГУ, 1977.
- 12.Л и т в и н ц е в а Н.А. Психологический автопортрет /Н.А.Литвинцева. – М.,1977.
- 13.П л а т о н о в К.К. Об изучении и формировании личности учащегося /К.К. Платонов, Б.И.Адашкин. – М.,1966.
- 14.Практикум по экспериментальной и прикладной психологии. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 1997.
- 15.Р е ж а б е к Е.Я. Гипотеза как теоретическая форма открытия истины: Автореф. Дис... д-ра. псих. наук /Е.А.Режабек. – М.,1968.
- 16.Р о г о в Е.И. Настольная книга практического психолога /Е.И.Рогов. – М.: «Владос»,1996.
- 17.Ратанова Т.А. Психодиагностические методы изучения личности: Учебное пособие /Т.А.Ратанова, М.Ф.Шляхта. – М.,1998.

Н.В.КОВАЛЕВА

ОСОБЕННОСТИ СТАНОВЛЕНИЯ «Я-КОНЦЕПЦИИ» И «МЫ-КОНЦЕПЦИИ» В УСЛОВИЯХ ДИНАМИКИ ОБЩЕСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ

Личность – это социальное качество человека, индивидуальный уровень общественной жизнедеятельности. И чем более развита личность, тем более ярко, рельефно сформировано и выражено ее ядро – «Я». Для нас представляет интерес то, что в основе содержания системы «Я» лежит социальная память и механизм идентификации (отождествления, уподобления), и как итог – открытие личностного смысла в явлениях окружающей действительности и психологическое слияние с ними (персонификацию), то, что человек пережил как свое, входит в содержание его «Я».

Известно, что понять личность, ее «Я» можно только через общественный способ осуществления жизни. По мнению Маркина В.Н., только действие конституирует индивида как общественное явление, социальный факт. И только личностный смысл этого действия (вектор мотив-цель) отвечает на вопрос: кто и зачем пришел в этот мир. Личность выступает носителем и выразителем совокупного социального качества (общественного, национального, профессионального, группового и т.д.).(1,138).

Касаясь самой «системы – Я» или «Я - концепции» личности, он выделяет в ней различные модусы:

- «Я - физическое» (Я - сексуальное) – пол, возраст, рост, телосложение, имидж, аксессуары, окружающая обстановка и т.д.
- «Я - социальное» - групповая принадлежность, статус, общественные роли личности, образование и т.д.
- «Я - рефлексивное» (Я - зеркальное) – познание своих внутренних, психических актов и состояний, способность человека к самоанализу и самоотчету, эмпатии, интерес к тому, как он воспринимается и оценивается глазами других людей.
- «Я - трансцендентальное» (Я - духовное) - отражение социальных норм, правил, отношений человека с окружающим миром на универсалиях культуры: мироздание, жизнь, вечность и т.д.

Уровни и системы «Я» относительно самостоятельны и в то же время сопряжены друг с другом, взаимопересекаются, проникают друг в друга: язык жестов может быть отнесен и к «физическому Я», и к «социальному Я», а вектор «рефлексивного Я» пронизывает все уровни «Я».

«Я – концепция» суммирует не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как оценивает, как смотрит на свое деятельностное начало и возможность развития в будущем. С этих позиций в «Я – концепции» выделяются когнитивная, эмоциональная и поведенческая составляющие. Помимо этого, каждый из вышеназванных модусов имеет три уровня проявления:

- реальный (каков я есть здесь и теперь);
- идеальный (каким я мог бы быть при определенных благоприятных для меня условиях);
- фантастический (каким я представляюсь себе в мечтах).

Различия в представлениях между «Я-идеальным» и «Я – реальным» есть не что иное, как зона ближайшего развития личности, механизм самоактуализации во всех модусах «Я – концепции». В рамках изложенной концепции выделяются следующие функции Я-системы:

1. Личностный синтез всех свойств человека.

2. Сущностное ядро, вокруг которого кристаллизуется энергия всех уровней организации человека и социума.
3. Аналитико-синтезирующая работа самосознания (внутренняя духовная активность совмещения различных сторон жизнедеятельности человека).
4. Самоопределение.

Г.К. Селевко представляет «Я – концепцию» как важный регулятор поведения личности и выделяет следующие функции:

1. Источник ожиданий относительно себя самого.
2. Определение характера приобретения нового опыта и особенности его интерпретации.
3. Регуляция социального поведения.
4. Достижение внутренней согласованности личности.(2,29).

Относительно качества выполнения последней функции в реальной жизни мы можем наблюдать личности с различным состоянием их «Я»:

- цельное Я;
- разбалансированное Я;
- состояние утраты своего Я;
- творчески противоречивое, но цельное Я.

На наш взгляд, концепции индивидуального и общественного самосознания («Я – концепции» и «Мы – концепции») имеют как сознательную, так и бессознательную сферы. Структуру бессознательной сферы «Я – концепции» и ее сочетание с сознанием достаточно весомо представляет психоанализ, начиная со структуры З. Фрейда: «Я», «Сверх- Я» и «Оно». Наиболее завершенные представления о механизмах «Мы – концепции» изложены в работах Аверина Ю.П., Петровского А.В., Попова В.Д. и Бетанели Н.И.

Сопоставление их научных подходов к проблеме сочетания индивидуального и коллективного в процессе взаимодействия индивида и группы позволяет составить систему формирования представлений личности о себе и группе.

Ю.П.Аверин с позиций системного подхода анализирует общество как сложную саморегулируемую социальную систему, которая представляет собой совокупность воздействий людей друг на друга по поводу удовлетворения своих потребностей, реализации своих интересов. Он считает целостность и взаимодействие основными параметрами социальной системы. Они изменяются в соответствии с изменениями параметров окружающей среды (3,7). Целостность есть результат процесса управления, присущий всей социальной системе. Первичный ее элемент – индивид в совокупности его социальных качеств и уровень его рефлексии. На наш взгляд это есть не что иное, как личность, ее «Я – концепция». Способ организации жизнедеятельности людей определяет состояние целостности социальной системы («Мы – концепции»). Но, что очень важно, сама це-

лостность есть способность социальной системы воспроизводить и развивать социальные качества индивида. Таким образом, оценка целостности социальной системы есть оценка ее способности создавать и увеличивать возможности для воспроизводства и развития социальных качеств составляющих ее людей. Развивая это положение, можно предположить, что кризис общественных (или групповых) отношений является следствием уменьшения данных возможностей и признаком деградации целостности и отражается в содержании как «Я», так и «Мы – концепций».

Более того, системообразующей основой, обеспечивающей целостность, является внутренняя организация системы, она проявляется как взаимодействие и определяется его качеством. Структура социальных взаимодействий в системе выступает как способ реализации индивидуальных и групповых интересов. Следовательно, можно охарактеризовать любую социальную систему и представления индивидов о ней («Мы – концепцию») как совокупность взаимодействующих интересов трех типов: индивидуального, группового и общего. Деятельность индивида является одновременно выражением его особого и общего интересов, реализуемых в рамках функциональной необходимости. Ввиду многообразия положения и состояния индивидов, все эти интересы переплетаются, сочетаются или расходятся, но приводят к образованию определенных зависимостей. Аверин выделяет три типа социальной зависимости:

1. Личная, когда доступность способов и объектов удовлетворения особых интересов членов группы зависит от особых интересов одного индивида.
2. Групповая, когда достижение способов и объектов удовлетворения особых интересов индивидов определяется особыми интересами группы.
3. Общественная, когда данная зависимость обусловлена содержанием особых интересов всей социальной системы.

Все три типа зависимости существуют одновременно, и анализ отношений между ними позволяет сделать, на наш взгляд, интересный вывод о том, что преобладание в социальной системе личностной и групповой зависимости людей приводит к разрушению ее целостности, преобладание общественной зависимости – к сохранению и развитию.

А.В. Петровский видит личность в трех пространствах, не совмещающихся, а скорее пересекающихся в социальной жизни субъекта:

- интраиндивидуальное пространство или индивидуальная жизнь, где проявляется индивидуальность субъекта, неотждественность, но в единстве с социальным целым через присвоение элементов культуры, предметного бытия и других элементов этого целого;

- интериндивидуальное пространство, или пространство меж-индивидуальных связей, где определяется способ понимания личности. Здесь личностное выступает через групповое, а групповое – через личностное; образуются многие феномены коллектива: коллективистское самоопределение, групповая идентификация и др.
- метаиндивидуальное пространство, в котором личность развертывается как системное качество индивида, но при этом не только выносится за рамки самого индивидуального субъекта, но и перемещается за пределы его актуальных связей, где происходит погружение личностного в пространство бытия другого индивида или других индивидов (персонализация) (4,232).

Определяющей характеристикой личности служит ее активность, основным источником выступает потребность, главная из которых – потребность быть личностью. Она становится условием формирования у других людей способности видеть в нем личность и является жизненно необходимой для поддержания единства, общности, преемственности, передачи способов и результатов деятельности, и, что особенно важно, установления доверия друг к другу, без чего трудно надеяться на успех общего дела. На наш взгляд, в этой потребности и заключена основа возникновения, развития и функционирования разных видов «Мы – концепций». Альтруистические побуждения, если они опосредствуются социально ценным содержанием совместной деятельности, выступают в форме коллективистской идентификации и формирования положительной «Мы – концепции».

Для нашей темы представляет интерес подход к общественному и индивидуальному сознанию Н.И. Бетанели. Он рассматривает эти явления как выделение людьми себя из объективного мира в качестве «совокупного субъекта» и осознание ими своего единства, положения в окружающем мире, системе общественных отношений, своих интересов, духовной и материальной культуры, общественной психологии, идеологии, различных взглядов, норм, оценок и т. д. По уровню развития он разделяет общественное сознание на передовое, развитое, зачаточное (неразвитое), и замечает, что оно может функционировать как на теоретическом, так и на обыденно-практическом уровнях. На обыденно-практическом уровне имеет место чувство «Мы», на теоретическом – «концепция Мы». Различие между ними – степень самосознания, и во втором случае мы имеем дело с общественным самосознанием (5,10-11).

В то же время представляется, что чувство «Мы» неразделимо с «концепцией Мы», являясь неосознанной (бессознательной) ее частью, проявляющейся в критических ситуациях. «Мы – концепция», с одной стороны, реализует человеческие потребности разных уровней и приводит к образованию новых видов концепций:

- базовых, витальных – «Мы – семья» (групповая концепция);
- социальных – «Мы – народность», «Мы – граждане», «Мы – жители» и т.д. (общественные концепции);
- личностных – «Мы – друзья» и др. (лично-групповые концепции).

С другой стороны, «Мы – концепция» обеспечивает жизнеспособность и развитие социума. Следовательно, первопричина рождения «Мы – концепции» - потребность человека и социума в солидарности. И основным механизмом в данном случае является идентификация. Важно отметить, что источником возникновения потребности в солидарности может стать как сама личность (ее развитие, совершенствование, так и внешняя изменяющаяся социально-политическая, экономическая среда, которая может «продиктовать» возникновение потребности, например через создание угрозы для деятельности определенной группы, вызвать у нее чувство опасности и потребность в защите. В первом случае будет запущен механизм идентификации, во втором – заданы условия для противопоставления или сопоставления, провоцирующие поиск идентичности.

Мы можем наблюдать это явление в межнациональных, политических и социальных отношениях российского общества.

Как мы уже отмечали, «Я – концепция» и «Мы – концепция» имеют осознанную и неосознанную сферы. Причем с более высоким уровнем потребностей увеличивается роль сознания и сфера сознательного в соответствующей «Мы – концепции».

Что касается непосредственно бессознательной сферы «Мы – концепции» - она находит объяснение с позиций социального психоанализа и психосинтеза, которые отражены в работах Попова В.Д. Переход от «Я» к «Мы» и взаимодействие с этими категориями происходит, по его мнению, через процессы «психического осмоса» (проникновения). Протекают они также между нами и окружающей нас психической средой, которую Юнг назвал «коллективным бессознательным». Он указывает и психологические механизмы, сопровождающие данное взаимодействие: отождествление, (самоотождествление, разотождествление), замещение, медитация с осмыслением, подавление, отбрасывание, компенсация, развенчание, защитные механизмы и др. Переход с уровня «Я» на уровень «Мы» осуществляется в психоанализе в сфере бессознательного, но во взаимосвязи с ним (6,34-35).

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что на жизнеспособность «Я» и «Мы – концепции» влияет степень самоосознания личности: если она помогает решать личностные задачи и соответствует социальному укладу и потребностям среды – она живет и действует. Если же структура, система ценностей общества нарушаются, «Мы – концепция» перестает быть эффективной как для лично-

сти, так и для системы, она перестает функционировать и распадается.

Яркой иллюстрацией может служить концепция «Мы – советский народ» - она помогла обществу и людям пережить Великую Отечественную войну, преодолеть голод, разруху, построить могучее государство, воодушевляла конкретных людей на достижение трудовых и спортивных рекордов, но затем разрушилась, изжив себя. Это произошло потому, что разрушение политической системы в обществе привело к дисгармонии в сознательной сфере «Мы – концепции», которая и стала причиной ее распада. Примерно то же происходит, на наш взгляд, и с «Мы – концепциями» групп («Мы – коллеги», «Мы – коллектив» и т.д.): пока человек осознает необходимость существования для себя того или иного коллектива, действующего на основе интереса, увлечения, взаимоподдержки и др., - идентифицирует себя с ним, концепция живет и действует. Как только личность понимает дальнейшую бесперспективность – не реализуется потребность, теряется интерес, - и «Мы – концепция» распадается, на ее базе может сформироваться новая, более перспективная. Заметим, что характерной особенностью такого рода «Мы – концепций» является то, что они мобильны, гибки в социальной системе, их внутренние связи слабее, это позволяет многим личностям найти более оптимальный вариант своего развития и приспособиться к общественной системе.

Что касается концепции «Мы – семья» - здесь гораздо сильнее действуют бессознательные глубинные, душевные и духовные механизмы, разрушение ее может стать личностной катастрофой для человека, угрозой для его жизнеспособности и самой жизни.

Рассматривая ситуацию, сложившуюся в современном российском обществе, нужно отметить, что ранее государственно-правовая, гражданская идентичности базировались на единой идеологии. В целом идентификация в советском обществе была однонаправленна и приводила к формированию достаточно определенной иерархии доминирующих идентичностей (партия, государство, народ и т.д.). Вся система идентификаций опиралась на единый интегрирующий образ (миф будущего – коммунизм, социализм). Эта идентичность принималась как данность, практически на бессознательном уровне, и делала социум устойчивым и самодостаточным. С одной стороны, это облегчало жизненное самоопределение молодежи, но ограничивало ее жизнеспособность, что и проявилось в период реформ. Медиаторы потеряли свою энергетику, идентичность приобрела формально-ритуальный характер, дезинтеграция на уровне высших ценностей достигла апогея. Но и современная идея рыночной экономики решить проблему формирования смысло-жизненных ценностей пока не в состоянии. Общечеловеческие ценности в российском сознании не несут еще идентификационного материала, поэтому члены обще-

ства, в том числе и молодежь, все больше стали обращаться не к общественным, а к групповым и личностным ценностям.

Таким образом, в период социальной неустойчивости и кризиса разрушаются общественные «Мы – концепции», а вместе с ними личностные и социальные идентичности, что вызывает внутренний дискомфорт. Необходим период для формирования новых общественных «Мы – концепций», соответствующих новым социально-экономическим и общественным отношениям. В это время функции разрушенных «Мы – концепций» - реализация социальных потребностей - выполняют групповые концепции «Мы – семья», «Мы – друзья», «Мы – коллеги», именно эту картину мы наблюдаем в современном российском обществе. В подтверждение тому мы чувствуем и наблюдаем становление общественных «Мы – концепций»: «Мы – россияне», «Мы - граждане Адыгеи», «Мы – представители своей национальности» и др. Причем доминируют и опережают в развитии национально-этнические концепции, а у некоторой части молодежи они идут даже на замещение «Мы – россияне». Становление этих концепций прямо зависимо от социально-экономической стабильности общества, государства, поэтому их развитие также болезненно, как и становление России.

На месте единой общественной идентичности с единомысленным идеологическим вектором в российском обществе возник спектр групповых идентичностей с разной жизненной направленностью, выражающейся в развитии концепций: «Мы – семья», «Мы – друзья», «Мы – россияне», «Мы – граждане национальной республики», «Мы – представители национальности» и т.д.

В связи с этим исследования подтверждают, что жизненное самоопределение в условиях нестабильных отношений складывается по трем типам: личностное, личностно-групповое, личностно-общественное

Кроме того, материалы исследований показывают, что в этот период первичной функцией «Мы – концепции» становится защита личности, обеспечение ее безопасности. Приоритетной оказывается ценностная система, в которой преобладают личные ценности: я сам, мое здоровье, близкие мне люди.

ЛИТЕРАТУРА

1. Имидж госслужбы. Сб. науч. трудов. - М.: ИДС -СПА-Консалтинг, 1996.
2. С е л е в к о Г.К. Руководство по организации самовоспитания школьников /Г.К.Селевко //Школьные технологии, 1999, № 6.
3. А в е р и н Ю.П. Люди управляют людьми: модель социологического анализа /Ю.П.Аверин. – М.: Изд-во МГУ, 1996.
4. Петровский А.В. Вопросы истории и теории психологии. Избранные труды /А.В.Петровский.– М.: Педагогика, 1984.

5. Бетанели Н.И. «Я» и «Мы»: концепции индивидуального и общественного сознания: Автореф. дис... канд. психолог. наук /Н.И.Бетанели. - Тбилиси, 1985.
6. Основы социального психоанализа /Под общ. ред. Попова В.Д. – М.: Изд-во РАГС, 1996.

А.К.БЕДАНОКОВА

О ПОДРАЖАНИИ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Кардинальные изменения в структуре личности ребенка, вступающего в подростковый возраст, определяются качественным сдвигом в развитии самосознания. Центральным и специфическим новообразованием в личности подростка является возникновение у него чувства взрослости. Это новое представление о себе определяет переориентацию с одних норм и ценностей на другие – с детских на взрослые. Равнение подростка на взрослых проявляется в стремлении походить на них внешне, приобщиться к некоторым сторонам их жизни и деятельности, приобрести их качества, права и привилегии, причем, прежде всего те, в которых наиболее зримо проявляется отличие взрослых по сравнению с детьми (1). Ориентация на определенные образцы во многом определяет содержание формирующихся жизненных ценностей, общее направление в самовоспитании личности; помогает подростку выстроить систему представлений о самом себе.

Стремление быть похожим на старших, проявляющееся в начале подросткового возраста, сопровождается подражанием. Подражание – явление в психической жизни человека, означающее следование какому-либо примеру, образцу (3). Подражание встречается на разных возрастных этапах индивидуального развития у человека. Еще Я.А.Коменский писал в своих трудах «Великая дидактика» и «Материнская школа» о подражании как о свойстве детей «...подражать всему тому, что на их глазах делают другие» (2). В связи с тем, что «они учатся раньше подражать, чем познавать», великий педагог настоятельно советовал родителям «постоянно показывать детям хорошие примеры», а учителям в своей учебной и воспитательной деятельности использовать «примеры, как взятые из жизни, так и из истории».

Несмотря на внешнее сходство, за явлениями подражания на разных возрастных этапах скрыты различные психологические механизмы. Если на ранних ступенях онтогенеза подражание носит стихийный характер, мало контролируется сознанием и волей ребенка, то с началом подросткового возраста подражание становится управляемым, начинает работать на удовлетворение многочисленных потребностей его интеллектуального и личностного самосовершенствования.

Стремясь «быть как взрослый», подросток начинает подражать *внешним формам наблюдаемого объекта* его референтных отношений, копирует поведение взрослых, которые пользуются авторитетом и уважением. Подражает в одежде, причёске, украшениях, манере поведения, манере разговаривать с людьми. Привлекательными для подражания могут стать специфический лексикон, взрослая мода в одежде, приемы кокетства, способы отдыха, развлечений, ухода за собой и т.п. Усваивается то, что представляется популярным, и соответствующие этому образцы становятся критериями оценки и самооценки.

Конечно, подражание в подростковом возрасте направлено и на внутреннюю идентификацию подростком себя с конкретной, *значимой* для него личностью. В этом смысле объектами подражания могут быть отец и мать, бабушка и дедушка, старшие братья и сестры, учителя. Иногда в своих требованиях к взрослому выступает максималистом («Найти такой пример, которому можно было подражать всю жизнь») (4). Вероятно поэтому образцом для подражания служат «синтетические идеалы», в которых объединены лучшие качества отдельных людей. Если в младшем подростковом возрасте (10-11 лет) идеал ребенка воплощается в конкретном человеке (в учителе, родителе, сверстнике), то в старшем подростковом возрасте в качестве идеала все чаще выступают обобщенные образы людей как совокупность идеальных черт. 14-15 летние хотят быть похожими на известных литературных героев, героев наших дней – ученых, спортсменов, артистов театра и кино, политиков и др.

Анализируя экспериментальные материалы о взаимоотношениях между родителями и старшими подростками, А.П. Краковский пишет: «В значительно большей мере, чем о себе лично, дорожит старший подросток мнением товарищей о его родителях, как и не безразлично ему, как выглядят родители в глазах общества в целом: пользуются ли признанием, уважением... Он хочет гордиться ими, и больно, мучительно больно, ему и стыдно, если не дают они к тому повода. Мы зафиксировали, например, 169 семейных конфликтов, единственным поводом к которым послужило разочарование в «предках», а также нежелание примириться с тем, что не соответствуют последнему стандарту. Зато как гордится членом семьи старший подросток, если есть к тому основание! Как стремится подражать (решительно во всем!) предмету гордости! Как прислушивается к каждому его слову!» (5).

Оптимальные условия для становления у подростков качественно нового уровня самосознания складываются лишь в рамках той деятельности, которая не только отвечает основным его потребностям, но и развивает у него общественно необходимые личностные качества (4). Чувство взрослости усиливается тем, что и сами

взрослые начинают относиться к ним уже не как к детям, а серьезно и требовательно, дают им важные поручения, верят его слову. Взрослый выступает как образец в деятельности. Участие в труде рядом и наравне со взрослыми, при большом доверии с их стороны, формирует у подростка чувство ответственности, самостоятельность и сноровку в выполнении разных дел и обязанностей, умение думать и заботиться о других людях, чуткость и внимательность.

Помимо взрослых образцами для подражания со стороны подростков могут стать их старшие сверстники. Сверстник для подростка является образцом особого рода. Ориентация на сверстника связана с потребностью быть принятым и признанным в группе, коллективе, с потребностью иметь друга и, кроме того, с восприятием сверстника как образца, который ближе, понятнее, доступнее по сравнению со взрослым человеком. Подростки объясняют это преимущественным общением со сверстниками, более частой совместной с ними деятельностью, своим сходством с ними, большей легкостью познания сверстника и себя в сравнении с ним.

Ориентация и равнение на сверстника с целью приобрести сходные качества создают оптимальные условия для осознания и оценки подростком собственных особенностей. Взрослый – это образец желанный, но практически труднодостижимый, его качества часто проявляются в жизненных ситуациях и отношениях, которые еще отсутствуют у школьника, поэтому подростку легче сравнивать себя со сверстником и видеть собственные недостатки и успехи. Подросток также осознает необходимость, подражая сверстникам, соблюдать чувство меры, «не утрачивать своего лица». В исследовании, проведенном Фельдштейном Д.И., были выделены мотивы равнения на сверстников (в скобках приводится процент учащихся, назвавших данный мотив):

1. Подражание высоким нравственным качествам (25,5%).
2. Потребность в уважении, в хорошем отношении других людей (64,2%).
3. Улучшение, развитие себя, приобретение ценных качеств (33,3%).
4. Мотивы прагматические (мотивы, в которых есть акцент на использование, на пригодность качеств в будущем для каких-то достижений) (10,3%).

Подражание высоким нравственным качествам связано со стремлением подростков, во-первых, «быть настоящим человеком», во-вторых, быть полезным людям и обществу. Соответственно личные качества, препятствующие этому, отвергаются.

Наибольшее место в рассуждениях подростков занимают мотивы, диктуемые потребностью в уважении, в хорошем отношении дру-

гих людей, а также боязнь быть отвергнутыми другими людьми, коллективом, обществом.

Были также выделены специфические мотивы, порождаемые непосредственным общением со сверстниками:

1. Стремление быть не хуже, не отставать, быть наравне с товарищами: а) по личностным качествам (69,2%); б) по уровню взрослости (23%).
2. Стремление быть лучше других: а) выделиться, обратить на себя внимание (7,7%); б) быть примером для других (7,7%).
3. Стремление завоевать симпатии сверстников: а) понравится товарищу, дружить (20,5%); б) понравится представителям другого пола – 2,5%).
4. Желание уметь постоять за себя (5%).

Стремление походить на сверстников, а не на взрослых среди подростков с возрастом увеличивается. Эта особенность обязывает учителей правильно использовать положительные примеры в воспитании так, чтобы оно не приводило к противопоставлению лучших образцов поведения отдельных учащихся всему коллективу. Такие ситуации, обязывающие учащихся выслушивать подобные назидания воздвигают барьер между лучшими и худшими, нередко вредят тем ученикам, которых выдвигают в качестве образца для подражания.

Подростки ищут достойные образцы для подражания и среди литературных героев и исторических личностей в зависимости от уровня развития нравственного сознания и опыта, а также от отдельных особенностей сложного объекта подражания. Литература, кино и телевидение играют особую роль в развитии взрослости подростка. Любимый герой подростка – это человек активный, стремящийся к цели, преодолевающий серьезные, почти непреодолимые препятствия и выходящий победителем. Подростка увлекают сюжеты, где показана борьба с силами природы, различными трудностями, со злом в разных формах его проявления. Подростка все больше интересуют проблемы человеческих отношений, возможностей, любви. Именно книги и фильмы позволяют подростку узнать о сложности отношений и чувств, об их месте в жизни человека. Для подростков характерны сопереживание героям, воображаемое вхождение в разные ситуации, подстановка себя на место героя.

Содержание произведения является для подростка предметом активного действия, которое насыщено процессом сравнения героев друг с другом и себя с ними. Через сравнение с героями подросток познает себя, некоторые персонажи становятся для него образцами. В результате сопоставления поступков формируются критерии оценки разных качеств. Такое действие во внутреннем плане с содержа-

нием произведения является средством этического и эмоционального развития подростка. Мысленное освоение опыта человеческих чувств опережает практическое, что очень важно для развития подростка. Это мысленное освоение разных сторон действительности продолжается и существует в мечтах. Создание образа собственной взрослости и действие в этом образе – характерная особенность мечтаний в этом возрасте. Такие мечтания – это поиск удовлетворяющего способа жизни в настоящем и будущем и образа собственной личности как совокупности качеств, привлекающих подростка в других людях (1).

ЛИТЕРАТУРА

1. Возрастная и педагогическая психология /Под ред. проф. А.В.Петровского. – М.: Просвещение, 1973.
2. К о м е н с к и й Я.А. Избранные педагогические сочинения: В 2-х т. / Я.А.Коменский. – М.: Педагогика, 1982. –Т.1.
3. Краткий психологический словарь /Сост. Л.А.Карпенко /Под общей ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – М.: Политиздат, 1985.
4. Психология современного подростка /Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Педагогика, 1987.
5. К р а к о в с к и й А.П. О подростках /А.П. Краковский. – М.: Педагогика, 1970.

Ф.С. БРАНТОВА

ОСНОВНЫЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ В ИЗУЧЕНИИ ЮНОСТИ КАК ЭТАПА РАЗВИТИЯ

Осмысление роли молодежи в жизни общества невозможно без анализа проблемы юности как возрастного ценза на современном этапе развития психологии. Юность как этап развития стала относительно недавно предметом психологической науки. Ж.-Ж. Руссо считается первым, кто обратился к исследованиям этого периода жизни человека. Им была сформулирована так называемая «романтическая» концепция юности, в которой намечаются попытки выделения стадий психического развития молодого человека, юноши. Ж.-Ж. Руссо считал, что «сначала воспитанник имеет лишь ощущения. Затем у него появляются идеи, ибо из сравнения нескольких последовательных или одновременных ощущений и из составяемого из них суждения рождается некоторого рода смешанное или сложное ощущение, которое я называю идеей» (11, 100). Прогрессивные идеи Ж.Ж. Руссо побудили многих писателей и философов современной ему эпохи развить эту тему.

С развитием психологического знания стали появляться различные теории личности, в которых рассматривалась природа юношеского возраста.

Представителями биологического направления, занимавшимися исследованиями юношеского возраста были Дж.Холл, А.Гезелл, Дж.Дьюи и др.) С.Холл считал главным законом развития закон «рекапитуляции», согласно которому онтогенез повторяет стадии филогенеза. Он выделил четыре основных этапа:

- младенчество (первые 4 года жизни), когда ребенок воспроизводит животную фазу развития;
- детство (от 5 до 7 лет), соответствующей исторической эпохе, когда древние люди жили в пещерах и занимались охотой и рыболовством;
- отрочество или предпубертатный период развития (от 8 до 12 лет) - соответствует концу дикости и началу цивилизации, поскольку в этом возрасте ребенок предрасположен к обучению чтению, письму, рисованию, операциям с числами и т.д.
- юность, или пубертатный период (от 13 до 24 лет).

Юность в теории С.Холла (9) соответствует тому времени, когда человечество переживало бурную переходную эпоху, это период «бури и натиска». В отличие от многих современных теоретиков, он считал юность временем больших потрясений, плохой эмоциональной адаптации и неуравновешенности, частой смены настроений, колебаний между активным интересом ко всему вокруг и апатией, вялостью и подавленностью, самовлюбленностью и скромностью.

Теория А.Гезелла предполагает, что процессом созревания совместно управляют генетические и биологические факторы, которые определяют последовательность появления поведенческих черт и тенденций развития. Он рассматривал развитие как чередование циклов обновления, интеграции, равновесия. Таким образом, по А.Гезеллу, в развитии не происходит ничего нового, «растет только» то, что дано ребенку с самого рождения.

С точки зрения психоанализа, юность описана З.Фрейдом как период сексуального возбуждения, тревожности, а иногда и личностных отклонений. В сексуальных интересах юношеского возраста он выделяет два важных элемента, которые несколько по-разному проявляются у мужчин и женщин: первый из них – это физический, чувственный элемент; второй элемент – это психический элемент, он выражен в стремлении к нежности.

З.Фрейд считал, что стремление к настоящей любви в сочетании с желанием разрядить сексуальное напряжение является нормальной глубокой внутренней потребностью, которая мотивирует по-

иски индивидом любви. И именно в процессе выбора объекта любви в юности, закладывается основа отношений индивида с противоположным полом (9).

Здесь же отметим, что А.Фрейд характеризовала юность как период внутреннего конфликта, психической неуравновешенности и неустойчивого поведения.

В исследованиях начала XX века основное внимание уделяется внутренним процессам развития человека в юношеском возрасте. Э.Шпрангер считал, что основное содержание этого возраста составляет духовный процесс несводимый ни к природным, ни к социальным влияниям. Развитие человека в юношеском возрасте представляется как сугубо духовный процесс, не связанный ни с обществом, ни с процессами созревания организма. Основные новообразования юности, по Э.Шпрангеру, - открытие Я, рефлексия, осознание своей индивидуальности, основная возрастная задача - познание внутреннего мира (14).

Ш.Бюлер продолжила и развила теорию Э.Шпрангера. Ее исследование ориентировано на разграничение биологического, социального, культурного созревания. Ш.Бюлер (16) считает, что психические факты можно объяснить лишь в связи с половым созреванием, происходящим в юношеском периоде и налагающем отпечаток на последующее развитие. Юношество в качестве отдельной фазы входит в период полового созревания, подразделяющегося на подфазы. Основное внимание уделяется вопросам полового созревания и его влияния на психическую жизнь. Вопросы интеллектуального развития автор не рассматривает, придерживаясь мнения, что когнитивные структуры сложились задолго до периода юношества.

Согласно когнитивной психологии Ж.Пиаже, период юности связывается с достижением равновесия имеющихся когнитивных структур, а именно структур формальных операций, проявляющихся в способности рассуждать гипотетически и независимо от конкретного материала. Основным достижением юности, по его мнению, является переход к абстрактному и формальному мышлению.

Согласно позиции автора рассматриваемой концепции существует четыре стадии когнитивного развития:

- сенсорно-моторная стадия (от рождения до 2 лет);
- предоперационная стадия (от 2 до 7 лет);
- конкретно-операционная стадия (от 7 до 11 лет);
- формально-операционная стадия (после 11 лет).

Ж.Пиаже отмечал, что мы мало ещё знаем о периоде юности, предшествующем взрослости: «Психология развития нуждается в пополнении своих работ изучаемого периода юности и молодости» (8, 65).

Теорию принятия социальной роли разработал Р. Селман (18). Под «принятием социальной роли» он понимал развитие способности относиться к себе и другим как к субъектам, реагировать на действия окружающих так же, как на свои собственные, и рассматривать свое поведение с точки зрения других людей. В своей теории он выделил пять стадий развития:

Стадия 0 – недифференцированного эгоцентризма (с рождения до 6 лет).

Стадия 1 – дифференциальная стадия, субъективной перспективы, или социально-информационная стадия.

Стадия 2 – саморефлективного мышления или взаимной перспективы (от 8 до 10 лет).

Стадия 3 – перспективы третьего лица, или общей перспективы (от 10 до 12 лет).

Стадия 4 – многосторонней и общественной перспективы (с юности до периода взрослости).

Согласно Р. Селману, в юношеские годы индивид может перейти к еще более высокому и абстрактному уровню принятия межличностной перспективы, которая включает в себя координацию всех возможных точек зрения третьих лиц – общественной перспективы. Подросток способен разделять точку зрения «обобщенного другого», то есть социальной системы, которая в свою очередь, создает среду для нормальной коммуникации между людьми, обеспечивает адекватное взаимопонимание. Он подчеркивает, что не все юноши и даже взрослые достигают четвертой стадии в своем социально-когнитивном развитии (18).

Рассматривая проблемы становления личности современного подростка и юноши, Х. Ремшидт связывает названные периоды (12/14 - 20/24 года) с периодом взросления, которое понимается как «совокупность индивидуальных процессов, связанных с переживанием соматических изменений, с необходимостью адаптации к ним, совладания с ними, а также с социальными реакциями на них. При этом психосоциальные факторы вступают в действие постольку, поскольку в каждом обществе существуют более или менее точные представления о том, что такое детство и взрослый статус. Для данного исследователя важно рассмотрение периода взросления не как лишь переходного периода, а относительно независимой от всех остальных периодов самостоятельной фазы: взрослеющие люди – особая социальная группа со специфическими потребностями, проблемами и заботами. В этом возрасте формируется чувство социальной ответственности, которая еще не может быть полностью возложена на молодого человека. Юность также является периодом усвоения ролей. Согласно Х. Ремшидта: «Столкновение идеалов с действительностью особенно долго и тяжело переживается молоды-

ми людьми, которые в ходе воспитания мало сталкивались с практическими профессиональными проблемами. Прежде всего это относится к студенчеству. Знакомясь с условиями работы и видя ограниченность как ее масштабов, так и своих собственных способностей и возможностей, молодые люди лучше начинают понимать и то и другое» (10, 105).

Задачами развития юношеского возраста, по Р. Хэвигхерсту (9), является:

1. Принятие своей внешности и умение эффективно владеть телом.
2. Формирование новых и более зрелых отношений со сверстниками обоего пола.
3. Принятие мужской или женской социально-сексуальной роли.
4. Достижение эмоциональной независимости от родителей и других взрослых.
5. Подготовка к трудовой деятельности, которая могла бы обеспечить экономическую независимость.
6. Подготовка к вступлению в брак и семейной жизни.
7. Появление желания нести социальную ответственность и развитие соответствующего поведения.
8. Обретение системы ценностей и эстетических принципов, которыми можно руководствоваться в жизни, то есть формирование собственной идеологии.

Согласно теории поля К. Левина (9), юность является переходным периодом, когда изменяется групповая принадлежность индивида: подросток частично принадлежит к группе детей, а частично – к группе взрослых. Теория поля объясняет и описывает поведение юных индивидов в определенных ситуациях.

Основным положением теории Левина является, то, что «поведение (П) есть функция (f) личности (Л) и окружающих условий (О)» (17, 34). В своей теории он сравнивает жизненное пространство ребенка и взрослого. По мнению автора, подросток является «маргинальным человеком». Маргинальность подростка выражается в том, что иногда он действует скорее как ребенок, особенно когда хочет избежать взрослой ответственности, а иногда – скорее как взрослый и претендует на права взрослого. Одной из сильных сторон теории поля К. Левина является то, что она допускает изменения длительности периода юности в зависимости от принадлежности к различным культурам и к различным социальным классам внутри одной культуры.

Наиболее последовательно социальная обусловленность процессов развития реализована Э. Эриксоном (15) в его психосоциаль-

ной концепции развития. Он выделил восемь этапов развития человека:

- 1) младенчество: достижение доверия к миру (отрицательный результат – недоверие);
- 2) раннее детство: достижение чувства автономности и личной ценности (отрицательный результат – стыд и сомнение);
- 3) игровой возраст: достижение чувства способности (отрицательный результат – чувство вины);
- 4) школьный возраст: достижение чувства способности (отрицательный результат – чувство неполноценности);
- 5) юность: достижение идентичности (отрицательный результат – идентификационная диффузность);
- 6) молодость: достижение интимных отношений с другими людьми (отрицательный результат – чувство изоляции и одиночества);
- 7) зрелость: достижение творческой деятельности и чувства продуктивности (отрицательный результат – стагнация);
- 8) зрелый возраст: достижение чувства удовлетворенности, полноты жизни, исполненного долга (отрицательный результат – отчаяние и разочарование).

Юношеский возраст соответствует пятой стадии (16-20 лет – ранняя юность) и шестой стадии (20-25 лет – поздняя юность (по Э. Эриксону – молодость). Центральной задачей периода личности (16-20 лет) считается поиск личной идентичности, связанный с «примериванием» множества социальных ролей. Неразрешенность данной проблемы выражается в кризисе идентичности, когда человек не способен выбрать карьеру и продолжить образование. По мнению Э. Эриксона, переопределение самоидентичности может происходить также в другие периоды жизни. Положительное решение кризиса состоит в приобретении любви, чувства интимности как способности верить себя другому, включая эмпатию, открытость, а не просто сексуальную близость (15).

Итак, новый психосоциальный параметр, появляющийся в юности, на положительном полюсе предстает в виде эго-идентичности, на отрицательном полюсе – в виде ролевого смешения. Задача, с которой встречаются подростки, состоит в том, чтобы собрать воедино все имеющиеся к этому времени знания о самих себе и интегрировать эти многочисленные образы себя в личную идентичность, которая представляет осознание как прошлого, так и будущего. Эриксон подчеркивает психосоциальную сущность эго-идентичности, обращая пристальное внимание не на конфликты между психологическими структурами, а скорее на конфликт внутри самого эго - то

есть на конфликт идентичности и ролевого смешения. Неспособность юных достичь личной идентичности приводит к тому, что он назвал кризисом идентичности или ролевого смешения: эго-идентичность – это борьба «на всю жизнь». Для обозначения интервалов между подростковостью и взрослостью, где юноши получают право на отсрочки в принятии ими ролей взрослых, Эриксон ввел термин «психосоциальный мораторий».

В ряде эмпирических исследований 60-80-х гг. (Ф. Элкина и У. Уистли, Дж. Мастерсона) и ряда других психологов сделаны попытки охарактеризовать юность как относительно благополучный, лишенный напряженности, как период «бескризисного развития».

Изучением юности как этапа психического развития в отечественной психологии занимались Л.И. Божович, Л.С. Выготский, И.С. Кон, В.С. Мухина, А.В. Петровский, Д.И. Фельдштейн, Д.Б. Эльконин и другие. Тем не менее этот возраст недостаточно изучен, в особенности период поздней юности.

Освещая основные направления в разработке проблем юношеского возраста, А.В. Петровский, отмечает, что «...юношеский возраст по существу остается белым пятном на карте психологических исследований» (7, 3).

Характеризуя юность как этап развития отечественные психологи указывают, что: во-первых, период, когда завершается физическое и половое созревание человека; во-вторых, это период созревания психологических процессов, состояний и свойств сознания, а также период изменений личностных характеристик; в-третьих, это период изменения социального положения.

Юношеский возраст обычно подразделяют на два этапа: раннюю (от 14 до 18 лет) и позднюю (от 18 до 23-25 лет) юность.

И.С. Кон (5) выделяет три типа развития в юношеском возрасте в зависимости от индивидуально-типологических особенностей. Для первого типа характерно бурное и кризисное протекание юности, серьезные эмоциональные и поведенческие трудности, острые конфликты с окружающими и с самим собой. Другим присуще плавное и постепенное протекание. Они включаются во взрослую жизнь сравнительно легко, но несколько пассивно. Формирование самостоятельности может блокироваться механизмами приспособления. Для третьего типа характерны быстрые, скачкообразные изменения, контролируемые личностью. Эти юноши и девушки имеют определенные жизненные цели, высокий уровень самоконтроля, но у них слабее развита интроспекция и эмоциональная жизнь.

По мнению И.С. Кона, главным психологическим проявлением ранней юности являются открытие своего внутреннего мира. В нем много не только радостных, но и тревожных переживаний, внутреннее «Я» не совпадает с внешним поведением, актуализируя пробле-

му самоконтроля. Переход с внешнего контроля на самоконтроль связан с изменением временной перспективы. Временная перспектива расширяется, охватывая отдаленное прошлое и будущее, включая как личные, так и социальные перспективы, сближая личное и историческое время.

Он обращает внимание и на то, что в «образе Я» в зависимости от половой принадлежности наглядно проявляются противоречия.

В своих исследованиях И.С. Кон отмечает, что характерной чертой юношества является коллективизм. Это, - по его определению, самый «коллективный» возраст. Юноше важнее всего быть принятым сверстниками, чувствовать себя членом группы, добиться в ней авторитета. «Низкий статус в коллективе, как правило, коррелирует с высоким уровнем тревожности: юноши, непопулярные у сверстников, гораздо чаще, чем остальные, хотели бы изменить свою личность» (3, 151).

Согласно Л.И. Божович, в юношеском возрасте под влиянием потребности самоопределения с одной стороны, и на основе возникших в подростковом возрасте психологических особенностей – с другой, юноша начинает осознавать в общих нравственных категориях и свой опыт и опыт окружающих.

На данном этапе созревают когнитивные и личностные предпосылки становления мировоззрения. Но мировоззренческие установки достаточно противоречивы. Одним из проявлений мировоззренческого поиска является возникновение вопроса о смысле жизни, который включает одновременно и направление общественного развития вообще, и конкретную цель собственной жизни. Отсюда вытекает социальная ориентация личности - выбор своего будущего, формирование будущих планов.

Н.С. Лейтес в своих исследованиях по проблеме юности, указывает на особую позицию, которую занимает в юношеском возрасте молодой человек по отношению к статусным и личностным достижениям.

Он обращает внимание на факты поиска юношеством образца – «делать жизнь с кого», и возможную потребность в духовных руководителях. Людей теперь молодежь оценивает и признает не просто за то, кто старше, теперь критерием оценки служат умственные способности, знания в какой-то области, умение организовать коллектив. Обращает на себя внимание критическое отношение юношества к преподавателям. «Молодые люди «превосходно» улавливают неподготовленность учителя, замечают и осуждают изъяны в общей культуре, нетерпимы к таким личным слабостям, как непостоянство мнений, заискивание перед начальством или перед учениками и т.д.» (6, 87).

Новый уровень психической зрелости в этом возрасте проявляется в особой нетерпимости к личностным слабостям окружающих, во взыскательности в отношениях с людьми. Всех людей юноши оценивают с нравственных позиций. Родители также получают нравственную оценку. В этом возрасте заметно не просто противопоставление себя родителям, (кстати, представители юношеского возраста ближе к родителям, чем подростки), а другой подход к ним - с нравственных позиций.

Обсуждая проблему юности как этап развития, Л.С. Выготский выделяет юношеский возраст в особую категорию, характеризующуюся не эволюционными, а революционными преобразованиями, чем и порождает ярко выраженные преобразования. В основе их положена идея о несовпадении трех точек созревания старшего подростка или юноши: половое созревание заканчивается раньше, чем наступает окончание общеорганического развития человека, и раньше, чем наблюдается завершение его социально-культурного формирования (7, 4). Он не включает юношеский возраст в детские возрасты, четко разграничив детство от взрослости. Возраст от 18 до 25 лет составляет скорее начальное звено в цепи взрослых возрастов, чем заключительное звено в детском развитии: «Трудно представить, что развитие человека в начале взросления могло быть подчинено закономерностям детского развития» (1, 124). Таким образом в отличие от всех ранних концепций, где юность традиционно оставалась в пределах детских возрастов, она впервые была названа Л.С. Выготским «началом зрелой жизни».

В исследованиях Д.И. Фельдштейна рассмотрены проблемы социальной ситуации развития и ведущей деятельности юношеского возраста. Автор указывает на то, что изменение социальной ситуации развития всегда связано с переходом к новым видам деятельности. В юношеском возрасте перестраивается вся система, и ведущей в психическом и социальном развитии становится развитая форма познавательной деятельности, активно сочетаемая с общественно-полезным трудом, что имеет определяющее значение для выбора профессии (12).

Д.И. Фельдштейн отмечает, что в ранней юности складываются основные предпосылки для формирования социальной ответственности как интегрального качества личности. Это в свою очередь способствует изменению мотивации учебной деятельности у юношей и девушек: отношение к приобретению знаний в процессе обучения как средству достижения личных целей при профессиональном самоопределении заменяется осознанием социальной значимости учебной деятельности, а именно, осознанием необходимости использовать полученные знания для общественного развития.

Согласно А.В. Зосимовскому, юношеский возраст – период полной моральной свободы, когда поведение воспитанника принимает характер творческого, подлинно добровольного следования личности требованиям познанной нравственной необходимости. «Молодые люди, обладающие собственным внутренним миром, через свои индивидуально-психологические свойства преломляют воздействия внешней среды. Степень участия в преобразовании внешней среды, а также собственной индивидуальности, составляет «главный критерий морального воспитания личности» (2, 20).

Обобщая обзор основных подходов в отечественной и зарубежной психологии мы можем утверждать, что юность характеризуется как этап: плохой эмоциональной адаптации и психической неуравновешенности (С. Холл, А. Фрейд); сексуального возбуждения, тревожности (З. Фрейд); познанием внутреннего мира – открытие Я (Э. Шпрангер, И.С. Кон); абстрактным и формальным мышлением (Ж. Пиаже); принятием и усвоением ролей (Р. Селман, Х. Ремшидт); формированием чувства социальной ответственности (Х. Ремшидт, Д.И. Фельдштейн); маргинальностью (ребенок-взрослый) (К. Левин); достижением идентичности (Э. Эриксон); формированием мировоззрения, будущих планов (Л.И. Божович, Х. Хэвигхерст); становлением нравственных позиций (Н.С. Лейтес); зрелостью (Л.С. Выготский); моральной свободой (А.В. Зосимовский). Несмотря на множественность подходов в изучении юношеского возраста, каждый из них вносит свой вклад в более глубокое понимание развития юности.

ЛИТЕРАТУРА

1. В ы г о т с к и й Л.С. Проблемы возрастной периодизации детского развития //Вопросы психологии /Л.С.Выготский. –1972.- № 2. – С. 114-124.
2. З о с и м о в с к и й А.В. Возрастные особенности нравственного развития детей./А.В.Зосимовский //Советская педагогика. 1973.- № 10.- С.12-21.
3. К о н И.С. Психология ранней юности: Возрастная и педагогическая психология /И.С.Кон. - М., 1973- С. 142-164.
4. К о н И.С. Психология ранней юности /И.С.Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
5. К о н И.С. Психология старшеклассника /И.С.Кон. – М.: Просвещение, 1982. – 207 с.
6. Л е й т е с Н.С. Умственные способности и возраст /Н.С.Лейтес. - М., 1971. – 277 с.
7. П е т р о в с к и й А.В. Об основных направлениях в разработке проблем психологии юношеского возраста /А.В. Петровский //Психологические проблемы юности: Уч. зап. МГПИ им. В.И.Ленина, № 331.- М.,1969.- С. 3-8
8. П и а ж е Ж. Развитие мышления в подростковом и юношеском возрастах. /Ж.Пиаже //Психологическая наука и образование. -1997. -№ 3.

9. Р а й с Ф. Психология подросткового и юношеского возраста /Ф.Райс. – СПб.: Изд-во «Питер», 2000. – 656 с.
10. Р е м ш и д т Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности / Х.Ремшидт. – М.: Мир, 1994. – 319 с.
11. Р у с с о Ж.Ж. Избранное: Главы и отрывки из сочинений. /Ж.Ж.Руссо. – М.: Дет. лит, 1976. – 190 с.
12. Ф е л ь д ш т е й н Д.И. Взаимосвязь возможностей образования и психологических закономерностей развития мотивационно-потребностной сферы в условиях развитого социализма и проблемы мотивации общественно полезной деятельности школьников /Д.И.Фельдштейн. – М., 1984, С.3-31
13. Х ь е л л Л. Теории личности: Основные положения, исследования и применение /Л.Хьелл, Д.Зиглер. – СПб.: Питер Пресс, 1997. – 608 с.
14. Ш п р а н г е р Э. Основные идеальные типы индивидуальности //Психология личности: Тексты. /Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырея. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – С. 55-59.
15. Э р и к с о н Э. Идентичность: юность и кризис /Э.Эриксон. – М.: Прогресс, 1996. – 344 с.
16. В u e h l e r S c h. Das Seelenleben des Jugendlichen. -Jena: 1927.
17. L e v I n, K. Field Theory and Experiment in Social Psychology// Concepts and Methods. American Journal of Sociology. – 1939. - № 44. – P. 868-897.
18. S e I m a n R.L. A Structural-Developmental Model of Social Cognition: Implications for Intervention Research //Counseling Psychologist. – 1977. - № 6. – P. 3-6.

И.В. ДЕТКОВА

О РОЛИ ЭМОЦИЙ В ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА

Возрастные особенности младшего школьника проявляются в несовершенстве регулирующей функции эмоций: младшие школьники легко отвлекаются, не способны к длительному сосредоточению, возбудимы. Кроме того, восприятию учащихся первого - второго класса свойственна ярко выраженная эмоциональность. «Деятельность человека представляет собой систему действий, практических и умственных, направленных на достижение какой-то цели. Для этого он направляет свои действия и силы, используя имеющийся у него опыт» (9;79). Ананьев Б.Г. выделяет познание как деятельность, направленную на познание и творческое преобразование окружающего мира, включая самого себя и условия своего существования. Ведущей деятельностью младшего школьника является учение. Именно в процессе учения школьник продолжает свое знакомство с миром природы и людей, с настоящей и прошлой жизнью. Поэтому познавательная деятельность младшего школьника непосредственно связана с учебной деятельностью, которая, как известно, является познавательной деятельностью в условиях обучения. Какой бы

деятельностью ни был занят ребенок, в ней обязательно присутствует и познавательная сторона, т. е. он обязательно что-нибудь узнает о тех предметах, с которыми действует. Итак, особенности познавательной деятельности невозможно рассматривать вне учебной. Познавательная деятельность младшего школьника строится на развитии познавательных процессов: восприятия, памяти, мышления, воображения.

Рассматривая влияние эмоций на познавательную деятельность, необходимо выявить характер связи эмоций и познавательных процессов, а также их роль в проявлении потребностно-мотивационной сферы.

Путляева Л.В., рассматривая интеллектуальные и эмоциональные компоненты, отмечает их неразрывность в когнитивном процессе, ибо ни одна эмоция не возникает вне деятельности человека. Один и тот же процесс, как правило, бывает и интеллектуальным, и волевым (12).

Эмоции и воля являются неперенными компонентами управления поведением и деятельностью, могут выступать в различных соотношениях, а при определенных условиях оказывать на поведение и деятельность дезорганизующее и демобилизирующее влияние (5).

Чебыкин П.Я. отмечает, что эмоции образуют определенную надстройку над процессами познания, они не только сопровождают их, окрашивая и оценивая субъективное значение этих процессов, но и выступают существенными регуляторами их эффективности(19). Отсюда можно сделать вывод, что эмоции непосредственно включены в познавательные процессы, ориентируют человека в деятельности и регулируют ее. Известно, что эмоции включаются в процесс целеобразования, и это в значительной степени предопределяет их участие в эффективной регуляции учебно-познавательной деятельности.

Рассматривая взаимоотношение эмоций с потребностями, Рубинштейн показывает, что оно проявляется двояко - в соответствии с двойственностью самой потребности. С одной стороны, удовлетворение или неудовлетворение потребности может породить эмоциональное состояние удовольствия - неудовольствия, радости - печали и др.; с другой, - сама потребность может испытываться как чувство и выступает в качестве проявления потребности. Эмоция выражает активную сторону потребности. Поскольку это так, эмоция неизбежно включает в себя и стремление, влечение к тому, что для чувства привлекательно. Так же как влечение, желание всегда более или менее эмоционально. Эмоции рассматриваются в качестве посредника, «презентующего объективную нужду организма на уровне психики». «Выступая в качестве проявления потребности, в качестве конкретной психической формы ее существования, - эмоция выражает ак-

тивную сторону потребности» (1; С.101). Выделяют две основные тенденции: одна подчеркивает обусловленность эмоций фактом актуализации потребностей, другая - протеканием процесса их удовлетворения. Положение о побуждающем характере эмоциональных переживаний, требует признания, т.к. эмоции, сигнализируя об обострении некоторой потребности, являются первым необходимым условием деятельности, предшествуют ей, определяют преследованную ею цель (1). Данный аспект проявления эмоций особенно подчеркивается так называемыми мотивационными теориями. Между мотивацией и эмоцией, по мнению Шаховского В.И., имеются сходства и различия. Мы лишаемся части наших возможностей, если мотивация слишком сильна, и адаптация становится менее адекватной деятельности. Тогда в деятельности появляются признаки эмоций, и иногда адаптивное поведение нарушается, полностью замещаясь эмоциональными реакциями (20).

В современной психологической литературе накоплен целый ряд конкретных данных о связи эмоций с познавательными процессами: памятью, восприятием и мышлением.

Независимо от того, воспринимает ли человек предмет, имеющий для него значение, или же относительно нейтральный предмет, на содержание восприятия могут оказывать влияние эмоции, вызванные ранее действовавшими факторами. Это влияние проявляется, прежде всего, в изменении значения воспринимаемого содержания [14]. Это свидетельствует о том, что изменения, происходящие в восприятии, в какой-то мере связаны с содержанием эмоций: отрицательное эмоциональное состояние (страх, беспокойство, напряжение, предэкзаменационное возбуждение) вызывает смещение оценок в отрицательную сторону. Связь между содержанием эмоций и изменениями в восприятии особенно наглядно проявляется в тех случаях, когда различия в восприятии можно исследовать в разных по содержанию эмоциональных состояниях. Например, Постман и Брунер экспериментально установили, что состояние фрустрации способствует появлению у испытуемых ошибок восприятия, состоящих в превышении нейтральных слов в словах агрессивного или тревожного содержания таких, как "взрыв", "уничтожение" и т. п. Восприятие изменяется под воздействием временных эмоциональных состояний, но и устойчивые эмоциональные установки оказывают на него влияние. Например, испытуемые с высоким уровнем тревожности обнаруживают повышенную склонность к восприятию в предъявляемых ситуациях элементов угрозы. Эмоции оказывают влияние на то, что человек воспринимает, но это влияние не приводит, в сущности, к принципиальному изменению воспринимаемого материала.

Н.Д. Левитов высказывает мнение, что обогащение восприятия при соответствующем эмоциональном состоянии заключается в том, что, с одной стороны, предмет восприятия или его деталь приобретают особую значимость, с другой стороны, привносится нечто из прежнего опыта, на фоне которого воспринимаемое оказывает особое впечатляющее действие (9). Иногда эмоциональные состояния приводят к искажению предмета восприятия, к иллюзиям и галлюцинациям. «У страха глаза велики» - говорит русская пословица. Сильные эмоции могут преобразовывать объекты восприятия действительности. Изард К.Е. утверждает, что эмоция интереса повышает способность человека к восприятию и обработке поступающей из внешнего мира информации (4). Интерес стимулирует человека к исследовательской и познавательной активности. В состоянии сильного возбуждения мы воспринимаем окружающий мир совершенно иначе, чем в обычном состоянии. Эмоции фильтруют и модифицируют сенсорную информацию, изменяя зрительные, слуховые, соматические, вкусовые и обонятельные ощущения. Так, в радостном настроении, восприятие более благоприятно, чем в грустном. Экспериментально доказано, что человек усваивает тот материал, который соответствует его настроению. В результате люди в грустном настроении лучше усваивают грустный материал, в радостном - радостный, в сердитом - злобный, и что эта закономерность справедлива по отношению к любой эмоции. Хомская Ю.Д. и Батова Н.Я. отмечают, что восприятие зависит как от эмоционального содержания стимулов, так и от исходного эмоционального состояния испытуемых (14).

Накоплен ряд конкретных экспериментальных данных о влиянии эмоций на запоминание. Было установлено, что в условиях неуспеха (фрустрации) у некоторых испытуемых наблюдается тенденция к более быстрому заучиванию пар слов, имеющих агрессивное содержание. Не только научение, но и припоминание зависит в известной степени от эмоциональных процессов. Кендлер (Kendler, 1949) обнаружил, что существует тенденция к лучшему запоминанию событий, в которых человек достиг успеха. Из исследований Коха можно сделать три вывода: во-первых, положительных воспоминаний больше, чем - отрицательных; во-вторых, отрицательный опыт запоминается лучше, чем нейтральный, и, наконец, в третьих, запоминание зависит от силы эмоции: более сильные эмоции, независимо от их знака, способствуют запоминанию большего числа фактов.

В младшем школьном возрасте эмоции играют большую роль в процессах запоминания. Еще в 1944 году Ф.Н. Тимиргазин проводил исследование о роли эмоций в процессах запоминания учащихся

младших классов. Из исследования понятно, что текст, эмоционально окрашенный, запоминается младшими школьниками лучше, чем текст, лишенный этой окраски. Эмоциональная память - самая прочная, особенно память об отрицательных эмоциях. Левитов Н.Д. также приводит доводы о том, что сила воспоминаний в смысле точности и яркости зависит от эмоционального фона, на котором когда-то воспринималось то, что в настоящее время вспоминается (9). Пленительность воспоминаний картин детских лет объясняется окрашенностью детских впечатлений эмоциями. Часто на склоне лет человек ярко представляет мелкие, но значительные в своем эмоциональном содержании эпизоды детства. Но воспроизведение материала как в форме воспоминаний, которым в той или другой мере отдается человек, так и в виде простой проверки удержанного в памяти из того, что ранее было усвоено, также зависит от эмоционального состояния человека во время припоминания. Дерябин В.С. доказывает, что легко забываются монотонные, безразличные происшествия текущей жизни (3). Лучше запоминается, то, что интересно, важно, на чем сосредотачивается внимание, т. е. то, что имеет более выраженный чувственный тон. Аффективность оказывает сильное влияние на ход ассоциаций. Хорошее настроение вызывает ускорение, угнетенное - замедленное течения представлений. Таким образом, аффекты по отношению к ассоциациям обладают включающей и выключающей силой. Некоторые авторы пришли к выводу, что "эмоциональные" слова запоминаются лучше неэмоциональных и при воспроизведении слов сразу после заучивания различия в сохранении приятного и неприятного материала незначительны или равны нулю, однако при отсроченном воспроизведении влияние знака на предпочтение материала возрастает. Другие считают, что время влияет на воспроизведение положительно или отрицательно эмоционально окрашенного материала и при отсроченном воспроизведении лучше сохраняются слова, вызывающие приятные ассоциации (18).

Уже представители раннего периода в развитии психологии мышления не могли игнорировать того факта, что мышление человека включает в себя эмоциональные компоненты. Так. Г. Майер выделял "судящее" мышление и эмоциональное мышление, Т. Рибо - аффективное мышление и интеллектуальное, Блейлер Э., исходя из анализа патологии, подразделял мышление на аутистическое и реалистическое. Как правило, эмоциональное мышление связывалось с функционированием в обыденной жизни, а интеллектуальное - с научным познанием.

С самого начала развития советской психологии проблема взаимосвязи "аффекта и интеллекта" была поставлена в качестве одной

из основных психологических проблем. Выготский Л.С. говорит о единстве интеллекта и аффекта. Рубинштейн С.Л. - о том, что мышление как реальный психический процесс само является единством и интеллектуального и эмоционального, а эмоция - единством эмоционального и интеллектуального, Леонтьев А.Н. выдвинул положение, о том, что мышление как деятельность имеет аффективную регуляцию, непосредственно выражающую ее пристрастность. Тихомиров О.К., характеризуя мыслительный процесс - мышление как деятельность, считает, что ориентировка в задаче будет существенно невыполнима без рассмотрения роли эмоциональных процессов в реальном поиске решения, в формировании психического отражения на уровне мышления (17). Виноградов Ю.Е. исследует роль эмоциональной активации в структуре мыслительной деятельности и приходит к выводу, что без эмоциональной активации невозможно объективно верное решение субъективно сложных мыслительных задач, хотя наличие этой активации еще не гарантирует достижения объективно верного результата (2). Важно отметить, что эмоциональное решение значительно опережает интеллектуальное решение. Эмоции выступают и как порождение интеллектуальной деятельности и как ее регулятор, а также они могут выполнять положительную функцию «коррекции» поисковой деятельности, приводящей к объективно верным результатам. В работах Ю.Н. Кулюткина, посвященных исследованию эмоциональных процессов в структуре мыслительной деятельности, выделяются эмоциональные и операциональные компоненты эвристического поиска (17). Им выдвинута гипотеза о взаимодействии положительных и отрицательных эмоций. Он отмечает, что в момент активизации отрицательной эмоциональной системы происходит реципрокное обострение чувствительности к положительным подкреплениям. На этой основе происходит своеобразное эмоциональное «подстораживание» малейшего успеха, когда даже частичное соответствие между требованиями задачи и ориентировочных действий эмоционально оценивается как успех. Автор считает, что эмоциональная оценка вырабатывается с точки зрения общего замысла решения, а не в связи с отдельными пробами поиска. Отрицательная эмоциональная оценка возникает лишь тогда, когда не воплощается замысел решения в целом, тогда как отдельные неудачные пробы могут не вызывать отрицательного эмоционального переживания.

Итак, эмоции и мышление взаимосвязаны. В связи с этим вполне обоснована известная каждому зависимость характера приходящих в голову мыслей от настроения. Воистину,
«В уме, подавленном тоской,

Теснится тяжких дум избыток». (А.С. Пушкин) и «Если эмоции влияют на мышление, то и характер мыслей, несомненно, сказывается на состоянии эмоциональной сферы» (11, 69).

Шаховский В.И., исследуя роль эмоций в речи, отмечает, что "социальная эмоция" - неперемнная величина мышления (21). Мышление и язык взаимосвязаны, поэтому истинность человеческого мышления проявляется в речевых поступках, в том числе и в эмоциональных. В них обнаруживается практичность, осязаемость, реальность мышления вообще и его эмоционального аспекта в частности. Мышление связано и с ассоциациями. Ассоциативная часть тезауруса человека является базой для так называемых личностных смыслов, которые возникают прежде всего в его связи с индивидуальным и видовым эмоциональным опытом человека, поэтому тезис об эмоционально окрашенном мышлении представляется достаточно аргументированным. Ковалев А.Г., изучая влияние положительных и отрицательных эмоций, отмечает, что отрицательные эмоции дезорганизуют не только физиологические процессы, но и психическую деятельность человека. Притормаживается мышление, замедляются реакции как мышечные, так и интеллектуальные. В гневе, страхе, тоске восприятие неточно, неадекватно действительности. Резко снижается чувствительность. Мышление становится чрезвычайно суженным и ошибочным, так как человек при этом не способен учесть всех условий и последствий своих действий. Решения часто поспешны и необдуманно, действия не вполне сознательны (6).

Неполным будет исследование влияния эмоций на познавательную деятельность, если игнорировать влияние на процесс воображения. Сильная эмоция, связанная с отсутствием чего-либо, вызывает наплыв компенсаторных фантазий, однако спустя некоторое время, она может привести к исчезновению фантазий и избеганию тем, связанных с испытываемым дефицитом. В фантазии людей, находящихся в отрицательном эмоциональном состоянии (фрустрации), наблюдается заметное увеличение числа агрессивных элементов (14). Левитов Н.Д. говорит о том, что эмоции и воображение настолько между собой связаны, что трудно найти случаи, когда они не взаимодействуют (9). Это относится не только творческому, но и воссоздающему воображению. Активное отношение человека к миру проявляется и в том, что воображение невозможно без эмоционального переживания того, что воображается. Способность к предвосхищению событий придает воображению эмоционально напряженный характер, который служит энергетическим балансом, внутренним импульсом его дальнейшего развития, направляет, орга-

низует и стимулирует его работу. Действие воображения опосредовано эмоциональным отношением, умением вводить себя в состояние энтузиазма, и даже вдохновения, что, в свою очередь, порождает стойкость в творческих поисках.

Из вышеизложенного можно сделать вывод о роли эмоций в познавательной деятельности:

1. Эмоции вызывают ассоциации, которые связаны с ними по эмоциональному проявлению. (Отрицательные состояния вызывают негативные мысли, переживания и т.д.).

2. Эмоции оказывают влияние на процессы запоминания, сохранения и воспроизведения. Можно сделать вывод, что человек запомнит эффективнее эмоционально окрашенные события, факты и т.п.

3. Восприятие и внимание под влиянием эмоций делаются односторонними и направляются сообразно с господствующей эмоцией [3].

4. Под влиянием эмоций оказываются объективность суждений, скорость мыслительных процессов (мышление затормаживается под воздействием отрицательных эмоций), ход деятельности.

5. Отрицательные эмоции дезорганизуют не только психическую деятельность, но и физиологические процессы. Положительные же, наоборот, стимулируют деятельность и служат фактором здоровья человека.

6. Положительные (чрезмерные) эмоциональные состояния неблагоприятно сказываются на познавательной деятельности, тормозят и дезорганизуют интеллектуальную деятельность. Эффективными эмоциями, стимулирующими интеллектуальную деятельность, мы считаем эмоции слабой и средней силы.

7. Эмоциональные состояния влияют на мотивацию и потребности субъекта.

ЛИТЕРАТУРА

1. В и л ю н а с В.К. Психология эмоциональных явлений /В.К.Вилюнас. – М.: Изд-во МГУ, 1976.
2. В и н о г р а д о в Ю.Е. Влияние эмоциональных состояний на различные виды интеллектуальной деятельности /Ю.Е.Виноградов // Психологические исследования творческой деятельности. - М., 1975.
3. Д е р я б и н В.С. Чувства, влечения, эмоции /Под ред. Смирнова А.И., Трохачева; - Л.: - Наука, 1974.
4. И з а р д К.Е. Эмоции человека /К.Е.Изард. - М., 1980.
5. И л ь и н К.Е. Психология воли /К.Е.Ильин. - СПб., 1999.
6. К о в а л е в А.Г. Воспитание чувств /А.Г.Ковалев. - М., 1971.
7. К о р ш у н о в Л.С. Воображение и его роль в познании. /Л.С.Коршунов. - М., 1979.
8. К у п ц о в И.И. Психологическая характеристика интеллектуально-волевых действий школьников в учебной деятельности /И.И. Купцов. - Рязань, 1992.

9. Л е в и т о в Н.Д. О психических состояниях человека /Н.Д.Левитов. - М., 1964.
10. Н е м о в Р.С. Психология. /Р.С.Немов. - М.: Просвещение, 1998. - Книга 1
11. Н и к и ф о р о в А.С. Эмоции в нашей жизни /А.С.Никифоров. - М., 1974.
12. П у т л я е в а Л.В. К вопросу о роли эмоциональных состояний в мыслительной деятельности. /Л.В.Путляева. – М., 1993.
13. Р а з м ы с л о в П.И. Психология младшего школьника /П.И.Размыслов. - М., 1960.
14. Р е й к о в с к и й Я. Экспериментальная психология /Я.Рейковский. - М., 1979.
15. Р у б и н ш т е й н С.Л. Эмоции /С.Л. Рубинштейн //Вилюнас В.К Психология эмоций. Тексты. -М., 1993.
16. Структуры познавательной деятельности. - Владимир., 1976.
17. Т и х о м и р о в О.К. Психология мышления /О.К.Тихомиров. - М., 1984.
18. Х о м с к а я Е.Д. Мозг и эмоции /Е.Д.Хомская, Н.Я. Батова. – М.: Изд-во МГУ, 1992.
19. Ч е б ы к и н А.Я. Проблема эмоциональной регуляции учебно-познавательной деятельности учащихся /А.Я.Чебыкин //Вопросы психологии. - 1987. -№6.
20. Ш а х о в с к и й В.И. О роли эмоций в речи /В.И.Шаховский //Вопросы психологии. - №6. - 1991.
21. Экспериментальная психология /Под ред. П.Фреса и Ж.Пиаже. - М., 1975.
22. Э л ь к о н и н Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б.Эльконин. – М.: Знание, 1974.

Н.Н. КРАФТ

К ПРОБЛЕМЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ (ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ)

Проблема развития самостоятельности – одна из главных проблем решаемых учеными различных отраслей наук. Рассматривая самостоятельность как личностное качество, ученые отмечают необходимость ее формирования и дальнейшего развития для полноценного становления человеческой личности. Данная проблема находит отражение в работах современных отечественных и зарубежных психологов.

По С.Л. Рубинштейну, самостоятельность субъекта никак не исчерпывается способностью выполнять те или иные задания. Она включает более существенную способность самостоятельно, сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, определять направления своей деятельности. Это требует большой внутренней работы, предполагает способность самостоятельно мыслить (18).

Немаловажная роль отводится руководству учителя активной самостоятельной деятельностью ученика. Причем подчеркивается, что помощь учителя должна носить характер не прямого вмешательства, а именно руководства, управления деятельностью, т.е. иметь вспомогательный характер.

Особую роль воспитания, среды в развитии самостоятельности отмечают российские психологи советского периода, сторонники «деятельностного подхода». Так, Б.Г. Ананьев подчеркивает важность саморегуляции личностью жизни, считает конечным продуктом онтогенетического развития становление человека субъектом самостоятельного жизненного пути, отмечает, что человек в большей мере продукт воспитания, а не продукт социальной среды (1; 2).

Несколько другой взгляд на приоритет социальной и культурной среды отражен в работе И. Кона (7). Самостоятельность как личностная черта неразрывно связана с социальными условиями и содержанием жизнедеятельности человека, а самостоятельная работа способствует формированию мышления и самостоятельного отношения к себе и к обществу. Интересна мысль И. Кона о том, что потребность в самостоятельности, самостоятельной деятельности, самостоятельной работе заложена в самой природе человека, ее надо лишь разбудить.

На недооценку многими педагогами потребности и способности личности к саморазвитию и самодвижению указывает А.А. Бодалев, подчеркивая, что «... какие бы жесткие ни предъявлялись требования, какими бы они ни были по своему содержанию и по форме, личность все равно принимает их и трансформирует для себя самой в соответствии с характером и степенью своей субъективности – уровнем развития сознания, сформированности потребностей, развития способностей, воспитанности характера» (3,62).

Личность всегда сама ставит перед собой цели, выбирает пути для их достижения и приходит к определенным результатам. В самом деле, самодеятельность есть обязательное условие саморазвития личности, поскольку, во-первых, они связаны, а, во-вторых, в состав самодеятельности включается привычка самостоятельно формулировать задачи, искать способы их успешного решения и с их помощью добиваться результата.

Действительно, совершая деятельность, человек «производит» свою личность, т.е. личность творит самое себя. Отсюда А.Н. Леонтьев заключает, что процесс развития личности нужно рассматривать как «самодвижение», ребенок должен иметь способность

самостоятельной ориентировки в окружающем мире, самостоятельного выбора и принятия самостоятельных решений (10).

По А.В. Петровскому, роль в самодвижении личности состоит в переходе количественных накоплений в качественные изменения структуры развивающейся личности. Он считает личность саморазвивающейся системой, его термин «самостановление» подчеркивает обязательность собственной активности как условия «превращения» индивида в личность (17). В стремлении человека к самовыражению, самоактуализации, проявляется потребность выразить себя в другом человеке, т.е. в деятельности продолжить себя в других людях. Подобное стремление человека принято называть персонализацией, т.е. полаганием своего бытия в других. Отметим, что среди основных потребностей личности выделяются две: потребность быть личностью (потребность персонализации) и потребность самореализации. Вторая заключается в стремлении индивида реализовать свой личностный потенциал, поскольку в процессе обучения человек должен самореализоваться. Частным проявлением данной потребности выступает самоактуализация как полное переживание жизни, постоянный выбор и реализация своих возможностей.

Отсюда следует, что человек как субъект деятельности формируется и развивается в процессе самодвижения, когда количественные накопления или внешнее (объективное) переходит в качественные изменения структуры личности, т.е. становится достоянием внутреннего (субъективного). Большое значение общественной активности как основному условию самоопределения и саморегуляции личности придает Б.Ф. Ломов, подчеркивая важность владения личностью способности к саморегуляции (11). В.А. Крутецкий определяет самостоятельность как подчинение человеком своего поведения собственным взглядам и убеждениям (8).

В психолого-педагогической литературе довольно часто вопросы самостоятельности рассматриваются в связи с изучением активности личности. Так, Г.И. Щукина определяет самостоятельность как показатель активности, пытливости личности, способности к познавательному поиску, причем последнее выделяется как подготовительная ступень самостоятельности (25). По ее мнению, самостоятельность ученика связана всегда с инициативой, с поиском различных путей решения учебно-познавательных задач без участия взрослых и помощи со стороны. От становления самостоятельности с ранних лет зависит и активность ребенка, его ориентировка в окружающей действительности. В ряде работ определяются формы активно-

сти и этапы становления ранних форм самостоятельности у детей (12; 13).

Степень самостоятельности в выделении и оперировании признаками, чувствительность к подсказке, помощь со стороны взрослого Н.А. Менчинская относит к показателям обучаемости, указывая на важность формирования у учащегося потребности в самостоятельном добывании знаний, стремления к самообразованию (15). Рассматривая самостоятельность и активность свойствами ума, Н.А. Менчинская считает, что «умения самостоятельно добывать знания (а это является одним из проявлений умственного развития) формируются в самостоятельной мыслительной деятельности...» (15,64). Поэтому необходимо вооружать учащегося эффективными методами и приемами самостоятельной работы, создавать у него соответствующую мотивацию, сформировав умения организовывать и контролировать собственную учебную деятельность.

Мысль о формировании умения учиться, о связи самостоятельности с интересом, с желанием учиться подчеркивается и в работах Н.Ф. Талызиной (20). Вследствие того, что различимы понятия «понял, как делать» и «уметь решать самостоятельно», акцентируется внимание на построение обучения, направленного на формирование умений и навыков самостоятельной работы учащихся.

Ученик есть субъект учебно-воспитательного процесса. Принцип субъективности (по-русски – самости) означает, что развитие личности происходит в процессе деятельности. При этом саморазвитие нужно рассматривать как фундаментальную способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни (19). Важно направление в развитии человека к достижению самостоятельности: «в сторону образования само-деятельного, само-сознающего, само-устремленного (предельно индивидуализированного) субъекта, способного с некоторого момента к саморазвитию» (19, 15).

В 70-х – 80-х г.г. В.С. Мерлин выделяет понятия «интегральная индивидуальность», «индивидуальный стиль деятельности» и отмечает, что развитие человека происходит в активной деятельности, направленной на самостоятельный выбор действий, который определяется как задачами и требованиями, так и индивидуальными особенностями ребенка (16).

Опираясь на положения Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева, некоторые авторы считают, что: 1) в процессе онтогенеза, приобретая общественный опыт и делая его своим достоянием, человек приобретает все большую самостоятельность, относительную автономность, т.е. происходит индивидуализация человека; 2) ребенок становится личностью только в процессе самой деятельности, выпол-

няя ее сначала с помощью взрослых, а затем самостоятельно; 3) принцип развития (движение на новый уровень, реализуя результаты предыдущего развития) включает в себя управление процессом формирования личности и ведет к самореализации, самоопределению (21; 22).

Итак, заметим, что ряд авторов считает главной целью развития личности реализацию человеком самого себя, своих способностей и возможностей, стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, самоосуществлению, т.е. стремление к самостоятельности.

Предпринятый теоретический анализ существующей литературы позволяет привести следующие общие психолого-педагогические положения о развитии личности: 1) потребность в самореализации и самосовершенствовании; 2) становление ученика субъектом деятельности посредством научения умению планировать свою деятельность, выполнять, оценивать и корректировать способы деятельности; 3) развитие личности в процессе деятельности самого человека (движение от деятельности под руководством взрослых к деятельности, выполняемой самостоятельно).

Таким образом, в отечественной психологии исследованию самостоятельности как личностному качеству уделено большое внимание. Причем самостоятельность рассматривается в тесной связи с активностью субъекта деятельности. Считается, что без самостоятельности невозможно осуществлять саморегуляцию, самодвижение, самоосуществление и др. Вместе с тем подчеркивается мысль о важности проведения самостоятельной работы и формирования умений и навыков действовать самостоятельно.

В ходе изучения данного вопроса нельзя не обратиться к трудам зарубежных психологов для выявления их позиций в решении указанной проблемы о месте и роли самостоятельности в процессе становления человеческой личности.

Во второй половине XX века в психологии появляется направление «неофрейдизм», представителями которого считаются А.Адлер, К.Г. Юнг и другие. Свою психологию А. Адлер назвал «индивидуальная психология». Человек самостоятельно ставит перед собой цели, стремится к их достижению, планирует свои действия, самосовершенствуется.

В теориях личности К.Г. Юнга, Г. Олпорта для нас представляет особый интерес понятие «самость», понимаемое ими как стремление к индивидуальности. Развитие самости, по их мнению, главная цель жизни. В теории К.Г. Юнга самость считается одним из центральных понятий и рассматривается как архетип целостности субъекта (23). Сделана попытка классифицировать данное понятие, в котором различаются, по-видимому, два вида самости: первичная

бессознательная самость и полная, реализованная самость (6). В связи с таким делением процесс индивидуации (итогом осуществления которого является самореализация) дифференцируется на процесс бессознательной индивидуации, ведущей к первичной бессознательной самости, и процесс сознательной индивидуации, приводящей к достижению полной самости. Между тем К.Г. Юнг замечает, что достижение полной самости и столкновение с бессознательной самостью доступны не каждому...

Г. Олпорт определяет самость как часть субъективного опыта, обозначаемого им термином «мое». Различая семь аспектов «самости», в результате которых, по его мнению, формируется «Я», отмечает, что между 6 и 12 годами у ребенка появляется рефлексивное и формальное мышление, он способен планировать и находить рациональные способы решения проблем (23).

Однако самость следует рассматривать как обязательный компонент индивидуальности. Учитывая сказанное, можно сделать предположение о нетождественности понятий «самость» и «самостоятельность», поскольку самость в большей степени определяется Я-концепцией, а самостоятельность рассматривается как качество личности.

Наиболее удачными по данной проблеме можно считать теории А. Бандуры, А. Маслоу, К. Роджерса. В них придается большое значение самостоятельности как личностному качеству и вопросу ее формирования.

Так, в концепции самоэффективности А. Бандуры уделяется внимание способности человека к саморегуляции. Человек способен оказывать самостоятельные воздействия на события своей жизни, контролировать их, самостоятельно управлять ими. Это зависит от того, обладает ли человек адекватными навыками самоконтроля. Ибо самоконтроль связан с самостоятельностью, невозможен без нее и является одним из этапов выполнения самостоятельной работы. Поэтому очень важно формировать умения контролировать и управлять своими действиями и поступками (23).

Модель для иллюстрации действий человека приводится в теории Дж.Келли (23). Она представлена в форме цикла (ориентировка – выбор – исполнение) и связана с самостоятельностью. У него в ориентировочной фазе человек обдумывает решения, в фазе выбора – выбирает вариант решения, в фазе исполнения – выполняет действие и корректирует свое поведение. В работах А.Н. Леонтьева, Л.М. Кувики среди компонентов самостоятельности определены: мотивационный, содержательно-операционный и волевой (9; 24). Вместе с тем, второй компонент предполагает следующую структуру:

знать как действовать и уметь действовать самостоятельно, что в свою очередь включает планирование (ориентировку) – исполнение – контроль. Вероятно, что в теории Дж.Келли иллюстрация действий человека подобна этапности выполнения самостоятельной работы. Причем на определенном этапе развития самостоятельности весь этот цикл человек производит самостоятельно.

Сторонники гуманистических теорий личности рассматривают вопрос о том, как человек воспринимает, понимает и объясняет реальные события в своей жизни. В психологии известна классификация потребностей по А. Маслоу (23). В иерархии человеческих потребностей, где последовательность указывает на порядок их появления в индивидуальном развитии, важным моментом является постановка во главу пирамиды потребности в самоактуализации, или потребности личного совершенствования (актуализация, реализации своего потенциала). Между тем, по данным А. Маслоу, средний человек удовлетворяет лишь на 10 % потребности самоактуализации (23, 489). Определяя самоактуализацию как желание человека стать тем, кем он может стать, А. Маслоу подчеркивает стремление человека наилучшим образом делать то, что он делает, то, на что он способен. «Самоактуализирующиеся люди, все без исключения, вовлечены в какое-то дело...Они преданы этому делу, оно является чем-то очень ценным для них – это своего рода призвание» (14, 110). Самоактуализирующаяся личность выбирает всегда движение вперед, преодоление препятствий. Развитие личности, по А. Маслоу, есть движение к актуализации потенциала, движение к полной самоактуализации.

В отличие от А. Маслоу, который считал, что истинная самоактуализация встречается только в зрелом возрасте, К. Роджерс высказывает мысль о недостижимости полной самоактуализации, так как у человека всегда останутся возможности для развития и навыки для совершенствования. Этим он признает формируемость самостоятельности на протяжении всей жизни. Каждый человек имеет способность и обладает стремлением к личностному самосовершенствованию. Человек всегда стремится к достижению целей, которые перед собой ставит, к автономии и самодостаточности.

Таким образом, отечественные и зарубежные философы и психологи признают важную роль самостоятельности в становлении и развитии человеческой личности. Они подчеркивают необходимость формирования данного личностного качества, считая его формируемым только в процессе активной самостоятельной деятельности человека.

1. А н а н ь е в Б.Г. Человек как предмет познания /Б.Г.Ананьев. – Л.: Изд –во ЛГУ, 1968.-339с.
2. А н а н ь е в Б.Г. Психология и проблемы человекознания /Б.Г.Ананьев; Под ред. А.А.Бодалева. – М.: Изд-во ин-та практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384с.
3. Б о д а л е в А.А. Психология о личности /А.А.Бодалев. - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.– 188с.
4. В а л л о н А. Психическое развитие ребенка /А.Валлон. - М.: Просвещение, 1967.-195с.
5. В а л л о н А. От действия к мысли: Очерк сравнительной психологии /А.Валлон.- М.: Изд-во иностр. лит., 1956.- 238с.
6. Г и н д и л и с Н.Л. Аналитическая психология К.Г. Юнга: К вопросу понимания самости /Н.Л.Гиндилис // Вопросы психологии. - 1997.- №6. – С. 89- 95.
7. К о н И. Психология самостоятельности /И.С.Кон //Знание – сила. - 1985.- № 7.- С. 42 – 44.
8. К р у т е ц к и й В.А. Самостоятельность: Психология: Учеб. для пед. ин-тов /В.А.Крутецкий; Под ред. А.А.Смирнова. - М.: Просвещение, 1962.-559с.
9. К у в и к о Л.М. Воспитание у младших школьников самостоятельности как черты личности: Автореф. дис... канд. пед. наук /Л.М.Кувико. - Тбилиси, 1978.-21с.
10. Л е о н т ь е в А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н.Леонтьев.– М.: Политиздат, 1977. – 304с.
11. Л о м о в Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии /Б.Ф.Ломов. - М.: Педагогика, 1991.-296с.
12. Л ю б л и н с к а я А.А. Ранние формы самостоятельности у детей / А.А. Люблинская //Ученые записки ЛГПИ. Т. 254. Л.,1964.- С. 114 - 136.
13. Л ю б л и н с к а я А.А. Учителю о психологии младшего школьника: Пособие для учителя /А.А.Люблинская. - М.: Просвещение, 1977.- 224с.
14. М а с л о у А. Самоактуализация //Психология личности: Тексты /Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырея. – М.: Изд-во МГУ, 1982.- 287с.
15. М е н ч и н с к а я Н.А. Проблемы учения и умственного развития школьников: Избранные психологические труды /Н.А.Менчинская. - М.: Педагогика, 1989.-224с.
16. М е р л и н Б.С. Психология индивидуальности /Б.С.Мерлин; Под ред. Е.А.Климова. - М.: Изд-во ин-та практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 448с.
17. П е т р о в с к и й А.В. Вопросы истории и теории психологии: Избранные труды /А.В.Петровский. - М.: Педагогика, 1984.- 272с.
18. Р у б и н ш т е й н С.Л. Основы общей психологии /С.Л.Рубинштейн. - СПб.: ЗАО «Изд-во «Питер», 1999. – 720с.
19. С л о б о д ч и к о в В.И. Антропологический принцип в психологии развития /В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев //Вопросы психологии. - 1998.- № 6. – С. 3 - 17.
20. Т а л ы з и н а Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников /Н.Ф.Талызина. - М.: Просвещение, 1988.-175с.
21. Ф е л ь д ш т е й н Д.И. Психология развития личности в онтогенезе / Д.И.Фельдштейн.- М.: Педагогика, 1989.- 208с.

22. Ф р и д м а н Л.М. Мы сами все можем /Л.М.Фридман.//Народное образование. - 1995.- № 6.- С. 79-82.
23. Х ь е л л Л. Теории личности: Основные положения, исследования и применение /Л.Хьелл, Д.Зиглер. – Спб.: Питер Пресс, 1997. – 608с.
24. Ш а м о в а Т.И. К вопросу о понятии и компонентах познавательной самостоятельности /Т.И.Шамова //Новые исследования в педагогических науках. /Сост. М.М. Левина. – М.: Педагогика, 1974. - № 11. - С. 20 - 23.
25. Щ у к и н а Г.И. Роль деятельности в учебном процессе: Кн. для учителя /Г.И.Щукина. - М.: Просвещение, 1986. – 144с.

РАЗДЕЛ 3. ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБРАЗОВАНИЯ

С.К. БЕЗРУКОВА

О ПРОБЛЕМАХ СТАНОВЛЕНИЯ ДОШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ В АДЫГЕЕ

В образовательном ряду "Дошкольное образование", "Школьное образование", "Вузовское образование" - дошкольное образование является звеном, обеспечивающим дальнейшее успешное обучение и развитие личности ребенка. Современные условия социально-политического, экономического развития общества определяют тот факт, что дошкольное образование становится приоритетным. Образовательная система, а в частности, ее базовое звено - дошкольное образование, переживает очередной этап реформирования воспитательного процесса.

Сегодняшние проблемы образования в условиях полиэтнической среды нашего государства, невозможно решать без учета культурных, социальных, экономических особенностей отдельного этноса. Это и определяет характер национальной образовательной политики.

Октябрьская революция (переворот) определила новый этап в развитии образования, который охватил все ее сферы и, в частности, дошкольное образование. Исследование проблем первоначального этапа становления системы дошкольного образования в Адыгее (первые годы советской власти) позволит нам проследить этапы ее развития, отметить особенности и специфику, определить положительные, а может быть и отрицательные аспекты событий.

Дошкольное образование в Адыгейской автономной области начало развиваться в очень сложных социально-экономических условиях. Не хватало денег на ремонт обветшалых зданий и покупку новых. Детские сады были плохо оборудованы, отсутствовал элементарный инвентарь: стулья, столы и т.д. Открытые детские сады зачастую существовали на общественные деньги.

Количество детей дошкольного возраста, которые могли быть охвачены детскими садами и детскими летними площадками, было гораздо больше, чем в действительности посещало их. Например, по переписи населения общее число детей дошкольного возраста составляло (1):

- в 1924-25 году - 20.170 чел.;
- в 1925-26 году - 19.137 чел.;
- в 1926-27 году - 20.671 чел.;
- в 1927-28 году - 22.500 чел.;
- в 1928-29 году - 22.164 чел.

Национальная принадлежность детского населения переписью не разграничивается. Тем не менее вопрос о количестве отдельно русских и черкесских детей в деле разработки перспективного плана имел огромное значение. Дело в том, что черкесское население относилось недоверчиво к "русской школе". Поэтому поначалу просвещение приходилось насаждать со стороны ОБОНО. В дальнейшем, как свидетельствуют архивные документы, "...жажда просвещения овладела и черкесами, почувствовавшими на деле его пользу" (2). Сказанное и побудило ОБОНО уделить делу развития дошкольного образования среди черкесских детей особое внимание.

Помимо недостатка финансирования дошкольное образование испытывало ряд трудностей, связанных с кадровым обеспечением и организацией воспитательной работы. Согласно циркуляра НКП за № 26 от 5 мая 1923 года, подтвержденного особым распоряжением НКП в 1924 году, а также протокола № 8 заседания коллегии Соцвоса Краино от 7 апреля 1925 года штат детского сада установлен следующий:

- 45 детей в детском саду принимается за норму;
- 1 заведующий детским садом;
- 3 воспитателя (15 человек на каждого);
- 1 человек - технический персонал.

Итого, для функционирования детского сада было необходимо 5 человек (3). Предполагалось, что педагогический персонал должен обладать средним образованием, хотя понятно, что этот принцип высказывался только как пожелание, т.к. найти такое количество профессионально подготовленных людей не представлялось возможным.

На период 1925-26 года в Адыгейской автономной области функционировал один педагогический техникум, в котором обучались 2 группы.

Что же касается воспитательной работы дошкольных учреждений, то первоначально не было никаких методических рекомендаций, позволяющих строить воспитательную работу. Детские сады выполняли лишь функцию присмотра за детьми, насколько это было возможно в этих условиях. Позднее в дошкольных учреждениях в качестве методических рекомендаций по организации педагогической работы стали использовать "Руководящие указания по педагогической работе на детских дошкольных площадках" с приложением примерного плана работы, схемы учета ежедневной педагогической работы и схемы отчетности (4). Указания содержали в себе основные направления работы детского сада, такие как элементы физического воспитания, труд и занятия детей, игры свободные и организованные, индивидуальные и коллективные экскурсии, рисование и бесе-

ды, художественное воспитание, детские праздники, организация детского коллектива.

Кроме того, рекомендации содержали руководство по составлению плана работы воспитателя на 3 месяца, в котором учитывались такие аспекты жизни ребенка как среда - внутри учреждения, за его пределами, дома; основные жизненно-педагогические задачи, стоящие перед каждым воспитательным учреждением, как в отношении воспитательной работы с детьми, так и населением; задачи по физическому воспитанию, по организации детского коллектива на труде и в игре, по работе в природе и художественному воспитанию, по связи с окружающей жизнью, по работе с родителями и населением.

Таким образом, первоначальный этап становления системы дошкольного образования в Адыгее был осложнен такими трудностями, как нехватка финансирования, недостаточное количество профессионально подготовленных кадров, недостаточное методическое обеспечение воспитательного процесса в детском саду. Все эти проблемы предстояло решать в последующие годы становления системы дошкольного образования в Адыгее.

ЛИТЕРАТУРА

1. ГУНАРА. Ф.Р-21.ОП.1. Д.2.Л.10.
2. Там же. Л.12.
3. Там же. Л.77
4. ГУНАРА. Ф.Р-21. ОП.1. Д.116. Л.395

М.Б. БОГУС

МОДЕЛИ БИЛИНГВАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Для анализа моделей билингвального обучения (БО) в зарубежной и отечественной педагогике необходимо обратиться к самому понятию «модель» в науке. В наиболее общем плане модель понимается как мыслительный аналог изучаемого объекта.

В определении В.А. Штоффа модель понимается как такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте. Автор выделяет три подтипа моделей: 1) модели, отображающие пространственные особенности объектов; 2) модели, имеющие физическое подобие с оригиналом; 3) математические и кибернетические модели, отображающие культурные свойства объектов.

Модель создается в процессе моделирования — специфическом способе познания, при котором одна система (объект исследования) воспроизводится в другой (модели).

Моделирование как метод познания представляется весьма продуктивным при исследовании проблемы БО, поскольку:

1) с одной стороны, мировая практика БО представлена множеством отдельных его вариантов (Рудольф де Чилла говорит о 3000 возможностей реализовать БО), которые отображают как общее, так и единичное в опыте БО;

2) с другой стороны, в практике БО сложился ряд тенденций, обладающих определенными институциональными признаками (нормативно-правовой базой, наличием стандартов, системой сертификации), что позволяет говорить о неких гомогенных моделях БО;

3) кроме того, в специальной литературе присутствуют указания на национальные варианты модели БО — канадскую, финскую, которые обладают совокупностью значимых признаков, позволяющих их идентификацию.

Таким образом, модельный подход к изучению проблемы БО в различных странах позволит нам абстрагироваться от частных и выделить наиболее значимые особенности различных вариантов БО.

Анализ моделей требует изучения отечественного и зарубежного опыта БО в целом, теоретического осмысления таких феноменов, как билингвизм, билингвальное образование, билингвальное обучение.

Билингвизм является, по мнению исследователей данной проблемы, сложным, многомерным феноменом, не подлежащим описанию лишь в рамках одной науки. Проблемы билингвизма входят в круг исследования таких наук, как лингвистика, психолингвистика, психология, социология, педагогика, причем каждая из них рассматривает данный феномен в рамках своей специфики.

Прежде чем перейти к анализу различных подходов к проблемам билингвизма, обратимся к определению данного понятия отдельными авторами.

Многоаспектность рассматриваемого феномена подчеркивается многими исследователями. Выделяются такие его аспекты как лингвистический, психо-лингвистический, социологический, литературно-художественный (М.М. Михайлов, М.Н. Певзнер, А.Г. Ширин).

В русле лингвистического подхода билингвизм рассматривается с точки зрения языковой компетенции, отражающей степень владения разными языками (Э. Блокер, Л. Блумфильд, Н.В. Имададзе, Л.Х. Даурова).

В рамках психологического подхода билингвизм рассматривается с позиций теории установки (Узнадзе Н.В.); критерием билин-

гвизма считается готовность индивида использовать ту или иную систему выражения, говорить на той или ином языке. Существенно обогащают представления о билингвизме как междисциплинарном феномене определения, выдержанные в русле социологического подхода. В рамках данного подхода билингвизм рассматривается с точки зрения степени и характера его распространённости, а также метода распространения в обществе (М.М. Михайлов). В социологическом плане А.Д. Швейцер определяет билингвизм как сосуществование двух языков в рамках одного и того же речевого коллектива, использующего эти языки в соответствующих коммуникативных сферах, в зависимости от социальной ситуации др. параметров коммуникативного акта.

Таким образом, в русле социологического подхода билингвизм рассматривается как общественное явление, как определенная языковая ситуация в обществе и государстве.

Создание модели БО в отечественной школе требует рассмотрения особенностей языковой ситуации в России, которая, в известной степени, унаследовала наиболее существенные черты языковой ситуации, существовавшей в СССР.

В социолингвистическом плане языковую ситуацию в России, как и в бывшем СССР, можно охарактеризовать как многоязычие, о чем свидетельствуют данные переписи населения в 1959 и 1970 годах, согласно которым в СССР насчитывалось около 200 языков. Однако по своим качественным характеристикам многоязычие в СССР было неоднородным, что подтверждается многими социолингвистическими исследованиями.

Дву- и многоязычная языковая ситуация была характерна для национальных республик СССР, а также автономий, на территории которых проживали представители различных национальностей. Таким образом, билингвизм на этих территориях можно считать естественным (контактным). Однако билингвизм был характерен для городов и нехарактерен для сельской местности, где компактно проживали представители коренной национальности (Махмутов М.И.)

Несмотря на закрепленное Конституцией СССР равноправие всех национальных языков, диапазон их общественных функций был различным. Наиболее широкими общественными функциями обладал русский язык, имевший статус языка межнационального общения. Общественные же функции национальных языков определялись уровнем их внутреннего развития (Амбразас В., Михайлов М.М.), степенью компактности проживания отдельных национальностей (Туманян Э.Г.). По соотношению общественных функций языков многоязычие в СССР можно охарактеризовать как несбалансированное (непаритетное), поскольку русский язык как официальный язык межнационального общения выполнял универсальные функ-

ции, в то время как многие национальные языки имели узкую сферу применения (от семейно-бытового до языка обучения).

Михайлов М.М. отмечает, что по охвату членов языковой общности билингвизм в СССР был на территории республик массовым и односторонним, в целом двуязычие характеризуется как национально-русское (6). По степени владения вторым языком билингвизм оценивается как активный среди большей части городского населения в условиях контактного двуязычия и как пассивный среди большей части сельского населения (в отсутствии языковых контактов) (Акметкметс К.П., Андреев Н.И., Амбразас В., Махмутов М.И.).

Языковая ситуация в современной России сохранила основные типологические характеристики, однако в языковой политике государства наметились некоторые изменения. Языковая политика субъектов федерации направлена на расширение диапазона общественных функций национального языка при сохранении русского как государственного языка РФ, языка межнационального общения. Однако паритетное двуязычие можно считать скорее перспективой, чем действительностью, несмотря на расширение сети билингвальных национально-русских школ и пропаганду языков титульных наций.

Подводим краткий итог вышесказанному. Итак, языковую ситуацию в России можно охарактеризовать как национально-русское, контактное (естественное), несбалансированное, одностороннее, массовое двуязычие, активное в зоне языковых контактов, пассивное вне двуязычной языковой среды. Кроме того, билингвизм некоторых языковых общностей подпадает под характеристику «переходный» (под переходным билингвизмом подразумевается стадия переключения большинства данной языковой группы на использование второго языка как первого).

Всестороннее рассмотрение билингвизма как сложного многоаспектного междисциплинарного феномена позволяет выделить педагогический аспект этого явления, который находит отражение прежде всего в различных определениях билингвального образования.

В целом под билингвальным образованием понимается использование двух языков, один из которых иностранный, в качестве средств обучения.

М.Н. Певзнер и А.Г. Ширин понимают билингвальное образование как «целенаправленный процесс приобщения к мировой культуре средствами родного и иностранного языков, когда иностранный язык выступает в качестве способа постижения мира специальных знаний, усвоения культурно-исторического и социального опыта различных

стран и народов...». При этом акцент делается на ценностном и социологическом аспектах культуры, которые в наибольшей мере отражают характер взаимоотношений языка и культуры, диалог культур в процессе БО.

Культурологический аспект билингвального образования, диалог культур, его концептуальная основа подчеркивается многими авторами (Сафонова В.В., Дмитриева И.И., Колыхалова О.А., Мэш Н., Крист И. и др.). Певзнер М.Н. и Ширин А.Г. считают билингвальное образование процессом, включающим в себя билингвальное обучение и поликультурное воспитание. При этом под билингвальным обучением понимается "взаимосвязанная деятельность учителя и учащихся в процессе изучения отдельных предметов или предметных областей средствами родного и иностранного языков, в результате которой достигается синтез определенных компетенций, обеспечивающих высокий уровень владения иностранным языком и глубокое освоение предметного содержания. Таким образом, билингвальное обучение связано, в первую очередь, с изучением специальных предметов и формированием предметных знаний.

Опираясь на вышеизложенные теоретические положения сформулируем рабочее понятие модели БО.

Модель БО — теоретическое обобщенное представление о ряде практикуемых вариантов БО, обладающих сходными концептуально-значимыми признаками интенциональных, содержательных, операциональных компонентов.

Многолетний опыт применения БО в различных странах позволяет говорить об исторически сложившихся национальных моделях БО. В литературе выделяются канадская, американская (Х. Баррик, М. Свэн, Х. Хаммерли), германская (А. Тюрманн, И. Крист), европейская (Г. Фишер) модели БО, а также общеевропейская концепция *Euro-school*.

Канадская модель БО была разработана и впервые реализована во франкоязычной провинции Квебек по настоянию родителей-билингвов, чей родной язык был английским. Это было связано с тем, что англоязычные дети не имели возможности изучить язык своих соседей через непосредственные бытовые контакты, поскольку всего около двух процентов канадцев говорит по-французски. Канадская модель БО известна в литературе как иммерсия. В большинстве источников иммерсия практикуется как длительное погружение учащихся в иноязычную среду при исключении или незначительном использовании родного языка (Н.Скутнабб-Кангас).

Американская модель БО сформировалась в США в 60-е годы, когда в свете реформы образования было введено двуязычное воспитание для детей из этнических меньшинств в государственных школах. Несмотря на то, что в официальной дефиниции БО билин-

гвальные программы призваны развивать чувство собственного достоинства детей и гордости за причастность к обеим культурам, основной целью БО в США является интеграция этнических меньшинств в доминирующую двуязычную среду. Некоторые исследователи отмечают, что в американской модели БО игнорируется подлинное двуязычие и отсутствует паритет между родным и государственным языками, что создает для детей существенные социализационные трудности.

Европейские школы (European School Model of Bilingual Education) реализуют иную концепцию БО, нежели канадские иммерсионные программы и Bilingual Education — программы в США. Изначально европейские школы были организованы как учебные заведения для детей, чьи родители являются сотрудниками различных структур Европейского Сообщества. Первая школа подобного рода была открыта в 1957-м году в Брюсселе, вслед за ней открылись школы в других странах - участницах ЕС — ФРГ, Франции, Италии, Люксембурге, Нидерландах и т.д.

Основными чертами европейских школ являются следующие:

- одновременное развитие компетенции учащихся как в родном, так и в иностранном языке;
- довольно поздний переход к билингвальному обучению, которому предшествует интенсивное изучение иностранного языка и участие в бикультурной и билингвальной коммуникации;
- образовательная среда европейской школы моделирует иноязычное и многокультурное европейское пространство;
- поликультурное воспитание является одним из приоритетов европейской школы (Бёк, Ф.Лозер, Г.Пинк).

В организационном плане большинство билингвальных школ в Германии действуют по следующей схеме: на подготовительном этапе (5-6 классы) происходит углубленное изучение иностранного языка, поэтапное введение предметно-тематических блоков, сориентированных на дальнейшее изучение спецпредметов в билингвальном режиме, осуществляется работа по профилактическому снятию трудностей БО. Этап собственно билингвального обучения (7-10-классы) предусматривает изучение специальных предметов в билингвальном режиме. На этапе закрепления и совершенствования (11-13 классы) БО продолжается в порядке выбора и может заканчиваться сдачей выпускного экзамена на аттестат зрелости по одному или нескольким билингвальным предметам. Германская модель БО выступает как альтернативный путь изучения иностранного языка, который, в свою очередь, из цели трансформируется в средство постижения специальных знаний и поликультурного воспитания и должна, на наш взгляд, в большей степени учитываться при разра-

ботке модели БО для отечественной школы. Именно германская модель раскрывает широкие возможности искусственного билингвизма, характерного также и для России.

Однако мировой опыт в области БО не исчерпывается рассмотренными моделями.

Изучение классификации моделей БО можно продолжить по следующим подходам:

- социолингвистический;
- лингводидактический;
- социологический.

С позиций социолингвистического подхода БО рассматривается такими авторами, как И. Фишман, В. Фтенакис, Т. Скутнабб-Кангас. В основе их классификации моделей БО лежит критерий использования и сохранения родного языка в процессе обучения, согласно которому они выделяют переходную, поддерживающую, обогащающую модели. Рассмотрим особенности данных моделей. Целью обучения по переходным программам является подготовка детей из этнических меньшинств к систематическому обучению на языке этнического большинства. В переходных моделях допускается использование родного языка на начальных этапах обучения, но по мере освоения детьми второго языка происходит его (второго языка) вытеснение. Можно согласиться с авторами, которые основным недостатком переходных программ считают то, что происходит игнорирование подлинного двуязычия. Отсутствие паритета между родным и государственным языками создает для детей различные социализационные трудности.

Целью поддерживающей программы является развитие иноязычной компетенции детей-выходцев из этнических меньшинств при сохранении родного языка. Особенностью поддерживающей модели является довольно поздний переход на второй язык обучения и раздельное обучение в гомогенных языковых группах. Критики данной модели отмечают, что позднее соприкосновение детей со вторым языком и иноязычной культурой, а также дифференциация по языковому и национальному признаку могут вести к определенной социальной и культурной изоляции и затруднять их интеграцию в доминирующую среду.

Обогащающие модели имеют особое значение для стран, где билингвизм в образовании является искусственным. Обогащающая модель направлена на достижение аддитивного билингвизма, т.е. свободного владения обоими языками. Норг определяет обогащающие программы как «особый набор образовательных услуг, добровольно выбираемый элитным кругом учащихся». Обогащающие модели призваны расширять кругозор детей за счет «обогащения» вторым языком и усвоения ценностей родной и соизучаемой культуры.

Примерами обогащающей модели являются, по нашему мнению, западногерманская модель БО, а также European School Education Mode11. Канадскую иммерсию многие исследователи относят также к обогащающим программам.

Некоторые процессуальные особенности БО отражены в типологии Ширина А.Г., выдержанной в русле лингводидактического подхода, в качестве критерия данной классификации Ширин А.Г. называет соотношение родного и иностранного языков в процессе обучения, в соответствии с чем он выделяет дублирующую аддитивную, паритетную и вытесняющую модели БО.

Раскроем содержание этих моделей. Дублирующая или сопровождающая модель используется, как правило, на начальном этапе обучения и предполагает предъявление одной и той же единицы содержания на родном и иностранном языке. Например, описание картины, процесса, понятия ведется на родном и иностранном языке. Эта модель способствует накоплению фонда языковых средств, способных адекватно выразить предметное содержание. У обучающегося в процессе использования этой модели устанавливается устойчивая ассоциативная связь между содержательной единицей и набором языковых средств. Аддитивная или дополняющая модель предполагает предъявление на иностранном языке дополнительной информации, частично или существенно обогащающей содержание, изученное на родном языке. Дополнительная информация, как правило, извлекается из иноязычных источников и предъявляется в виде рассказа учителя, печатного текста, специального дидактического материала (видеофрагменты, аудиозаписи и др.). Сопоставление и обсуждение основного и дополнительного содержательных блоков ведется как на родном, так и на иностранном языке.

Паритетная модель предполагает равноправное использование родного и иностранного языков в раскрытии предметного содержания. Необходимым условием использования данной модели является достижение учащимися достаточно высокого уровня языковой компетентности. При этом имеется в виду знание определенного объема специальных терминов, достаточное владение основным понятийным аппаратом предмета, умение выявить смысловые нюансы, использование специальных терминов.

Вытесняющая модель. Само название говорит о том, что в данной модели иностранный язык играет доминирующую роль в раскрытии предметного содержания. Использование данной модели возможно лишь на продвинутом уровне билингвального обучения, поскольку учащиеся должны владеть иностранным языком в такой степени, чтобы осуществлять свободную коммуникацию и средствами языка глубоко проникать в предметное содержание. При реализации данной модели возможны также такие активные формы и мето-

ды обучения как дискуссия, дебаты, метод проектов, мозговой штурм и т.п.

Наиболее объективной, обобщающей различные подходы к характеристике БО и наиболее полно отражающей многообразие его различных позиций представляется типология Певзнера М.Н., выдержанная в русле социологического подхода. В основе данной классификации лежит такой критерий, как социальная и национальная языковая политика государства, в соответствии с чем выделяются аккультурационный, изолирующий и открытый типы моделей БО.

Рассмотрим содержание данных моделей. Предпосылкой развития БО является наличие естественной аккультурационной модели многоязычной сферы с доминирующей культурой. Целью БО в таких моделях является аккультурация, вращение этнических меньшинств в доминирующую языковую среду и господствующую культуру. Примером аккультурационной модели может служить модель Bilingual Education Mode 1 в США, направленная на вытеснение родного языка детей-выходцев из этнических меньшинств. Более мягким вариантом аккультурационного БО можно считать практику обучения детей - иммигрантов в школах Германии, не нацеленную на дискриминацию родного языка и культуры (Скутнабб-Кангас Т.). Следующий тип БО, выделяемый авторами, изолирующий, складывается в регионах, где государственная языковая политика ориентирована на изоляцию и дискриминацию этнических меньшинств. Данный тип БО предполагает обучение детей этнических меньшинств в основном на родном языке с целью их социальной дезинтеграции. Данная модель БО складывается, как правило, на фоне таких политических и социальных предпосылок, как дискриминация, сегрегация меньшинств, расизм и национализм в обществе и государстве.

Открытый билингвизм является наиболее распространенным в школах Германии, Франции, Австрии и стран Восточной Европы. Его целями являются интеграция в общеевропейское мировое пространство, межкультурная коммуникация и поликультурное воспитание, постижение мира специальных знаний. Предпосылками для развития данного типа БО является открытость общества, плюрализм культур, процессы экономической и политической интеграции. Отметим, что именно этими факторами обусловлено зарождение и развитие билингвального образования в России.

Характерным признаком открытого билингвизма является то, что данный тип БО развивается, как правило, в странах с традиционной монолингвальной средой, в силу чего билингвальное образование приобретает особый, непрагматический смысл. Изучение иностранного языка, а также отдельных предметов в билингвальном режиме осуществляется в неразрывной связи с освоением культурных ценностей своего и других народов.

Обратимся к моделям БО, существовавшим в отечественной школе.

Двуязычие в образовании было широко распространено в национальных автономных республиках СССР, где функционировали как национальные школы, так и школы с русским языком обучения. Однако русский как язык межнационального общения являлся обязательным предметом изучения во всех школах, таким образом, к билингвальным можно отнести, в первую очередь, национальные школы. Существовало три типа национальных школ (по соотношению и использованию обоих языков) (Махмутов М.И., Бакеева Н.З.):

- школы, где обучение осуществлялось на родном языке, а русский являлся предметом обучения.
- школы с русским языком обучения, родной (национальный) язык изучался как предмет.
- школы с национальным (родным) языком обучения и преподаванием ряда предметов на русском языке.

Кроме того, существовали школы с параллельными классами, где обучение велось на национальном и русском языках.

Несмотря на то, что изучение родного и русского языков осуществлялось во всех национальных школах, к собственно билингвальным можно отнести, на наш взгляд, два типа школ:

- школы, где языком обучения был русский, а родной изучался как предмет.
- школы с родным языком обучения и преподавания ряда предметов на русском языке с определенного класса.

К билингвальным данные школы можно отнести постольку, поскольку в них освоение предметных знаний осуществляется посредством родного и второго языков. Школы же с преподаванием русского языка как предмета не являются билингвальными независимо от объема изучения.

Рассмотрим особенности языкового и предметного обучения в билингвальных национальных школах. Первый тип БО сопоставим, на наш взгляд, с канадской моделью *early to 1a1 immersion*, когда «погружение» в иностранный язык осуществляется с первого класса и распространяется на все сферы школьной жизни. Различие же заключается в том, что данная модель применялась в отечественной практике как в контактной двуязычной среде, так и в условиях неконтактного билингвизма (в сельской местности). Особенностью же канадской модели является отсутствие иноязычной среды вне школы, поэтому функцией школы является ее моделирование.

Вторая модель БО в национальной школе может быть сопоставлена с канадской моделью *late partial immersion*: язык в обучении осуществляется с определенного класса (3,5,7,9), и на втором языке изучается только часть предметов. Целью обучения в

рассматриваемых нами школах было формирование национально-русского продуктивного билингвизма. В социально-политическом плане задачу этих школ можно, на наш взгляд, оценить как аккультурацию нерусского населения, что, однако, не является негативной оценкой, т.к. хорошее знание русского языка было главной предпосылкой для профессиональной карьеры и успешного социального взаимодействия в многонациональном государстве, каким был СССР.

Проведенный нами анализ различных моделей и вариантов БО в отечественной и зарубежной школе позволил выделить критерии, по которым формировались и теоретически обосновывались данные модели.

ЛИТЕРАТУРА

1. Б а к е е в а Н.З. К изучению русского глагола в 5-7 кл. нерусской школы /Н.З.Бакеева. – М., 1957.
2. Б л я г о з З.У. Адыгейско-русское двуязычие /З.У.Блягоз. – М., 1982.
3. Д а у р о в а Л.Х. Двуязычие, его виды и этапы развития /Л.Х.Даурова //Учен. зап. МГПИ. – М., 1964.- № 20.
4. И м е д а д з е Н.В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком /Н.В.Имеладзе. – Тбилиси, 1977.
5. М а х м у т о в М.И. Теория и практика проблемного обучения / М.И.Махмутов. – Казань, 1972.
6. М и х а й л о в М.М. Двуязычие :Принципы и проблемы /М.М.Михайлов. – Чебоксары, 1969.
7. Ш х а п а ц е в а М.Х. Проблема двуязычия в новых социокультурных условиях /М.Х.Шхапацева //Региональное кавказоведение и тюркология: традиции и современность – Карачаевск, 2001. – С. 229-301.

3.К. ДАХУЖЕВА

ПОНИМАНИЕ ФЕНОМЕНА «АДЫГАГЪЭ»

У всех автохтонных народов Северного Кавказа сложился в прошлом и во многом сохраняется до сих пор морально-этический кодекс, прямо предписывающий строго определенные образцы поступков и складывающиеся из них модели поведения. В качестве такого кодекса у адыгов выступает адыгагъэ (адыгство).

Лексического аналога адыгскому слову адыгагъэ в русском языке нет. Буквальное значение (перевод, этимология - «адыгство» – дает лишь приближенное, размытое, в значительной степени образное представление. Данный феномен является существенным фактором стиля и образа жизни адыгов: регулятором индивидуального и

группового поведения, базисом этнической идентификации, фактором коммуникации и социализации [1].

Адыгские лингвисты определяют адыгство как совокупность принципов и норм адыгской этики: человечность, благовоспитанность, скромность, гостеприимство, благородство и т.д. Адыгство – совокупность положительных качеств адыгских народных обычаев: человечность, чуткость, гостеприимство, скромность.

Сами адыги склонны толковать данное понятие в достаточно большом спектре. В широком смысле под адыгагъэ понимают человечность (гуманизм), в узком – традиционные нормы поведения, включая этикет (адыгэ хабзэ). Однако при любом понимании «адыгагъэ» обыденное сознание подчеркивает его нормативно - предписывающий, а, следовательно, и регулирующий характер. Адыгство – духовно-исторический феномен культуры, ключевое понятие, на котором строится сложная концепция национального сознания и самосознания адыгов (2).

Понятие «адыгагъэ» вошло в научный обиход сравнительно недавно. В 70-х годах появились публикации, в которых можно найти более четкое и осмысленное толкование природы и функций адыгства (3).

Б.Х.Бгажноков в книге «Адыгский этикет» пишет, что адыгагъэ – это категория, служащая концентрированным выражением моральных правил поведения, долг рыцарской чести, основанный на принципах адыгского этикета, на идеализированных свойствах национального характера, высшая ценность для основной массы населения, - идеал, в направлении которого следует совершенствовать себя (3). Автор отмечает также, что многочисленные беседы с представителями различных этнографических групп адыгов убедили в многоплановости семантики данного слова. Ценный материал для определения адыгства содержат работы по истории, археологии, этнографии, искусству со второй половины XIX века.

Научный интерес представляют также этнографические исследования М.А.Меретукова, который обращается к адыгству через трудовые традиции и семейно-бытовую жизнь адыгов.

Однако, как отмечают специалисты, социально-философская и социологическая интерпретация данного понятия остается неудовлетворительной. Сполна не раскрыто его содержание, не изучены особенности его возникновения и функционирования. В материалах периодической печати 90-х годов в основном наблюдается не столько дефиниционный, сколько социологический и функциональный подход к этому феномену.

Проанализировав литературу, посвященную изучению адыгства, А.Ю. Шадже делает вывод о том, что на сегодняшний день нет единой точки зрения на его содержание (2). Функция адыгства огра-

ничена и сведена лишь к духовному возрождению адыгской нации. Исследования по адыгству автор делит на три группы. Одни - отождествляют адыгство с «адыгским этикетом», либо с «адыгэ нэмыс» («честь адыга»), либо под адыгством понимают первое и второе вместе с «адыгэ хабзэ» (С.Х. Мафедзев, Р.А. Мамхегов).

Другие – его содержание раскрывают через «адыгский этикет» (Б.Х. Бгажноков).

Третьи – определяют адыгство через «человечность». В философском понимании адыгство, как считает Р.А. Ханаху, есть воля общественного мнения, возведенная в законы, правила, нормы поведения человека (1). В более узком смысле квинтэссенция социального поведения человека, своеобразная философия поведения, синоним человечности (цӀыфыгъэ). По мнению А.А. Хагурова, «адыгство» означает искусство быть адыгом, искусство быть человеком. Это главный социальный институт культуры адыгов; это то, что адыги представили бы в первую очередь на всемирной выставке национальных культур».

Далее А.Ю. Шадже дает следующее определение: адыгство – феномен, в котором аккумулируется все самое лучшее, что характеризует адыгов, - совокупность лучших нравственных норм, своего рода нравственный закон адыгов, т.е. предписание того, как человек должен вести себя дома и в обществе. Это самая сущность, имманентно присущая только адыгской нации. Адыгство основано на народной мудрости, добре, несет в себе любовь и правду, терпимость и уважение. В целом этот феномен вносит в жизнь адыгов такие общезначимые ценностные установки, как почитание женщины, престарелых, самоценность чести и достоинства, верность данному слову, безупречная манера поведения (2).

Р.А. Ханаху и О.М. Цветков провели социально-философский анализ феномена адыгагъэ. Они определяют его как «совокупность взглядов, основой которых является специфическая система морально-нравственных, этических и некоторых других норм, соотносенных с общечеловеческими ценностями и ориентированных на них. Не случайно феномен адыгагъэ адыги связывают с понятием цӀыфыгъэ (человечность). Часто адыгагъэ и цӀыфыгъэ мыслятся в массовом сознании почти как синонимы» (4).

Исследователи выделяют важнейшие социальные функции адыгства:

- интегративную – обеспечивает объединение людей в общность на базе единого, типичного для представителей этноса понимания морально-нравственных и этических норм;
- коммуникативную – способствует целенаправленному взаимодействию различных групп и индивидов между собой и социальными инструментами;

- идеологическую – характеризует влияние адыгагъэ на систему взглядов и идей;
- аксиологическую – характеризует адыгагъэ как инструмент и критерий «отнесения к ценности» любого социального факта;
- воспитательную – призвана придавать активности людей очерченную в соответствии с адыгагъэ форму, содержание и направленность;
- когнитивную – отражает потребность в познании и постоянном уточнении интересов, их содержания и формы реализации.

Кроме того, по мнению ученых, феномен адыгагъэ может рассматриваться как проблема идентичности в ее индивидуальном и этически групповом измерении. Известно, например, что адыги, утратившие родной язык, идентифицируют себя, тем не менее, с адыгским этносом, поскольку адыгагъэ переведен во внутренний план, интериоризован. Динамика реально разворачивающегося непрерывного поиска и утверждения идентичности посредством адыгагъэ связана с реальным, практическим образом жизни, понимаемым как совокупность наиболее существенных форм жизнедеятельности. Феномен адыгагъэ может быть рассмотрен. Таким образом, как содержательный критерий при определении национального (адыгского) образа жизни. По данным опроса, проведенного в 1992 г., 89% людей (не адыгской национальности) выразили не только уважительное отношение к таким ценностям адыгов, как чувство дружбы и взаимной помощи, уважение к женщине, старшим и родителям, куначество и т.д., но изъявили желание перенять их у адыгского народа. 91,8% респондентов – представителей русскоязычного населения, 98% адыгской молодежи предпочтение отдают адыгскому этикету и адыгству в целом. Причем, они отмечают, что национальные ценности несут в себе интеллектуальный и нравственный заряд, наполненный гуманистическим содержанием.

Во всех этических системах формировались ведущие моральные принципы, подчиняющие себе многообразие частных принципов и норм. Они носят характер базовых, постоянно действующих ценностей, не связанных условиями и обстоятельствами времени, пространства, конкретных жизненных ситуаций, групповых или сословных отношений. Б.Х. Бгажноков, проанализировав материал полевых этнографических исследований (с 1975 по 1995 гг.), пришел к заключению, что в системе адыгской этики пять таких постоянств: цыфыгъэ – человечность, нэмыс – почитательность, акъыл – разум, лыгъэ – мужество, напэ – честь (5). По адыгским понятиям, принципы традиционной этики нельзя предать забвению без ощутимых негативных последствий для социума. Отказ от исполнения моральных правил ведет к аномии, а аномия, в свою очередь, к разрушению устоев личности и общества.

По мнению Б.Х. Бгажнокова, функционирование адыгства предполагает постоянное взаимодействие и слаженную «работу» всех пяти заповедей. Но все же основное содержание, весь пафос адыгской этики сконцентрированы в принципе человечности. Другие заповеди, сохраняя относительную самостоятельность, имеют смысл только как средства наиболее полной, точной и успешной реализации гуманистических установок человеколюбия: почтительность обеспечивает атмосферу благожелательности и взаимного уважения в контактах, мужество организует и мобилизует усилия, необходимые для достижения нравственных целей, за разумом закреплена роль интеллектуальной цензуры поведения, за честью – чувственно-эмоциональной. Человечность – господствующий принцип адыгства, подчиняющий себе действие всех других моральных принципов, механизмов, норм. Исследователь заключает, что адыгство обязывает быть добрым, отзывчивым, почтительным, деликатным, рассудительным, мужественным, честным, великодушным во имя одной высшей цели – человечности.

В период феодализма в социальной структуре адыгского общества доминирующее положение занимал класс профессиональных воинов-рыцарей – уэркъ. Уорки несли службу у князей и дворян. Отношения уорков между собой и другими сословиями определялись и регулировались обычным феодальным правом. Но дополнительно к этому сложились и действовали такие институты, как уэркъыгъэ – рыцарская этика (или рыцарский моральный кодекс) и уэркъ хабзэ – рыцарско-дворянский этикет.

По словам Н.В. Касландзия, выделение из общенародного этикета в качестве отдельной части уэркъ хабзэ у адыгов свидетельствует о том, что высшие сословия пытались выработать свои особые правила поведения. Однако, в основном, этикет устоял перед натиском тенденции к дифференциации. Такие важнейшие предписания уэркъ хабзэ как верность патрону, стоическое перенесение страданий, храбрость, вежливость, презрение к смерти, мало чем отличались от требований адыгэ хабзэ, т.е. от тех требований, которые предъявлялись к поведению каждого адыга. В то же время, по утверждению ученого, вышеперечисленные предписания реализовывались представителями аристократии с большей степенью изысканности и элегантности.

Более глубокий сравнительный анализ таких социальных институтов как уэркъыгъэ и адыгагъэ провел Б.Х. Бгажноков (5). Отвечая на вопрос: «В чем особенность рыцарской этики, как выглядит она на фоне общеадыгейской этики, или адыгства?», этнограф отмечает, что «на первый взгляд каких-либо существенных различий нет. Уэркъыгъэ строится на тех же заповедях, что и адыгагъэ: человечность, почтительность, мудрость, мужество, честь. Специфический

характер рыцарской этики обнаруживается лишь при близком рассмотрении, когда выявляется вес и практическая значимость всего перечня заявленных моральных ценностей».

Итак, первое выделяемое отличие – повышенные требования, предъявляемые к рыцарю. В системе уэркъыгъэ круг обязанностей, связанных с каждым из названных принципов, был гораздо шире, разнообразнее и жестче, чем в общеадыгской этике. К такому же выводу пришел К.Х. Унежев: «Уэркъ хабзэ более детализировал адыгэ хабзэ. Все важнейшие его требования соблюдались более скрупулезно, более «заметно», со своими специфическими способами и методами».

Следующая особенность состоит в том, что в рыцарской этике несколько иначе, чем в общеадыгской, были расставлены акценты внутри каждой заповеди. В структуре человечности необычайное развитие получают щедрость и гостеприимство, в структуре мужества – воинская доблесть. Категория чести – напэ преобразуется в понятие рыцарской чести – уэркъ напэ, понимаемой весьма специфично.

Не обошел стороной процесс преобразования и сферу этикета. На базе традиционной почтительности сформировался особый вариант адыгского этикета, именуемый «уэркъ хабзэ». Он отличается особой изысканностью и включает в себя элементы рыцарского поклонения даме.

Еще одна особенность уэркъыгъэ – ее корпоративность. Это была этика внутреннего пользования, не распространявшаяся, по идее, на социальные низы. Она выполняла тем самым функцию марки, служила средством демонстрации превосходства над крестьянами и утверждения столь важной для феодального общества оппозиции «благородный – неблагородный», «рыцарь – крестьянин». При этом уэркъыгъэ не противопоставлялся адыгагъэ.

Князья и дворяне не были уорками в собственном, сословном смысле этого слова и оставались вне (точнее – над) оппозиции «рыцарь – крестьянин». Тем не менее, именно князья считались элитой адыгского рыцарства и самыми ревностными хранителями и носителями рыцарской этики, ничуть не уступая в этом отношении уоркам. Не был чужд высоким принципам и идеалам рыцарской этики и простой народ Черкессии. Он перенимал и осваивал традиции рыцарской культуры, приспособливая их к условиям повседневного мирного быта. Поэтому уорками называли часто и крестьян, отличавшихся щедростью, великодушием, храбростью, верностью данным обязательствам, хорошими манерами. Это свидетельствует о цивилизующей роли рыцарства, о мощном и в целом благотворном воздействии его на все слои адыгского общества. По своему строю, по характеру предъявляемых требований и образцов поведения адыгагъэ является во многом или в основном рыцарской этикой. То же касает-

ся и традиционного адыгского этикета. Он несет в себе лучшие черты уоркъ хабзэ.

При этом Б.Х. Бгажноков не склонен идеализировать рыцарскую этику и отмечает, что уже в XVIII веке она была своего рода анахронизмом, препятствовавшим социальному развитию адыгского общества, организованному и эффективному противостоянию экспансии царских войск на Кавказе (5).

Человек в жизни руководствуется определенной системой взглядов, правил, которые соответствуют его мировоззрению и обусловлены обществом. У любого народа веками вырабатывает свое отношение к жизни, не исключение и адыги, культура которых глубокими корнями уходит в развитии человеческой цивилизации на Земле. Тысячелетиями вырабатывался, шлифовался временем, людьми, историей их образ жизни. Адыги смогли максимально приблизиться к совершенству, достигнув гармонии взаимоотношений. Они создали такую модель общества, которая каждому человеку дает право и возможность быть уважаемой личностью, занимающей среди людей строго определенное место, справедливо обусловленное возрастом, личными качествами (но никак богатством). В свою очередь общество, состоящее из таких личностей, ставится на соответствующую высоту, и нет ничего страшнее, чем быть осужденным им. Созданные на этой основе, адыгские этика и этикет предусматривают наличие всех условий для материального и культурного комфорта каждого человека, где бы он ни находился.

Адыгагъэ строго придерживались все, что создавало условия для нормальной жизни. Воспитание подрастающего поколения отвечало его требованиям. И этот бесценный дар сегодня доверен нам. В России каждая республика, каждый регион отличаются неповторимыми особенностями системы воспитания, психологии, быта, культуры, языка, истории, что должно оказывать влияние на направленность образования. Но в российской педагогике, несмотря на то, что к идее народности (К.Д. Ушинский), осознанию этнического своеобразия в структуре образования каждого народа педагоги обращаются постоянно, феномен этнокультурных запросов в образовании – один из наименее разработанных. Возможно, что это явление можно объяснить выводами, сформулированными Х. Шу и Н. Чжоу о том, что многие ученые осуществляют высококачественные исследования, но точные наблюдения, подлинное понимание системы образования может быть достигнуто только учеными, знающими свою культуру и социальную ткань изнутри. При отсутствии глубинного осмысления динамики образовательных изменений собственной системы и ее социального контекста изнутри, которые лучше известны местным ученым, их понимание зарубежной системы неизбежно будет поверхностным, и они не смогут проникнуть в глубь педагогической теории

и практики чужеродной системы. Поскольку конечная цель – содействовать выработке политики для осуществления реформы образования и развития своей собственной системы, незнание и непонимание внутренних проблем образования приведут к неправильному выбору направлений исследований и к результатам, которые не смогут найти применения (6).

Отсутствие национальной «программы», канонизированной модели поведения приводит к угасанию национального самосознания и превращает народ в аморфную общность людей, теряющую со временем основные идентифицирующие характеристики и качества, и становящуюся легкой добычей ассимиляции. Черкесы – один из самых древних народов мира. На всем протяжении его истории единственной перманентной нормой поведения было адыгство. Опыт столетий развития черкесского народа явственно показал, что адыгство является универсальной системой воспитания и жизнедеятельности. Этнофеномен «адыгагъэ» дает основание для выстраивания модели личности, которая сориентирована на адыгскую национальную культуру. К сожалению, многие понятия адыгагъэ и адыгэ хабзэ утрачены. Нам необходимо восстановить их, сохранить и передать последующим потомкам. Жизнь не стоит на месте. Новое время, конечно, диктует новые условия. Многие во взаимоотношениях нужно обновлять и обогащать, не теряя нашего наследия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Х а н а х у Р.А. Традиционная культура Северного Кавказа: вызовы времени /Р.А.Ханаху. - Майкоп, 1997. –С. 41.
2. Ш а д ж е А.Ю. Национальные ценности и человек /А.Ю.Шадже. - Майкоп, 1996.
3. Б г а ж н о к о в Б.Х. Адыгский этикет /Б.Х.Бгажноков. - Нальчик, 1978.
4. Х а н а х у Р.А. Феномен адыгагъэ /Р.А.Ханаху, О.М.Цветков //Философия и социология в РА.- Майкоп, 1994. -№ 1. –С. 21-28.
5. Б г а ж н о к о в Б.Х. Адыгская этика /Б.Х.Бгажноков. - Нальчик, 1999.
6. Ш у Х. Сравнительная педагогика в Азии и ее перспективы /Х.Шу, Н.Чжоу //Перспективы -1991. -№ 1.

М.М. ДЖОЛОВА

ИЗ ИСТОРИИ ВОСПИТАНИЯ НА ТРАДИЦИЯХ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Народная культура воспитания — основа всякой культуры. «Никакое национальное возрождение, никакое воссоздание прогрессивных народных традиций невозможно без приведения в действие исконных традиций воспитания народной педагогики» (2, 3).

Анализ педагогического наследия народа, выявление прогрессивных идей народного воспитания имеют важное значение в

воспитании подрастающего поколения.

Каждый народ имеет свои педагогические традиции. В них выражаются присущие только данному народу приемы, средства и методы воспитания. В народных педагогических традициях сконцентрирован ценный опыт прошлого, который может служить основой воспитания детей и молодежи. Очень ценны те качества, которые были достаточно характерны и присущи старшим поколениям: трудолюбие, доброта, бескорыстие, чувство собственного достоинства, художественный и эстетический вкус.

Изучая педагогические традиции этносов, педагогические идеи в наследии педагогов-классиков, мы считаем необходимым выделить следующие аспекты: теоретический (историко-культурный, познавательный) и воспитательный (практический), связанный с возможностью использования прошлого опыта, лучших народных педагогических традиций в практике воспитания подрастающего поколения. Взаимодействие народной педагогики разных этносов, традиции народного воспитания отчетливо прослеживаются в творческом наследии великих педагогов-классиков.

Выдающиеся педагоги прошлого много внимания уделяли изучению педагогических воззрений народа и его педагогического опыта. Педагоги-классики полагали, что народная педагогика обогащает науку о воспитании, служит ее опорой и основой.

Родоначальник педагогики, «отец педагогической науки», великий чешский педагог Я.А. Коменский (1592 - 1670) начал свою деятельность как исследователь народных традиций, обычаев, произведений народного творчества. Его работы носили народно-педагогический, национально-педагогический характер. Преданность и любовь к своему народу побудили ученого к глубокому изучению народных традиций воспитания и к их творческому использованию в создании научной теории педагогики.

К своей «Великой дидактике» он шел через «Чешскую дидактику», создал труд «О чешской поэзии», в котором воспевает богатство чешского языка и освещает вопросы поэтического творчества. Ни один аспект национального развития не оставался вне поля зрения ученого. Он по крупицам собрал чешские пословицы и суммировал их в книге «Мудрость старых чехов» («Мудрость предков – зеркало для потомков»).

По мнению ученого, учащимся школы следует предлагать рассказы на моральные темы, которые могут быть заимствованы из устного народного творчества, проводить с детьми состязания по отгадыванию загадок, изучать обычаи народа, его прошлое и т. д. «Кто успевает в науках, но отстает в добрых нравах, тот больше отстает, чем успевает», – повторял он народную поговорку, подчеркивая

необходимость нравственного воспитания (3, 570).

В своей педагогической теории Я.А. Коменский отводит важнейшую роль проблеме музыкально-эстетического воспитания как средству формирования духовности ребенка. Идеи музыкально-эстетического воспитания, выдвинутые им, актуальны на современном этапе. Создав целостную теорию воспитания и обучения, он впервые осмыслил и обобщил опыт, накопленный семьей и школой, отводя значительную роль музыкально-эстетическому развитию детей.

Система воспитания, предложенная им, включает четыре ступени: «Материнская школа» (от рождения до 6 лет); «Школа родного языка» (от 6 до 12 лет); «Латинская школа» или «Гимназия» (от 12 до 18 лет); «Академия» (от 18 до 24 лет для одаренных молодых людей), музыкальное воспитание как обязательный компонент входит в программу обучения на всех ступенях.

Коменский впервые высказал мысль о раннем (с момента рождения) приобщения ребенка к музыке, которая получила развитие в современной музыкальной педагогике – в трудах Н.А. Ветлугиной, О.П. Радыновой и других. Он считал, что вводить ребенка в мир музыки необходимо через пение народных детских, колыбельных и церковных песенок; начинать развитие первичной музыкальности – чувство ритма и мелодического слуха на народных детских музыкальных инструментах.

Я.А. Коменский был первым педагогом, стремившимся охватить музыкально-эстетическим воспитанием и образованием все периоды развития личности ребенка с момента его рождения. Он наметил контуры системы массового музыкального воспитания и выработал основные принципы обучения, предложил практические советы педагогам и родителям в своих работах: «Духовные песни» (1615), «Перед богом» – сборник песнопений (1624), «Некоторые новые песни» (1631), «Материнская школа» (1632), «Великая дидактика» (1633-1638), «Сказания ...» (1649), «Пансофическая школа» (1651), «Мир чувственных вещей в картинках» (1658) и другие.

Таким образом, творчество Я.А. Коменского оказало большое влияние на развитие мировой педагогической мысли и школьной практики, в том числе и на музыкальное воспитание детей и юношества. Он стремился к всестороннему развитию личности, рассматривая при этом в непрерывном единстве вопросы воспитания и обучения, развития личности, призывая к широкому (универсальному) образованию на основе родного, а затем латинского языка – языка науки и культуры.

В истории педагогики Я.А. Коменский является идеалом, личностью-символом. Его наиболее ценные и перспективные идеи в дальнейшем получили развитие в трудах Л.Н. Виноградова, И.Г. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского и других выда-

ющихся педагогов прошлого и настоящего.

Идея народности в общественном воспитании впервые в России была затронута М.В. Ломоносовым (1711 – 1765) – светилом русской духовности и культуры, в том числе и педагогической. Впоследствии углублены И.И. Новиковым, А.Н. Радищевым и декабристами. Она как бы предвосхитила прогрессивные взгляды передовой интеллигенции последующих поколений на проблему образования и воспитания путем изучения духовного наследия своего народа.

В своих научных трудах и художественных произведениях М.В. Ломоносов нередко пользовался пословицами, поговорками, народными преданиями.

Великий Ломоносов был большим знатоком и любителем пения. Он говорил, что «... сладостные звуки родимой песни и музыки в живой человеческой душе ум пробуждают и чувства высокие воспитывают» (4, 3). Как удивительно перекликаются эти слова с высказыванием Пушкина, который в письме к брату писал: «...вечером слушаю сказки – и вознаграждаю тем недостатки проклятого своего воспитания. Что за прелесть эти сказки! Каждая есть поэма!» (6, 108). Великий Пушкин соединил народное слово с высочайшей поэзией. С удивительной силой выражена Пушкиным его любовь к народной песне в неоконченном стихотворении 1833 года:

В поле чистом серебрится
Снег волнистый и рябой,
Светит месяц, тройка мчится
По дороге столбовой.
Пой: в часы дорожной скуки,
На дороге в тьме ночной
Сладки мне родные звуки
Звонкой песни удалой.
Пой, Ямщик! Я молча, жадно
Буду слушать голос твой.
Месяц ясный светит хладно,
Грустен ветра дальний вой.
Пой «Лучинушка, лучина,
Что же не светло горишь?...» (9, 60-61)

Новая теория воспитания была разработана и предложена русскими революционными демократами – В.Г. Белинским, А.И. Герценом, Н.А. Добролюбовым и Н.Г. Чернышевским – воспитание духовности ребенка на основе народного материала – родного языка, сказок, пословиц, поговорок, народных песен, танцев, игр. Эти принципы не потеряли своей актуальности в деле воспитания подрастающего поколения и сегодня.

Передовые взгляды на народное творчество, народную педагогику нашли свое историческое закрепление в трудах великого рус-

ского педагога К.Д. Ушинского (1824 – 1870). Его книга «Родное слово» (1864г.) явилась крупнейшей вехой в истории русской педагогики. В методическом руководстве к этой книге автор подчеркивает воспитательное значение народной поэзии и особенно сказки. Рассматривая педагогическое значение сказок, К.Д. Ушинский писал: «Это первые и блестящие попытки русской народной педагогики, и я не думаю, чтобы кто-нибудь был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа» (8, 300). Ученый-педагог считал, что образцы народных песен, преданий, пословиц, поговорок, сказок обладают большой познавательной силой и являются многовековыми воспитателями народа.

Прекрасно зная обычаи, обряды, традиции русского народа, Ушинский глубоко проникал в его духовную жизнь. В поле его зрения были все сферы духовной жизни славянских народов, он восхищался преемственностью и общностью их культур. Кроме этого, в трудах Ушинского наблюдается многостороннее отражение духовной жизни многих народностей.

Опора на совершенные знания существенных черт духовной жизни многих народов – один из основополагающих принципов педагогической системы Ушинского, свободной от национальной ограниченности и имеющей поэтому огромную притягательную силу.

На основе сравнения народностей, их истории, обычаев, духовных сокровищ, языков Ушинский приходит к оценке духовного своеобразия русской нации и связанного с ним своеобразия языка: «Русский язык ... сообразно размашистому характеру народа, сообразно размашистому разбегу русских полей, любит разливаться свободно, подобно сильному источнику, выбивающемуся широкой волной из недостижимой глубины» (2, 17). Так, личным примером Ушинский учил педагогов других народов любви к своим корням, родному языку; в его словах – горячий призыв ко всем – знать и любить родину, народ, его живую душу.

Великий писатель и педагог Л.Н. Толстой (1828 - 1910) большое внимание уделял произведениям устного народного творчества. Работая над текстом своих учебников он стремился сохранить стиль народного эпоса, делал их доступными для понимания и усвоения детьми.

«Единственные книги – писал Толстой, – понятные для народа и по его вкусу, суть книги, писанные не для народа, а из народа... Сказки, пословицы, сборники песен, легенд, стихов, загадок дети перечитывают по несколько раз, заучивают наизусть, с наслаждением уносят на дом, и в играх и разговорах дают друг другу пословицы из древних былин и песен» (7, 436).

Педагогика Л.Н. Толстого выросла из знания основ народной жизни, народного духа, народной педагогики. Педагогические прин-

ципы его системы базировались на народной мудрости: любви и уважении к достоинству личности, нравственной обоснованности и практической целесообразности даваемых детям знаний.

Известный педагог С.Т. Шацкий (1878 – 1934) стремился свою практическую деятельность связать с народной российской педагогической традицией и в этом деле добился положительных результатов. Его положение о том, что задачи, методы и формы воспитательной работы новой школы должны быть этнопедагогически осмыслены и инструментованы, является плодотворным и актуальным и в теоретико-методологическом, и в практическом плане. Для отечественной педагогики важны и необходимы постоянное обращение к анализу содержания, форм и методов народного воспитания, бережного отношения к его традициям и обычаям (1, 70).

Отношение А.С. Макаренко (1888 – 1939) к народной педагогической культуре представляет большой интерес.

Народная педагогика, опирающаяся на житейскую мудрость, в творчестве А.С. Макаренко представлена чрезвычайно широко. С раннего детства Макаренко испытывал на себе влияние народных педагогических традиций, поскольку он воспитывался в рабочей среде, жил и трудился среди крестьян. Та самая педагогика, которая существовала в природе испокон веков, которая имела свое влияние на подрастающее поколение, которая жива и сегодня как неразрывная часть бессмертной народной мудрости, эта самая педагогика была не только предметом особенного внимания Макаренко, но и его опорой.

Макаренко переосмыслил все то богатство педагогической культуры, которое создано человечеством, прежде всего славянами – русскими и украинцами. Он считал закономерным интенсивный обмен духовными ценностями между (русским и украинским) народами. Макаренко как бы суммирует и своеобразно трансформирует две великие, две богатейшие и древнейшие культуры – русскую и украинскую. Его произведения – блестящий образец культурного содружества, пример педагогической общности двух народов.

Макаренко отмечал величайшее значение народной педагогики в новых условиях. Ученый призывал внимательно изучать коллективный педагогический опыт народа, не отказываться от старого в разумной и полезной его части – такова установка Макаренко. Не разрушение традиций, а их переосмысление новым содержанием – вот что необходимо, по его мнению, педагогам-гуманистам.

Большое внимание, как фактору воспитания, Макаренко уделял народному танцу. Украинскому Гопaku посвящена особая глава в «Педагогической поэме». По мнению ученого, в этом темпераментном танце проявляется национальный характер, в нем – просторные степи Украины, где место развернуться талантам и проявить, реали-

зовать себя как личность, главная ценность которой – любовь к Родине.

Принцип народности в системе воспитания Макаренко исключает какое бы то ни было диктаторство, ибо не может быть тоталитарной педагогика великого народа, педагогика, выросшая из народной и поставленная на службу народу.

Традиции народного воспитания реализованы максимально в наследии величайшего педагога своего времени В.А.Сухомлинского (1918 – 1970). В его трудах творчески переосмыслено наследие Аристотеля и Квинтилиана, Коменского и Григория Сковороды, Ушинского и Дистервега, Песталоцци и Януша Корчака... Он хорошо знал педагогическое наследие чувашского педагога Яковлева. Своим учителем Сухомлинский называл Макаренко.

Духовное богатство личности, как полагал Сухомлинский, – это прежде всего часть духовного богатства нации. Педагог-мыслитель решительным образом требовал самого бережного отношения к духовным сокровищам народа, решающими из которых он считал традиции воспитания подрастающих поколений.

В последних книгах и статьях Сухомлинского («Сердце отдаю детям» (1969), «Рождение гражданина» (1970), «Методика воспитания коллектива» (1971), «О воспитании» (1973) и других) красной нитью проходит мысль о необходимости возрождения прогрессивных педагогических традиций народа, о широком внедрении их в семью и школу. Он культивировал народные традиции в целях воспитательного воздействия, пропагандировал народное искусство и обрядность, обучал детей народным правилам приличия и хорошего тона. Его ученики сами придумывали сказки, писали сочинения по пословицам, решали народные задачи-загадки, пели народные песни и организовывали народные праздники.

Из всех средств воспитания наиболее значимым Сухомлинский считал родное слово. «Язык – духовное богатство народа», – писал он. «Сколько я знаю языков, столько я – человек», – гласит народная мудрость.

По мнению ученого, речевая культура человека – это зеркало его духовной культуры. «Важнейшим средством воздействия на ребенка, облагораживающим его чувства, душу, мысли, переживания, – как утверждал педагог-мыслитель, – являются красота и величие, сила и выразительность родного слова» (2, 21).

Одним из важнейших факторов духовного воспитания детей Сухомлинский считал – музыку. Вот одно из его высказываний: «Благодаря музыке в человеке пробуждается представление о возвышенном, величественном, прекрасном не только в окружающем мире, но и в самом себе. Музыка – лучшее средство самовоспитания» (5, 35).

«Музыка - воображение - фантазия - сказка - творчество – такова дорожка, идя по которой ребенок развивает свои духовные силы», – говорил великий педагог Сухомлинский.

Эффективность воспитательной системы Сухомлинского обеспечивалась тем, что все проблемы воспитания он решал очень конкретно – на межличностном уровне, опираясь на народную педагогику.

Таким образом, из вышеизложенного мы пришли к следующим выводам:

- 1) традиции как бы организуют связь поколений, на них держится духовно-нравственная жизнь народов;
- 2) преемственность старших и младших основывается именно на традициях. Чем больше многообразие традиции, тем духовно богаче народ;
- 3) традиции народного воспитания занимают значительное место в наследии великих ученых, педагогов-классиков. У них в основном наблюдается общность педагогических взглядов на использование народных педагогических традиций в воспитании подрастающих поколений;
- 4) обращение к истории изучения этнопедагогических традиций разных народов особенно актуально в регионах с многонациональным составом населения, в частности, в Республике Адыгея;
- 5) этнопедагогический диалог, диалог культур подчеркивает межнациональное, общечеловеческое в духовно-нравственных ценностях народов. Народы говорят на разных языках, но духовно они очень близки друг к другу;
- 6) традиционность культуры, в том числе и педагогической, есть важнейший признак высокой культуры народа. Чем больше сохранившихся и широко бытующих древних традиций, тем больше внимателен к ним народ, тем выше его культура.

ЛИТЕРАТУРА

1. Б е л я е в В.И. Традиции народности в педагогике С.Т.Шацкого / В.И.Беляев //Педагогика.–1994.–№5.–С.70-73.
2. В о л к о в Г.Н. Этнопедагогика /Г.Н.Волков. - М.: Изд. Центр «Академия».–1999.
3. К о м е н с к и й Я.А. Избранные педагогические сочинения Я.А.Коменский. –М.,1955.
4. К о т и к о в а Н., Добровольская Б. Песня – душа народа Н.Котикова, Б.Добровольская. –Л.,1959.
5. Музыка в школе.–№1, 1989.
6. П у ш к и н А.С. Письмо Л.С. Пушкину /А.С.Пушкин. //Полн. собр. соч. - М.–Л.,1951. - Т.10
7. Т о л с т о й Л.Н. Полное собрание сочинений /Л.Н.Толстой. – М.,

1985. Т.6.
8. У ш и н с к и й К.Д. Собрание сочинений /К.Д.Ушинский. – М., АПН РСФСР, 1949, Т.6.
 9. Я к о в л е в В. Музыка в жизни и поэзии Пушкина /В.Яковлев //Музыка в школе. №2, 1987.–С.54-62.

Л.С. МАКАРОВА

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПЕРЕВОДА КАК СРЕДСТВА ИНТЕРЛИНГВО-КУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

В последнее время в переводоведении утвердился широкий подход к процессу перевода, при котором на передний план выдвигается передача интенционального смысла высказывания (см., например: 7). Интенция определяется как психологическая цель, которую преследует автор, порождая тот или иной текст. Интенциональный смысл «рождается из встречи семантики и прагматики в коммуницирующем сознании» (7, с.108). В рамках данного подхода наибольшее внимание уделяется исследованию переводческой прагматики, творческих стратегий переводчика и эвристических особенностей переводческого процесса (6, с.20).

Прагматический подход к переводческой деятельности находит психологическое обоснование в рамках когнитивной теории мотивации, которая подчеркивает зависимость конкретной иерархии мотивов деятельности от того, как субъект познает ситуацию, и какие цели он ставит перед собой в соответствии с некоторыми стандартами качества деятельности (9, с.247).

Коммуникативный акт с использованием перевода включает в качестве составной части акт перевода. В акте перевода обычно выделяются следующие этапы (5, с. 151):

1. Осмысление исходного текста, которое осуществляется на основе прагматической идентификации речи (установление типа текста и типа получателя речи) и проникновение в содержательный объем передаваемой информации.
2. Порождение текста на переводящем языке, которое связано с оформлением информации, извлеченной из оригинала, средствами языка перевода.
3. Контроль над результатом перевода (сличение полученного результата с целью).

Таким образом, в деятельности переводчика присутствует фаза осмысления, связанная с переводческим анализом исходного текста на основе выявления интенции его отправителя, фаза реконструкции, включающая моделирование на основе семантико-прагматической интерпретации текста перевода, и фаза сверки результата с целью. Любому переводу предшествует интерпретация

оригинала, которая осуществляется посредством выявления коммуникативного замысла говорящего.

Как указывает В.З. Демьянков, интерпретация предполагает активизацию модулей понимания, к которым в числе прочих относится построение и верификация гипотетических интерпретаций, т. е. понимание как процесс порождения ожиданий (гипотез) относительно содержания текста на основе установления замысла коммуникации и намерения говорящего (3, с.59).

Для выявления коммуникативно-прагматической специфики перевода важно учитывать тот факт, что переводчик является вторичной языковой личностью, и это обстоятельство также оказывает влияние на эффективность интерлингвокультурной коммуникации. Перевод всегда включает две составляющих – понимание и знание. Знание имеет отношение к более или менее замкнутым системам, которые усвоены переводчиком в качестве необходимых компонентов его профессиональной компетенции. Можно говорить о лингвистических знаниях (знании лингвистических систем, их фонетической и лексико-грамматической организации), знаниях культурологического характера (знаниях общекультурного и интеркультурного характера), знаниях социального плана (знаниях из сферы социальной регламентации деятельности). Для определенных видов перевода потребуются и другие специфические знания, например, в художественном переводе большое значение приобретают литературоведческие знания и т.д. Достаточный уровень сформированности знаний обеспечивает становление конкретных переводческих навыков и умений, образующих технологию перевода. Анализ организации и использования знаний имеет большое значение для описания процесса перевода.

Второй аспект перевода - понимание. Понимание соответствует процессу активизации смыслов в сознании воспринимающего субъекта (7, с.103). Всякое понимание субъективно, и, как правило, смысл в переводе выражается с той или иной долей аппроксимации по отношению к намерению автора. Понимание «надстраивается» над знанием, в понимание включаются когнитивные и коннотативные дополнения, которые возникают в результате восприятия текста как продукта конкретной речевой деятельности. В. Вилсс замечает, что перевод – действие, основанное, прежде всего, на понимании, а поскольку понимание по своей природе субъективно, перевод также всегда представляет собой аксиологически ориентированный личностный продукт (11).

Категория деятеля или субъекта перевода относится к числу важнейших в теории перевода. Характер и степень включенности переводчика в сферу речевой intersubjectности могут быть различными. На первом этапе переводческого процесса переводчик пребывает в статусе получателя речи. Именно на этом этапе выявляются некоторые существенные отличия в статусе переводчика не-

художественного и художественного текста. В нехудожественной коммуникации переводчик более нейтрален в прагматическом отношении, поскольку, как правило, реализуемая в процессе коммуникации неречевая цель не является лично значимой для переводчика. Уровень притязаний переводчика в данном случае ограничен эффективной реализацией технологии перевода. Переводчик свободен от лично обусловленного (эмоционального) восприятия смысла сообщения. Осуществив идентификацию речевого намерения отправителя сообщения, переводчик конструирует на этой основе новое сообщение, дублирующее оригинал в межъязыковой и межкультурной коммуникации. Если отправитель речи настаивает, подчеркивает, полемизирует, убеждает, восхищается и сожалеет – то же самое делает переводчик, но не потому, что испытывает сожаление, восхищение или иные эмоции. Переводчик не может полностью абстрагироваться от интенционального смысла высказывания (7, с.106), но сам он не является интенционально значимым субъектом коммуникации и объектом психологического или иного воздействия со стороны отправителя речи.

Таким образом, как правило, в нехудожественном переводе траектория поведения переводчика не должна определяться лично ориентированными смыслами, возникающими в его сознании. Вместе с тем, и в этом случае в переводческой практике не исключена реализация прагматической «сверхзадачи» перевода, когда ярко проявляется переводческий субъективизм, и переводчик «намеренно сглаживает острые углы в речи оратора» и т.п. (10, с. 62).

Тем не менее, в нехудожественном переводе преобладают именно посреднические функции переводчика, поскольку, как уже было замечено выше, сам переводчик не является объектом прагматического воздействия. Участники коммуникативной ситуации перевода также осознают тот факт, что предмет общения не является лично значимым для переводчика, и что они могут рассчитывать на его объективность (прагматический «нейтралитет»).

Вопрос о диалектике «сознательного» и «бессознательного», рационального и иррационального в деятельности переводчика заслуживает самого пристального рассмотрения. Как представляется, любой перевод, как художественный, так и нехудожественный, не может полностью относиться к сфере рационального. Иррациональная составляющая процесса перевода наиболее ярко проявляется в художественном переводе, имеющем выход на психологию восприятия художественной информации и психологию художественного творчества.

В художественном переводе на этапе восприятия переводчик выступает в качестве полноправного участника вербально-художественной коммуникации. Будучи читателем оригинала, он испытывает его воздействующий потенциал. Неоднократно указывалось, что

«разные читатели выделяют неодинаковые значения в качестве основных, важных или представляющих интерес» (1, с.45). Те или иные особенности художественной информации приобретают личностное значение для переводчика как субъекта художественной коммуникации. Личностный смысл, в свою очередь, порождает эмоцию и предопределяет субъективность развертывания траектории переводческого конструирования вторичного художественного текста. Если писатель воплощает в произведении трагическую или комическую метареальность, переводчик, как и другие получатели художественного текста, переживает трагизм или комизм художественной ситуации вместе с автором и созданными его воображением персонажами. Вместе с тем, как известно, эмоциональное состояние переводчика играет важную роль в акте перевода (см., например: 4, с. 47).

При этом мы исходим из введенного А.А. Леонтьевым разграничения собственно эмоции и «личностного смысла». Эмоция как некоторое психологическое образование выполняет функцию презентации личностных смыслов и на этой основе регулирует деятельность (8, с.201). Эмотивный и дескриптивный (денотативный) аспекты речи тесно связаны в ситуации художественного перевода, для которого типично экспрессивное «дублирование» эмотивно-ассоциативного потенциала подлинника.

Общепсихологические аспекты художественного перевода также связаны с восприятием информационного комплекса, который обозначается как «эстетическая информация» (2, с.110). Как указывает С.Ф. Гончаренко, эстетическая информация складывается из целого спектра более частных видов информации, включающих, в том числе, гедонистическую составляющую (наслаждение от приобщения в искусству художника слова), аксиологическую составляющую (восприятие ценностной картины мира, запечатленной в произведении), суггестивную составляющую (оказание воздействия на подсознание читателя) и целый ряд других подвидов (2, с. 111). С.Ф. Гончаренко отмечает, что этот синтез различных аспектов, образующих «ценностную картину мира Прекрасного», особенно ярко проявляется в поэтическом тексте с его «сверхсвязанностью» и «сверхсемантизацией» всех элементов (2, с.112). Как представляется, данный подход обладает высокой эвристической ценностью для анализа специфики функционирования вербально-художественной информации в целом. Воспринимая вербально-художественную информацию в поэтической или прозаической форме, переводчик воспринимает и ее эстетическую «ауру», которая стимулирует переводческие механизмы и предопределяет использование тех или иных переводческих стратегий.

Необходимо четко разграничить два аспекта – технологию переводческой деятельности, т.е. осознанный и осуществляемый профессионально в соответствии с ролевой ситуацией перевода

учет прагматических особенностей ситуации перевода, и прагматическое воздействие, которое может испытывать сам переводчик и которое также непременно сказывается на результате перевода.

Внелингвистические прагматические значения в значительной степени определяются, наряду с информативным потенциалом высказывания, социальным статусом, этнокультурными и психологическими особенностями коммуникантов, степенью их непосредственной заинтересованности в реализации замысла коммуникации и стремлением добиться при помощи коммуникативного акта тех или иных практических результатов. Они связаны с поведенческими особенностями деятельности переводчика, мотивацией деятельности и социально регламентированными ролевыми предписаниями ситуации перевода.

Прагматический аспект высказывания или связного текста определяется отношениями между речевым произведением и участниками коммуникации. Эти отношения обусловлены не только содержанием информации, передаваемой в сообщении, но и социально-психологическими и культурологическими особенностями коммуникации, от которых в значительной степени зависит интенсивность речевого воздействия.

С этих позиций прагматика перевода не может не интересоваться проблемами, связанными с переводческой субъективностью как специфическим явлением, определяющим характер трансляции содержания в переводе. При этом особое значение приобретают социальные параметры перевода, такие как хронологическая локализация, культурологическая обусловленность, а также мотивационные основы переводческой деятельности, влияющие на когнитивные и эмоциональные механизмы вербального оформления художественной информации. Несмотря на то, что некоторые из данных характеристик могут иметь индивидуальный характер, представляется возможным выделить общие черты, которые являются типичными для используемых переводческих стратегий. В свою очередь, выявление подобных типологических закономерностей конструирования перевода невозможно без анализа коммуникативных задач, которые ставит перед собой переводчик.

ЛИТЕРАТУРА

1. В а н Д е й к Т. Язык. Познание. Коммуникация. Сборник работ. Сост. В.В. Петрова; Под ред. В.И. Герасимова. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
2. Г о н ч а р е н к о С.Ф. Поэтический перевод и перевод поэзии: константы и вариативность /С.Ф.Гонтаренко //Тетради переводчика. – М., 1999. – Вып. 24. - С. 107-122.
3. Д е м ь я н к о в В.З. Понимание как интерпретирующая деятельность //Вопросы языкознания /В.З.Демьянков. - М, 1983. - № 6. - С.58-67.

4. Е р м о л о в и ч В.И. Проблемы изучения психологических аспектов перевода /В.И.Ермолович //Тетради переводчика. /Под ред. проф. С.Ф.Гончаренко. - М., 1999. - Вып. 24. - С.45-62.
5. К о м и с с а р о в В.Н. Лингвистика перевода /В.Н.Комиссаров. - М.: Международные отношения, 1980. - 167с.
6. К о м и с с а р о в В.Н. Современное переводоведение /В.Н.Комиссаров. – М.: ЭТС, 2002. – 421с.
7. К р ю к о в А.Н. Антиномии в теории перевода и их разрешение / А.Н.Крюков //Сборник научных трудов МГЛУ. – М., 1996. - Вып. 426. - С.100-111.
8. Л е о н т ь е в А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н.Леонтьев. – М.: Наука, 1975. – 304 с.
9. Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Издательство МГУ, 1984. – 270 с.
10. Seleskovitch D. Traduire : de l'expérience aux concepts //Etudes de linguistique appliquée. In: Traduire : Les idées et les mots. - Paris: Didier, 1976. - №24, 1976. - P.64-91.
11. Wills W. Kognition and Übersetzen: Zu Theorie und Praxis der menschlichen Übersetzung. - Tübingen: Niemeyer, 1988. – 306 S.

Р.Г. ТУГОВ

ПРОБЛЕМА СОХРАНЕНИЯ ЕДИНОГО ПОЛИТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

В последнее время предметом научных дискуссий на Всероссийских конференциях стала проблема высшего образования и единого образовательного пространства в России, проблема формирования гражданского общества и единого правового пространства. Политическими лозунгами для политических движений и партий стали такие понятия, как «Единая Россия – сильная Россия», «Единая Россия – правовая Россия», «Сильная Россия – здоровая Россия» и т.д. Почти все общественно-политические движения единодушны в том, что современная Россия должна быть сильной и самодостаточной. Под влиянием экономического, политического и духовного состояния современного российского общества и государства, мы тоже осмелились в своей работе доказать, что единая Россия – прежде всего политическая Россия. Сохранение и укрепление единого политического пространства в современной России есть необходимое условие для сохранения и укрепления единства российского общества и российского государства (3). Только социально-политическое единство современной полиэтнической и поликонфессиональной России может стать условием формирования гражданского общества и единого правового пространства в России, условием фор-

мирования единого мировоззрения в российских вузах и единого образовательного пространства в России.

Проблема существования и сохранения единого политического пространства в нынешней России сталкивается с некоторыми проблемами и трудностями, связанными с состоянием современного российского общества и государства.

Прежде чем говорить об этих проблемах и трудностях, нам необходимо, насколько это в наших силах, дать определение понятию «единое политическое пространство» в современной России. К сожалению, это понятие наряду с таким понятием как «единое российское государство» в условиях современности находится с стадии становления у современных политологов и социологов. Поэтому мы можем только, используя достижения западной и отечественной политической мысли, попытаться дать «идеальное» определение понятию «единое политическое пространство», которое бы нам помогло для осмысления политического состояния современного российского общества и государства.

На наш взгляд, «единое политическое пространство» в обществе есть не что, иное, как пространство государства, где граждане вступают с государством или между собой в политические отношения. Это определенное пространство, где определенное население граждан признает и подчиняется определенной власти. При этом «определенная власть» – это поддержанная населением правомочная (легитимная) политическая власть государства, а «определенное население» – это население граждан, осознающее свою зависимость от политической власти государства и свою «политическую принадлежность» одному государству, т.е. свою гражданственность (1). Таким образом, единое политическое пространство или единое пространство государства – это пространство, где существует и сохраняется единое политическое состояние, условиями которого являются единая политическая власть и единое политическое население государства. В основе единой политической власти государства лежит единая политическая воля государства. В основе единого политического населения лежит политическое единение или политическая солидарность граждан в пределах одного государства (1).

Это довольно-таки отвлеченное определение понятия «единое политическое пространство» может помочь нам осознать состояние политического пространства в современной России.

И вот, когда мы попытались осмыслить и осознать современное политическое состояние российского общества и государства, то у нас возникли некоторые проблемы и трудности, мешающие нашим гражданам находиться в пределах единого политического пространства России. Далее мы попытаемся перечислить эти трудности и указать возможные пути их преодоления.

Проблемы и трудности политического состояния современной России, на наш взгляд, связаны с полиэтническим и поликонфессио-

нальным составом населения Российской Федерации. Иногда политическое и гражданское самосознание, чувство «политической принадлежности» подменяется этническим или религиозным самосознанием, чувством этнической или религиозной принадлежности. Все люди рождаются в человеческом сообществе, но только в процессе социализации и политизации граждане становятся полноправными членами общества и политически зрелыми гражданами своего государства.

Первая трудность, которая мешает современному российскому гражданину стать политически зрелым человеком в обществе и осознать свою гражданственность, политическую принадлежность единому государству – России, связана с тем, что многие российские граждане отождествляют свое политическое самосознание с этническим самосознанием (4).

При этом такие граждане перестают осознавать, что независимо от этнической принадлежности, они остаются в пределах единого политического пространства России и являются гражданами одного единого российского государства. Более того, политическая жизнь таких граждан состоит не в исполнении своего гражданского долга по отношению к своему государству, не в осуществлении единой политической воли государства, а в утверждении своей частной, индивидуальной воли или общей, коллективной воли своего этноса. Осознанно или неосознанно, выпадая из единого политического пространства государства, из состава единого политического населения граждан России, такие граждане противопоставляют свою волю, свою власть против единой политической воли и политической власти российского государства.

Учитывая полиэтнический состав современного российского общества, можно лишь предположить, к чему могут привести такие этнополитические тенденции в современной России. Очевидно то, что эти тенденции ослабляют и разрушают единое политическое пространство России вместо того, чтобы такое пространство сохранять и укреплять для блага всех этнических общностей и единого государства.

Вторая трудность, которая мешает существованию и сохранению единого политического пространства в России, вызвана процессом возрождения традиционных религиозных конфессий и современных разнообразных вероисповеданий в российском обществе. Наряду с этническим самосознанием возрождается и религиозное самосознание российских граждан, которое порождает разрозненное религиозное пространство России. Специфика современного религиозного пространства России заключается в том, что это пространство без единой религиозной власти, без единого религиозного населения. В общем духовном пространстве России сосуществуют множество различных по своей вере, по своим духовно-политическим позициям и установкам вероисповедания, между которыми нет

духовного единения и солидарности. Это замкнутые в себе, параллельно существующие религиозные объединения. Некоторые российские граждане, которые одновременно являются членами какого-либо религиозного сообщества, отождествляют себя, свою гражданственность с религиозностью. Таким образом, отождествление религиозного самосознания с политическим и гражданским самосознанием, отождествление чувства религиозности с чувством гражданственности, а, тем более, когда чувство религиозности выше чувства гражданственности, может привести к политическому и гражданскому неповиновению единой политической власти государства, подрывая тем самым единое политическое пространство в обществе и государстве (3). Необходимо добавить, что граждане с таким религиозным самосознанием, в такой мере не осознающие свою политическую принадлежность, очевидно, не будут служить во благо своего единого государства, и не проявят «политического смирения» по отношению к своему государству (1). На некоторых религиозных собраниях давно звучат антигосударственные лозунги и суждения, отрицающие всякую политическую власть и политическую волю в обществе. Религиозные объединения, отождествляющие религию и политику, считающие религиозное духовное повиновение выше гражданского политического повиновения, требуют использования государственной политики в «духовных» целях. Учитывая поликонфессиональный (многорелигиозный) состав российского общества, полная политическая свобода различных религиозных объединений в современной России, может привести к подрыву единого политического пространства в ней, ибо там, где нет духовного единения, трудно сохранить политическое единение граждан одного государства.

В заключение мы бы хотели отметить, что проблема существования и сохранения единого политического пространства в современной России требует формирования единого политического самосознания у российских граждан, независимо от их этнической и религиозной принадлежности. Все народы и этнические группы Российской Федерации должны находиться в пределах единого политического пространства российского государства. Все религиозные объединения должны находиться в пределах единого российского государства. Ибо в современной России много этнических общностей и групп, много религиозных организаций и групп, но одно государство, одно политическое пространство.

ЛИТЕРАТУРА

1. Г о б б с Т. Сочинения в 2 т. Т.1 /Пер. с лат. и англ; Составитель, редактор, автор вступит. статьи и примечаний В.В.Соколов. /Т.Гоббс. – М.: Мысль, 1989.
2. В е н г е р о в А. Политическое пространство и политическое время / А.Венгеров //ОИС. –1993.-№ 6.

3. Ерыгин А.И. Цивилизация и историческая специфика российской государственности /А.И.Ерыгин //Вестник МГУ. –1993.- № 5.
4. Осборн Р. Национальное самосознание и целостность государства /Р.Осборн //ОИС. -1993. -№ 5.
5. Серебренников В. Политическая безопасность / В.Серебренников //Свободная мысль. - 1997. -№ 1.
6. Государство и гражданское общество// Социально-политический журнал. - 1997.- № 4.

С.М. ТЛЕХУЧ

ЭСТЕТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ УЧАЩИХСЯ НА МАТЕРИАЛЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ

Народное искусство воодушевляет людей, делает их чище, благороднее, развивает любовь к природе, человеку.

Историю любого народа можно проследить по эволюции его искусства.

Подрастающее поколение наиболее полно усваивает историю и духовную жизнь народа через его искусство и культуру. С этой целью в школах Адыгеи вводится национально-региональный компонент образования, охватывающий уроки родного языка, его этикет, культуру и искусство своего народа.

Одно из основополагающих мест занимают уроки изобразительного искусства, построенные на национальном материале. Так, программа Ланина А.М. предусматривает широкое использование адыгского народного искусства в художественно-эстетическом воспитании школьников.

Автор программы по изобразительному искусству для средней общеобразовательной школы уделяет большое внимание расширению и углублению знаний учащихся о народном декоративно-прикладном искусстве, развитию умения создавать выразительные декоративные композиции, творчески используя стилизацию формы, цвета.

Для проведения уроков по изобразительному искусству богатый материал содержится в программах других авторов: Ю.К. Беджанова, Р. Казакова, Е. Дитмара, Б.М. Неменского.

Возрождение народного искусства - единственный путь к изучению истории, образа жизни, эстетических идеалов народа, этническая история которого своими корнями уходит в глубину веков. Народное искусство является мощным фактором сохранения мудрости и культуры, неотъемлемой частью повседневной жизни народа, является актуальным и необходимым шагом в формировании нравственных качеств молодежи.

Знакомство школьников с сокровищницей народного творчества пробуждает в них законную гордость за многовековую художественную культуру своего народа, развивает и закрепляет чувство патриотизма. Работа по собиранию образцов народного искусства, зарисовки его отдельных элементов, современной и древней архитектуры, последующее использование собранных мотивов на занятиях по декоративно-прикладному искусству связаны с общением детей с природой, изучением ими культурного наследия. Белинский В.Г. писал: «Давайте детям больше и больше созерцания общего, человеческого, мирового; но преимущественно старайтесь знакомить их с этим через родные и национальные явления. ...Общее является только в частном: кто не принадлежит своему отечеству, тот не принадлежит и человечеству». (1, 33).

Ознакомление учащихся с изобразительным и декоративно-прикладным искусством родного края способствует более глубокому освоению краеведческого материала, литературы, истории, географии. Приобретая навыки общения с произведениями народного искусства на близких, наиболее доступных образцах, учащиеся постепенно подходят к правильному пониманию и оценке сложных явлений художественной культуры.

И, наконец, приобщение школьников к народному прикладному искусству пробуждает, развивает и формирует присущее детям творческое начало, придает их познавательной и трудовой деятельности эстетическую направленность, рождает стремление видеть (и самому сделать) любую вещь не только прочной, но и красивой. Исследователь Б.М. Неменский пишет: «Огромное значение для правильного развития социально-активной личности имеет формирование чувства Родины. Оно не мыслимо без приобщения к культурным традициям своего народа. Эти традиции прочнее всего хранятся в народных песнях, сказках и народном декоративно-прикладном искусстве». (5, 156).

Народное искусство способствует не только эстетическому развитию личности и воспитанию чувства патриотизма, но, являясь выражением национального образа мира конкретного этноса, выполняет интернациональную роль. Поэтому в условиях многонационального состава населения региона важное значение приобретает народное искусство этносов, которое может объединить разные народы и способствовать культурному прогрессу людей.

Задача по воспитанию у детей любви к ценностям национальной художественной культуры должна решаться систематически во время воспитательных бесед на разных уроках, экскурсиях в республиканский краеведческий музей, на встречах с мастерами народного искусства, на основе организации кружков и групп художественного краеведения, путем создания в школах уголков или музеев народного творчества.

На лучших образцах родного искусства дети осваивают секреты национальных художественных ремесел, обогащают и формируют свой опыт художественно-изобразительной деятельности, расширяют художественный кругозор через соприкосновение с традиционным искусством и культурой других народов.

Таким образом, народное искусство выступает эффективным средством идейного и эстетического воспитания школьников. Тем большая ответственность ложится на учителей изобразительного искусства средней школы и преподавателей художественно-графических факультетов педуниверситетов. Конечно, эффективность использования народного искусства на уроках изобразительного искусства зависит от творческого усвоения учителем местных художественных традиций, его умения увлечь студентов и школьников, методически правильно организовать учебный процесс.

Эксперименты и наблюдения во многих школах национальных республик показали, что знакомство детей с произведениями народных мастеров приносит особенно большую пользу. В изделиях народных умельцев, которые дети видят ежедневно, они как бы заново открывают для себя мир красоты, тайну природы.

Современное состояние системы образования республик Северного Кавказа, проблема его дальнейшего развития требуют постоянного совершенствования процесса обучения и гармонического воспитания подрастающего поколения с максимальным учетом местных особенностей.

В занятиях декоративно-прикладным искусством заложен высокий воспитательный потенциал, раскрывающий огромную духовную и художественную ценность изделий народных мастеров.

Декоративно-прикладное искусство богато и доходчиво, его преподавание возможно также в детских дошкольных учреждениях, в начальной и средней школе. Все это говорит о необходимости подготовки специалистов по декоративно-прикладному искусству на соответствующих факультетах педагогических вузов.

Подготовка педагогов-специалистов декоративно-прикладного искусства позволит вести систематическую, целенаправленную работу по популяризации народного искусства в школах республики, возрождению утерянных и забытых элементов традиционного искусства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Б е д ж а н о в Ю.К Народное декоративно-прикладное искусство / Ю.К.Беджанов. -Карачаевск, 1994.
2. Д и т м а р Е. Воспитывать с первого класса. /Е.Дитмар Художник. - 1972.- № 5.
3. К а з а к о в а Р. Декоративное рисование /Р.Казакова //Декоративное воспитание. – 1983.- № 8.

4. Л а н и н А.М. Подготовка и переподготовка учителей изобразительного искусства в условиях возрождения этнохудожественной культуры адыгов: Автореф.дис...канд.пед.наук /А.М.Ланин. –Майкоп, 1999.
5. Н е м е н с к и й Б.М. Мудрость красоты: Книга для учителя /Б.М.Неменский. - М.: Просвещение, 1987.

РАЗДЕЛ 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЕМЫХ

М.Н. АПИШ

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Эстетическое воспитание прежде всего направлено на развитие эстетического отношения к действительности. Оно обеспечивает формирование эмоциональной сферы личности. В связи с этим считаем необходимым рассмотреть следующие моменты.

В современном языке личность понимается как человек, обладающий сознанием.

Принципы системного анализа построения теории личности способствуют выделению «систематизирующего признака» личности как системы. Так, Э.А. Голубевой обобщены исследования по структуре индивидуальности и личности как «закрытых систем», в которых природное и социальное, организм и личность составляют единство, а соответствующие компоненты - мотивация, темперамент, способности и характер – объединены такими системообразующими признаками как эмоциональность, активность, саморегуляция и побуждения. Данная схема позволяет уточнить соотношение основных элементов – личностных характеристик – в структуре.

Представители гуманистической концепции воспитания личности (А. Маслоу, К. Роджерс и др.) считали необходимым создавать условия для свободного внутреннего развития личности, так как личность, по их мнению, есть высшая человеческая ценность.

Согласно концепции А. Маслоу, у человека с рождения появляются и сопровождают личностное взросление следующие потребности: потребности физиологические (органические), потребности в безопасности, потребности в принадлежности и любви, потребности уважения (почитания), познавательные потребности, эстетические потребности и потребности в самоактуализации. Как видим, исследователь в отдельный класс определяет эстетические потребности, над развитием и формированием которых работают педагоги в процессе эстетического воспитания.

В интересующей нас теории личности в качестве основных выступают идеи:

- первичность личности по отношению к обществу;
- развитие личности на основе субординации потребностей;
- единство биологического и социального в личности.

Следовательно, в данной концепции акцентируется внимание на создание необходимых условий для развития способностей каждого. Исходя из этого, главная задача педагога должна заключаться в целенаправленном развитии способностей обучаемых.

В отечественной психологии существуют также различные подходы к классификации человеческих потребностей. Это обусловлено, на наш взгляд, их разнообразием в зависимости от характера и значимости.

Так, профессор А.В. Петровский предлагает рассматривать потребности по двум критериям: по происхождению (естественные и культурные) и по характеру предмета потребности (материальные и духовные). Данная классификация, как подчеркивает А.В. Петровский, охватывает величайшее многообразие потребностей.

Однако заметим, что она не устанавливает связей и соподчинения между ними, как в рассмотренной выше классификации.

Проблема эстетической потребности является одной из наименее изученных разделов эстетической теории. Это качество личности рассматривается в работах А.П. Белик, Л.П. Иванова, В.А. Разумного, Е.С. Акопджаняна, И.А. Джидаряна, М.Н. Афасижева и др. В исследованиях этих авторов показано, что эстетическая потребность - разновидность духовной потребности человека и продукт длительного исторического развития, возникший и оформившийся в процессе (трудовой) деятельности.

В современной литературе существует достаточное количество определений эстетической потребности: ее определяют как «нужду в удовлетворении эстетического чувства» (П.А. Рудяк), «потребность в эстетическом переживании» (В.В. Неверов), как потребность в «эстетическом наслаждении» (К. Островский), как потребность в «синтезе эмотивных ассоциаций» (Л.Б. Шульц). Е.С. Акопджанян считает, что специфическое определение эстетической потребности состоит в дефинировании ее как потребности в прекрасном во всем его многообразии. При этом им учитывается как структура эстетической потребности (переживание прекрасного человеком и эмоционально, и интеллектуально), так и содержание (прекрасное содержится в различных сферах жизнедеятельности человека и многообразно по своим проявлениям), ее предметная направленность.

Следует отметить, что идея гуманистического воспитания личности нашла отражение в педагогических концепциях воспитания, предложенных А.А. Бодалевым, В.А. Караковским, В.А. Мальковой, Л.И. Новиковой. Сущность концепций – гуманизация процесса воспитания, которая заключается в постепенном формировании потребностей и развитии способностей к самоуправлению, развитие личности на основе единства интеллектуального и эмоционального, нравственного и

эстетического, трудового и правового, экономического воспитания, приобщении учащихся к общечеловеческой культуре; воспитании уважительного отношения к закону, к труду, его результатам, к людям труда, отказе от жесткой упорядоченности в обучении и воспитании.

Заметим, что в данном случае в процессе эстетического воспитания осуществляется взаимосвязь гуманизма и развития эмоциональной сферы. Поэтому считаем необходимыми знания о современном представлении личности в целях оптимизации процесса управления ее эстетическим воспитанием.

Личность также рассматривается с социально-психологических позиций. Тогда ее характеризуют со стороны полиструктуры, социальных функций как субъекта деятельности (И.С. Кон).

Рассмотрение личности с психологических позиций способствует выделению в качестве единицы ее характеристики отношение. В таком контексте личность рассматривается К.К. Платоновым. Он устанавливает связь между направленностью, опытом, особенностями психических процессов и биохимическими свойствами, структурными элементами личности. К этой точке зрения близок и Э.В. Ильенков, который рассматривает личность со стороны совокупности отношений: к другим людям, к самому себе, к вещам, создаваемыми людьми.

Как видим, авторы придерживаются единого мнения относительно того, что для личности характерны отношения. Следовательно, для эстетического воспитания младших школьников важно формирование у них отношения к окружающей действительности, к искусству, к самому себе как субъекту эстетического действия. В формировании этих отношений оказывает влияние направленность личности, определяемая в литературе как потребностно-мотивационная и эмоционально-волевая сферы личности.

Эстетическое воспитание младших школьников тесно связано со сформированностью у них потребностно-мотивационной сферы. В связи с этим для нашего исследования определенный интерес представляют взгляды исследователей на проблему мотивов и мотивации деятельности и учения, как вида деятельности. Следует отметить, что указанная проблема относится к одной из малоразработанных в науке, несмотря на неоднократное обращение к ней ученых.

Для младших школьников характерно наличие внутренней и внешней мотивации. В этом возрасте внутренняя мотивация носит неустойчивый характер, она подвержена влиянию других побуждений, что свидетельствует о низкой степени целеполагания в этом возрасте, т.е. ребенок может ставить перед собой цель и стремиться к достижению целей ближайшей перспективы по сиюминутным потребностям и желаниям.

Однако в этом возрасте наблюдается движение мотивации к ее высшему типу, когда уже ставится цель дальней перспективы. Такое условие мотивации связано с возникновением способности руководствоваться сознательно поставленной целью, нравственными чувствами, возникновением относительно устойчивых форм поведения.

Мотивация как необходимый компонент учебно-воспитательного процесса направлена на достижение целей обучения и воспитания, в требованиях к уроку, в структуре урока, в средствах и условиях педагогических воздействий. Следовательно, в процессе эстетического воспитания в учебной деятельности сформированность мотивации играет значительную роль. С.Л.Рубинштейн, касаясь учебной мотивации, отмечает, что для того, чтобы учащийся действительно эффективно включился в работу, нужно, чтобы стоящие перед ним задачи в ходе учебного процесса были не только поняты, но и внутренне приняты им, т.е. чтобы они приобрели значимость для учащегося и нашли, таким образом, отклики и опорную задачу в его переживании.

В этом смысле значимы и исследования А.Н.Леонтьева. Он утверждает, что изменение психических процессов зависит от того, какими мотивами они побуждаются, т.е. зависят от личностного смысла. Им обоснован полимотивационный характер деятельности, иерархизированность структуры мотивации, закономерности развития мотивов.

Учебной деятельности, как одному из видов человеческой деятельности вообще, присущи те же структурные компоненты и характеристики деятельности. Следовательно, учебная мотивация (а учение - ведущий вид деятельности младшего школьника) характеризуется полимотивированностью и иерархизированностью. В ней выделяются социальные и познавательные группы мотивов, которые, в свою очередь, представлены мотивами долга, достижения и мотивами, связанными с содержанием и процессом учения. Среди всех мотивов наиболее выраженным (потому он легко обнаруживается) является познавательный интерес. По свидетельству дидактов и учителей-практиков, интерес к предмету – самый действенный среди всех мотивов в мотивационной сфере школьника (осознается раньше других мотивов, более значимый и др.).

Познавательный интерес к предмету – избирательная направленность психических процессов человека на объекте и явления окружающего мира, при которой наблюдается стремление заниматься именно данной областью.

Однако, следует учитывать, что познавательные интересы – это не только когнитивное, но и эмоционально-ценностное отношение человека к познанию нового. Их реализация связана с

такими интеллектуальными эмоциями, как удивление, воодушевление, радость откровения.

Наряду с познавательными интересами в мотивации учебной деятельности младших школьников, в отличие от других возрастных групп, присутствует игровая мотивация.

На роль игры в воспитании и образовании детей указывали известные отечественные ученые, педагоги, искусствоведы (С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, Б.А. Астафьев, В.Н. Шацкая, Д.Б. Кабальевский и др.). В настоящее время продолжают исследования по выявлению степени влияния игровой мотивации на формирование знаний и умений в процессе учебной деятельности (А.А. Люблинская, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова). Их авторы считают, что мотивация в процессе игры связана с результативностью игровой деятельности. На возрастную результативность игры указывал и С.Л. Рубинштейн. По его мнению, мотив может отделиться от цели и переместиться на самую деятельность или на один из ее результатов. Тем не менее в процессе возрастного развития мотивации игровая деятельность у детей приобретает постепенно формы результативной игры, что становится основой мотивационной установки.

Аналогичную точку зрения высказывает А.Н. Леонтьев. Он пишет, что «осознание игровой задачи делает игровую деятельность стремящейся к известному результату. Значит ли это, что благодаря появлению задачи игра превращается в продуктивную деятельность? Нет, мотив игры по-прежнему продолжает лежать в самом игровом процессе. Однако теперь процесс игры опосредован для ребенка задачей».

Динамика мотивирующей роли игр зависит от разнообразия и сочетания разных видов игр на одном и том же занятии. Этот аспект игровой мотивации рассматривается в работе В.Х. Салибаева. Автор считает, что общая тенденция к понижению мотивирующей силы игр, зависящая от привыкания обучающихся к ним (при условии их разнообразия), может быть изменена рациональной организацией игровых занятий, при которой привыкание (потеря «новизны», интереса к игре) нейтрализуется разнообразием и сочетанием разных видов игр.

В процессе эстетического воспитания младших школьников игра выступает как активный вид педагогического воздействия. Игра способствует достижению поставленных целей, снятию с детей ускоренного напряжения, скованности, благодаря чему они чувствуют себя свободно, проявляют свои природные способности. Вопросы мотивации учебной деятельности рассматриваются и в работах Шкуриной В.Е., Шерстеникиной В.А. Они считают, что мотивация выражает отношение учащихся к учебной деятельности, а мотивационную среду учебной деятельности составляет совокупность мотивов. По-

требностно-мотивационная среда является фактором повышения эффективности учебной деятельности, включающим в себя необходимость изучения мотивов, активизирующих личность в процессе познания.

Для нашего исследования особый интерес представляют работы М.А. Мастрянской, С.Д. Култева, в которых исследуются вопросы мотивационного значения народной музыки для эстетического воспитания детей и формирования их музыкальных вкусов. Они подтверждают, что народная музыка обладает мотивирующей силой, способной активно формировать музыкальные вкусы школьников. На основе этого мы предполагаем, что адыгейская национальная музыка, как разновидность народной музыки, окажет положительное влияние на эстетическое воспитание младших школьников Республики Адыгея.

Изучению влияния одного из факторов внешней мотивации – телевидения на формирование и развитие интересов школьников посвящено исследование П.И. Бурхановой. Автор утверждает, что учебно-образовательные передачи по музыке (как фактор внешней мотивации) выполняют немаловажную роль в музыкальном, эстетическом воспитании учащихся, в повышении качества их знаний и культуры восприятия произведения музыки, особенно в отдаленных сельских школах, где возможности приобщения к музыкальному искусству пока еще недостаточны. Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что средства массовой информации оказывают влияние (положительное или отрицательное) на мотивацию обучаемых в целом, которая сказывается и на их эстетическом воспитании.

На наш взгляд, следует обратить внимание и на проблему формирования и развития мотивов учебной деятельности. Остановимся подробнее на рекомендуемых дидактикой и психологией обучения путях формирования мотивов – их два: «снизу вверх» (Л.М. Фридман) и «сверху вниз» (В.Г. Асеев). Первый путь предполагает создание объективных условий, соответствующую организацию деятельности учащихся, способствующих формированию у них нужной мотивации. Это означает, что учитель, опираясь на уже имеющиеся у ученика потребности, в том числе и эстетические, так организует определенную деятельность, чтобы она вызывала у них положительные эмоции удовлетворения, радости. Естественно, если эти чувства учащиеся не переживают достаточно долго, то у них возникает новая потребность в самой этой деятельности, которая вызывала у них приятные эмоциональные переживания. Тем самым у учащихся возникает новый стойкий мотив к указанной деятельности.

Второй путь предполагает усвоение учащимися предлагаемых педагогом их в готовой форме побуждений, целей, идеалов, содержания направленности личности, которые в процессе обучения и воспитания должны превратиться из внешне понимаемых во внутренне принятые и реально действующие. Другими словами данный

путь ориентирован на привитие обучаемым идеалов, образцов того, какими должны быть мотивы учения. Для этого в процессе образования используются различные методы: убеждение, разъяснение, внушение, пример. Из этого следует, что этот механизм отличается от первого тем, что здесь педагог не организует изменение смысла действия для ученика через трансформацию его личного опыта, а разъясняет, убеждает и т.д., что это действие важно, значимо, существенно и т.д. в ряде других отношений независимо от того, какой смысл оно имеет для школьника в структуре его деятельности. В данном случае важно избежать формального усвоения требуемых побуждений. Практика обучения и воспитания свидетельствует о том, что усвоение вторым путем ведет к так называемой вербализации обучения и воспитания, когда за правильными лозунгами, декларациями учителя не следует чаще всего формирование необходимых личностных свойств и качеств школьника.

Исследователями (А.К. Маркова, Б.М. Орлов, М.Р. Кудяев, Ф.Н. Апиш) предпринимаются попытки представить в виде модели возможные пути, способы и средства формирования и развития положительной мотивации учения. Об этом более подробную информацию можно получить в работах последнего десятилетия.

Считается, что мотивация усиливается, если инструментом ее управления выступают цели и их иерархия, влекущие за собой иерархию мотивов, если мы имеем в виду мотивы-цели; мотивы деятельности и жизненные перспективы (личные планы), которые могут выступать как мотивы-стимулы; содержание образования, в частности учебный материал, отбор которого важно проводить с учетом полифункциональности процесса образования, следовательно, и его содержания; методы и приемы деятельности учителя, составляющие основу его управленческой стратегии и стиля деятельности, особенно коммуникативные умения; формы организации познавательной деятельности обучаемых, наглядные и технические материалы.

Для нашего исследования ценным является то, что дидактические средства оказывают позитивное влияние на формирование учебной мотивации. Следовательно, можно предположить, что эти же средства влияют и на эстетическое воспитание младших школьников.

Исходя из анализа психолого-педагогической литературы по проблеме формируемости положительной учебной мотивации, можно заключить, что на учебный процесс оказывает влияние мотивация, имеющая иерархическое строение. Наиболее существенно усиление мотивации, позволяющей гарантировать успешность учения. Факторами, влияющими на активность и успешность учебного процесса, формирующими положительную мотивацию к изучаемым

предметам (гуманитарным, естественно-математическим, художественно-эстетическим) являются создаваемые условия обучения.

Итак, к теоретико-педагогическим и психологическим предпосылкам создания системы эстетического воспитания следует отнести разработку теории личности и ее структуры, особенно ее мотивационно-потребностную и эмоциональную сферы в связи с интересующей нас проблемой: разработку роли мотивации в эстетическом воспитании младших школьников.

С.Ш. ЕВТЫХ

К ПРОБЛЕМЕ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ ДИЗАЙНА

В кризисные, переходные периоды истории общество и государство пытаются определить такие направления развития, которые способны помочь преодолению кризиса, обеспечить успешное развитие страны. Образование, как представляется, было и остается одним из этих направлений. Система образования позволяет людям быть востребованными и самореализоваться.

Творчество как основная цель и сущность процесса обучения на отделении дизайна немислимо вне развития творческого потенциала будущего дизайнера.

В понимании и употреблении термина «творческий потенциал» в современной педагогической науке существуют разночтения (В.Г. Рындак, А.М. Матюшкин, Т.Г. Браже, Л.М. Москвичева, Ю.Н. Куплюткин и др.).

Нам более всего импонирует точка зрения В.Г. Рындак, которая определяет творческий потенциал как систему личностных способностей (изобретательность, воображение, критичность ума, открытость ко всему новому), позволяющих оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями. В связи с наличием вышеизложенных способностей творческая личность приобретает знания, умения, убеждения, которые в свою очередь воздействуют на результаты деятельности (новизну, оригинальность, уникальность подходов субъекта к осуществлению деятельности). В итоге побуждают личность к творческой самореализации и саморазвитию.

Творчество – «сознательная, целеполагающая, активная деятельность человека, направленная на познание и преобразование действительности, создающая новые, оригинальные предметы, произведения и т.д.» (2). Одной из наиболее оптимальных сфер проявления творчества является дизайн-деятельность.

Дизайн-деятельность – рассматривается как творческий процесс, «опирающийся на опыт предшествующих поколений, учитывающий достижения современной науки, использующий новейшие технологии и материалы... Основным стимулирующим фактором является процесс производства качественной и конкурентоспособной продукции. Такое понимание дизайна определяется его корнями и основными движущими силами. В основе становления и формирования дизайна лежат эстетические потребности человека, удовлетворение которых приводит к их дальнейшему совершенствованию и возникновению более существенных и значимых» (Л.В. Корешкова).

С позиции диалектического единства потенциала и процесса потребность развивать свои творческие способности как одна из сторон личности является потенциалом, а дизайн-деятельность – процессом, творческие способности обуславливают направленность личности, а процессы деятельности в свою очередь раскрывают потенциал и развивают его.

Таким образом, в структуру творческого потенциала личности, включенной в творческий процесс дизайна-деятельности, могут быть включены:

- исследовательское и художественно-конструктивное видение окружающего мира;
- образно-логическое и проектное мышление, художественно-эстетическое восприятие;
- композиционная культура и изобразительная грамотность;
- специальные знания об основах формообразования, законах перспективы, теории теней, пластической анатомии и др.
- знания выразительных и конструктивных свойств материалов;
- специфические знания из общекультурных дисциплин (история искусств, культурология, философия, литература и другие);
- методы и приемы дизайна;
- навыки созидательного творчества и высококачественного преобразования окружающей среды с учетом социокультурных, культурно-экологических и этнокультурных закономерностей.

Творческий потенциал личности, обучающейся дизайн-деятельности, системно определен её способностями переживать, осмысливать и преображать факты действительности в художественные образы, умениями задумать и прочувствовать замысел, искать самостоятельные решения, наконец, видением жизни и отношением к окружающему.

Важнейшими факторами развития художественно-творческих и технико-конструкторских способностей следует считать активизацию положительного эмоционального отношения рисующего и проектирующего к усвоению учебного материала, активизацию чувственного восприятия объекта изображения, осмыслению его закономерностей, активизацию художественно-творческого воспроизведения формы в рисунке и технико-конструкторского замысла в проекте.

Творческий потенциал студентов-дизайнеров необходимо развивать с учетом:

- создания психолого-педагогических условий активизации процесса обучения:
 - эмоционального настроения (образность, эмоциональность изложения учебного материала);
 - контакта между педагогом и студентом;
 - проблемных ситуаций;
 - осуществление межпредметных связей (перспектива, психология, история искусств и др.).
- развития практических умений и навыков:
 - выполнение проекционных чертежей объектов открытого пространства;
 - определение характера используемого графического изображения в зависимости от темы художественного проектирования;
 - использование приемов проектной графики с целью иллюстрирования творческих замыслов;
 - проведение художественно-конструкторского анализа и синтеза различных изделий по модульной схеме;
 - использование формообразующих факторов при художественном конструировании предметов труда и быта;
 - проявление самостоятельности в проектировании общественного интерьера и организации открытого пространства и т. д.
- активизации личностных качеств:
 - зоркости в поисках проблем;
 - способности к свертыванию мыслительных операций;
 - способности к переносу опыта и сближению понятий;
 - цельности восприятия;
 - готовности памяти и гибкости мышления;
 - способности к оценке и легкости генерирования идей;
 - способности предвидения (развитие фантазии, воображения);
 - способности к доработке, логическому завершению творческого замысла (П.А. Просецкий).

Необходимым условием развития творческого потенциала личности, обучающейся дизайн-деятельности, является активное ис-

пользование культурологического, деятельностного и личностного подходов к отбору содержания профессионального образования.

Существует закономерность: культура реализует свою функцию развития личности в целом и творческого потенциала, в частности, только в том случае, если она активизирует, побуждает ее к деятельности. Чем разнообразнее и продуктивнее значимая для личности деятельность, тем эффективнее происходит овладение общечеловеческой и профессиональной культурой. Так, дизайн-деятельность студента и является тем механизмом, который позволяет преобразовать совокупность внешних влияний в собственно развивающие изменения, в новообразования личности как продукта развития. Это и обуславливает особую важность реализации деятельностного подхода при построении учебного процесса у будущих дизайнеров. В свою очередь, личностный подход требует отношения к субъекту обучения как к уникальному явлению, в то же время, чтобы обучаемый воспринимал себя такой личностью и видел ее в каждом из окружающих людей (4).

ЛИТЕРАТУРА

1. К о р е ш к о в а Л.В. Дизайн и социально-экономическое развитие общества //Дизайн-ревью. – – 2001.- №1-2.-С. 41-42.
2. Краткий педагогический словарь пропагандиста /Под общ. ред. М.И.Кондакова, А.С. Вишнякова; Сост.: М.Н. Колмакова, В.С.Суров. – 2-е изд., доп. и дораб. – М.: Политиздат, 1988. – С. 311.
3. П р о с е ц к и й П.А. Психология творчества: Учеб. пособие /П.А.Просецкий, В.А.Семиченко. – М.: Изд-во «Прометей», 1989. – С.38-45.
4. Ш и я н о в Е.Н. Развитие личности в обучении: Учеб. пособие для студ. пед. Вузов /Е.Н.Шиянов, И.Б. Котова. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – С. 101.

С.Ш. ЕВТЫХ

Я-КОНЦЕПЦИЯ И ДИЗАЙН-КУЛЬТУРА

В психологии еще на рубеже XIX – начала XX в.в., поднималась проблема развития личности, намечался поиск субстанционального начала личности. Но учёные не отделяли четко такие понятия как душа, личность, субстанция, «Я» и считали, что познание ее возможно лишь через творчество и искусство. В это период рассматривались, изучались в основном индивидуальные особенности человека, а не его «интегративная целостность» (2). В психологии проблема личности на тот период еще не оформилась в самостоятельное направление, но была включена в вопросы творчества (В. Соловьев).

Созданные на настоящий момент многочисленные концепции развития личности (А.Г. Асмолов, Л.И. Божович, В.П. Зинченко, В.С.Мухина, А.В. Петровский, В.А. Петровский, Д.И. Фельдштейн, Л.В. Зан-кова, В.В. Давыдова и Д.Б. Эльконина, З.И. Калмыковой, Л.М. Фридман, Н.Н. Поспелова, Е.Н. Кабановой–Меллер и др.) позволяют научно обосновать факторы и механизмы становления личностных новообразований в процессе обучения на различных этапах онтогенеза. Большинство из этих концепций прошли экспериментальную проверку. Можно утверждать, что появилась реальная возможность для разработки личностноразвивающей дидактики, что является следствием проявления гуманистической тенденции в развитии общества и образования.

В процессе обучения будущих дизайнеров важное место занимает «Я-концепция».

В психологическом словаре под редакцией В.П. Зинченко «Я-концепция» – это «динамическая система представлений человека о самом себе, включающая:

- а) осознание своих физических, интеллектуальных и прочих свойств;
- б) самооценку;
- в) субъективное восприятие влияющих на собственную личность внешних факторов».

Зарождение «Я-концепции» наметилось в 1950-е гг. в русле феноменалистической (гуманистической) психологии, представителями которой являлись А. Маслоу, К. Роджерс и др. Они, в отличие от бихевиористов и фрейдистов, рассматривали личность как «некое психологическое образование, которое возникает в процессе жизнедеятельности индивида того или иного социума и представляет собой результирующее освоение накопленного и общественных форм поведения» (1).

На становление понятия «Я-концепция» оказали влияние также символический интеракционизм (Ч. Кули, Дж. Мид) и понимание идентичности Э. Эриксона. Но первые теоретические разработки в области данной концепции принадлежат У. Джемсу, который вычленил из глобального личностного Я (Self) взаимодействующие Я-сознающее (I), называемое «чистым Я» и Я-как-объект (Me), называемое «эмпирическим Я».

С точки зрения дизайн-деятельности для нас представляет интерес эмпирическое Я, имеющее, по мнению У. Джемса и В.В. Столина, следующую структуру: 1) физическая личность («Я-образ»); 2) социальная личность (идентификация возрастная, этническая, социально-ролевая и др.); 3) духовная личность (дифференцирующий образ Я, удовлетворяющий потребность в самоопределении и самореализации). По Р. Бернсу к физическому и социальному Я присоеди-

няются умственное и эмоциональное Я. Некоторые авторы выделяют динамическое Я, т.е. «как, по моим представлениям, я изменяюсь, развиваюсь, каким стремлюсь стать».

Таким образом, одной из основных функций Я-концепции, является обеспечение внутренней согласованности личности, относительной устойчивости ее поведения. Рассматриваемая концепция оказывает значительное влияние на гармоничное развитие личности, ее деятельность и поведение.

Порой «Я-концепция» заменяется самосознанием, т.е. их отождествляют, но целесообразнее ее рассматривать как итог, результат активных процессов самосознания.

Взяв за основу «Я-концепцию», мы можем выявить следующие основные критерии системных показателей дизайн-культуры:

- личностное качество, включающее мотивационный компонент (я хочу иметь такую культуру);
- интеллектуальное качество (я знаю, я имею);
- деятельностное качество (я должен, я могу действовать);
- эмоционально-оценочное качество (мне нравится заниматься такой деятельностью).

Фундаментальной потребностью человека является его стремление к самореализации – посредством самоутверждения индивидуума через осуществление его разнообразных способностей. И именно с этого начинается подлинно гуманистически-самодостаточное развитие человека. Несомненно, творческая работа человека над самим собой – ведущий механизм удовлетворения данной потребности.

Существует утверждение, что назначение любого человека - всестороннее развитие своих способностей (в данном контексте дизайн-культуры), и в этом заключается смысл жизни, как отдельного человека, так и смысл общества и человечества в целом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Словарь. – М.: Гардарики, 1999. – 413-414.
2. Наумова Д.В. Проблема личности и её развития в отечественной психологии (вторая половина XIX – первая треть XX в.в.): Автореф. дис... канд. психол. наук /Д.В.Наумова. – М., 2001. – 18 с.
3. Психологический словарь. /Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 2001. – С.97, 435-436.
4. Шиянов Е.Н. Развитие личности в обучении: Учеб. пособие для студ. пед. вузов /Е.Н.Шиянов, И.Б. Котова. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – С. 99.

СИСТЕМНЫЙ ПОДХОД К ЭСТЕТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ

Понятие системы, системности зародились в диалектическом методе, основой которого является учение о материальном единстве мира, следовательно - о связи и взаимообусловленности всех предметов и явлений (9, 8-10). Ф. Энгельс в "Анти-Дюринге" пишет, что причиной, побуждающей науку выявлять повсюду систематизацию как в частности, так и в целом, является связь самих явлений природы. (6, 35-36)

Из анализа системного объекта и его основных элементов (1;4;6;8;10;11;12), которые следует учитывать в системном подходе, можно выделить следующее:

а) системный объект должен обладать целостностью и поддаваться вычленению из ряда других системных объектов; при этом целостность должна быть не механической суммой рядоположенных элементов, а их функциональным единством;

б) системное исследование предполагает целостность как отражение диалектических взаимосвязей элементов объекта, их субординацию, их функции в отношении целого. Эти признаки органически взаимосвязаны, так как взаимосвязь ведет к диалектико-материалистическому выводу о единстве мира во всем многообразии его противоречивых элементов;

в) элементы, составляющие системный объект, неравнозначны. Одни являются основными, системообразующими, другие для системного объекта имеют меньшее значение, а значит, необходимо учитывать иерархию элементов целого;

г) элементы системы являются подсистемами как части целого, а данная система должна быть подсистемой большей системы.

Именно на эти принципы мы будем опираться при анализе системы эстетического воспитания. Системная задача в отношении отдельной науки заключается в конечном итоге в том, чтобы "осознать и осмыслить её диалектическую целостность и представить в стройном, упорядоченном виде или дать описание частной подсистемы данной области знания с учетом её отношения к целому". (11,9)

Академик Ф.Р.Королев справедливо указал на основу системного подхода: "Система - это не простая сумма или даже совокупность элементов, а целостный комплекс элементов, находящихся в определенных связях и отношениях". (5,112)

Установление системности в общепедагогическом плане непосредственно касается системы эстетического воспитания.

Ведущее значение в создании теории и практики эстетического воспитания имеет педагогическая наука, о чем говорят труды Н.К. Крупской, С.Т. Шацкого, Н.И. Киященко и других ученых. Так,

И.А. Ветлугина дала наиболее общую характеристику системы эстетического воспитания. “Под системой эстетического воспитания, - пишет она, - понимается не законченная и выстроенная конструкция, а установление гибких, диалектических взаимосвязей между внешними воздействиями и внутренними процессами, между характером эстетической деятельности и способностями людей, между различными процессами и свойствами личности и т.п.”. (2,30)

Задача воспитания искусством не сводится только к освоению и пониманию искусства как такового, а предполагает формирование эстетического отношения к действительности, творческой активности, которая обусловлена самой творческой природой искусства, воспитания тех качеств, которые характеризуют общее развитие личности.

Особенность эстетического воспитания состоит в том, что оно касается действительности и всех форм деятельности человека. Оно выбирает свой предмет из всего многообразия объектов и явлений и требует по природе своей системного подхода. Предметом эстетического воспитания является формирование в человеке эстетического отношения к действительности, эстетической потребности и активизация их до творческой деятельности по законам красоты.

Эстетическое отношение есть своеобразное отражение действительности, которое проявляется на всех ступенях эстетического освоения какого-либо объекта, явления, включая искусство, и на любой ступени связано с конкретными представлениями. Отличительной особенностью эстетического отношения является конкретно-образное мышление, которое и обосновывает эстетическую природу искусства.

Основным структурным элементом системы эстетического воспитания является личность. Результатом эстетического воспитания является эстетическое и общее развитие личности; предмет формирования - личность; методы, которые используются, ориентируются на личность.

Предметом эстетического воспитания, по принятому определению, является формирование в личности эстетического отношения к действительности и искусству, и прежде всего такого основополагающего показателя эстетического отношения, как эстетическая потребность. Эстетическое воспитание не самоцель, оно является одним из средств всестороннего, гармоничного развития личности, так как чисто эстетического воспитания, так же как и чисто эстетической деятельности нет и быть не может, ибо все может существовать только в комплексе с идейно-политическими, моральными и трудовыми элементами.

Одной из основных подсистем является учебно-воспитательный процесс школы. В этом процессе имеет место взаимосвязь и

взаимодействие элементов, в которых решающую роль играет педагог-воспитатель, что и определяет этот процесс как педагогический.

Такая подсистема как внеклассная деятельность должна быть увязана с учебно-урочной деятельностью, особенно это касается факультативов по предметам как художественного, так и других циклов. Внеклассная деятельность представляет большие резервы для эстетического воспитания детей.

Особая подсистема - художественно-эстетические воздействия СМИ (телевидение, радио, печать). Её элементы также должны находиться в ведении школы, так как она в конечном счете имеет в виду все формы деятельности своих питомцев; именно школа должна сформировать у школьников высокий художественно-эстетический вкус и идеал, который и определяет художественный интерес школьника, помогает ему отличить художественное произведение от подделки. А это, на наш взгляд, главный и определяющий признак художественно-эстетической воспитанности человека, характеризующий уровень его эстетической потребности, ставшей устойчивым свойством личности.

Иерархичность системы четко просматривается. Каждое частное целое (например, эстетическое воспитание на любом художественном предмете или совокупности их; эстетическое воспитание средствами природы и т.д.) является подсистемой эстетического воспитания в целом. Эстетическое развитие личности невозможно вне сочетания с идейными, нравственными, интеллектуальными сторонами человеческой сущности. Поэтому эстетическое воспитание, имея специфические особенности, неразрывно связано с более общим целым и является подсистемой формирования всесторонне и гармонически развитой личности.

Рассматривая искусство как особый фактор формирования личности, психологи отмечают его влияние на всю целостность личности, на личностный опыт, мотивационную сферу. Л.С. Выготский говорил о так называемом “катарсисе”, наступающем в процессе общения человека с искусством, отмечая “это сложное превращение чувств”, их просветление, “их разряд”, как имеющие значение для всей личности в целом и её будущего социального поведения. Исследователь пишет: “... искусство вовлекает в круг социальной жизни самые интимные и самые личные стороны нашего существа”, искусство есть “организация нашего поведения на будущее”. (3, 326; 331)

Психологи отмечают особое значение для личностного опыта первого впечатления об объекте. Первые встречи побуждают эстетические эмоции и эстетическое отношение к данному объекту как первые формы личностного отношения к нему. При существующей другой закономерности - многократном и монотонном обращении к объекту - сглаживаются его эстетические свойства, стирается первое

впечатление, эмоциональные процессы становятся менее глубокими, происходит стереотипизация отношения и оценки объекта. Поэтому важным принципом воспитательного воздействия на личность должен явиться принцип творческого и эстетически содержательного включения объекта в ситуацию сиюминутного открытия мира учащихся. (11,29)

Объективная действительность дает богатый материал, позволяющий учителю реализовать этот принцип. Но педагогическое содержание процесса формирования восприятия заключается не только в углублении непосредственного, эмоционально-ситуативного восприятия объекта и его внешних эстетических качеств, но и в раскрытии его внутреннего строения, сущности, значения в человеческой системе объектов. “Так называемая объективная диалектика царит во всей природе, а так называемая субъективная диалектика, диалектическое мышление, есть только отражение господствующего во всей природе движения путем противоположностей”, - отмечает Ф. Энгельс. (6,526)

Раскрытие и отражение этой двусторонней диалектики составляет особое эстетическое содержание, красоту логики самого процесса познания.

Учебно-познавательная деятельность школьника есть все более усложняющийся с возрастом процесс, сочетающий освоение расширяющегося круга информации, раскрывающей сущность явлений, с процессами формирования мышления школьника. Развитие мышления неотделимо от формирования других компонентов и процессов личности, в особенности эмоций: “Становясь мыслящим, человек становится в то же время эмоционально развитым в полном смысле слова...”. (1,283)

Продолжая мысль П.П. Блонского, можно сказать, что становясь познающим, школьник становится и чувствующим, эстетически развивающимся субъектом. Наука доставляет искусству систематические познанные ею данные о мире и человеке. Искусство открывает науке особую гармонию образно-претворенной, эмоциональной, духовной жизни человека, воссозданной специфическими средствами художественного выражения. Таким образом, наука и искусство взаимодополняют друг друга как способы познания мира.

Художественную содержательность и значимость произведений искусства можно раскрыть перед учащимися лишь на уроках художественного цикла. Привлечение же на нехудожественный урок произведения искусства должно определяться прежде всего тем значением художественной нормы и недостижимого образца, которое есть во всяком подлинном творении. Главное - продемонстрировать по сравнению с точным научным познанием специфику целостного образно-ассоциативного миропознания с целью развития

эстетического отношения учащихся к объектам познания. При такой системе взаимодействия познавательного и художественно-эстетического интересов школьника возможно синхронное развитие сенсорных процессов, общей эстетической восприимчивости, эстетического вкуса, разносторонней творческой фантазии, гибкости и образного характера мышления.

Развитие творческого отношения к объекту познания стимулирует активность эмоционально-волевой сферы, а также и творческую работу воображения и мышления. Видимо, здесь имеет место перенос эстетического отношения на другой объект. Такое явление известно в большой науке, когда ученые создавали свои теории, находясь, например, под воздействием музыки и литературы (Бах, Эйнштейн, Достоевский). О переносе как способности переключаться с одного вида деятельности на другой говорят и психологи, характеризуя творческие особенности мышления. Перенос действий материальных из внешнего во внутренний идеальный план и обратно рассматривается как способность углубленно познавать, идеально преобразовывать и практически перестраивать объекты в творческом единстве этих процессов.

Художественная культура содержит в себе социально и эстетически значимый опыт человеческого творчества и при его освоении активизирует и развивает творческие качества личности: фантазию, воображение, образное мышление, восприятие. Развитые в общении с искусством они возможно, могут быть включены в иные формы творческой деятельности - умственной, конструктивной, материально-практической - и получать там новое качественное развитие. Таким образом, развиваются различные функции творческих качеств личности: эстетически-художественная, познавательно-мыслительная, материально-преобразующая и т.п. Причем чем разностороннее и глубже эстетически-художественная развитость личности, тем сильнее творчески преобразующее воздействие личности на процессы творческого познания действительности и его результаты. Чем эстетически более развитой является личность, тем более полноценным целостным образом она проявит себя в творческом (в том числе познавательном) процессе.

Итак, как видим, эстетическое воспитание в процессе формирования качеств творчески познающей и действующей личности оказывается незаменимым. Эстетическое воспитание активно можно использовать в учебно-познавательном процессе, при условии сохранения специфики эстетически содержательного материала, его свойств, форм.

Эстетические свойства, выявляемые в творческом познавательном процессе (независимо от конкретной области знания), могут тем самым способствовать воспитанию у субъекта познания соответствующих проявлений - эстетических отношений, чувств, оценок, а

также формированию субъективной эстетической картины данной стороны действительности (объективно изучаемой конкретной наукой). Но при этом целостная система эстетических отношений, чувств, оценок, взглядов, убеждений, целостная эстетическая картина мира не могут быть сформированы у субъекта познания без освоения художественной сферы. Не могут вне её быть сформированы и художественные вкусы. Для этого процесса должны быть созданы специальные условия на урочных и внеурочных занятиях, где бы встречались познавательные, художественно-эстетические интересы и качества личности и осуществлялось их творческое взаимодействие, придающее творческий характер и самой познавательной деятельности. Такое минимальное поле может возникнуть при любой систематической форме введения эстетически-художественного начала в учебно-познавательный процесс. Средством решения этих задач большинство исследователей называют искусство (Б.Т.Лихачев, Л.И.Новикова, Л.С.Выготский и другие).

ЛИТЕРАТУРА

- 1.Б л о н с к и й П.П. Избранные психологические произведения /П.П.-Блонский. - М., 1964.
- 2.В е т л у г и н а И.А. К вопросу о системе эстетического воспитания./ Эстетика и человек. Под ред. В.А.Разумного. - М., 1967.
- 3.В ы г о т с к и й Л.С. Психология искусства /Л.С.Выготский.-М., 1968.
- 4.Д а н и л о в М. Структурно-системные исследования педагогических явлений и процессов. /М.Данилов, М.Малиновский //Советская педагогика - 1971. - №1.
- 5.К о р о л е в Ф. Системный подход и возможности его применения в педагогических исследованиях /Ф.Королев //Советская педагогика - 1970. - №9
- 6.М а р к с К. Собрание сочинений /К.Маркс, Ф.Энгельс - М.,1956. - Т.20.
- 7.Н о в и к о в а Л.И. Эстетическая деятельность в системе научно-технической революции /Л.И.Новикова. - М., 1973.
- 8.Проблемы методологии системного исследования. - М., 1970.
- 9.С а н т у л о в Х. Интегративный подход к формированию коммунистического мировоззрения /Х.Сантулов. - М.: Педагогика, 1990.
- 10.Системные исследования. - М., 1972.
- 11.Эстетическое воспитание в школе: Вопросы системного подхода. - М.: Педагогика, 1980.
- 12.Ю д и н Э.Г. Понятие целостности в структуре научного знания / Э.Г.Юдин //Вопросы философии.- 1970. -№1.

Р.Х. ПШИЗОВА

ПРОБЛЕМА ВЗАИМОСВЯЗИ ИСКУССТВ В СИСТЕМЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В ШКОЛЕ

Искусства существуют и развиваются в тесном взаимодействии, образуя систему. “Под системой искусств, - пишет В. Ванслов, - подразумеваются те связи, отношения, взаимодействия и взаимовлияния, которые складываются между искусствами и самой художественной жизнью. Система искусств является выражением не изолированного, а совокупного развития всех искусств под влиянием задач и потребностей общественной жизни определенной страны и эпохи”. (2,54) Искусства в системе обмениваются своими достижениями, обогащают друг друга, порождают новые.

Система художественного воспитания не может ограничиться общением учащегося только лишь с программно-обязательными произведениями музыки, ИЗО, литературы, вошедшими в учебный план, так как широкое знакомство с различными видами искусства содействует полноценному художественному развитию человека. Социологическая лаборатория НИИ художественного воспитания показала, что недостаток впечатлений от какого-либо искусства отрицательно влияют на развитие художественного вкуса. Также доказано, что школьники, одинаково интересующиеся всеми искусствами, уступают по качеству художественных предпочтений тем, у кого уже сложились явные склонности. Значит, при сохранении общего интереса ко всем искусствам особенно важным для полноценного художественного развития учащихся является постоянное его обращение к тем из искусств, к которым в данном возрасте проявляется преимущественный интерес. Таким образом, система художественного воспитания в общеобразовательной школе должна предусматривать возможности как для ознакомления учащихся с оптимальным количеством искусств, так и для углубленных занятий отдельными предпочтительными видами. Исследователями установлено, что именно в начальный период дети проявляют самый высокий интерес к искусству на уроке, но самый низкий во внеурочное время. Значит, в системе художественного воспитания начальных классов следует делать акцент на учебных формах воспитательной работы.

Учебная и внеклассная работа в системе художественного воспитания теснейшим образом взаимосвязаны. Осуществляясь в принципе по тем же законам системных взаимосвязей, что и в учебных занятиях, общение с произведениями искусства в сфере досуга значительно обогащает представления детей, расширяет их художественный кругозор. К внеурочной работе примыкает, сохраняя свою специфику, важное звено системы – художественное воспитание в семье, где ребенок впервые встречается с искусством, начинают складываться его отношения к произведениям искусства, вкусы. К сожалению, это звено художественного воспитания школьника еще плохо учитывается и не управляется на основе принципов единой системы.

Школьная система художественного воспитания традиционно оставляет для учебного изучения три основных искусства - литературу, ИЗО, музыку, имеющих богатейшую историю развития, огромное количество памятников непреходящей эстетической значимости. В своих произведениях они запечатлели исторический путь человечества, воплотив в себе специфику искусства, законы художественного творчества. "Эти три искусства, как три основных цвета, являются основой для создания всего многообразного спектра искусства". (5,37)

Каждый вид искусства обладает своими присущими только ему специфическими возможностями отражения различных сторон действительности, имеет ограниченный изобразительно-выразительный диапазон. Специфические особенности каждого вида искусства определяют и характер его воздействия на личность. Отдельный вид искусства, влияя на школьника, захватывает различные стороны его психики. Но вместе с тем каждое искусство оказывает все же значительное влияние лишь на определенную сферу детских чувствований, которая данному искусству подвластна. (9,41-42)

Гармония же сенсорной культуры - основы устойчивого эмоционального отношения к различным существенным явлениям жизни - формируется под воздействием системы различных видов искусства.

Эта идея нашла свое отражение в педагогических концепциях К.Д. Ушинского, Н.Г. Чернышевского, А.В. Луначарского, Н.К. Крупской и других, выступивших за реализацию идей разностороннего художественного образования детей. Воспринимая искусство как важнейшее средство нравственно-эстетического развития, теоретики и практики единодушно сходились в оценке его значения. Так, А.В. Луначарский писал, что всякий человек должен знать основы всех наук и всех искусств независимо от его профессии, "ибо образование человека заключается в том, чтобы все, в чем человечество творит историю и культуру, что отражается в произведениях, идущих на пользу человека, или на его утешение, или просто на наслаждение жизнью, чтобы все это было доступно каждому человеку...". (4,83).

П.П. Блонский отмечал, что широкий художественный кругозор учащихся можно сформировать лишь только в процессе общения с разными видами искусства. (1,262)

Эффективность воздействия искусства на личность, как отмечают психологи А.Н. Леонтьев, П.М. Якобсон, зависит как от качеств произведения искусства, так и от индивидуальных особенностей личности, на которую направлено это воздействие. В их трудах, раскрывается психологическая природа воспитательных влияний, показывается, что отражение этих влияний становится результатом не воздействия, а взаимодействия (3,53;8)

Синтез искусств способствует познавательным-воспитательным возможностям искусства, усиливает его эстетическое воздействие на личность, создает тот эмоционально-эстетический настрой, без которого невозможно всестороннее и глубокое восприятие действительности. Системное воздействие искусства на учащихся обусловлено также природой взаимодействия органов чувств, ибо “с чувства должно начинаться восприятие искусства, через него оно должно идти, без него оно невозможно”. (6,11)

Важнейшей проблемой системного содружества искусств в школе является проблема форм и путей их взаимодействия в процессе эстетического образования и воспитания учащихся. На наш взгляд, взаимодействие нельзя сводить лишь к использованию того или иного искусства в целях наиболее эффективного изучения какой-то темы данного искусства.

Суть системного подхода состоит в том, что он не только не противостоит интересам каждого искусства в отдельности, но преследует цель максимального выявления особенностей каждого и взаимообогащения целенаправленным влиянием на учащихся. Возможности такого влияния открывает органическая взаимосвязь искусств, вытекающая как из общей природы, так и из неповторимости каждого из них в отдельности. Ведь общее всегда обогащает частное, и наоборот, частное, единичное, всегда обогащает общее.

Осуществление системного подхода в преподавании дисциплин художественного цикла обуславливает целостность педагогического процесса, оптимальную его эффективность в эстетическом формировании и художественном развитии личности ученика.

Органическое взаимодействие искусств в педагогическом процессе должно осуществляться в выявлении и активизации генетической, морфологической и функциональной взаимосвязей искусств. (7,74-85)

Несмотря на большую значимость генетической и морфологической взаимосвязи искусств в педагогическом процессе, все же центральное место, в системе художественного образования и воспитания, видимо, должно быть отдано функциональным взаимосвязям.

Не случайно познавательная, воспитательно-эстетическая и творческая функции искусств лежат в основе предметного изучения литературы, ИЗО, музыки в школе.

Среди функциональных взаимосвязей искусств в педагогическом процессе школы особо важную роль играет их творческая взаимосвязь, строящаяся на художественно-эстетической активности учащихся. Творческая взаимосвязь обуславливается единством своих особенностей и целей, близких конечным воспитательным целям всего педагогического процесса - подготовке учащихся к практической жизни и деятельности, к общению с искусством. Основным видом этого единства является взаимосвязь творческого восприятия

и произведений искусства, художественно-исполнительной и художественно-творческой деятельности учащихся.

Радость творчества -это и есть та стихия, в которой познается сладость вдохновения, складывается интерес к созиданию, воспитывается целеустремленность характера и воли в достижении цели.

Таким образом, проблема взаимосвязи искусств в системе эстетического воспитания в школе - одна из важнейших проблем современной педагогики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Б л о н с к и й П.П. Избранные педагогические произведения /П.П.-Блонский. - М., 1961.
2. В а н с л о в В. Всестороннее развитие личности и виды искусства / В.Ванслов. - М., 1966.
3. Л е о н т ь е в А.Н. Понятие отражения и его значение для психологии /А.Н.Леонтьев //Вопросы философии. 1966.-№12.
4. Л у н а ч а р с к и й А.В. Что такое образование? /Революция -искусство - дети./А.В.Луначарский. - М., 1968.
5. Н е м е н с к и й Б. Тревоги большого пути /Б.Неменский. - М., 1967.
6. Т е п л о в Б.М. Психологические вопросы художественного воспитания /Б.М.Теплов. - Известия АПН РСФСР, вып.2.
7. Эстетическое воспитание в школе: Вопросы системного подхода. - М.: Педагогика, 1980.
8. Я к о б с о н П.М. Психологические предпосылки эстетического воспитания /П.М.Якобсон. - Советская педагогика. 1966.- №4.
9. Я к о б с о н П.М. Почему надо воспитывать чувства детей? /П.М.Якобсон. - М., 1964.

Ф.Н. АПИШ

**МЕТОДИКА ОРГАНИЗАЦИИ ЭКСПЕРИМЕНТА
ПО ФОРМИРОВАНИЮ МОТИВАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

Формирование познавательной активности и самостоятельности, положительного отношения к учению у школьников является одной из важных и острых проблем современной школы, ибо от ее решения зависит не только успешность протекания учебно-воспитательного процесса, но и развитие личности обучаемых в целом. Основы разрешения указанной проблемы закладываются на начальной ступени образовательной системы. Эффективность организации учебно-воспитательного процесса на начальном этапе обучения во многом определяет дальнейшее психическое развитие и воспитание личности обучаемых. В связи с этим, целями нашего исследования явились:

- изучение возможности формирования мотивов деятельности и учения (как вида деятельности), в частности;
- показать возможность формирования мотивов в ходе текущего контроля как наименее разработанного аспекта данной проблемы;
- убедиться в эффективности рассмотренной выше системы способов и средств формирования мотивов учения в ходе текущего контроля.

В ходе эксперимента нами:

- выявлялись возможные соответствия различных методов, способов и средств формирования мотивов учения педагогическим целям и задачам организации и проведения текущего контроля в учебно-воспитательном процессе;
- разрабатывались и корректировались дидактические средства (системы заданий) текущего контроля различного предметного содержания, ориентированные на формирование и развитие мотивов учения у младших школьников и соответствующие требования к ним;
- устанавливалось влияние системы заданий текущего контроля на формирование положительных мотивов учения младших школьников;
- проверялась эффективность экспериментальной методической системы.

Исследование, в котором использовались методы диагностического и формирующего экспериментов, проводилось в средних школах №6, г. Майкопа, №№6, 9, 15, Теучежского района.

На первом (констатирующем) этапе эксперимента одновременно с разработкой замысла исследования, его предмета, задач, гипотез проводилось обследование свыше 400 учащихся начальных классов с целью выявления у них сформированности мотивационной сферы, изучение состояния дел по формированию мотивации учения у младших школьников в опыте городских и сельских школ. Основными методами обследования были анкетирование, беседы с учащимися и учителями начальных классов, педагогическое наблюдение. Для диагностики сформированности мотивационной сферы и мотивации учения у младших школьников мы выбрали известные методики: косвенную – метод наблюдения, анкетирование, проективную – методика «Неоконченные предложения» в модификации А.Б. Орлова, прямую - сочинение по фиксированному плану. Опишем их в той последовательности, в которой применяли для обследования учащихся.

Анкетирование нами было использовано для выявления состояния мотивационной сферы младших школьников. В ходе опроса более 250 школьников 6-9-летнего возраста было отобрано 12 вопросов, выявляющих, на наш взгляд, наиболее полно компоненты мотивационной сферы. Сопоставление полученных в ходе анкетирования данных свидетельствует о наличии следующих мотивов в структуре мотивации у младших школьников: 38,2% - указывают на мотивы, связанные с получением отметки, 21,5% - на узнавание нового, 20,8% - на общение с товарищами. Младших школьников сам процесс учения привлекает в меньшей мере – 19,5%. Данные анкетирования подтвердили результаты исследований (Божович Л.Н., Елфимова Н.В., Мотюхина М.В. и др.) относительно того, что к концу начальной школы у детей понижается интерес к учению, возникает мотивационный кризис («вакуум»). Именно это и послужило основой в выборе 3-х и 4-х классов в качестве экспериментальных в ходе нашего исследования.

Методика «Неоконченные предложения» Ж. Нюттена в модификации А.Б. Орлова нами использовалась для выявления осознанных мотивов. Учащимся предлагалось закончить следующие 10 предложений:

1. Я стараюсь ...
2. То, о чем я думаю ...
3. Я был бы рад, если ...
4. Я надеюсь, что ...
5. Я уверен в том, что ...
6. Я мечтаю о том, что ...
7. Я стремлюсь к тому, чтобы ...

8. Я хочу ...
9. Я не сомневаюсь ...
10. Моя цель ...

Анализ материалов по данной методике позволяет отметить следующее: 23,2% обследуемых указывают на мотивы, связанные с учением, образованием, приобретением новых знаний; 20,1% на мотивы самосовершенствования («Я был бы рад, если бы смог понять своего друга», «Я надеюсь стать хорошим человеком», и т.д.), 17,3 % указывают на выбор профессии («Я хочу стать юристом», «Я мечтаю быть врачом» и т.д.). На наличие познавательного интереса указывают такие мотивы, как «Я был бы рад, если бы смог решить задачу»; «То, о чем я думаю - как правильно начертить прямоугольник», и т.д., что составляет 14,7% опрошенных. На мотивы долга и сотрудничества указывают 14,4% обследованных. В меньшей мере детьми осознаются мотивы, на долю которых приходится 10,3%.

Для выявления осознанных и неосознаваемых мотивов младшими школьниками применялась и методика. Данные этой методики доказывают очередной раз то, что не все мотивы младшими школьниками осознаются.

Для выявления иерархии мотивов был применен метод столкновения мотивационных тенденций. Суть его заключается в том, что под влиянием инструкции испытуемый осознает действующие в экспериментальной ситуации мотивы как альтернативу. Выполняя задания экспериментатора, он обнаруживает соподчиненность одного мотива альтернативной пары другому. Поэтому его рассматриваем как способ выявления иерархических взаимоотношений в мотивационно-потребностной сфере учащихся. Данный метод применялся в естественных условиях в ходе учебного процесса, что обеспечивало свободный выбор того или иного мотива. Методика «Выбор в ситуации» (А.К. Маркова) заключается в том, что учащимся предлагаются задания, очередность выполнения которых указывает на преобладание одного мотива над другим. Так, в нашем эксперименте учащимся 3-4-х классов были предложены на одном из уроков математики карточки с заданиями со следующей установкой: 1) те, кто решает первую задачу, примут участие в математической игре; 2) те, кто решают вторую задачу - получают отметку с занесением в журнал; 3) результаты решения третьей задачи будут засчитаны в пользу класса при сравнении его с другими классами.

Результаты данного исследования говорят о том, что в мотивации учения учащихся к концу младшего школьного возраста наблюдается доминирование социальных мотивов над познавательными.

Для нас представляло интерес отношение учащихся к учению, сформированность учебно-познавательного мотива. В связи с этим

нами был составлен опросник, выявляющий мотивы, которые привлекают детей к школе – учебные и неучебные интересы, уровень сформированности познавательного интереса. Анализ результатов опроса показал, что детей младшего школьного возраста привлекает к школе в большей степени новая социальная роль ученика (позиционные мотивы). Однако сравнительный анализ данных материалов обследования 1-2-х и 3-4-х классов показывает, что учащихся 1-2-х классов привлекает в школе новая роль ученика (29,1%) и получение оценки (26,4%), тогда как третьеклассников и четвероклассников в большей степени привлекают мотивы, связанные с содержанием учения (интерес к различным предметам проявляют 56,2% опрошенных).

Для выявления используемых учителями методов, способов, средств формирования мотивов учения у учащихся были использованы беседа и анкетирование. Приведем составленную нами программу беседы и анкету для учителей (начальных классов).

Программа беседы с учителями

Учитель ...	Предмет	
Класс	Школа ...	Дата ...
№	Вопросы	Ответы: да, нет или соответствующий текст
1.	Знаете ли Вы способы, средства формирования мотивов учения?	
2.	Укажите, от чего зависит целенаправленное формирование мотивов учения?	
3.	Как часто Вы уделяете внимание формированию мотивов деятельности учащихся (на каждом этапе урока, на каком-то этапе урока, на каком-то этапе обучения)?	
4.	Как Вы думаете, возможно ли формирование мотивов учения в ходе контроля знаний учащихся?	
5.	Планируете ли Вы в ходе контроля знаний учащихся формирование мотивов учения? Какие способы, приемы, средства для формирования мотивов учения Вы используете в ходе контроля?	
6.		

Анкета для учителей

1. Составляете ли Вы подробный план урока?
2. Обращаете ли Вы внимание на мотивирование учащихся на каждом этапе урока?
3. Постоянно ли Вы следите за усвоением нового учебного материала?
4. Используете ли Вы приемы побуждения к учению нового материала?
5. Боятся ли Вам задавать дети вопросы в процессе объяснения нового материала?
6. Как Вы думаете, мотивирует ли детей опрос к учебной деятельности?
7. Часто ли Вы думаете, что контроль знаний способствует снижению интереса к изучаемому предмету?
8. Приятно ли учащимся, когда Вы их спрашиваете?
9. Охотно ли учащиеся выполняют самостоятельную работу?
10. Существуют ли, на ваш взгляд, специальные способы (приемы, средства) мотивирования учащихся в ходе контроля?
11. Как Вы думаете, зависит ли формирование мотивов учения от используемых методов и форм проверки знаний учащихся?
12. Считаете ли Вы отметку основным показателем отношения детей к учению?
13. Всегда ли Вы при планировании урока учитываете работу над формированием мотивов учения?
14. Часто ли Вы работаете над содержанием учебного материала в целях повышения интереса к изучаемой теме (разделу, дисциплине)?
15. Составляете ли Вы задания, упражнения направленные на формирование мотивов к учебной деятельности?

Результаты, полученные в ходе беседы, и данные анкетирования 72 учителей позволяют сделать некоторые выводы относительно деятельности учителей, направленной на формирование мотивов учения учащихся. Так, в ходе беседы установлено, что 39,5% опрошенных учителей указывают на знание способов формирования мотивов учения и необходимых условий, при которых оно осуществимо. Однако, не все из них предусматривают возможность формирования мотивов учения на каждом этапе урока. На возможность формирования мотивов учения в ходе контроля указывают 31,7 % респондентов. При этом из них 19,2 % планируют в своей деятельности целенаправленное формирование мотивов в ходе контроля. Использование различных способов, приемов, дидактических средств в ходе контроля в целях формирования мотивов учения на данном этапе обучения представлено крайне ограничено. На это указывают

9,5% опрошенных. Мы объясняем это тем, что данный аспект интересующей нас проблемы относится к наименее разработанным и до конца еще неизученным. Эти выводы подтверждает анализ данных анкеты. К вышеизложенному следует добавить, что 17,8% опрошенных указывают на зависимость формирования мотивов учения от применяемых способов и средств контроля, а на разработку дидактических средств контроля, направленных на формирование мотивов учения указывают лишь 11,4% респондентов. Следовательно, очевидны упущения как в методической разработке указанных сторон обучения, так и в практической деятельности учителей.

Итак, на основе анкетных данных, диагностических экспериментов, сравнения и сопоставления их с информацией, полученной в результате бесед с учащимися и учителями на первом (констатирующем) этапе нашего эксперимента, сделаем выводы по интересующим нас вопросам.

1. Констатирующий (первый) этап эксперимента подтвердил наши предположения, сделанные в ходе теоретического исследования о том, что:

а) у младших школьников сформирована мотивационная сфера и представлена совокупностью познавательных и социальных мотивов;

б) не все мотивы осознаются младшими школьниками в полной мере;

в) мотивационная сфера младших школьников характеризуется соподчиненностью мотивов;

г) динамичны мотивы учения – к концу начальной школы понижается интерес к учению.

2. Констатирующий эксперимент показал, что в практике учителя не на всех этапах обучения (урока) предусматривают целенаправленное формирование мотивов учения. На этапе контроля оно учитывается в незначительной степени. Объясняется это тем, что в педагогическом арсенале способов и средств формирования мотивов учения данный аспект недостаточно изучен.

Полученные в результате обследования данные сочетаний различных исследовательских методов и сделанные по ним выводы позволяют более четко сформулировать задачи и гипотезу исследования и приступить к разработке и проведению второго этапа исследования - формирующего эксперимента.

Этот этап исследования посвящен более углубленному изучению учащихся 3-х (1-3) классов сш №6 г. Майкопа и четвертых (1-4) классов сш №15 а. Ассоколай.

Поэтому формирующий эксперимент и состоял в организации обучения, нацеленного на формирование мотивов учения в ходе контроля знаний. Для этого были разработаны дидактические средства (тесты, псевдотесты, системы заданий) с учетом рекомендуемых психологией обучения и дидактикой способов (путей) формиро-

вания мотивов учения. Мы предположили, что проведение контрольных процедур сочетанием различных форм и методов с использованием разработанных дидактических материалов (направленных на формирование мотивов учения) будет способствовать формированию положительной мотивации учения у младших школьников. Соответственно, в исследовании необходимо было определить уровни развития (формирования) мотивации к учебной деятельности и разработать показатели (критерии) его сформированности; выявить влияет ли предлагаемая нами методика на формирование мотивов учения у младших школьников .

На основе констатирующего эксперимента и теоретического анализа психолого-педагогической литературы выделяем четыре уровня развития мотивов учения у младших школьников: 1-й уровень - негативное отношение к школе, к учебной деятельности; 2-ой уровень - низкий; 3-й уровень- средний; 4-й уровень –высокий. На наш взгляд, эти уровни развития мотивов учения должны характеризоваться следующими особенностями.

1-й уровень– учащиеся испытывают серьезные трудности в школе; не справляются с учебной деятельностью, относятся отрицательно к ней в целом, к изучению отдельных предметов, к изучению отдельных его сторон, могут отказываться выполнять те или иные задания, пассивно относятся к получаемым оценкам, положительную реакцию вызывает только яркий и забавный материал.

2-й уровень– у учащихся явно выраженного отрицательного отношения к школе, к учению, к изучаемым предметам нет; посещают школу, уроки неохотно; познавательные мотивы сформированы в меньшей степени, проявляются в отдельных ситуациях учебного процесса; учатся под влиянием учителей и родителей, больше привлекает внешняя сторона обучения.

3-й уровень– у учащихся сформирована «позиция школьника»: они любознательны, участвуют в дискуссиях на уроке, стараются дать полные ответы на вопросы, чувствуют ответственность, осознают необходимость освоения изучаемого учебного материала, проявляют активность при изучении большинства предметов, расстраиваются при получении неудовлетворительных оценок.

4-й уровень характеризуется наличием высоких познавательных мотивов, стремлением наиболее успешно выполнять предъявляемые школой требования. Учащиеся активно участвуют в обсуждении, проявляют инициативу, четко следуют указаниям учителя, добросовестно, ответственно относятся к исполнению своих обязанностей, серьезно переживают получение неудовлетворительных оценок и замечания педагога, проявляют повышенный интерес к изучаемому учебному материалу.

В качестве прямых и косвенных показателей, характеризующих уровни мотивации, выбраны следующие:

- к прямым показателям отнесли:

- 1) структуру мотивации,
- 2) осознанность мотивации,
- 3) динамические свойства;

-к косвенным показателям отнесли:

- 1) выбор характера задания,
- 2) аккуратность, добросовестность при выполнении работы,
- 3) качество знаний.

Структура мотивации представлена сочетанием мотивов - учебно-познавательного, интереса, долга и ответственности. К динамическим свойствам отнесены: сила, энергия и действенность мотивов. Качество знаний определяем традиционными параметрами – объемом, системностью знаний и скоростью выполнения контрольных заданий.

Формирующий эксперимент длился на базе сш № 6 г. Майкопа 2 года и охватил 141 учащихся третьих и четвертых классов.

На уроках адыгейского (неродного) языка осуществлялось внедрение нами методики по целенаправленному формированию мотивов учения в ходе текущего контроля знаний. В качестве экспериментальных были определены 3 «А» и 3 «Б» классы, а в качестве контрольного - 3 «В» класс в 1997-1998 учебном году (в 1998-1999 г. в качестве экспериментальных выбраны 3 «А», 3 «В» классы, в качестве контрольного – 3 «Б» класс). На базе сш №15 а. Ассоколай целенаправленное формирование мотивов учения в ходе контроля знаний учащихся 4-х (1-4) классов на уроках адыгейского языка и природоведения (1-й год экспериментального обучения), русского языка и математики (2-й год экспериментального обучения) учителями-экспериментаторами под нашим руководством. В качестве контрольных были определены учащиеся 4-х классов сш № 9 а. Вочепший. Выбор данных классов был обусловлен тем, что в одном из них не велась работа по экспериментальным программам, следовательно, у учащихся целенаправленно не осуществлялось формирование мотивов учения.

Результаты второго года обучения мы считаем более четкими, поэтому они приводятся и анализируются в данной работе.

Первоначальный уровень сформированности мотивов учения младших школьников контрольных и экспериментальных классов отразим в таблице.

Классы	Количество учащихся	Уровни мотивации				Средний уровень класса
		1	2	3	4	

3 «А» кл., эксп.	27 чел.	5	14	5	3	
	В %	18,5	51,48	18,51	11,11	
3 «В» кл., эксп.	13 чел.	3	8	2	-	
	В %	23,07	61,53	15,38	-	
3 «Б» кл., контр.	26 чел.	8	10	6	2	
	В %	30,76	38,45	23,07	7,69	
4кл., эксп.	28 чел.	7	13	6	2	
	В %	25,0	46,43	21,43	7,14	
4кл., контр.	25 чел.	6	10	7	2	
	В %	24,0	40,0	28,0	8,0	

Данные таблицы свидетельствуют о том, что у школьников экспериментального и контрольного классов преобладают первые два уровня развития мотивов.

С целью повышения уровня мотивации учения у младших школьников экспериментальное обучение организовывалось следующим образом. Методика проведения занятий (уроков) в экспериментальных классах заключалась в организации и проведении текущего контроля разными формами и способами и их сочетанием с использованием разработанных дидактических материалов. Такая специфика явилась особенностью отличия обучения учащихся экспериментальных классов от контрольных. Поэтому считаем их показателями эффективности обучения. Следует отметить, что в педагогической науке пока существует не один, а множество критериев оценки эффективности обучения, каждый из которых рассчитан на оценку определенного количества используемых факторов.

Поэтому эффективность проверяемой системы средств формирования мотивов учения мы определяли по качеству приобретаемых знаний, умений, навыков учащихся и их отношением к изучаемому предмету (к школе) и динамикой развития указанных показателей как у учащихся экспериментальных классов, так и у учащихся контрольных классов. О различиях в динамике мотивационных состояний мы судили по данным наблюдений (непосредственно) и качеству знаний (опосредованно).

Следует обратить внимание на то, что в начале обучения при проведении контрольных процедур возникали некоторые трудности с использованием разработанных заданий. Они были обусловлены тем, что учащиеся не владели приемами работы с заданиями, необычностью заданий (отличались от привычных) и проведения опроса учащихся. Формы проведения контроля знаний были уже известны школьникам. Однако предоставляемые возможности использования их разнообразий и сочетаний (например, выполнение заданий в индивидуальной групповой фронтальной форме) стимулировали деятельность учащихся, помогали адекватно оценить успехи каждого обучаемого. Предлагаемые в заданиях подвопросы и вари-

анты ответов позволяли каждый раз анализировать последовательность характера осуществляемых операций при их выполнении и на основе здравого смысла выбрать верный ответ, тем самым показывая обманчивость чувственного опыта. Осуществляемый самими учащимися выбор способствовал осознанию значения знаний в дальнейшем продвижении при изучении данной темы (раздела ...), возникновению и укреплению учебно-познавательного мотива. Логическая последовательность, заложенная в структуре каждой серии заданий, активизировала познавательную деятельность учащихся и позволяла самим учащимся обзреть пройденный путь познания и стимулировать их деятельность. В каждой серии заданий были включены задания-упражнения (в зависимости от специфики предмета), позволяющие применять на практике актуализированные теоретические знания. Такой подход, учтенный при составлении задания, вызывал интерес у обучаемых, стремление узнать новое.

Успешное решение учебных задач способствовало возникновению интереса не только к процессу их решения, но и к его результатам. Интерес приобретал устойчивый и обобщенный характер, начиная выполнять функцию не только побудительного, но и смыслообразующего мотива учебной деятельности. Именно он обеспечивал положительное отношение школьников к учению, которое оказывается относительно независимым от степени успешного освоения учебного материала. О действительности учебного интереса свидетельствует и тот факт, что школьная отметка фактически утрачивает свои стимулирующие функции – ученики как бы «забывают» о ее существовании. Вместе с тем все большее значение для них приобретает содержательная оценка способов и результатов учебной деятельности со стороны учителя и соучеников.

Нужно отметить, что использование этих заданий в учебном процессе способствовало выработке адекватной самооценки у учащихся, формированию и развитию мотивов учения. Развитию социальных мотивов способствовали разные формы проведения контроля и их сочетаний. Так, учащиеся в совместной работе (парами, группами) больше чувствовали ответственность за выполняемую работу друг перед другом, перед учителем. При выборе партнеров основываются дружественными отношениями и занимаемыми положениями в классе. Проведение контроля в групповой форме усиливает самоконтроль учащихся, подкрепляет их уверенность в правильности действий, поддерживает стремление к цели.

Подводя итог сказанному, отметим, что в структуре мотивации учения младшего школьника произошли значительные изменения: изменилось отношение учащихся к учебной деятельности – если до экспериментального обучения школьников привлекала их внешняя сторона обучения, то результаты экспериментального обучения позволяют отметить, что младшего школьника привлекает к учебной де-

тельности в большей степени сам процесс учения, приобретение новых знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. А с е е в В.Г. Мотивация поведения и формирования личности /В.Г.Асеев. – М.:Мысль, 1976. – 158с.
2. Б о ж о в и ч Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И.Божович. – М.: Просвещение, 1968.- 464с.
3. М а р к о в а А.К. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя / А.К.Маркова, Т.А.Матис, А.Б. Орлов. - М.: Просвещение, 1990.- 192с.

Р.Г. ДЖАМИРЗЕ

НЕГАТИВНЫЕ ВОЗДЕЙСТВИЯ ТЕЛЕРАДИОВЕЩАНИЯ НА ПСИХОФИЗИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ НАСЕЛЕНИЯ

В заголовок вынесено утверждение, на наш взгляд, достаточно убедительное и подкрепленное многочисленными исследованиями. Попытаемся расставить акценты в поисках ответов на ряд очевидных вопросов.

Экологические проблемы телерадиовещания выражаются в специфических видах негативных воздействий, которые через загрязнение окружающей среды неблагоприятно влияют на физическое и психическое состояние человека и на его сознание. Причем под окружающей человека средой следует понимать не только природу, но и культурную, политическую, религиозную, информационную и другие среды. Они формируются в значительной степени с помощью телерадиовещания, Интернета, мультимедийных систем и систем "виртуальной реальности". Распространение этих систем приобретает всемирный масштаб. Негативной стороной этого процесса является угроза глобального загрязнения упомянутых сред обитания человека (4).

Внедряются все более изощренные методы обработки и подачи информации (в том числе скрытые) с использованием новейших исследований в области психофизиологии, лингвистики, суггестии, акустики и визуального восприятия. Такое развитие способствует не только росту зависимости людей от телерадиовещания (а значит, усилению контроля над их сознанием), но и приводит к причинению прямого вреда их психическому и физическому здоровью.

В чем же конкретно проявляется негативное влияние телерадиовещания на телезрителей и радиослушателей? Прежде всего в физиологическом воздействии электромагнитных полей и ионизирующих излучений, акустического и визуального загрязнения среды. При этом не следует забывать, что источником электромагнитных

полей являются не только радиопередающие устройства, но и бытовые радиоприемные устройства, особенно телевизионные приемники и дисплеи компьютеров. Неблагоприятное воздействие телевизоров и дисплеев выражается также в том, что они являются источниками света, продолжительное время попадающего в глаза человека напрямую, без переотражения, что негативно влияет на зрение (3).

Неблагоприятно воздействует на человека и акустическое загрязнение среды обитания, вызванное все возрастающим количеством звуковоспроизводящих источников и усугубляемое недостаточной звукоизоляцией помещений.

Другим фактором негативного влияния телерадиовещания на человека является психофизиологическое воздействие собственно вещательных сигналов. Оно выражается, главным образом, в воздействии на естественные биоритмы человека и особенно на биоритмы мозга, находящиеся в области инфранизких и низких частот. Так, ритмическая смена яркости или цветов на экране телевизора с частотой альфаритма мозга способна вызвать "фотоэпилепсию". В некоторых видеоклипах используется прием в виде повторения фаз движения изображаемого объекта с частотой биоритма мозга.

Столь же опасны инфранизкие частоты, содержащиеся в звуке, такие, как продолжительно действующие ритмы, резкие повторяющиеся перепады громкости или частоты, ритмическая сменяемость гармонических и шумовых звуков. Используется также ритмическое изменение стереобазы.(2)

Особенно сильное негативное влияние на психофизиологию человека оказывает одновременное низкочастотное воздействие на зрительный и слуховой каналы восприятия в виде вспышек света и ритмичных звуков, которые принудительно навязывают мозгу искусственную частоту биоритма.

Важнейшим фактором негативного влияния телерадиовещания на телезрителей и радиослушателей является воздействие информационного содержания вещательных программ на эмоциональную и интеллектуальную сферы человека. Одной из основных негативных сторон телерадиовещания, связанной с его информационным содержанием, является способность к возбуждению в людях сильных отрицательных эмоций, некоторые из которых вызывают появление информационной зависимости, подобной наркотической. Перекос человеческого сознания в эмоциональную сторону способствует отключению критического восприятия реальности, а значит - более легкому программированию поведения.

В программах телерадиовещания часто используется такой прием, как "сшибка", когда изображение или громкость резко меняется на стыках разнохарактерных по спектру сигналов (например, на стыке речь/музыка или на рекламных вставках) . Это раздражает

слушателя, сказывается как на его эмоциональном, так и физиологическом состоянии. Кроме того, сигнал рекламы, как правило, подвергается амплитудной компрессии, вследствие чего он характеризуется резким увеличением крутизны атак и спадов, неестественным повышением громкости, "звенящим" тембром, В результате реклама приобретает эмоциональную агрессивность (4).

К числу негативных факторов телерадиовещания следует отнести также воздействие подпороговых (неосознаваемых) методов подачи информации, относящихся к классу специфических сверхслабых воздействий. Особый вид опасности таких воздействий заключается в прямом доступе к психике человека. В этом случае через каналы телерадиовещания, Интернета и других мультимедийных систем можно вводить в его мозг информацию, которая затем будет определять его потребности, желания, мышление.

В акустической области эти методы включают в себя маскировки разного типа: амплитудную (предъявление информации ниже порога слышимости на фоне более громкого основного сигнала); спектральную; пространственную; фазовую, а также нейролингвистическое программирование. Так, введение слушателя в состояние повышенной внушаемости достигается ритмическим изменением стереобазы или модуляцией шумов. Возможность такой обработки предусмотрена в большинстве звуковых редакторов ПК (2).

В качестве визуальных путей воздействия в телевидении используются следующие методы предъявления неосознаваемой информации:

- прямая, обратная, метаконтрастная и другие виды маскировки;
- подсознательное воздействие телевизионных фоновых картинок;
- частая смена видеоряда;
- встраивание одиночного суггестивного 25-го кадра;
- "диспаратное" предъявление информации, когда каждый кадр видеoinформации содержит только незначительную часть суггестивного образа.

Меры защиты от негативных воздействий телерадиовещания можно разделить на административно-законодательные, психологические и технические. В качестве одной из главных технических мер обеспечения безопасности служит разработка объективных методов обнаружения и контроля негативных воздействий с последующей их нейтрализацией.

К сожалению, сегодня еще недостаточно разработан аппаратный контроль за использованием большинства подпороговых методов подачи информации. Одним из способов обнаружения некоторых видов неосознаваемого воздействия является корреляционный (или спектральный) анализ, позволяющий обнаруживать повторяю-

щуюся подпороговую информацию. Определённые перспективы имеют и биополевые методы.

В части контроля воздействия вещательного сигнала на эмоциональную сферу человека предлагается использовать интегральные статистические параметры сигнала, позволяющие формализовать объективную оценку его эмоциональной информативности. В их числе энергетические, ритмические, мелодические, спектральные, гармонические параметры.

В качестве еще одного параметра, служащего для обнаружения эмоциональной информативности вещательного сигнала, может быть использована его ритмическая структура. Влияние звуковых и визуальных ритмов на эмоции человека в значительной степени связано с их синхронизацией с биоритмами мозга. Это позволяет, при помощи соответствующих ритмических частот, изменять эмоциональный настрой человека, погружать его в состояние стресса, гипноза и т.п. (5)

В завершение нужно отметить, что в нашей стране подобная проблематика только начинает рассматриваться и изучаться, хотя информационный «девятый вал», обрушившийся на население за последние десять лет, представляет реальную опасность и требует пристального внимания специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Л о м о в Б.Ф. Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии /Б.Ф.Ломов.- М.: Педагогика, 1991.
2. Ч е р н о в а М. Компьютерные технологии в радиовещании.- /М. Чернова //Телевидение и радиовещание. - 2002. -№6. Июнь-июль.
3. Д у т о в А.И. Всё это слышно по радио /А.И.Дутов. //Телевидение и радиовещание. - 2002. - №6. Июнь-Июль.
4. П о т е х и н А. Исключительная информационная роль электронных СМИ /А.Потехин //Телевидение и радиовещание. – 2001. - №3. Апрель-май.
5. К о м а р о в С. Радио для себя. Давайте обсудим..., С. Комаров // Телевидение и радио. - 2000. -№5. Август-Сентябрь.

Е.Н. ПАНЧЕНКО, А.В. ПАНЧЕНКО

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОРТРЕТ СТУДЕНТОВ АДЫГЕЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Современные студенты – это чаще всего молодые люди в возрасте 18-25 лет. Психологии юношеского возраста посвящено сравнительно мало работ (Ананьев Б.Г., Кон И.С., Фельдштейн Д.И., Крайг Г. и др.). При этом отсутствует единство во взглядах на границы этого возраста. К тому же этот возрастной период выступает под различными названиями у разных авторов: юношеский, ранняя молодость, студенческий, что свидетельствует о сложности и неоднозначности психологических характеристик данного периода. Вместе с тем, именно в

студенческом возрасте потенциально возможно развитие физических, психических свойств, высших психических функций. В работах Ананьева Б.Г., Дмитриева А.В., Кона И.С., Лисовского В.Т., Есаревой З.Ф. и др., посвященных периоду обучения в вузе, отмечается сложность становления личностных черт, показывается противоречивость внутреннего мира, трудность нахождения индивидуальности и самоопределения личности, в том числе – профессионального.

С социальной точки зрения очень важно, что студенческий этап жизни человека связан с формированием относительной экономической самостоятельности, отходом от родительского дома, формированием семьи (Зимняя И.А.). Именно 19-летний возраст, по мнению Эфендиева Д.И., является одним из критических возрастов в динамике отношений к родителям. Современные исследования (Журавлев А.Л, Журавлева Н.А.) показывают рост значимости семьи в структуре ценностей молодежи конца 90-х годов XX века, что с еще большей очевидностью подтверждает значимость исследования. В работах ряда авторов (Тащева А.И., Бодалев А.А.) показано, что личностные особенности субъектов в значительной мере детерминируют качество межличностных отношений.

Исследование психологических трудностей студентов позволило бы выявить их специфику, что, в свою очередь, могло бы способствовать сохранению их психического здоровья. Об актуальности исследования свидетельствуют так же результаты проведенного нами анкетирования 243-х студентов различных факультетов и курсов АГУ. Было выявлено, что после личностных проблем, несомненно, связанных с психологическими характеристиками самих студентов, они ссылаются, прежде всего, на трудности во взаимоотношениях с их родителями. Нам представляется важным исследование данных психологических реальностей. Методический инструментарий: анкета А.И. Тащевой и О.Б. Паненко по выявлению психологических трудностей студентов.

Нами было проведено анкетирование студентов Адыгейского государственного университета. Респондентам было предложено ответить на 29 вопросов. Часть из них (с 1 по 12 пункты) носила общесоциологический характер. При этом мы посчитали нужным, учитывая местоположение университета и контингент студентов, внести пункты: национальность и вероисповедание.

Эмпирическое исследование проводилось в один этап. Всего в опросе участвовало 243 человека (мужчин – 30, женщин – 213). Длительность эксперимента для каждого респондента составила в среднем 25 минут. Анкетирование проводилась по группам, составлявшим 15-20 человек.

Данная статья посвящена анализу результатов первичных данных респондентов.

Общая характеристика выборки (243 человека) по социально-демографическим показателям представлена в таблицах 1 – 12.

Таблица 1

Характер выборки респондентов по признаку пола

№№	Пол	Количество респондентов	
		Абсолют.	% от объема выборки
1.	Мужчин	30	12,47
2.	Женщин	213	87,7
	Всего	243	100,0

Несмотря на случайность выборки, большинство ее составили женщины – 213 чел. (87,7%).

Таблица 2

Характер выборки респондентов по возрастному признаку
(с учетом пола)

№№	Возраст респондентов	Кол-во респондентов				Всего	
		Мужчин		Женщин		Абсол.	%
		Абсол.	%	Абсол.	%		
1.	16			3	1,4	3	1,2
2.	17	5	16,7	39	18,3	44	18,1
3.	18	3	10,0	40	18,8	43	17,7
4.	19	4	13,3	49	23	53	21,8
5.	20	12	40,0	48	22,5	60	24,6
6.	21	3	10,0	17	8	20	8,2
7.	22	2	6,7	8	3,8	10	4,1
8.	23	1	3,3	6	2,8	7	2,9
9.	24	-		2	0,9	2	0,8
10.	25	-		1	0,5	1	0,4
	Всего	30	100,0	213	100,0	243	100,0

Возраст респондентов составил 16 – 25 лет. При этом больше всего (24,6%) оказалось студентов 20 лет; 21,8% - студентов 19-летних; 18,1% - 17-летних; 17,7% - 18-летних; 8,2% - 21-летних; на остальные возрасты пришлось в целом 23 человека (9,4%).

Из этой таблицы следует, что возрастной состав выборки значительно отличается по половому признаку. Так, среди мужчин – 40,0% - (12 человек) – 20-летних; 16,7% (5 человек) - 17-летних; 13,3% (4 человека) - 19-летних; 10,0% (3 человека)- 18-летних; 6,7% (2 человека) – 22-летних; 3,3% (1 человек) - 23-летний.

Среди женщин: 23,0% (49 человек) – составили 19-летние; 22,5% (48 человек) – 20-летние; 18,8% (40 человек) – 18-летние; 18,3% (39 человек) – 17-летние; 8,0% (17 человек) – 21-летние; на все остальные возраста пришлось 9,4% (20 человек).

Таблица 2а

**Характер выборки респондентов по национальному признаку
(с учетом пола)**

№№	Национальность	Количество респондентов				Всего	
		Мужчин		Женщин		Абсол.	%
		Абсол.	%	Абсол.	%		
1.	Русские	21	70,0	150	70,4	171	70,3
2.	Адыгейцы	5	16,7	41	19,2	46	18,9
3.	Татары	1	3,3	2	0,9	3	1,2
4.	Армяне	1	3,3	7	3,9	8	3,3
5.	Немцы	-	-	2	0,9	2	0,8
6.	Черкесы	-	-	5	2,3	5	2,6
7.	Эстонцы	-	-	1	0,5	1	0,4
8.	Корейцы	-	-	1	0,5	1	0,4
9.	Белорусы	-	-	2	0,9	2	0,8
10.	Чеченцы	1	3,3	-	-	1	0,4
11.	Лезгины	-	-	1	0,5	1	0,4
12.	Турки	-	-	1	0,5	1	0,4
13.	Греки	1	3,3	-	-	1	0,4
Всего		30	100,0	213	100,0	243	100,0

Всего на указанных факультетах обучаются представители 13 национальностей. Из них 70,3% (171 человек) – русские; 18,9% (46 человек) – адыгейцы; 14,4% (35 человек) – представители остальных национальностей.

Среди мужчин: 70,0 % (21 человек) – русские; 16,7% (5 человек) – адыгейцы; 13,3% (4 человека) – представители других национальностей (татары; армяне; чеченцы; греки).

Среди женщин: 70,4% (150 человек) – русские; 19,2% (41 человек) – адыгейки; 10,3% (22 человека) – представительницы остальных национальностей (татары; армяне; немцы; черкесы; эстонцы; корейцы; белорусы; лезгины; турки).

Таблица 26

**Характер выборки респондентов по признаку вероисповедания
(с учетом пола)**

№№	Вероисповедание	Количество респондентов				Всего	
		Мужчин		Женщин		Абс.	%
		Абс.	%	Абс.	%		
1.	Прочерк	-	-	13	6,1	13	5,4
	Атеизм	5	16,6	17	8,0	22	9,1
		5	16,6	30	14,1	35	14,4
2.	Православие	12	40,0	41	19,2	53	21,8
	Староверы	-	-	1	0,5	1	0,4
	Христианство	7	13,3	97	45,5	104	42,8
		19	63,3	139	65,3	158	65,0
3.	Ислам	3	10,0	17	8,0	20	8,2
	Мусульмане	3	10,0	25	11,7	28	11,5
		6	20,0	42	19,7	48	19,8

4.	Индуизм	-	-	1	0,5	1	0,4
	Всего	30	100,0	213	100,0	243	100,0

Как видно из таблицы, 26 65,0% (158 человек) относят себя к христианам. При этом 42,8% (104 человека) указали своим вероисповеданием – христианство; 21,8% (53 человека) – православие; 0,4% (1 человек) – старовер. Приверженцами мусульманства назвали себя 19,8% (48 человек): из них 11,5% (28 человек) назвали себя мусульманами; 8,2% (20 человек) своей верой назвали ислам. 9,1% (22 человека) – назвали себя атеистами, 5,4% поставили в соответствующей графе прочерк. 0,4% (1 человек) причислил себя к «индуизму».

У мужчин 63,3% (19 человек) причислили себя к христианству. Из них 40,0% (12 человек) отнесли себя к православию; 13,3% (7 человек) назвали себя христианами. 20,0% (6 человек) – мусульмане, при этом приверженцами ислама себя назвали 10,0% (3 человека) и 10,0% (3 человека) отнесли себя к мусульманам.

У женщин 65,3% (139 человек) – христианки. Из них 45,5% (97 человек) назвали своим вероисповеданием христианство. 19,2% (41 человек) указали православие и 0,5% (1 человек) отнесли себя к староверам. 19,7% (42 человека) – приверженцы мусульманства. Из них мусульманками себя назвали 11,7% (25 человек), 8,0% (17 человек) обозначили своим вероисповеданием ислам. 8,0% (17 человек) отнесли себя к атеистам. 6,1% (13 человек) в соответствующей графе поставили прочерк. 0,5% (1 человек) причислили себя к «индуизму».

Таблица 3

Характер выборки респондентов по семейному положению
(с учетом пола)

Семейное положение	Кол-во респондентов				Всего	
	Мужчин		Женщин		Абсол.	%
	Абсол.	%	Абсол.	%		
Семейные	1	3,3	6	2,8	7	2,9
Не замужем / холостые	29	96,7	206	96,7	235	96,7
Гражданский брак			1	0,5	1	0,4
Всего	30	100,0	213	100,0	243	100,0

Основная масса студентов – 96,7 % (235 чел.) – холостые. Семейных и состоящих в гражданском браке – 3,3% (8 чел.).

Среди студентов-мужчин 96,7% (29 чел.) составляют холостые, имеющих собственную семью – всего 3,3% (1 чел.).

Незамужних женщин – 96,7% (206 чел.), в браке состоят 2,8 (6 чел.). При этом 0,5% (1 чел.) указывают свое семейное положение как гражданский брак.

Таблица 4

Характер выборки респондентов по проживанию с родственниками (с учетом пола)

Семейное положение	Кол-во респондентов				Всего	
	Мужчин		Женщин		Абсол.	%
	Абсол.	%	Абсол.	%		
С двумя родителями	15	50,0	78	36,6	93	38,7
С одним из родителей	3	10,0	30	14,1	33	13,6
С кем-либо из других родственников	4	13,3	20	9,4	24	9,9
С мужем /женой	-	-	6	2,8	6	2,5
С другом /подругой	-	-	2	0,9	2	0,8
Самостоятельно	8	26,6	77	36,2	85	35,0
Всего	30	100,0	213	100,0	243	100,0

38,7% (93 чел.) от общего числа респондентов проживают с двумя родителями, 35,0% (85 чел.) проживают самостоятельно, с одним из родителей живут 13,6% (33 чел.). 9,9% (24 чел.) живут с кем-либо из других родственников. 3,3% (8 чел.) живут с мужем или другом.

Среди мужчин 50,0% респондентов (15 человек) проживает с двумя родителями. 26,6% (8 чел.) живут самостоятельно, 13,3% (4 чел.) живут с кем-либо из других родственников.

Среди женщин 36,6% (78 чел.) живут с двумя родителями, 36,2% (77 чел.) живут самостоятельно, 14,1% (30 чел.) – с одним из родителей, 9,4% (20 чел.) проживают с кем-либо из других родственников. 3,8% (8 чел.) с мужем или другом.

Таблица 5

Характер выборки респондентов по месту жительства до поступления в вуз (с учетом пола)

Место жительства	Кол-во респондентов				Всего	
	Мужчин		Женщин		Абсол.	%
	Абсол.	%	Абсол.	%		
Сельские	15	50,0	112	52,6	127	52,3
Городские	15	50,0	101	47,4	116	47,7
Всего	30	100,0	213	100,0	243	100,0

52,3% (127 чел.) от общего числа респондентов составили жители сельской местности. 47,7% (116 чел.) – городские жители.

Среди мужчин – число городских и сельских жителей составили равное количество по 50,0% (15 чел.).

Среди женщин число сельских жительниц – 52,6% (112 чел.), городских – 47,4% (101 чел.).

Таблица 6

Характер выборки респондентов по виду жилья
(с учетом пола)

Вид жилья	Кол-во респондентов				Всего	
	Мужчин		Женщин		Абсол.	%
	Абсол.	%	Абсол.	%		
Отдельная квартира	21	70,0	109	51,2	130	53,5
Частный дом	8	26,7	58	27,2	66	27,1
Общежитие	1	3,3	35	16,4	36	14,8
На квартире	-	-	9	4,2	9	3,7
Коммунальная квартира	-	-	2	0,9	2	0,8
Всего	30	100,0	213	100,0	243	100

Данные таблицы 6 свидетельствуют о том, что чуть больше половины всего числа респондентов 53,5% (130 чел.) проживают в отдельных квартирах. 27,1 (66 чел.) живут в частных домах. В общежитии – 14,8% (36 чел.). Незначительное число – 4,5% (11 чел.) – проживают на квартирах или в коммунальных квартирах.

Среди мужчин наибольшее число – 70,0% (21 чел.) – живут в отдельных квартирах. В частных домах – 26,7% (8 чел.). И лишь 3,3% (1 чел.) живет в общежитии.

Среди женщин чуть больше половины 51,2% (109 чел.) проживает в отдельных квартирах. В частных домах живет 27,2% (58 чел.). 16,4% (35 чел.) проживают в общежитии. 5,2% (11 чел.) – на квартире или в коммунальных квартирах.

Таблица 7

Характер выборки респондентов с учетом будущей специальности
(с учетом пола)

Специальность	Кол-во респондентов				Всего	
	Мужчин		Женщин		Абсол.	%
	Абсол.	%	Абсол.	%		
Педагогика и методика начального обучения	2	6,6	69	32,4	71	29,2
Филология	8	26,7	52	24,4	60	24,7
Социальная педагогика	9	30,0	52	24,4	61	25,1
Экономический (бухучет и аудит)	11	36,7	40	18,8	51	21,0
Всего	30	100,0	213	100,0	243	100,0

Из таблицы 7 видно, что 29,2% (71 чел.) всех респондентов составляют студенты факультета педагогики и методики начального обу-

чения, 25,1% (61 чел.) – отделения «Социальная педагогика», 24,7% (60 чел.) – студенты филологического факультета и 21,0 (51 чел.) – студенты экономического факультета (отделение «Бухучет и аудит»).

Среди мужчин 36,7% (11 чел.) – являются студентами экономического факультета, 30,0% (9 чел.) – учатся на отделении «Социальная педагогика», 26,7% (8 чел.) – студенты филологического факультета и 6,6% (2 чел.) – студенты факультета педагогики и методики начального обучения. Среди женщин 32,4% (69 чел.) – учатся на факультете педагогики и методики начального обучения. По 24,4% (52 чел.) – студентки филологического факультета и отделения «Социальная педагогика». 18,8% (40 чел.) являются студентками экономического факультета (отделение «Бухучет и аудит»).

Таблица 8

Характер выборки респондентов по признаку курса обучения
(с учетом пола)

Курс обучения	Кол-во респондентов				Всего	
	Мужчин		Женщин		Абсол.	%
	Абсол.	%	Абсол.	%		
1	7	23,3	53	24,9	60	24,7
2	6	20,0	51	23,9	57	23,5
3	7	23,3	48	22,5	55	22,6
4	8	26,7	41	19,3	49	20,1
5	2	6,7	20	9,4	22	9,1
Всего	30	100,0	213	100,0	243	100,0

Из таблицы 8 видно, что количество респондентов-первокурсников составляет 24,7% (60 чел.), второкурсников – 23,5% (57 чел.), 22,6% (55 чел.) учатся на 3-м курсе, 20,1% (49 чел.) – студенты 4-го курса и 9,1% (22 чел.) являются студентами 5-го курса.

Среди мужчин 26,7% (8 чел.) являются студентами 4-го курса, 23,3% (7 чел.) – первокурсников и третьекурсников, 20,0% (6 чел.) – студенты 2-го курса и 6,7% (2 чел.) – являются пятикурсниками.

Женская выборка представлена следующим образом: 24,9% (53 чел.) – первокурсницы, 23,9% (51 чел.) – студентки 2-го курса, 22,5% (48 чел.) – 3-го курса, 19,3% (41 чел.) – 4-го курса и 9,4% (20 чел.) – пятикурсницы.

Таблица 9

Характер выборки респондентов по признаку перемены места
жительства в связи с поступлением в вуз (с учетом пола)

Характер перемены места жительства	Кол-во респондентов				Всего	
	Мужчин		Женщин		Абсол.	%
	Абсол.	%	Абсол.	%		
Переехавшие в другой город, где расположен вуз	11	36,7	127	59,6	138	56,8

Переехавшие на другую квартиру, расположенную ближе к вузу	4	13,3	6	2,9	10	4,1
Не поменявшие место жительства, но затрачивающие много времени на дорогу	2	6,7	14	6,6	16	6,6
Не поменявшие место жительства, при относительной близости вуза	13	43,3	66	30,9	79	32,5
Всего	30	100,0	213	100,0	243	100,0

Анализ таблицы 9 свидетельствует о том, что 56,8% (138 чел.) в связи с поступлением в вуз переехали в город, где он расположен. 32,5% (79 чел.) не поменяли места жительства после поступления. 6,6% (16 чел.) места жительства не поменяли, но им приходится затрачивать много времени на дорогу. 4,1% (10 чел.) пришлось переехать на квартиру, расположенную ближе к вузу.

Среди мужчин 43,3% (13 чел.) – места жительства после поступления в вуз не поменяли. 36,7% (11 чел.) переехали в город, где расположен вуз. 13,3% (4 чел.) переехали на квартиру, расположенную ближе к вузу. 6,7% (2 чел.) не поменяли место жительства, но затрачивают много времени на дорогу.

Женщины: 59,6% (127 чел.) переехали в связи с поступлением в вуз в другой город, где расположен вуз. 30,9% (66 чел.) не поменяли место жительства, т.к. вуз находится относительно близко. 6,6% (14 чел.) не поменяли место жительства, но им приходится затрачивать много времени на дорогу. 2,9% (6 чел.) переехали на квартиру, расположенную ближе к вузу.

Таблица 10

Характер выборки респондентов по состоянию здоровья
(с учетом пола)

Состояние здоровья	Кол-во респондентов				Всего	
	Мужчин		Женщин		Абсол.	%
	Абсол.	%	Абсол.	%		
Больных	7	23,3	58	27,2	65	26,7
Здоровых	23	76,7	155	72,7	178	73,3
Всего	30	100,0	213	100,0	243	100,0

Из таблицы 10 видно, что 73,3% (178 чел.) выборки составляют здоровые студенты, 26,7% (65 чел.) – больные. Мужская часть выборки представлена следующим образом: 76,6% (23 чел.) составляют здоровые и 23,3% (7 чел.) – больные. Среди женщин: 72,7% (155 чел.) здоровые и 27,2% (58 чел.) – больные. Можно сказать, таким образом, что состояние здоровья респондентов мужчин несколько выше, чем у женщин.

Таблица 11

Характер выборки респондентов в связи с хроническими заболеваниями (с учетом пола)

Группы болезней	Наименование болезни	Кол-во заболеваний				Всего	
		Мужчины		Женщины		Абсол.	%
		Аб-сол.	%	Аб-сол.	%		
Заболевания дыхательных путей	Хронический тонзиллит	-	-	7	8,4	7	7,7
	Бронхиальная астма	-	-	2	2,4	2	2,2
	Бронхит	-	-	1	1,2	1	1,1
	Ларингит	-	-	2	2,4	2	2,2
	Фарингит	-	-	2	2,4	2	2,2
	Хр. ангина	-	-	2	2,4	2	2,2
	Гайморит	-	-	4	4,8	4	4,4
		-		20	24,1	20	22,0
Заболевания желудочно-кишечного тракта	Язва желудка			3	3,6	3	3,3
	Хронический гастрит			13	5,6	13	14,3
	Хронический гастродуоденит			1	1,2	1	1,1
	Хронический колит			1	1,2	1	1,1
				18	21,7	18	19,8
Заболевания опорно-двигательного аппарата	Сколиоз	2	25,0	3	3,6	5	5,5
	Подвывих шейных позвонков			1	1,2	1	1,1
	Хронический остеохондроз			4	4,8	4	4,4
		2	25,0	8	9,6	10	11,0
Заболевания сердечно-сосудистой системы	В/ч гипертензия			1	1,2	1	1,1
	Внутричерепное давление по гипертоническому типу			1	1,2	1	1,1
	Вегетососудистая дистония			2	2,4	2	2,2
	Миокардиодистрофия			1	1,2	1	1,1
	Гипертония			1	1,2	1	1,1
	Анемия			1	1,2	1	1,1
	Тахикардия			3	3,6	3	3,3
				10	12,1	10	11,0
Глазные болезни	Воспаление слизистой глаза			1	1,2	1	1,1
	Изменения на глазном дне			1	1,2	1	1,1
	Миопия	1	12,5	6	7,2	7	7,7
		1	12,5	8	9,6	9	9,9

Заболевания мочеполовой системы	Хр. двусторонний аднексит			1	1,2	1	1,1
	Нефростоз			1	1,2	1	1,1
	Почечно-каменная болезнь			1	1,2	1	1,1
	1 почка	-	-	1	1,2	1	1,1
	Хронический пиелонефрит	2	25,0	3	3,6	5	5,5
		2	25,0	7	8,4	9	9,9
Аллергические заболевания	Аллергия	1	12,5	7	8,4	8	8,8
Заболевания эндокринной системы	Сахарный диабет			1	1,2	1	1,1
	Щитовидная железа (2-я ст.)			1	1,2	1	1,1
	Холецистит			1	1,2	1	1,1
				3	3,6	3	3,3
Остальные	Гидроцефалия ГМ	1	12,5			1	1,1
	Д.ж.в.п.			1	1,2	1	1,1
	Двусторонняя тугоухость (4-я ст.)			1	1,2	1	1,1
	Диастаз мышц живота	1	12,5			1	1,1
		2	25,0	2	2,4	4	4,4
	Всего	8	100,0	83	100,0	91	100,0

Из таблицы 11 видно, что самыми распространенными хроническими заболеваниями среди респондентов являются заболевания дыхательных путей 22,0% (20 чел.). Следующая распространенная группа – заболевания желудочно-кишечного тракта - 19,8% (18 чел.). По 11,0% (10 чел.) страдают заболеваниями опорно-двигательного аппарата и сердечно-сосудистой системы; по 9,9% (9 чел.) - глазами болезнями и заболеваниями мочеполовой системы; аллергические заболевания – у 8,8%(8чел.). На все остальные заболевания, в общей сложности, приходится 7,8% (7 чел.) респондентов.

Хронические заболевания мужчин представлены заболеваниями опорно-двигательного аппарата (сколиоз) - 25% (2 чел.), мочеполовой системы (хронический пиелонефрит) – 25% (2 чел.), аллергическими (аллергия) – 12,5% (1чел.), глазными (миопия) - 12,5% (1чел.), диастазом мышц живота - 12,5% (1чел.), гидроцефалией головного мозга - 12,5% (1чел.).

Заболеваемость женской части выборки выглядит по-иному: самые распространенные – заболевания дыхательных путей 24,1% (20 чел.) и заболевания желудочно-кишечного тракта 21,7% (18 чел.). Заболевания сердечно-сосудистой системы составляют 12,1% (10 чел.). По 9,6% (8 чел.) болеют глазными болезнями и

заболеваниями опорно-двигательного аппарата. Страдают от аллергических заболеваний и нарушений мочеполовой системы по 8,4 (7 чел.). На все остальные заболевания, включая эндокринные, в целом пришлось 6,0% (5 чел.).

Таким образом, мы можем говорить о том, что, несмотря на случайность выборки, более трех четвертей ее составили женщины. Более двух третей оказались русскими. Почти две трети считают себя христианами. Практически все респонденты не имеют собственной семьи. Чуть более половины – выходцы из сельской местности. Почти столько же проживают в отдельных квартирах. Более половины респондентов были вынуждены в связи с поступлением в вуз переехать в город, где он расположен. Почти три четверти респондентов – здоровы.

Как уже говорилось выше, данная статья посвящена анализу результатов первичных данных респондентов. В последующих публикациях будут освещены следующие линии анализа исследования:

- изучение личностных особенностей студентов Адыгейского государственного университета;
- психологические трудности студентов АГУ и их типологизация;
- изучение динамики психологических трудностей студентов.

ИЗУЧЕНИЕ НАЛИЧНОГО УРОВНЯ УСТАНОВКИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ У СТУДЕНТОВ ИФК И ДЗЮДО

Обучение в вузе формирует профессиональную направленность личности. Она во многом зависит от системы сформированных мотивов, которые побуждают и направляют личность в деятельности. Сущность профессиональной направленности личности связана не столько с тем, чего хочет человек, сколько с тем, почему он того хочет, то есть с установкой. Установка – эффективный способ дать окружающему миру оценку. Когда нам необходимо быстро отреагировать или продемонстрировать, что мы чувствуем, установка может определить нашу реакцию. Она характеризуется определенной формой реагирования и единством психического и «моторного». Наблюдение, представление, внимание, мышление, воля – дифференцированные психические свойства, обслуживающие установку. Они динамичны. Несмотря на то, что установка может быть фиксированной, ее можно изменять (Д.Н. Узнадзе, В.Г. Наракидзе, А.Н. Леонтьев, Дария Бем и др). Установки являются результатом опыта и более сильные из них определяют поведение. Для выработки сильной установки необходимо постоянно напоминать студентам их установку на профессиональную деятельность. Чем чаще преподаватели напоминают об установке, тем прочнее она становится. В дальнейшем педагогические ситуации могут автоматически вызывать определенную установку, которая станет частью профессиональной направленности студентов.

Установка на педагогическую деятельность включает несколько составляющих: любовь к детям, эмпатию, саморазвитие, достижение успеха, рефлексивность, социальную ответственность, здоровый образ жизни и др. Рассмотрим некоторые из них. Готовность к саморазвитию – этот компонент установки характеризуется мобилизацией всех психофизиологических систем учителя, которые обеспечивают эффективность деятельности. Чем выше сформирована готовность к саморазвитию, тем ярче выражена у студентов направленность на профессию.

Эмпатия – способность к произвольной эмоциональной отзывчивости, предполагает уменьшение стресса другого через помощь ему, она как компонент установки на педагогическую деятельность является источником альтруизма учителя.

Достижение успеха – компонент установки, проявляющийся в стремлении к успеху. Противостоит ему компонент избегания неудачи, то есть избегание попыток решать задачу, где есть вероятность потерпеть неудачу.

Рефлексивность – умение анализировать свою деятельность и поведение, обеспечивать контроль и регулирование в системе «человек – жизненная ситуация».

Для выявления профессиональной направленности будущих педагогов были исследованы отдельные компоненты установки на педагогическую деятельность (тест «Готовность к саморазвитию» и «Способность педагога к эмпатии»). Мотивация достижения диагностировалась по опроснику Орлова Ю.М. Это позволило проследить динамику ее развития у студентов ИФК и дзюдо АГУ.

В эксперименте приняли участие студенты 1-5 курсов. Анализ результатов теста на определение уровня готовности к саморазвитию выявил, что данный показатель не является постоянным в процессе обучения. Так, на первом курсе 43,5% испытуемых имели высокий уровень, на втором – 56,5%, к третьему курсу показатель снижается до – 34,6%, но при этом увеличивается число студентов со средним уровнем - (65,3%). На пятом курсе результаты возвращаются к исходному уровню (43,6%), что свидетельствует о несформированности данного компонента профессиональной установки у выпускников.

Анализ результатов тестирования уровня эмпатии выявил, что незначительное число студентов имеют высокий уровень данного показателя с первого курса (3,2%). К пятому курсу не остается студентов, имеющих высокий уровень эмпатии, следовательно данный компонент профессиональной установки не формируется в процессе обучения.

Высокий уровень достижения успеха на первом курсе имеют 43,5% студентов, это те, кто изначально профессионально были ориентированы; на 2-3 курсах показатель снижается: 24,2% и 26,9% соответственно. Однако на пятом курсе высокий уровень достигает первоначального показателя (43%), и при этом выделяется часть студентов с очень высоким уровнем, что свидетельствует об их завышенной самооценке. Уменьшается число студентов, имеющих средний уровень достижения успеха, что, к сожалению, связано со снижением интереса к будущей профессии.

Результаты исследований указывают на то, что одной из важнейших задач ВУЗа является обеспечение целенаправленного формирования этой установки в процессе профессиональной подготовки. Необходимо, чтобы студенты осознали, что чем больше знаний, умений, навыков они усвоят и выработают в ВУЗе, тем легче будет осуществлять деятельность учителя, тренера. Для этого следует строить учебный процесс так, чтобы заинтересовать студента результатом деятельности, постоянно воздействуя на компоненты установки, так как неосознаваемые мотивы являются неиспользованным резервом в подготовке будущих специалистов.

ЛИТЕРАТУРА

1. К и р н о с Д.И. Индивидуальность и творческое мышление / Д.И.Кирнос. - М., 1992.
2. М а й е р с Д. Социальная психология / Д. Майерс.-Питер.,1997.
3. Н о р а к и д з е В.Г. Методы исследования характера личности / В.Г.Норакидзе. - Тбилиси, 1989.
4. Прикладная психодиагностика: Практикум. - Краснодар, 1993. - Ч. 1
5. Р а т а н о в а Т.А., Шляхта Н.В. Психодиагностические методы изучения личности /Т.А.Ратанова, Н.В.Шляхта. - М.,1998.
6. С а р д ж в е л а д з е Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой /Н.И.Сарджвеладзе. - Тбилиси, 1989.
7. У з н а д з е Д.Н. Теория установки /Д.Н.Узнадзе. - Тбилиси,1997.

А.Д. ТЮНИНА

ТЕХНОЛОГИЯ САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Технология саморазвития есть результат поиска новых моделей обучения. Это в то же время является одной из технологий обновлённого содержания образования. Задача организаторов процесса - создать ситуацию, в которой студент осознает себя в окружающем мире как саморазвивающуюся систему: поймет, какими индивидуальными особенностями он обладает, какие из них функционируют, что ему необходимо развивать в ближайшее время. Намечается его индивидуальная программа саморазвития в учебном заведении. Осознав себя в окружающем мире, хорошо представляя потребительскую сферу своей деятельности, студент готовится к переходу в производственную среду, т.е. учится жить в конкретных сферах жизни, выбранных им. Доминантой технологии саморазвития является управление процессом усвоения студентом культуры самопознания, общечеловеческой культуры. В ходе этого процесса развиваются внутренние потребности, способности, готовность к самопознанию и рефлексии. Цели, содержание, способы развития определяются педагогом и студентами совместно, с учётом их интересов и способностей.

Основной целью данной технологии является обучение студентов системе деятельности: целеполагание - средства и методы - результат - рефлексия – постановка новых целей.

Педагог организует взаимодействие обучаемых в познавательном процессе, создает при этом такую социальную инфраструктуру (жизненные ситуации), которая вызывает у них необходимость действовать в соответствии с культурными нормами общественных отношений, вести себя цивилизованно: использовать право высказать свою точку зрения, доказать ее при помощи убедительной аргументации. Но в то же время они должны бесконфликтно выслушать другого, терпимо относиться к чужому мнению, извлекая из него рациональное. Технология воплощается в режиме коллективно- индивидуальной деятельности, где участники функционально связаны друг с другом общим познавательным интересом, но при этом каждый добива-

ется удовлетворения собственной потребности. Коллектив становится механизмом развития человека.

Данная технология, скорректированная с учетом особенностей образовательного процесса университета, используется на экономическом факультете Адыгейского государственного университета. В процессе ее применения:

- создаются условия для развития взаимоотношений преподавателя и студента, что в будущем позволит создать взаиморезультативную систему общения;

- у студентов вырабатывается целостное представление об изучаемом предмете.

Освоение приёмов коллективной мыследеятельности создаёт условия общения на основе общечеловеческих норм, что особенно важно для профессии экономист - менеджер. Основная цель эксперимента - создание модели технологии саморазвития в учебном процессе АГУ.

Основными задачами были определены:

- создание оптимальных условий для самовыражения, саморазвития личности;

- совершенствование структуры и содержания психолого-педагогического компонента в образовательном процессе;

- формирование и развитие профессиональных способностей,

- обеспечение непрерывного профессионального роста в условиях многоуровневого образования.

В соответствии с задачами прогнозировались результаты:

1. Создание системы педагог-студент-руководитель, в которой потребность саморазвиваться формирует способность к саморазвитию. Этот результат был возможен при условии развития в образовательном процессе системы личностно ориентированных отношений, а учебный предмет являлся средством для развития способностей.

2. Совершенствование методик преподавания предметов психолого-педагогического цикла: педагогики, психологии и конфликтологии, раскрывающих механизмы саморазвития личности студентов.

Исходя из задач и цели эксперимента в процессе изучения курсов психологии, педагогики и конфликтологии учебные занятия проводились в режиме данной технологии. Курс «Конфликтология» организовывался на основе взаимодействия студентов и преподавателей, что позволяло развивать необходимую систему отношений равноправия, партнерства, сотворчества.

Программа курса включала изучение проблем конфликтологии, структуры конфликтов, способов поведения в условиях конфликта, признаки конфликтной личности. В обучении доминируют игровые методы, позволяющие активизировать деятельность студентов. В организации обучения использовалась система погружения: курс

изучался в течение семестра, создавались микрогруппы по интересам и симпатиям, коллективная мыследеятельность сочеталась с индивидуальной.

В целом курс был организован как тренировочный семинар, цель которого - повышение психологической защищённости, расширение психологических умений распознавать конфликт, сдерживать эмоции, управлять конфликтным взаимодействием.

В начале работы организованные микрогруппы рисуют групповую картину на темы: «конфликт в семье», « конфликт на работе», « портрет конфликтного человека», « внутриличностный конфликт». Упражнение «рисунок» привлекает студентов: создаётся положительный эмоциональный фон групповой деятельности. По окончании упражнения преподаватель просит представителя группы прокомментировать итог. В деталях рисунка обычно используются все те смысловые единицы, которые затем вводятся педагогом в теоретическую часть понятия «конфликт».

На примерах пояснений членов группы, которыми сопровождаются рисунки, тщательно обсуждаются особенности источника конфликта, поведение в конфликте, механизм перевода конфликта из ценностных в ресурсные.

Система обучения включает максимальное количество занятий, упражнений, позволяющих моделировать взаимодействие: разрешать конфликт, пользоваться разными способами воздействия друг на друга, определять признаки конфликтной личности у себя и у других участников, анализировать факторы обострения и ослабления конфликта. Особое внимание уделяется упражнениям, позволяющим научить конструктивному взаимодействию в процессе разрешения конфликтов; специальные умения формируются в процессе практикума по решению конфликтных ситуаций, позволяющих сформировать необходимые умения будущих специалистов – экономистов, менеджеров - управлять ситуацией, не допуская разрастания конфликта и уметь выигрывать.

А.А.ЮРИНА

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ И ПЕДАГОГОВ

Современные психологические знания свидетельствуют об огромном значении полноценного взаимодействия взрослого и ребенка для интеллектуального, духовного и личностного развития детей. Сотрудничество детей и взрослых - наиболее эффективный и адекватный способ раскрытия потенциала ребенка и оптимизации его взаимоотношений с окружающим миром. Взрослые не всегда задумываются над тем, ради каких ценностей будет жить в будущем

сегодняшний ребенок, в чем будет находить или уже находит смысл своего существования. Полезно прислушаться к Н.А. Бердяеву, который отмечал, что «высшие цели жизни не экономические и не социальные, а духовные. Величие народа, его вклад в историю человечества определяется не могуществом государства, не развитием экономики, а духовной культурой» / 1; 274/.

От педагогов и родителей, от уровня их психологической компетентности зависит создание таких условий, которые бы обеспечивали духовное развитие каждого ребенка, его душевный комфорт, что лежит в основе психологического здоровья и психологической компетентности самих детей. Забота о психологическом здоровье предполагает повышенное внимание к внутреннему миру ребенка, к его чувствам и переживаниям, увлечениям и интересам, способностям и знаниям, его отношению к себе, сверстникам, взрослым, к окружающему миру, происходящим семейным и общественным событиям, к жизни как таковой. Психологически здоровый и компетентный ребенок все больше ориентируется в своем поведении и отношениях не только на внешне задаваемые нормы, но и на внутренние осознанные самоориентиры. Задача взрослых—психологов, педагогов, родителей - помочь ребенку в соответствии с его возрастом овладеть средствами самопонимания, самопринятия и саморазвития в контексте гуманистического взаимодействия с окружающими его людьми и в условиях культурных, социальных, экономических и экологических реальностей окружающего мира.

С этой целью нами создана и уже на протяжении двух лет действует на базе начальной общеобразовательной школы № 33 города Майкопа муниципальная образовательная экспериментальная площадка, где ведется исследование по теме: «Развитие психологической компетентности младших школьников, педагогов, родителей в школе «Доверие»». Основной целью этой работы как раз и является достижение достаточно высокого уровня психологической компетентности участников образовательного процесса (педагогов, учащихся начальных классов и их родителей).

Исследования проблем семьи и семейного воспитания убедительно показывают, что современные родители все больше нуждаются в помощи специалистов. Консультации и рекомендации нужны не только родителям детей «группы риска» или проблемным семьям, они необходимы каждой семье на определенном этапе ее развития в силу внутренних потребностей и растущих требований общества к семье как социальному институту. В понятие «психологическая компетентность» родителей входят вопросы влияния семьи на формирование личности ребенка и его развитие в целом, накопление знаний и навыков по выполнению родительских функций, вопросы отношения семьи к обществу и культуре. В конечном итоге речь идет о праве ребенка на таких родителей, которые способны обеспечить ему разностороннее развитие, психологический ком-

форт, эмоциональную стабильность и диалогичность общения. Ребенок должен расти и воспитываться в условиях постоянного соблюдения принципа педагогической экологии. Необходимо учить родителей уважать уникальность, индивидуальность и неприкосновенность личности ребенка с самого раннего детства. Нужно помочь родителям научиться понимать детей, входить в их образ мышления, разбираться в мотивах поступков. Родители остро нуждаются в обучении диалогичности, открытости в общении с детьми, в усвоении навыков «Я-сообщения» и «активного слушания». Психологическое просвещение родителей составляет часть социальной политики современного общества.

В научной психологической литературе широко известны пять основных типов родительского отношения: «принятие-отвержение», «кооперация», «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация» и «маленький неудачник». Наиболее социально желательными образами родительского отношения являются «принятие» и «кооперация». Именно эти типы предполагают отношение родителей к ребенку на основе его безусловного принятия, построены на педагогическом оптимизме и доверии, на чувстве любви и эмпатии, уважении его личности, прав и свобод. Только такая гуманистическая ориентация родителей предполагает развитие их собственных личностных ресурсов, обновления форм общения с детьми.

Нами на начальной стадии эксперимента в декабре 2000 года в рамках деятельности муниципальной образовательной экспериментальной площадки было проведено тестирование 105 родителей учащихся первых и вторых экспериментальных и контрольных классов с целью выявления родительского отношения к детям с помощью опросника В.В. Столина. Третья часть опрошенных родителей (33%) имеет высокий тестовый балл по шкале «Симбиоз», которая отражает межличностную дистанцию в отношениях с ребенком. Данная группа родителей стремится к симбиотическим отношениям с детьми, то есть они ощущают себя с ребенком единым целым, стремятся удовлетворять все его потребности, оградить от трудностей и неприятностей жизни. Такие родители ощущают постоянную тревогу за ребенка, он им кажется маленьким и беззащитным, поэтому родители никогда не предоставляют ребенку самостоятельности, в результате дети несамостоятельны, нерешительны, робки, обидчивы и неуверенны в себе. 32% опрошенных родителей относятся к своим детям как к «маленьким неудачникам». Таким родителям ребенок представляется неприспособленным, неуспешным, открытым для дурных влияний, они не доверяют своему ребенку, строго контролируют его действия. В результате дети неуверенны в себе, их самоконтроль практически не сформирован, они склонны к реакциям отказа в фрустрирующих ситуациях. Другая часть родителей (30%) отличается своей авторитарностью в отношениях с

детьми, они требуют от ребенка безоговорочного послушания и дисциплины, стараются во всем навязать свою волю, не в состоянии встать на его точку зрения. Такие дети в начальной школе, как правило, очень исполнительны и дисциплинированы, но при этом боязливы, раздражительны и вынуждены постоянно сдерживать свои желания, подавлять свои эмоции. В подростковом возрасте у них возможен бурный протест, агрессивная реакция, или, наоборот, замкнутость, отгороженность, эмоциональная холодность. Остальные 5% родителей эмоционально отвергают своих детей. Им кажется, что ребенок не добьется в жизни успеха из-за низких способностей, небольшого ума, дурных склонностей. Такое неприятие рождает у ребенка чувство протеста, негативизма. К сожалению, родителей, которые были бы заинтересованы в делах и планах своих детей, высоко оценивали бы их интеллектуальные и творческие возможности, испытывали бы чувство гордости, поощряли инициативу и самостоятельность, старались быть с ними на равных, пытались встать на их точку зрения в спорных вопросах, в данной выборке не нашлось, при том, что только такой стиль семейного воспитания формирует у детей адаптивные качества, уверенность в себе, развивает самоконтроль и социальные навыки, адекватную самооценку.

Полученные результаты вызвали обоснованную тревогу. Явное преобладание типов «симбиоз», «авторитарная гиперсоциализация», «маленький неудачник» свидетельствовали либо о крайне низкой, либо почти отсутствующей психологической компетентности опрошенных родителей. Качество домашнего воспитания, безусловно, связано с социальными проблемами общества. Командно-авторитарный стиль общения, подавление проявлений личности одних, зажатость и униженность других продолжают доминировать во многих семьях. Это является основной причиной разлада в семейных отношениях и социального неблагополучия детей. Необходимость учить родителей уважать уникальность, индивидуальность и неприкосновенность личности ребенка с самого раннего детства стала особенно очевидной после проведенного исследования. Чтобы повысить психологическую грамотность родителей, нужно помочь им научиться понимать детей, понять их образ мышления, разбираться в мотивах поступков. Родители остро нуждаются в обучении диалогичности, открытости общения с детьми. Необходимо целенаправленно обучать родителей взаимным компромиссам, умению решать конфликтные ситуации оптимальными способами. Родительское «программирование» во многом определяет судьбу ребенка. Стиль родительского взаимодействия непроизвольно запечатлевается в психике ребенка. Таким образом, из поколения в поколение происходит социальное наследование стиля семейного общения и воспитания: подавляющее большинство родителей воспитывает своих де-

тей так, как их самих воспитывали в детстве. «Проблемные», «трудные», «непослушные», «невозможные» дети, так же, как и «дети с комплексами», «забитые», «несчастные»- всегда результат неправильно сложившихся отношений в семье.

Разомкнуть этот круг может только целенаправленная работа по повышению уровня психологической компетентности родителей. С этой целью их необходимо не только просвещать, но и обучать способам правильного взаимодействия с детьми. Нами в рамках деятельности муниципальной образовательной экспериментальной площадки была разработана четырехлетняя программа психологических семинаров-практикумов для родителей «Семейный лад» (см. Таблицу №1). Занятия проводятся один раз в четверть для родителей экспериментальных классов на протяжении всех лет обучения их детей в начальной школе.

Не менее значимым звеном этой работы является повышение психологической компетентности педагогов. Сегодня компетентность чаще определяют как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции. А.К.Маркова выделяет разные виды профессиональной компетентности:

- *специальная компетентность* - владение собственно профессиональной педагогической деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

- *социальная компетентность* - владение совместной профессиональной деятельностью, сотрудничеством, а также принятыми в данной профессии приемами педагогического общения; социальная ответственность за результаты своего труда;

- *личностная компетентность* - владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

- *индивидуальная компетентность* - владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, умение организовать рационально свой труд, способность к индивидуальному самосохранению /4;34-35/.

Таблица № 1

Программа
психологических семинаров-практикумов для родителей
"Семейный лад"

2000-2001 учебный год

I четверть	Мы и наши родители. Семейные линии. Воспроизводство отношений и конфликтов
II четверть	Роль родительских ожиданий (что они могут спровоцировать и породить у детей). Как страхи родителей становятся страхами детей
III четверть	Нравственные основы родительства. Что дети и родители должны дать друг другу
IV четверть	Трудности в общении с детьми (оптимальная дистанция в общении)
2001-2002 учебный год	
I четверть	Стереотипные взаимодействия с детьми и их выявление
II четверть	Принципы безусловного принятия детей родителями
III четверть	Психологические особенности вмешательства родителей в дела ребенка
IV четверть	Учимся действовать вместе
2002-2003 учебный год	
I четверть	Трудности и конфликты взаимодействия с детьми
II четверть	«Активное слушание» ребенка (основные принципы)
III четверть	Что мешает родителям «активно слушать» своих детей
IV четверть	Чувства родителей. «Я-сообщение» и «Ты-сообщение»
2003-2004 учебный год	
I четверть	Причины конфликтов между родителями и детьми и способы их разрешения
II четверть	Дисциплина ребенка. Особенности поощрения и наказания
III четверть	Причины стойкого непослушания детей
IV четверть	Самооценка ребенка и роль родителей в ее формировании

Нами было проведено изучение личностных качеств 25 педагогов НОШ №33. С этой целью был использован опросник Айзенка, предназначенный для выявления индивидуально-психологических свойств личности и методика КОС, определяющая уровень развития коммуникативных и организаторских способностей. На основании проведенных исследований было выявлено, что 18% респондентов являются экстравертами, 27%- интровертами, а большинство педагогов (55%) сочетают в своих личностных проявлениях черты как экстравертов, так и интровертов. 50% педагогов склонны к проявлению нейротизма и столько же к проявлению эмоциональной стабильности. Уровни развития коммуникативных и организаторских способностей в данном педагогическом коллективе представлены в таблице № 2.

Таблица № 2

Уровни	Низкий	Ниже среднего	Средний	Выше среднего	Высокий
Коммуникативные способности	42%	8%	17%	17%	16%
Организаторские способности	21%	25%	12%	38%	4%

Анализируя полученные результаты, мы констатировали, что на начальном этапе эксперимента половина педагогов имела низкий и ниже среднего уровень развития коммуникативных и организаторских способностей. Именно эти качества личности лежат в основе социальной компетентности педагога.

Мы также провели исследование феномена психического «выгорания» (физического, эмоционального и умственного истощения) педагогов. Этот синдром включает в себя три основные составляющие: эмоциональную истощенность, деперсонализацию и редукцию профессиональных достижений. Психическое «выгорание» понимается как профессиональный кризис, связанный с работой в целом, а не только с межличностными взаимоотношениями в процессе ее.

Нами в рамках проведения экспериментальных исследований были продиагностированы с помощью опросника MBJ 20 педагогов. Результаты тестирования представлены в таблице № 3.

Таблица №3

Эмоциональное истощение педагогов			Деперсонализация педагогов			Редукция профессиональных качеств		
уровни			уровни			уровни		
низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий	низкий	средний	высокий
-	40 %	60 %	25%	60 %	15 %	30 %	55%	15%

Таким образом, среди педагогов-участников экспериментального исследования 60% имеют высокий уровень эмоционального истощения, что может быть вызвано неблагоприятной психологической атмосферой в классе, либо активным сопротивлением учителю со стороны учеников, либо эмоциональным шоком молодых педагогов, столкнувшихся с реальной действительностью, либо высокими дополнительными нагрузками домашними и семейными обязанностями женщин-педагогов. Необходимо отметить, что в представленной выборке 100% педагогов - женщины в возрасте от 25 до 50 лет. Вызывает обоснованную тревогу тот факт, что все без исключения участники исследования имеют средний или высокий уровень эмоционального истощения.

К деперсонализации педагогов обычно приводит отсутствие поддержки со стороны администрации. Если учитель получает такую помощь и поддержку, то он лучше сопротивляется стрессовым воздействиям и менее подвержен «выгоранию». 85% учителей начальных классов данной школы указали на наличие в большей или меньшей степени помощи и поддержки со стороны коллег и администрации, но 15% педагогов имеют высокий уровень деперсонализации.

Редукция профессиональных достижений характерна для наиболее образованных и имеющих высокий уровень притязаний педагогов. Среди наших респондентов 70% имеют средний или высокий уровень

редукции профессиональных достижений, однако 30% педагогов продемонстрировали низкий показатель по этому параметру.

Результаты проведенных исследований указывают на необходимость проведения коррекционной работы с педагогами. Одной из форм такой работы являются семинары-практикумы для учителей «Доверие», разработанный нами на 4 года (табл.№4).

Таблица № 4

Тематический план семинаров-практикумов для педагогов
« Доверие» 2000-2001 учебный год. Личность педагога

Сентябрь	Понятие профессиональной компетентности учителя
Октябрь	Личность учителя. Мотивация деятельности педагога
Ноябрь	Индивидуально-типологические свойства личности педагога
Декабрь	Особенности темперамента педагога
Январь	Черты характера учителя
Февраль	Стереотипы профессионального поведения учителя
Март	Способы эмоционального реагирования учителя
Апрель	Психические состояния педагога (работоспособность, инициатива, эффект психического «выгорания»)
Май	Профессиональное педагогическое самосознание и самооценка учителя, его «Я-концепция»

2001-2002 учебный год
Педагогическое общение учителя

Сентябрь	Понятие педагогического общения, его виды и функции
Октябрь	Способы и средства педагогического общения
Ноябрь	Этапы педагогического общения
Декабрь	Стили педагогического общения
Январь	Ролевой репертуар учителя
Февраль	Механизмы перцепции в общении
Март	Техники и приемы педагогического общения
Апрель	Педагогический такт и педагогическая этика
Май	Понятие педагогических конфликтов и способы их разрешения

2002-2003 учебный год
Психологические аспекты педагогической деятельности

Сентябрь	Понятие педагогической ситуации
Октябрь	Педагогические цели и задачи
Ноябрь	Педагогическое воздействие учителя на ученика
Декабрь	Современные подходы (системы) обучения
Январь	Педагогические умения и навыки
Февраль	Психологические качества педагога (эрудиция, целеполагание, мышление)
Март	Педагогическая интуиция, импровизация, наблюдательность, находчивость
Апрель	Педагогический оптимизм, предвидение, рефлексия

2003-2004 учебный год

Результат педагогической деятельности - обученность и воспитанность младших школьников

Сентябрь	Психодиагностическая функция педагога
Октябрь	Соотношение понятий обученности и обучаемости, воспитанности и воспитания школьников
Ноябрь	Действия самоконтроля и самооценки у младших школьников
Декабрь	Согласованность между знанием, убеждением и поведением младших школьников
Январь	Психологические показатели эффективности труда учителя
Февраль	Причины неэффективности труда педагога
Март	Психологические барьеры педагогической деятельности
Апрель	Самоконтроль и самокоррекция труда педагога
Май	Итоговое занятие

Мы далеки от мысли, что предложенные варианты повышения психологической компетентности родителей и педагогов учащихся начальных классов могут решить весь комплекс существующих проблем, но проведенные нами исследования свидетельствуют об актуальности поставленной нами цели и востребованности психологических знаний на современном этапе развития образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бердяев Н.А. Судьба России /Н.А.Бердяев. - М.,1990.
2. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? /Ю.Б.Гиппенрейтер.-М., 2001.
3. Маркова А.К. Психология труда учителя /А.К.Маркова. - М.,1993.
4. Маркова А.К. Путь к профессионализму /А.К.Маркова. - М.,1996.
5. Практическая психология образования /Под ред. И.В.Дубровиной.- М.,1997.

Наши авторы

1. А п и ш М.Н. – соискатель кафедры педагогики дошкольного и начального образования АГУ.
2. А п и ш Ф.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования АГУ.
3. Б а г а д и р о в а С.К. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии АГУ.
4. Б р а н т о в а Ф.С. - старший преподаватель кафедры психологии АГУ, соискатель КубГУ.
5. Б е д а н о к а в а А.К. – ассистент кафедры психологии АГУ, соискатель СГУ.
6. Б е з р у к о в а С.К. – аспирантка кафедры педагогики дошкольного и начального образования АГУ.
7. Б о г у с М.Б. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики дошкольного и начального образования АГУ.
8. В о р о н о в а В.М. – старший преподаватель кафедры психологии АГУ.
9. Д ж а м и р з е Р.Г. – старший преподаватель кафедры психологии АГУ.
10. Д з ы б о в а М.Х. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии АГУ.
11. Д е т к о в а И.В. – старший преподаватель кафедры психологии АГУ, соискатель.
12. Джолова М.М. – старший преподаватель кафедры ИЗО, труда и музыкального воспитания АГУ, соискатель КБГУ.
13. Д а х у ж е в а З.К. – старший преподаватель кафедры педагогики дошкольного и начального образования АГУ.
14. Е в т ы х С.Ш. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры архитектуры и дизайна Оренбургского государственного университета.
15. К р а ф т Н.Н. – кандидат педагогических наук, заместитель директора АПК по науке.
16. К о в а л е в а Н.В. – кандидат психологических наук, зав. кафедрой психологии АГУ.
17. М а к а р о в а Л.С. – кандидат филологических наук, доцент, заместитель проректора по учебной работе.
18. П а н ч е н к о Е.Н. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии АГУ.
19. П а н ч е н к о А.В. – старший преподаватель кафедры психологии АГУ, соискатель РГУ.

20. П ш и з о в а Р.Х. – кандидат искусствоведения, доцент кафедры методики ИЗО, труда и музыкального воспитания АГУ.
21. С е л ь м и д и с Л.Ф. – старший преподаватель кафедры психологии АГУ.
22. Т л е х у ч С.М. – старший преподаватель кафедры методики ИЗО, труда и музыкального воспитания АГУ.
23. Т ю н и н а А.Д. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики АГУ.
24. Т у г о в Р.Г. – старший преподаватель кафедры социологии и философии АГУ, соискатель кафедры социологии, политологии и права ИППК при РГУ.
25. Ю р и н а А.А. – кандидат филологических наук, доцент кафедры психологии АГУ.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Сборник статей кафедры психологии

Корректор: **И.А.Колпикова**

Технический редактор: **С.А.Токарева**

Сдано в набор 24.10.2003 г. Подписано в печать 26.11.2003 г. Бумага типографская № 1. Гарнитура Arial. Формат бумаги 84x108 1/32. Печ.л. 11,2. Заказ № 089. Тираж 300 экз.

Редакционно-издательский отдел Адыгейского государственного университета, г.Майкоп, ул.Первомайская, 208.

Участок оперативной полиграфии и множительных работ Адыгейского государственного университета, г.Майкоп, ул.Жуковского, 18.