



ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Уфа
АЭТЕРНА
2016

УДК 00(082)
ББК 65.26
Т 33

Рецензенты:

- 1. Н. Г. Маркова, д.п.н., доц.**
- 2. З. Р. Танаева, д.п.н., проф.**

Т 33 Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики:
коллективная монография [под ред. И.В. Андулян] . - Уфа: Аэтерна, 2016. -170с.

ISBN 978-5-906869-18-0

Коллективная монография «Теоретические и практические аспекты психологии и педагогики» посвящена широкому кругу проблем, которые находятся в центре внимания. Монография призвана дать представление о актуальных теоретических и практических вопросах психологии и педагогики.

Ответственность за аутентичность и точность цитат, имен, названий и иных сведений, а так же за соблюдение законов об интеллектуальной собственности несут авторы публикуемых материалов. Материалы публикуются в авторской редакции.

УДК 00(082)
ББК 65.26

ISBN 978-5-906869-18-0

© ООО «Аэтерна», 2016
©Коллектив авторов, 2016

РАССМОТРЕНИЕ ПОНЯТИЯ ФРЕЙМА В ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Аннотация

На сегодняшний день существует необходимость изучения представления знаний в языке в неразрывной связи с когнитивной деятельностью человека, на основе углубленного рассмотрения вопросов, связанных с формированием значения у лексических единиц на базе информационного потенциала фреймовой семантики. Актуальность вопроса обуславливается также потребностью установления соотношения, существующего между языковыми и неязыковыми знаниями.

Ключевые слова

Лексические единицы, семантика, фрейм, восприятие мира, концепты, коннотация.

Фрейм (frame) – данный термин можно широко встретить не только в исследованиях искусственного интеллекта, но и в других науках и исследованиях, таких как социология, психология и лингвистика.

Рассматривая фрейм в общем ракурсе можно сказать, что фрейм - это определенный способ организации представлений человека, которые он хранит в своей памяти.

В своей социологической концепции Э. Гоффман берет само понимание термина "фрейм" у британо - американского психолога Г.Бейтсона. Так термин "фрейм" происходит от английского слова frame - work, что означает "каркас", он представляет собой определенные опоры, в виде собственного опыта, с помощью которого человек постигает мир.

На современном этапе развития гуманитарного знания ученых интересует то, каким образом язык связан с миром человека, и в какой мере человек зависит от языка. “Язык — это зеркало окружающего мира”.[1, с. 24] Действительно, язык представляет собой ту форму отражения окружающей действительности и самого себя, также язык - это средство получения знания об этой действительности. С другой стороны, язык как идеальная, объективно существующая структура подчиняет себе, организует само восприятие мира его носителей. Это все и определило основное направление исследований лингвокультурологии, им является изучение человека и его взаимодействия с окружающим миром, которое фиксируется в сознании в виде понятий, образов, поведенческих актов. Потенциальная задача лингвокультурологии состоит в том, чтобы выразить культурную значимость языковой единицы, которое представляет собой культурные знание, соотнося ее с ценностями той или иной культуры. Базовой категорией лингвокультурологии является концепт— основная единица, вмещающая в себя не только язык, но и культуру, а также их взаимопроникновение. Изучая концепты той или иной культуры, мы получаем представление о картине мира народа, принадлежащего к определенной культуре, то есть о

его знаниях об окружающем мире. Концепт, имеющий ценностную, образную и понятийную составляющие, может быть смоделирован в виде фрейма. Концепты реализуются, «вербализуются, прежде всего, с помощью лексем». Анализируя контексты, в которых фигурируют лексемы, вербализующие исследуемый концепт, можно определить его значимость в той или иной лингвокультуре. Известно, что впервые термин концепт был использован в отечественной лингвистике С.А. Аскольдовым - Алексеевым: «Концепт — есть мысленное образование, которое знаменует нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода...». [5, с. 268] Степанов определяет концепт как «очеловеченное понятие». Существует много определений концепта. Из определения Масловой следует, что концепт - это ментальное образование, окруженное, эмоциональным, экспрессивным, оценочным ореолом. Мы моделируем концепт «Преступление» в виде фрейма. Фрейм выступает в этом случае как структура знаний, описывающих определенный концепт. Существуют универсальные концепты, например: пространство, время, число, дружба и другие. Поведение человека в обществе подчиняется нормам, выработанным этим обществом. В каждом языке в эксплицитном (поговорки, афоризмы) либо в имплицитном виде (внутренняя форма слов, переносные значения, коннотация) зафиксированы определенные правила поведения человека, отражающие устойчивые, долговременные и типичные отношения в обществе. Человечество владеет нормами поведения как частью культуры. Они обусловлены целями и идеалами данного общества. Социальные нормы имеют языковое выражение.

Также мы должны отметить, что фрейм - это своего рода единица знаний, которая организована вокруг определенного понятия, также она содержит информацию о типичных и возможных характеристиках данного понятия.

Так, например, фрейм конкретизирует, что для данной культуры может быть свойственно и характерно, а что - нет. Фреймы, своего рода, выступают в роли организующего наше понимание и познание мира в целом звена, что в свою очередь организует наше обычное стереотипное поведение. С этой точки зрения фрейм является структурой данных, для передачи представления стереотипной ситуации. [25, с. 116]

1. Поверхностно - синтаксический фрейм. Как правило, в этом случае представляется структура типа "глагол + имя". Можно сказать, что эта структура несет информацию о представлении предложных конструкций и о порядке слов.

2. Поверхностно - семантический фрейм несет информацию о значениях слов, привязанных к действию, ситуации. Сюда входят и участники, и отношения, которые связывают участников, и инструменты, и траектории движения или развития ситуации и ее стратегии, и цели, и следствия и другие факторы.

3. Тематические фреймы. Их еще называют сценарии, они связаны с определенной темой, деятельностью, портретами, окружениями.

4. Фрейм повествования. Он представляют собой формы обычных и типичных рассказов, объяснений и доказательств, которые позволяют человеку, который слушает, построить определенный тематический фрейм. Данный тип фрейма содержит информацию о том, как может меняться фокус внимания, о главных действующих лицах, о формах сюжета, о развитии действия и т.п.

В исследованиях проблем понимания высказывания и его воспроизводства благодаря использованию социокогнитивного анализа удалось смоделировать схему, которая

способна интегрировать на практическом эмпирическом уровне различные подходы социологического знания и теории коммуникации.

Хотя контент - анализ и позволяет получить характеристики говорящего и субъектов сообщений, дискурс - анализ помогает описать содержание самих текстов, которое необходимо исследовать с точки зрения его структурной организации. Исходя из всего этого, можно сказать, что лингвистика выходит за рамки предложений и представляет высказывание как семантическую целостность, единство не только языковой формы, но также и значения, и действия. [22, с. 542]

При описании общего содержания, или связности высказывания необходимо использование таких понятий, как макроструктура, суперструктура, фреймы.

Исследование больших последовательностей сложных семантических структур не представляется возможным без изучения структур более высокого уровня. Каждый человек, при использовании языка приписывает высказыванию свою определенную макроструктуру, то есть общие темы и идеи текста.

Суперструктуры представлены в форме повествовательных схем, которые задают форму высказыванию.

Фреймы же представлены фоновыми знаниями, ситуационными моделями, которые отражают информацию, которая носит стереотипный характер, то есть, подчинена определенным правилам и может быть предсказуема. Можно сказать, что фреймы включают в себе общедоступное в определенной культуре знание, которое является типичным и характерным для данного общества.

Если обратиться к более ранним исследованиям, то следует отметить, что американский психолог Ф.Бартлетт отметил в своей книге «Память» (Remembering, 1932), что при вербальном воспроизведении какого - либо прошлого опыта человек периодически обращается к стереотипным представлениям о действительности.

Такого рода фоновые знания и стереотипные представления Бартлетт называл схемами. Так, например, схема жилья включает в себя знание о комнатах, мебели, предметах быта и т.д., а схема путешествия включает в себя знание о маршруте, месте назначения, способе передвижения и пр.

Существование таких схем, или стереотипных представлений, которые разделяются языковым сообществом, главным образом влияют на ту форму, которую приобретает порождаемое высказывание. [32, с. 138]

Но в то время этому явлению не придали большого значения, и только в 1970 - е годы было предложено определенное количество альтернативных, но достаточно схожих по смыслу терминов.

В работах американских специалистов, работающих в сфере исследований искусственного интеллекта были предложены такие термины, как «фрейм» (М.Минский) и «скрипт» (Р.Шенк и Р.Абельсон). Также было предположено, что «фрейм» относится в большей степени к так называемым статическим структурам, как, например, была предложена схема жилья, а «скрипт», в свою очередь, отражал динамические структуры, такие как схема путешествия или, например, поход в кино. Однако Минским было замечено, что использование термина «фрейм» возможно и для динамических стереотипных структур. [32, с. 140]

Другие же ученые, такие как английские психологи А.Сэнфорд и С.Гаррод, широко использовали понятие «сценарий» (scenario), который был очень схож по значению с термином «скрипт». Было замечено, что довольно часто никакой разницы между этими понятиями, «скрипт» и «сценарий», не выявляется; при этом в русском языке используется, как правило, второй термин.

Нельзя не отметить тот факт, что термин «фрейм», предложенный когда-то Минским, а также производные от него термины, такие как «фрейминг» и «рефрейминг», использовались в социологии и социальной психологии Э.Гоффманом и его последователями. Они использовались для обозначения всевозможных способов видения социально значимых проблем, общественно важных вопросов (например, ядерная энергетика может подводиться под фреймы прогресс, взбесившаяся технология, сделка с дьяволом), а также определенных средств, которые широко используются для поддержания этого видения. Термины «фрейм» и «рефрейминг» также играют важную роль в прикладной коммуникативно - психологической методике, известной как нейролингвистическое программирование (НЛП).

В когнитивной лингвистике категориям Концепта и фрейма отводят центральную роль, однако во множестве работ можно наблюдать пересечение объемов этих понятий. Таким образом, в работах А.П.Бабушкина, среди прочих типов ментальных структур следует отметить концепты - фреймы, что является совокупностью типичных ассоциаций, хранящихся в памяти [32, с. 98]

А.П. Бабушкин выделяет фрейм как тип концепта (наряду со схемами, сценариями и др.), что является не вполне верно.

Типология А.П. Бабушкина сводится к различным типам ментальных репрезентаций: образным и смешанным (гештальта). В этом случае фрейм, который воспринимается как своего рода «кадр», должен быть соотнесен с аналоговыми репрезентациями и выступать в одном ряду с «мыслительными картинками» как «мыслимый, в целостности его сложных частей многокомпонентного концепта» [32, с. 102]

Понятие фрейма, сначала связано с проблемой понимания и распознавания ситуации, затем было расширено и стало применяться к изучению особенностей организации языковой системы в целом.

Но рассматривая вопрос «фреймов», нам не следует умалять роли американского лингвиста Ч. Филлмора, который проделал большую работу и адаптировал понятие «фрейм» и предложил этот термин для использования в лингвистике. В 1980 - х Ч. Филлмор впервые предложил концепцию Фреймовой семантики. Эта концепция, по большому счету, представляла собой адаптированное для лингвистики понятие фрейма как определенной структуры представления знаний, предложенной в свое время М.Минским в его работах в области искусственного интеллекта. В середине 70 - х годов Ч.Филмором как лингвистическая концепция предложена фреймовая семантика, которая рассматривается автором как программа исследований, что дает возможность охарактеризовать принципы создания новых слов и предложений, добавление новых значений слов, а также сборники значений элементов в целое (Филлмор, 1988: 58)

Исследуя фреймы как средства организации опыта и формирования семантики понимания, Ч.Филмор видел в них инструменты описания и объяснения языкового материала, утверждая, что между языковыми единицами и фреймами есть связь [33, с. 64]

Так использование этого понятия «фрейм» дает возможность описать то, каким образом понимание языковых выражений зависит от человеческих знаний о тех ситуациях, о которых идет речь в высказывании.

Своего рода синтезом идей падежной грамматики, фреймовой семантики и взглядов на роль фразеологических формул в языке является концепция конструкционной грамматики, которая была разработана Филлмором совместно с П.Кеем в 1990 - х годах. В конструкционной грамматике в качестве главной единицы языка выступает комплексная грамматическая конструкция, она представляет собой грамматический фрейм, в котором одновременно представлена грамматическая, лексическая, синтаксическая и семантическая информация. [33, с. 93]

Но на этом исследования Филлмора не завершились, его сильно интересовали идеи корпусной лингвистики. Так совместно с Д.Журавским они разрабатывали долгосрочную (1997–2003) программу FrameNet, которая была направлена на создание большого компьютерного словаря лексических единиц и грамматических конструкций во фреймовом представлении и последующего обеспечения к нему доступа в онлайн-овом режиме.

Учеными было замечено, что возможность осуществлять общение определяется в некоторой степени наличием в сознании человека, осуществляющего коммуникацию, в его картине мира некоторых информационных или смысловых узлов (часто их именуют фреймами, представляющие собой определённым образом организованные, структурированные, упорядоченные “порций” знания).

Всякое действие коммуникации в пределах спонтанного или организованного высказывания представляет собой реализацию тех или иных коммуникативно - когнитивных структур. Такими когнитивными структурами являются фреймовые модели, содержащие информацию социокультурного характера.

Известно, что при осуществлении коммуникации коммуниканты используют не только знания языка, нормы и правила его функционирования, но и свой нажитый опыт, также сведения о содержании текста, стратегии и процедуры освоения опыта и представления знаний. Различные типы знаний хранятся в памяти в виде единиц представления знаний о стереотипных ситуациях, входящих в систему общих знаний о мире и фрагменте реальной действительности.

Понятие фрейма было введено М. Минским в его работе "Фреймы для представления знаний" для обозначения одного из способов представления стереотипной ситуации (поход в магазин, вечеринка, визит).

Фреймовая модель представления знаний, в основе которой лежит теория фреймов М. Минского [26, с. 123] и дает представление о психологической (когнитивной) модели памяти человека. Ее базисом является положение о восприятии действительности человеком по средствам сопоставления имеющихся в памяти фреймов, где каждый из фреймов связан с конкретным концептуальным объектом памяти, и информацией, получаемой из мира действительности.

М. Минский полагает, что сам процесс мышления человека базируется на наличие в памяти неким образом материализованного большого ряда различных фреймов, при помощи которых человек осознает визуальные образы (фреймы визуальных образов), понимает слова (так называемые семантические фреймы), понимает рассуждения и

осознает действия (фреймы - сценарии), понимает повествования (фреймы - рассказы), и пр. [26, с. 123]

Сам же процесс понимания и осознания проходит при осуществлении выбора из памяти соответствующего подходящего фрейма, и приспособлением его к определенной ситуации. Если же не удастся приспособить определенный фрейм к ситуации, то из памяти выбирается новый более приемлемый для данного случая фрейм. Если складывается ситуация, когда и следующий фрейм не достаточно хорошо подходит к ситуации, а поиски нового не дают положительного результата, то происходит приспособление наиболее отвечающего ситуации фрейма, который был найден в процессе поиска.

Любой фрейм является типовой структурой определенного события / ситуации, которая объединяет в себе характерные признаки данного события / ситуации, или структура данных, имеющая отношение к некоторой теме; фрейм всегда непосредственно связан с событием / ситуацией (Минский, 1979: 128). Все действия, которые были предусмотрены фреймом, находятся в некоторой зависимости от обстоятельств.

Минским было отмечено, что в иерархической структуре фрейма присутствуют такие компоненты как: терминальные узлы - слоты (терминалы) и нетерминальные узлы, которые содержат конкретные сведения и информацию, относящиеся к объекту, который описывается фреймом. Терминал представляет и описывает предмет, его отличительные характеризующие черты, а также сведения об отношениях между объектами, о том, каким способом используется фрейм, о последующем действии или о том действии, которое необходимо совершить, в том случае, если предположение не оправдалось. Таким образом, различные фреймы одной и той же системы описывают один объект с разных точек зрения.

Можно определить некий алгоритм сопоставления при определении правильности выбора фрейма и его приспособления. Это проходит в три шага:

- 1) выбор базового фрейма с помощью предположения и интуиции (в случае, если выбор был сделан верно, то этот шаг является единственным);

- 2) поиск информации для присваивания значения слоту;

- 3) при неуспехе второго шага управление передается другому фрейму системы.

В концепциях различных исследователей понятия, именуемого Минским "фрейм", может называться иначе: "скрипт", "сцена", "сценарий", "псевдотекст", "план", "схема", "основа" и так далее. Например, А. Вежбицкая использует термин "культурно - обусловленный сценарий" (cultural script) подчеркивая, таким образом, влияние социокультурных факторов на восприятие информации, поступающей к интерпретатору. Носители языка, принадлежащие к определенной культуре, при восприятии информации обычно руководствуются некой подсознательной нормой. Подобные нормы меняются от культуры к культуре. В своей работе А. Вежбицкая сравнивает западную и восточную культурные традиции и их влияние на восприятие событий и объектов носителями представленных традиций. [26, с. 142]

Итак, у каждого человека есть определенная "база знаний", качество и объем которой зависят от личностных характеристик индивида, а также универсальный (и потенциально не ограниченный) набор когнитивных стратегий оперирования знанием.

Понятие стратегии до сих пор не получило общепринятого определения и трактуется по-разному различными исследователями.

Часть лингвистов (В.Шмидт, Х. Харниш, И. Ребайн) понимают под стратегией некий план оптимальной реализации интенции автора, определяет внутреннюю и внешнюю структуру текста. [28, с. 181] Наиболее полно понятие стратегии разработано Т.А. Ван Дейка и В. Кинчеш. В широком смысле под стратегией они понимают некую общую инструкцию для каждой конкретной ситуации - интерпретации.

Стратегии, которые используются при понимании текста в большинстве случаев, не являются заранее запрограммированными. Следует отметить их гибкость, зависимость от когнитивных структур данного индивида (знания, установки, планы, намерения). С помощью стратегий проводится быстрое и эффективное прогнозирование наиболее вероятного значения языковых событий. [32, с. 138]

Фрейм состоит из представлений об исходной, изначальной ситуации и элементах этой ситуации, имеющих установленные роли и положения. Семантические модели управления фреймом связаны с определенными требованиями к контексту, непосредственному смысловому и синтаксическому окружению языковой единицы. Норма же, которая предлагается контекстом, представляет собой стереотип. Ожидания и предположения человека в данной ситуации определяются знаниями о стандартном контексте и знаниями о самой ситуации.

Можно предположить, что фрейм является в той или иной мере полным списком понятий, который позволяет корректно / адекватно действовать в имеющейся ситуации. Элементы текста могут соответствовать, или не соответствовать какому - либо фрейму, и при определении этого соответствия / несоответствия необходимо принимать во внимание следующие условия:

- совместимость понятия и фрейма в индивидуальной концептуальной системе индивида;
- категориально предопределенная семантическая сочетаемость;
- определяющий признак: собственно признак для свойств и характеристик элемента, ограничивающий признак, оценивающий признак;
- типизация процессов / действий и отношений по тождеству или сходству моделей управления семантической структурой фрейма.

Когда мы приписываем слову значение, конкретное синтаксическое и семантическое управление, которое обеспечивает последующее его воспроизведение и эффективность определенного коммуникативного акта, то это дает нам возможность говорить о ролевой семантике и рассматривать особенности заполнения фрейма, к примеру, при переводе текста.

Однако фреймовый подход имеет определенные недостатки, так, например, считается, что «различие между концептами как таковыми и организацией концептуального знания во фрейме является не вполне четким — теория допускает размытые границы между ними». Несмотря на то, что «для генерации текстов аппарат фреймов практически непригоден, так как задает слишком жесткие рамки структурирования текстов» [30, с. 29], мы имеем возможность описать структурный фрейм текста, который включает разнообразные признаки, позволяющие соотнести его с определенным типом текста и с описанными в тексте ситуациями.

Ведущим направлением сегодняшней когнитивной лингвистики является когнитивная семантика, для которой характерно стремление каким - либо образом соотнести языковые

формы с их ментальными репрезентациями, установить способы представления информации в сознании и описать взаимозависимости, существующие между ними и языком. [25, с. 118]

Поэтому неудивительно, что значительная часть работ по когнитивной лингвистики посвящена содержательным аспектам языковых форм.

А.Е. Кибрик утверждает, что к области семантики (в широком смысле) относится вся информация, которой обладает говорящий при реализации высказывания, и которую необходимо восстановить адресату для корректной интерпретации этого высказывания». [23, с. 111]

Перспективным методом когнитивного исследования является метод фреймовой семантики, что позволяет описать семантику языковых единиц, объединяя вербальную и невербальную информацию. С его помощью можно попытаться представить когнитивную структуру - фрейм, лежащий в основе значения определенной группы лексем.

В процессе ассоциативно - семантического анализа можно выделить три основных этапа:

- Переход от слов и словосочетаний, предложений до семантических значений - концептов онтологии;
- Собрание семантических фреймов предложений текста;
- Объединение семантических структур предложений текста в единую семантическую сеть текста.

Первый этап характеризуется тем, что система определяет в семантической сети онтологической базы знаний концепт, соответствующий правильному значению слова или словосочетания в тексте.

Эту задачу возможно решить поиском того значения слова с множеством возможных альтернатив концептов, которое семантически является наиболее близким к значениям слов - соседей из локального окружения данного слова. [29, с. 141]

На втором этапе реализуется построение семантического фрейма текущего предложения входного текста. Он заключается в заполнении узлов - слотов фреймовой структуры предложения.

Выбор типа слота для заполнения значением концепта слова зависит от синтаксической позиции этого слова в грамматической структуре предложения. [29, с. 141]

На третьем этапе смыслового анализа происходит объединение изолированных семантических фреймов предложений в связную семантическую сеть текста.

Был предложен метод моделирования семантического контекста и вычисления семантической контекстной близости значений слов с использованием онтологической базы знаний.

Онтология представляет собой основу семантического анализа, ту семантическим полем, в рамках которого возможно вычислять смысловую близость семантических интерпретаций лексем текста относительно ближайшего окружения, то есть контекста. Это и является той основой для моделирования такого ключевого явления, как языковой контекст вообще и контекстного анализа текстов в частности.

Онтология - это иерархическая семантическая сеть, которая содержит концепты (смысловые единицы), а также семантические отношения между концептами.

Семантика (смысл) концепта характеризуется его смысловыми отношениями с другими концептами сети. Реляционная позиция концепта в онтологической сети описывает его семантическое значение, свойства, отношения с другими концептами и все другие характеристики. [13, с. 547]

Слово, которое рассматривается вне контекста, обладает любым значением из множества концептов, которые относятся к онтологической базе знаний. В случае, когда слово употребляется в контексте какого - либо предложения, тогда его значение обязательно должно согласовываться со значениями соседних слов.

Семантические значения слов предложения должны образовывать смысловое единство в структуре семантического фрейма предложения. Таким образом, значения концептов слов, стоящих рядом в предложении, должны быть семантически близкими друг другу.

Лексические единицы, которые представляют концепт, отражают изменения, происходящие в определенной лингвокультуре и является отражением различий, отличающих одну лингвокультуру от другой. [14, с. 226] Анализ лексической структуры концепта заключается в выделении его ядра (словарного значения той или иной лексемы) и периферии, которую, по В.А.Масловой, определяем как субъективный опыт, различные прагматические составляющие лексемы, коннотации и ассоциации. Лексическая структура концепта рассматривается в когнитивных исследованиях полевой структура. При этом современные исследователи прибегают к таким терминам как лексико - семантическая группа, абстрактное семантическое поле, концептуальное поле, семантико - тематическое поле и т.п. [15, с. 264]

Полевой подход к исследованию лексики широко используется структурной лингвистикой. Основным отличием когнитивного подхода к изучению лексических полей связь значение слова со структурой знания, лежащего в его основе, в то время как структурная лингвистика занимается исследованием групп лексем ради них самих.

Изучение лексической структуры концепта как полевой структуры предусматривает выделение ядерных и периферийных элементов. Ядро концепта определяется как его базовый слой и совокупность когнитивных слоев и когнитивных сегментов в совокупности когнитивных признаков, которые образуют. Периферию концепта составляет его интерпретационное поле - совокупность слабо сконструированных предикаций, отражающих интерпретацию отдельных концептуальных признаков и их сочетаний в виде утверждений, установок сознания, вытекающих в данной культуре из содержания концепта.

М. В. Никитин называет ядро концепта его интенционал, который вписывает концепт в глобальную когнитивную структуру знания. Периферийное поле концепта образуется его импликационалом - совокупностью признаков, с разной степенью вероятности связанных с ядром. Импликационал вписывает концепт в глобальную структуру знания в ее горизонтальном (линейном) измерении - как звено общей системы связей и взаимодействия сущностей

Одной из методик концептуального анализа является изучение концепта через лексико - грамматическое поле лексемы, который представляет [9, с. 12]. При этом под лексико - грамматическим полем понимают "объединение лексем, их словоформ и производных, определенным образом упорядоченных" [9, с. 13]. Абстрактный характер концепта обуславливает необходимость включения в число его языковых репрезентантов лексем

различной степени абстракции. Как отмечает И. А. Стернин, концепт не может быть представлен как жесткая структура, тождественна значению слова.

Лексические единицы материально фиксируют многочисленные культурные трансформации, что происходит на том или ином этапе развития этноса.

Установка семантического объема лексем, вербализует концепт, заключается в выявлении дифференциальных и контекстуальных семантических признаков, которые создают в тексте различные коннотативные смысловые оттенки значения.

Для анализа данных, полученных во время компонентного анализа, С. А. Жаботинская предлагает концепцию базовых фреймов. Она выделяет предметный, акциональный, посесивный, таксономический и компаративный типы фреймов. В результате интеграции базовых фреймов возникает межфреймовой сетка, которая отображает структуру лексического значения [20, с. 217]. С.А.Жаботинская рассматривает базовые фреймы как своего рода "строительные блоки" для ментальной репрезентации той или иной области человеческого опыта [20, с. 219].

По мнению С.А.Жаботинской, базовые фреймы могут быть использованы в качестве универсального инструментария для структурирования информации, стоящей как за отдельной лексической единицей, так и за лексическим полем [20, с. 231].

Определение семантического объема концептуального поля происходит на основе словарных дефиниций, однако подобный подход оказывается недостаточным для изучения концептов, имеющих сложную семантическую структуру, характеризующуюся универсальной и одновременно культурно обусловленной природой, разнообразием авторских интерпретаций и т.п.

Исходя из того, что фрейм возможно представить в виде сети, которая состоит из неких «узлов» и связей между этими узлами, из этого исходит, что каждый такой узел подразумевает под собой заполнение этого узла своим определенным «заданием», это задание представляет собой набор тех или иных характерных черт ситуации, с которой данный фрейм согласуется.

Рассматривая общий случай, то фрейм можно разделить на компоненты, которые находятся друг с другом в определенных иерархических отношениях.

Основные узлы фрейма, или "ядерные" компоненты этого фрейма, включают в себя общие вещи, которые являются всегда справедливыми в отношении предполагаемой ситуации. Такие узлы, как правило, уже заполнены своими данными, например, они заполнены такими данными, как название ситуации, название действия, субъект и т.п.

Неядерные компоненты фрейма, являются по большей части не заполненными. Они заполняются конкретными данными, которые представляют собой их возможные задания в процессе приспособления фрейма к конкретной ситуации, из того класса ситуаций, который представляет данный фрейм. Фрейм может разделяться на субфреймы, которые представляют собой более конкретную ситуацию. [25, с. 119]

Также фреймы могут быть объединены в группу, и тогда они составят систему фреймов.

Результаты характерных действий отражаются с помощью трансформаций между фреймами системы. Они используются, чтобы ускорить вычисления определенных видов при представлении типичных изменений одной и той же ситуации.

Когда мы выбрали фрейм для представления какой - либо ситуации, происходит процесс согласования этого фрейма с реальностью, и этот процесс частично контролируется

связанной с фреймом информацией, в которую входит информация о действиях в ситуации в случае непредвиденных обстоятельств, а также частично контролируется знанием человеком текущих целей.

В случае, когда не удастся согласовать фрейм с реальностью, то есть невозможно соотнести фрейм с ситуацией и выявить ядерные и неядерные компоненты фрейма для данной ситуации, то следует обратиться к сети поиска информации. Сеть поиска информации несет на себе функцию соединения между собой систем фреймов. Подобная сеть дает возможность поиска альтернативных способов представления знаний о фактах, аналогиях и иной информации, которая может быть использована для согласования с реальностью. [25, с. 122]

Фрейм - это своего рода единица знаний, которая организована вокруг понятия, также она содержит информацию о типичных и возможных характеристиках данного понятия.

Фрейм конкретизирует, что для данной культуры может быть свойственно и характерно, а что - нет. Фреймы выступают в роли организующего наше понимание и познание мира в целом звена, что организует наше обычное стереотипное поведение. С этой точки зрения фрейм является структурой данных, для передачи представления стереотипной ситуации.

Если обратиться к ранним исследованиям, то заметим, что американский психолог Ф.Бартлетт отметил в своей книге «Память», что при вербальном воспроизведении какого-либо прошлого опыта человек обращается к стереотипным представлениям о действительности.

Метод фреймовой семантики является перспективным методом когнитивного исследования, что позволяет описать семантику языковых единиц, объединяя вербальную и невербальную информацию. С его помощью можно попытаться представить когнитивную структуру - фрейм, лежащий в основе значения определенной группы лексем.

Основные узлы фрейма, или "ядерные" компоненты этого фрейма, включают в себя общие вещи, которые являются всегда справедливыми в отношении предполагаемой ситуации. Такие узлы, как правило, уже заполнены своими данными, например, они заполнены такими данными, как название ситуации, название действия, субъект и т.п.

Неядерные компоненты фрейма, являются по большей части не заполненными. Они заполняются конкретными данными, которые представляют собой их возможные задания в процессе приспособления фрейма к конкретной ситуации, из того класса ситуаций, который представляет данный фрейм.

Список использованной литературы

1. Алпатов В.М. История лингвистических учений. Учебное пособие – М., 2001. - 24 - 38 с.
2. Апресян Ю.Д. Избранные труды. - т.1. Лексическая семантика (синонимические средства языка): 2 - е изд - е. - М.: Школа Языки русской культуры, 1995. - 472 с.
3. Апресян Ю.Д. Дейксис в лексике и грамматике и наивная модель мира. // Семиотика и информатика. М., 1986, вып. 28, - 5 - 33 с.
4. Арутюнова Н. Д. Язык и мир человека. – М.: Языки рус. культуры, 1999. - 141 с.
5. Аскольдов С. А. Концепт и слово // Русская словесность От теории словесности к структуре текста: Антология. Под ред. проф. В. П. Нерознака. - М.: Academia, 1997. - 267 - 279 с.

6. Бабаева Е.В. Специфика языкового представления социальных норм // Аксиологическая лингвистика: проблемы изучения культурных концептов и этносознания. - Волгоград, "Колледж", 2002. С. 167 - 174.
7. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико - фразеологической семантике. — Воронеж: Изд - во Воронежского государственного университета, 1996. — 104с.
8. Бабушкин А.П. Типы концептов в лексико - фразеологической семантике языка, их личностная и национальная специфика. Автореферат дисс. доктора филологических наук. Воронеж, 1998.
9. Баранникова Л.И. Формирование современной научной парадигмы в лингвистике. Функциональный подход к языку. // Язык и общество. Саратов: изд - во Саратовского госуниверситета, 1995, вып. 10, - 3 - 15 с.
10. Баранов А.Н. Категории искусственного интеллекта в лингвистической семантике. Фреймы и сценарии. М., 1987. — 108 - 122 с.
11. Бернерс - Ли Т., Хендлер Дж., Лассила О. Семантическая Сеть (перевод: Евгений Золин) / http://ezolin.pisem.net/logic/semantic_web_rus.html
12. Болдырев, Н. Н. Когнитивная семантика Текст.: курс лекций по англ.филологии: учеб. пособие. - Тамбов: Изд - во Тамбов, ун - та, 2000. - 123 с.
13. Вежбицкая А. Семантические универсалии в описании языков. - М.: Школа «Языки русской культуры», 1999. - 547 — 610 с.
14. Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики. - М.: Языки славянской культуры, 2001. - 210 - 255с.
15. Вишнякова, О. Д. Язык и концептуальное пространство Текст. : на материале соврем, англ. яз. / О. Д. Вишнякова; Моск. гос. ун - т им. М. В. Ломоносова. М.:МАКС Пресс, 2002. - 377 с.
16. Воркачев, С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт Текст.: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев // Филологические науки. 2001. - № 1. - С. 64 - 72.
17. Воркачев, С.Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт / С.Г. Воркачев — М.: Филологические науки, 2000. — 243с.
18. Дейк Т.А. ван Критический анализ дискурса. // Перевод и лингвистика текста, М., 1994. - 217 с.
19. Дейк Т. А. ван. Эпизодические модели в обработке дискурса // Язык. Познание. Коммуникация: Сб. работ. — М.: Прогресс, 1989. — С. 68 - 110.
20. Жаботинская С.А. Когнитивная лингвистика: принципы концептуального моделирования // Лінгвістичні студії. — Випуск II. — Черкаси: «Січ», 1997.
21. Залевская А.А. Слово в лексиконе человека. Воронеж, 1990. — 79 с.
22. Касевич, В.Б. О когнитивной лингвистике / В.Б. Касевич — СПб.: Наука, 1998. — 546с.
23. Кибрик А.Е. Лингвистическая реконструкция когнитивной структуры // Тезисы докладов первой Российской конференции по когнитивной науке. — Казань: КГУ, 2004. — С. 110 - 111.
24. Ляпин С.Х. Концептология: к становлению подхода / Концепты. Вып. 1 — Архангельск, 1997.
25. Масленникова Е. Фреймовое представление семантики текста // Лингвистический вестник. — Вып. 2. Ижевск: УМО «Sancta lingua», 2000. — 114 - 124 с.

26. Минский М. Фреймы для представления знаний. М.: Энергия, 1979. - 103 - 152 с.
27. Падучева Е.В. Нужен ли лингвистике эпитет “когнитивная”? (о новых идеях и подходах в семантике) // Информ. процессы и системы, 2003. №11. - 38 - 43 с.
28. Попова, З. Д. Очерки по когнитивной лингвистике Текст. / З. Д. Попова, И. А.Стернин. Воронеж : Истоки, 2001. - 191 с.
29. Поспелов Г. С. Предисловие // Минский М. Фреймы для представления знаний. М.: Энергия, 1978. — 151 с.
30. Севбо И.П. Композиционные аспекты автоматизированной генерации текстов // НТИ. Сер. 2. Информ. процессы и системы. 1991. № 10. С. 26 - 32.
31. Тер - Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. - М.: Слово / Slovo, 2000. - 264с.
32. Уланова, С. Б. Фрейм как структура репрезентации знаний Текст. / С. Б. Уланова // Когнитивные аспекты языковой категоризации / Рязанский гос. пед. ун - т. им. С. А. Есенина. Рязань, 2000. - 133 - 141 с.
33. Филлмор, Ч. Фреймы и семантика понимания Текст. / Ч. Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1988. - Вып. 23. Когнитивные аспекты языка. - 52 - 93 с.
- © С.М.Андреева, О.В.Безуглова, А.М.Андреева, 2016

УДК 159.9

Е.Н.Бичерова

кандидат психологических наук,
доцент кафедры
общей и профессиональной психологии
Брянский Государственный Университет
имени академика И.Г. Петровского
Российская Федерация

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ И ИЗБЕГАНИЯ НЕУДАЧ У СЛАБОУСПЕВАЮЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация: в статье представлены результаты изучения психологических особенностей мотивации достижения и избегания неудач у слабоуспевающих младших школьников в контексте ведущей деятельности, обоснованы особенности мотивации учения младших школьников с низкой успеваемостью. Установлены значимые корреляционные связи между показателями успеваемости, мотивами достижения и избегания неудач.

Ключевые слова: мотивация, учебная мотивация, мотивация достижения, мотивация избегания неудач, младший школьный возраст, учебная успеваемость, слабоуспевающие младшие школьники.

Проблема мотивации имеет особую значимость, так как является одним из важнейших условий обеспечения результативности любого вида деятельности, в том числе учебной.

Сложность изучения вопросов мотивации учения и ее формирования у школьников объясняется, прежде всего тем, что учащийся побуждается к учению целым комплексом мотивов, причем не только обогащающих друг друга, но и вступающих в противоречие [11].

Л.И. Божович, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, Л.С. Славина и др. рассматривали возможность формирования мотивации учащихся в ходе учебной деятельности.

Мотивация учения изучается как сфера детерминации поведения школьника, в том числе поведения в учебной деятельности. В понятие мотивации включается смысл учения школьников, его мотивы, цели, эмоции. При этом мотив рассматривается как направленность ученика на отдельные стороны учебной работы [10; 11; 17].

Одним из понятий активно исследуемым в психологии мотивации деятельности является «мотивация достижения», которая ориентирована на формирование личностного смысла жизни, утверждаемого в индивидуальных и материальных результатах конструктивной деятельности человека [1].

Мотивация достижения – одна из разновидностей мотивации деятельности, связанная с потребностью индивида добиваться успехов и избегать неудачи [7].

Под мотивацией достижения понимается мотивация, направленная на возможно лучшее выполнение любого вида деятельности, ориентированной на достижение некоторого результата, к которому может быть применен критерий успешности [14, с. 48].

Мотив достижения связан с продуктивным выполнением деятельности и создается такими факторами, как личностный мотив (потребностью достижения), и ситуационные мотивы ожидания (субъективной вероятностью успеха) и побуждающей ценностью успеха [1; 7].

Мотив избегания неудачи связан с тревожностью и защитным поведением. Тенденция избегать неудачи понимается как сила, подавляющая у индивидуума выполнение действий, которые, по его ощущениям, приведут к неудаче. Другими словами, человек стремится выйти из ситуации, содержащей угрозу неудачи. Эта тенденция создается личностным фактором (мотивом избегания) и ситуационным (ожиданием или субъективной вероятностью неудачи) [15].

В своей работе мы рассмотрели вопросы мотивации учения младших школьников через призму проблем формирования и развития мотивации достижения в учебной деятельности, предполагая, что этот аспект является важным в структуре мотивации учения и результативности обучения в целом.

В современной психологии мотивация достижений младших школьников рассматривается как сложный многокомпонентный и многофазный процесс, в котором задействованы различные (волевые, когнитивные и эмоциональные) составляющие [14].

Потребность достижения успехов не является врожденной, она складывается и формируется именно в дошкольном возрасте. Согласно исследованиям М. Макклелланда и Х. Хекхаузена последовательность и настойчивость в достижении целей увеличивается с возрастом, отчетливо проявляясь в возрасте 4,5 лет. Обсуждая вопрос о возрастном развитии мотива и мотивации достижения успехов у детей, Х. Хекхаузен отмечал, что, начиная примерно с четырехлетнего возраста, у детей обнаруживаются устойчивые индивидуальные различия по ряду признаков, по которым можно оценивать развитие мотива и мотивации достижения успехов в онтогенезе [16].

Указывая на общую тенденцию возрастного изменения структуры мотива достижения успехов, Х. Хекхаузен обращает внимание в своих исследованиях на возрастной период от 4 - 5 до 6 - 7 лет, когда у детей появляется способность оценивать вероятность достижения успехов, и данный фактор с этого возраста начинает оказывать определенное влияние на силу и направленность мотивации достижения успехов [16, с. 27].

Дети с развитым мотивом достижения успехов сравнительно быстро учатся самостоятельно преодолевать трудности, возникающие на их жизненном пути, опережают в психологическом и ином развитии своих сверстников. От степени развитости мотива достижения успехов зависит дальнейшее психологическое развитие ребенка, как личности, так как дети, имеющие сильно выраженный мотив (потребность) в достижении успехов, обычно добиваются в жизни большего, как в личностном развитии, так и в профессиональном росте, чем те, у которых этот мотив (потребность) слабый или доминирует противоположное ему стремление – избегания неудач [15].

Характерно, что мотивация достижения рассматривается в качестве позитивного фактора деятельности. В отечественных исследованиях мотивации достижения придается большое значение как фактору, который в значительной степени определяет продуктивность учебной деятельности человека. Мотивация достижения обуславливает позитивное отношение к труду, менее выраженную тревожность, более высокие академические успехи учащихся. Эта мотивация наиболее эффективно повышает уровень активности, выступает в качестве основного мотива учебной деятельности [1].

У детей с высокой успеваемостью ярко выражена мотивация достижения успеха – желание хорошо и правильно выполнить задание, получить нужный результат. В начальных классах эта мотивация нередко становится доминирующей. Мотивация достижения успеха и познавательные интересы является наиболее эффективными учебными мотивами. При этом надо учитывать, что мотивация достижения успеха не является синонимом мотивации престижа. У неуспевающих учеников престижная мотивация не развивается (по А.К. Марковой, М.В. Матюхиной), несмотря на то, что мотив достижения успеха и мотив получения высокой оценки характерны для начала обучения в школе [10; 11].

Но и в этот период отчетливо проявляется вторая тенденция – мотивация избегания неудачи. Дети стараются избежать «двойки» и тех последствий, которые влечет за собой низкая отметка, – недовольства учителя, санкций родителей [11].

При этом, мотив избегания неудач характерен для младших школьников, как хорошо успевающих, так и плохо успевающих. Но к окончанию начальной школы у последних он достигает значительной силы, так как мотив достижения успеха у них практически не выражен [2].

Исходя из проблематики данной работы, необходимо остановиться на типологии неуспевающих школьников, т.к. зная особенности и причины школьной неуспеваемости, можно конструктивно подойти к решению проблемы трудностей обучения в начальной школе.

В отечественной психологии существуют различные подходы к классификации неуспеваемости и типологии неуспевающих школьников. Ниже рассмотрим основные из них.

В основу типологии неуспевающих школьников положены причины неуспеваемости (по Л.С. Славиной). Автор выделяет группы школьников, неуспеваемость которых вызывается одной из следующих причин [13]:

- 1) неправильным отношением к учению (первая группа);
- 2) трудностями усвоения учебного материала, связанными с тем, что обычно называют отсутствием способностей (вторая группа);
- 3) неправильно сформировавшимися навыками и способами учебной работы (третья группа)
- 4) неумением трудиться (четвертая группа);
- 5) отсутствием познавательных и учебных интересов (пятая группа).

В работах А.М. Гельмонта, Ю.К. Бабанского выделено три вида неуспеваемости в зависимости от количества неуспеваемых учебных предметов и устойчивости отставания [5; 6]:

- 1) общее и глубокое отставание (по многим или всем учебным предметам длительное время);
- 2) частичная, но относительно стойкая неуспеваемость (по одному - трем наиболее сложным предметам (как правило, русский и иностранный языки, математика);
- 3) неуспеваемость эпизодическая (то по одному, то по другому предмету, относительно легко преодолеваема).

А.А. Бударный различает, например, два вида неуспеваемости [4].

1. Абсолютная неуспеваемость – недостаточное усвоение обязательной школьной программы.
2. Относительная неуспеваемость – недостаточная познавательная нагрузка для учащихся, которые могли бы превысить обязательные учебные требования.

Психологическую типологию неуспеваемости дает Н.И. Мурачковский, в основе которой лежит характер соотношения двух основных групп свойств личности: особенности мыслительной деятельности, связанные с обучаемостью, и направленность личности школьника, определяющая его отношение к учению.

На этой основе выделено три типа неуспевающих школьников [12]:

1. Неуспевающие учащиеся, для которых характерно низкое качество мыслительной деятельности при положительном отношении к учению и сохранении позиции школьника.
2. Учащиеся с относительно высоким уровнем развития мыслительной деятельности при отрицательном отношении к учению и частичной или полной утрате позиции школьника.
3. Неуспевающие, для которых характерно низкое качество мыслительной деятельности при отрицательном отношении к учению и полной утрате позиции школьника, проявляющееся в стремлении оставить школу.

Таким образом, обобщая вышеизложенное, можно отметить, что неуспевающие школьники имеют ряд общих черт: для них характерна, прежде всего, слабая самоорганизация в процессе учения, отсутствие сформированных способов и приемов учебной работы, наличие устойчивого неправильного подхода к учению [8; 9]. При этом их также характеризует и слабый уровень развития мотивационной стороны познавательной деятельности, что проявляется в отсутствии познавательных интересов, в характере общей направленности личности. Соответственно, совокупность данных качеств определяет отрицательное отношение к знаниям, к школе, учителям, что, в свою очередь,

детерминирует неуспешность в обучении, не смотря на то, что младший школьный возраст является благоприятным периодом для целенаправленного формирования и развития мотивации достижения успехов в учебной деятельности.

С целью изучения особенностей мотивации достижения и избегания неудач у слабоуспевающих младших школьников, было организовано и проведено эмпирическое исследование.

Организация исследования

На первом этапе исследования была сформирована выборка испытуемых из 70 учащихся 4 - х классов, в которую вошли школьники с высокими и низкими показателями успеваемости. Контрольную группу составили учащиеся с хорошей успеваемостью (средний балл успеваемости от 4,0 до 5,0), экспериментальную группу – слабоуспевающие учащиеся (средний балл успеваемости от 2,5 - 3,5).

На втором этапе для изучения особенностей мотивации достижения и избегания неудач младших школьников была проведена методика исследования доминирующей мотивационной тенденции Х.Д. Шмалта (решетка мотивации достижения – МД - решетка) в адаптации Н.В. Афанасьевой [1]. Методика является полупроективной и предназначена для школьников 9 - 11 лет и позволяет также получить данные о выраженности мотивации достижения ребенка в различных сферах деятельности

На третьем этапе исследования был проведен сравнительный и математический статистический анализ результатов изучения особенностей мотивации достижения и избегания неудач младших школьников слабоуспевающих и хорошо успевающих школьников.

Методика исследования

Описание методики приводится из руководства к тесту мотивации достижений детей Н.В. Афанасьевой [2]. Методика изучения мотивации достижений детей 9 - 11 лет: МД - решетка Шмалта используется как в групповом, так и в индивидуальном варианте, продолжительность работы примерно 45 минут.

Стимульный материал теста состоит из 18 картинок - изображений, а также списка 18 утверждений соответствующей тематики. Перечень утверждений, входящих в стимульный материал теста, наиболее точно характеризует эмоции, ожидания, представления и образы поведения людей, мотивированных на успех или на неудачу. Восемнадцать утверждений сформулированы в третьем лице и сопровождают каждый из 18 рисунков теста. Испытуемым при заполнении теста было необходимо отметить те высказывания, которые соответствуют их пониманию ситуации на картинке.

Все высказывания теста (помимо избыточных) имеют принадлежность к одной из трех мотивационных тенденций [2].

1. Надежда на успех (НУ) или стремление к успеху – концепт хорошей собственной способности и уверенности в успехе преодоления трудностей. Тенденция НУ включает в себя: уверенность в успехе, предпочтение более трудных, «Я - концепция» достаточности способности.

2. Боязнь неудачи в связи с ощущением собственной неспособности (БН1) – ощущение собственной неспособности может проявиться в избегании ситуаций достижения и активном избегании неудач. Тенденция БН1 включает в себя: активное избегание неудачи, «Я - концепция» недостаточности способности.

3. Боязнь неудачи в связи боязнью ее социальных последствий (БН2) — человек мотивирован ожиданием негативной оценки общества.

По результатам выполнения данного теста составлялась матрица ответов – своеобразная решетка 18 на 18 клеток. Строки этой матрицы соответствуют утверждениям теста, столбцы матрицы соответствуют стимульным рисункам - ситуациям в порядке их предъявления. Обработка данных обследования начинается с подсчета первичных тестовых результатов по основным мотивационным тенденциям: НУ, БН1 и БН2 (положительный ответ оценивается в 1 балл) [2]. Количество баллов показывает уровень выраженности той или иной мотивационной тенденции (низкий, средний, высокий), степень выраженности каждой тенденции оценивается в соответствии со шкалой, приведенной в таблице 1.

Таблица 1

Оценка уровня мотивационных тенденций в структуре
мотивации достижения

Уровень	Мотивационная тенденция в баллах		
	НУ	БН1	БН2
Низкий	0 - 30	0 - 36	0 - 24
Средний	31 - 60	37 - 72	25 - 48
Высокий	61 - 90	73 - 108	49 - 72

Результаты исследования и их обсуждение

В первую очередь нами были изучены и проанализированы мотивы достижения и избегания учащихся с низким уровнем успеваемости.

Представленные в таблице 2 данные позволяют утверждать, что у большинства учащихся доминирует мотив боязни неудачи (шкала БН - 55 % высокий уровень). Надежда на успех, наоборот, низкая у 43 % учеников. В данном случае, можно сделать вывод о том, что учеников не формируется ощущение собственной способности, уверенности в себе, позиции «Я хороший ученик». Такие тенденции наблюдаются только у 23 % слабоуспевающих школьников.

Таблица 2

Выраженность мотивов достижения
и избегания неудач слабоуспевающих школьников (в %)

Уровни Параметры	Надежда на успех	Боязнь неудачи 1	Боязнь неудачи 2
Высокий	23	23	55
Средний	34	51	34
Низкий	43	26	11

Показатели БН1 у половины учащихся средние (51 %). Данная шкала, в отличие от шкалы БН2, характеризует недостаточные собственные способности личности, приводящие к активному избеганию неудач. Другими словами, высокие показатели по данной шкале являются свидетельством того, что ученики убеждены в своих низких или

недостаточных способностях, они уже не верят, что у них может что - либо получиться и просто хотят избежать плохих оценок, наказания, конфликтов и т.п. В данном случае концепт собственных недостаточных способностей сформировался только у 23 % детей (высокий уровень), у 51 % он находится в процессе формирования (средний уровень). И только четверть детей не считают себя малоспособными в учебной деятельности (26 % - низкий уровень по данной шкале).

В тоже время, как уже отмечалось выше, просто страх неудачи (шкала БН2), характерен для половины учащихся. У этих детей сохранилось позитивное самоотношение, они уверены в себе, не считают себя неспособными учениками, но, при этом, к достижениям не стремятся, им достаточно просто избегать неприятностей и неудач («держаться на плаву»). Возможно, это связано с низкой учебной мотивацией, конфликтами в ситуации внутришкольного взаимодействия, неадекватной оценкой своих способностей.

В целом, тенденция «чистой надежды» на успех выявлен только у 26 % школьников (показатель, который предусмотрен в данной методике, высчитывается по формуле НУ - БН). Для большинства учеников (74 %) характерно доминирование тенденций избегания неудач (рис. 1).

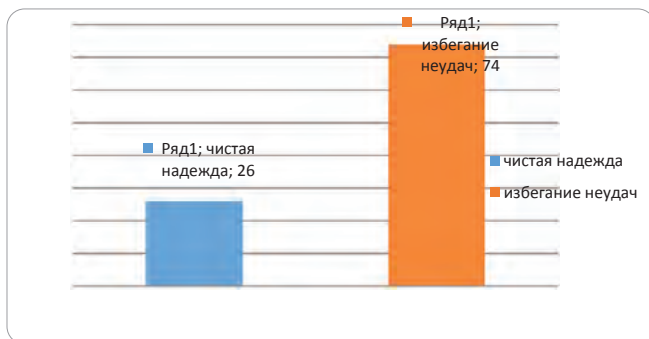


Рис. 1. Соотношение мотивов достижения и избегания неудач слабоуспевающих школьников (в %)

Данная методика позволяет проанализировать структуру каждого мотива. Так, шкала НУ включает в себя 3 структурных компонента: уверенность в успехе, предпочтение трудных заданий, «Я - концепция» достаточной способности. В первую очередь, необходимо отметить, что в основном все показатели у слабоуспевающих учеников средние, высокие показатели мотива достижения встречаются редко (табл. 3).

Таблица 3

Структура мотива достижения НУ «Надежда на успех»
в группе слабоуспевающих школьников (в %)

Уровни / Параметры	Уверенность в успехе	Предпочтение трудных заданий	«Я - концепция» достаточной способности
Высокий	17	9	0
Средний	49	57	54
Низкий	34	34	46

«Уверенность в успехах» у трети школьников низкая (34 %), в свой успех в учебной деятельности, в свои достижения они практически не верят. Половина учащихся (49 %) показывают средний уровень уверенности в собственных успехах. И только 17 % школьников уверены в своих силах, в том, что они могут добиться успеха и показать высокие результаты.

Трудные задания предпочитают только 9 % слабоуспевающих школьников, треть учеников (34 %) не заинтересованы в трудных заданиях, т.к. они снижают их шанс избежать неприятностей, а в свой успех они не верят. Большая часть испытуемых (57 %) показывает средние результаты.

Наконец, данная шкала позволяет выявить, насколько у школьников сформировалась позитивная «Я - концепция» в сфере учебной деятельности («Я - концепция» достаточной способности). Представленные в таблице результаты позволяют утверждать, что у 46 % школьников она низкая. Они не верят в себя, свои способности, в то, что они могут быть хорошими учениками, осваивающими школьную программу. Высоких показателей не выявлено совсем, у половины детей (54 %) – средние результаты.

Таким образом, для большинства слабоуспевающих школьников не характерен мотив достижения, проявляющийся в надежде на возможные успехи.

Далее мы проанализировали мотив «Боязнь неудач 1», который включает в себя 2 компонента: активное избегание неудачи и «Я - концепция» недостаточности способности. Результаты представлены в таблице 4.

Представленные данные позволяют утверждать, что у школьников на данный момент не сформировалась концепция недостаточных собственных способностей (высокого уровня не выявлено). Четверть детей демонстрируют низкие показатели (26 %), т.е. они не верят в свои низкие способности, во всяком случае, у них не наблюдается негативное восприятие себя как «плохого ученика».

У большинства учащихся средние показатели как по показателю «активное избегание неудач» (69 %), так и по концепции недостаточных способностей (74 %).

Таблица 4

Структура мотива «Боязнь неудач 1»
в группе слабоуспевающих школьников (в %)

Уровни / Параметры	Активное избегание неудачи	«Я - концепция» недостаточности способности
Высокий	31	0
Средний	69	74
Низкий	0	26

Анализ основных мотивов слабоуспевающих младших школьников позволяет сделать вывод, что мотив достижения для данной группы не характерен, в большей степени они ориентированы на избегание неудач. Но при этом такая позиция не отражается на «Я - концепции» школьников – негативная концепция недостаточности способности не сформирована, но и уверенности в своих способностях тоже не наблюдается.

Сформированность мотивов достижения и избегания неудач представлены в таблице 5.

У данной группы учащихся доминирует выраженность мотива «надежда на успех» (высокий уровень 52 %). Детей с низкой надеждой на успех всего 18 % . В целом, дети ориентированы на высокие результаты, достижения, признание и успех.

Таблица 5

Выраженность мотивов достижения и избегания неудач у учащихся с высокой успеваемостью (в %)

Уровни Параметры	/	Надежда на успех	Боязнь неудачи 1	Боязнь неудачи 2
Высокий		52	16	38
Средний		30	22	28
Низкий		18	62	34

Боязнь неудачи (БН1 в связи с ощущением собственной неспособности) у хорошо успевающих школьников низкая (62 %): для них не характерно ощущение себя, как неспособного ученика. Им не приходится учиться, делать домашние задания только для того, чтобы избежать неприятностей в учебной деятельности.

Но фактор боязни неудачи (БН2 боязнь неудачи в связи с боязнью ее социальных последствий) у детей данной группы выражен в большей степени: более, чем у трети детей он высокий (38 %), еще у 28 % средний. Только оставшаяся треть (34 %) не испытывают страх неудачи. В определенной мере дети выполняют действия, в частности учебные, из потребности избежать неудачу, получить плохую оценку, быть наказанным.

Вместе с тем, у половины учеников с высокой успеваемостью (52 %), доминирует тенденция «чистой надежды», т.е. в большей степени ориентированы на успех, достижения, чем на неприятности и их избегание (рис. 2).

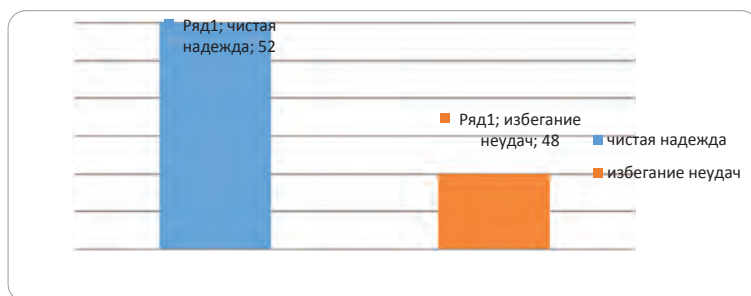


Рис.2. Выраженность групп мотивов младших школьников с высокой успеваемостью (в %)

Анализ структуры мотива «надежда на успех (табл. 6) показывает, что у детей доминирует уверенность в успехе (54 %) и собственной способности («Я - концепция» достаточной способности – 58 % высокий уровень). Они считают себя способными учениками, уверены в себе, своих силах и возможностях, в целом, у них сформировано позитивное самоотношение и восприятие себя (см. таблицу).

Но при этом, как большинство детей данного возраста, ученики с высоким уровнем успеваемости, не отдают предпочтения и не стремятся к выбору и решению трудных задач (28 % низкий уровень предпочтения, 38 % - средний). И только треть (34 %) предпочитают задачи высокого уровня трудности.

Таблица 6

Структура мотива достижения НУ «Надежда на успех» в группе детей с высокой успеваемостью (в %)

Уровни / Параметры	Уверенность в успехе	Предпочтение трудных заданий	«Я - концепция» достаточной способности
Высокий	54	34	58
Средний	40	38	38
Низкий	6	28	4

В структуре мотива «боязнь неудачи» (БН1) выявлен низкий уровень «Я - концепции» недостаточности способностей (66 % - низкий уровень, 34 % - средний). В данном случае можно утверждать, что у данной группы учащихся не формируется негативный образ себя, представления о себе, как о плохом ученике, что соотносится с результатами, полученными выше.

При этом активное избегание неудачи все же наблюдается у половины детей на среднем уровне (54 %), а у 14 % - даже на высоком. Это дети, которые стараются сделать все, чтобы не допустить наказания, нравоучения, плохой оценки и т.п. Только треть детей (34 %) не ориентируются на избегание неудачи, что соотносится с результатами по шкале НБ2 (результаты представлены в табл. 7).

Таблица 7

Структура мотива «Боязнь неудач 1» младших школьников с высокой успеваемостью (в %)

Уровни / Параметры	Активное избегание неудачи	«Я - концепция» недостаточности способности
Высокий	14	0
Средний	54	34
Низкий	32	66

В целом, для младших школьников с высокой успеваемостью характерно доминирование мотивов достижения над мотивами избегания неудач. Учащиеся данной группы в большей степени ориентированы на успех, достижения, чем на неприятности и их избегание. Они уверены в успехе и собственных способностях, считают себя способными учениками, уверены в себе, своих силах и возможностях и, в целом, у них сформировано позитивное самоотношение. Для них не характерен негативный образ себя, представления о себе, как о плохом ученике.

Далее, обозначив условно выборку школьников со слабой успеваемостью как «группа А», выборку школьников с высокой успеваемостью – «группа Б» мы провели сравнительный анализ особенностей мотивации достижения и избегания неудач учащихся с разным уровнем успеваемости и выявили следующие тенденции (табл. 8).

Таблица 8

Сопоставление мотивов достижения и избегания неудач (в %)

Уровни	Надежда на успех		Боязнь неудачи 1		Боязнь неудачи 2	
	Группа А	Группа Б	Группа А	Группа Б	Группа А	Группа Б
Высокий	23	52	23	16	55	38
Средний	34	30	51	22	34	28
Низкий	43	18	26	62	11	34

Представленные в таблице данные позволяют утверждать, что мотивация достижения выше у учащихся с высокой успеваемостью. В группе Б высокий уровень надежды на успех выявлен у 52 % школьников, а в группе А у 23 % . В то же время, в группе А доминируют низкие показатели надежды на успех - 43 % , а в группе Б низкие показатели только у 18 % . Ученики с высокой успеваемостью чаще выбирают ответы, в которых выражается надежда на успех, хороший результат, вера в то, что у них все получится («я смогу сделать это», «я могу гордиться», «у меня все получится», «я справлюсь с этой трудностью» и т.п.)

Мотив «боязнь неудачи» (БН1 – в связи с ощущением собственной неспособности) на высоком уровне не проявляется у младших школьников, но в большей степени выражен в группе слабоуспевающих школьников (группа А), низкий уровень страха неудач в группе А только у 26 % , а в группе Б - у 62 % .

Слабоуспевающие школьники чаще используют утверждения, ориентированные на неудачи, на собственную неспособность справиться с задачей («это трудно», «попробую в другой раз», «не получается», «не нравится», «не сумею сделать» и т.п.).

Мотив БН2 (боязнь неудачи в связи с боязнью ее социальных последствий) выражен в группе слабоуспевающих школьников (55 % высокий уровень), в группе Б у 38 % школьников. В группе учащихся с хорошей успеваемостью мотив избегания неудач также присутствует, но в меньшей степени. При этом у трети детей группы Б страха неудач не наблюдается (низкий уровень у 34 %), но у них все же присутствует некое сомнение, они еще надеются на возможный успех («а может не получится», «устал», «боится, что не получится», «не хочет, чтобы не получилось»).

Мотив «чистой надежды» в 2 раза чаще проявляется в группе детей с высокой успеваемостью (52 % и 23 % соответственно), а в группе слабоуспевающих школьников доминирует мотив избегания неудач (78 % и 48 % соответственно, рис. 3).

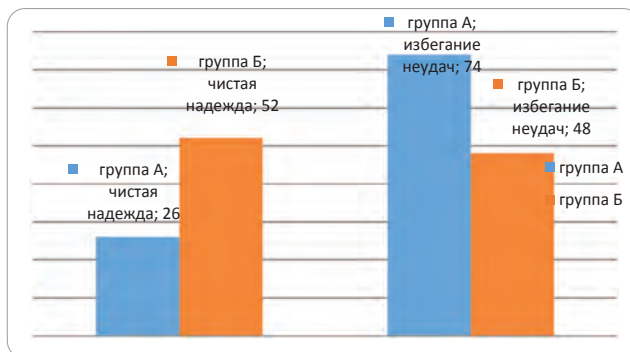


Рис. 3. Сопоставление мотивов достижения и избегания неудач (в %)

Сравнительный анализ структуры мотива достижения позволяет утверждать, что учащиеся с высокой успеваемостью уверены в своем успехе (54 % высокий уровень) и у них сформирована позитивная концепция собственной достаточной способности (высокий уровень у 58 %), в то время, как у слабоуспевающих школьников доминируют по этим параметрам низкие показатели (уверенность в успехе у 34 %, концепция достаточной способности - 46 %).

Слабоуспевающие школьники, в отличие от хорошо успевающих, стараются избегать трудные задания: в группе А высокий уровень у 9 %, а в группе Б у 34 %. Но необходимо учитывать, что не все ученики и с высокой успеваемостью предпочитают трудные задания: низкий уровень в группе А - 34 %, в группе Б - 28 %.

Основное различие между учащимися с высоким и низким уровнем успеваемости в формировании «Я - концепции» достаточной способности: у большей половины учащихся группы А она высокая (58 %), они уверены в себе, считают себя хорошими учениками, с хорошими способностями, у них позитивное самоотношение и самовосприятие. В группе слабоуспевающих учеников таких детей не выявлено, наоборот, почти у половина из них (46 %) сформированы противоположные тенденции - низкий уровень достаточной способности (табл. 9).

Таблица 9

Соотношение структуры мотива достижения НУ «Надежда на успех» в группе А и Б (в %)

Уровни / Параметры	Уверенность в успехе		Предпочтение трудных заданий		«Я - концепция» достаточной способности	
	<i>Группа А</i>	<i>Группа Б</i>	<i>Группа А</i>	<i>Группа Б</i>	<i>Группа А</i>	<i>Группа Б</i>
Высокий	17	54	9	34	0	58
Средний	49	40	57	38	54	38
Низкий	34	6	34	28	46	4

В структуре мотива боязни неудач (БН1) сохраняются выделенные выше тенденции: слабоуспевающие ученики в большей степени ориентированы на активное избегание неудач (табл. 10).

Высокий уровень активного избегания неудач в группе слабоуспевающих учеников встречается практически в 2 раза чаще (31 % и 14 % соответственно), а в группе учеников с высокой успеваемостью – низкий уровень избегания неудач (32 %).

Позитивным фактом является то, что высокого уровня «Я - концепции» недостаточной способности ни в одной группе младших школьников не выявлено.

Но при этом в группе слабоуспевающих школьников преобладает средний уровень (74 %), а в группе хорошо успевающих - низкий уровень концепции недостаточной способности (66 %). Другими словами, хотя у младших школьников и выражен мотив избегания неудач, но это не привело к формированию негативной «Я - концепции» и восприятия себя как неспособных учеников.

Таблица 10

Соотношение структуры мотива «Боязнь неудач 1» (в %)

Уровни / Параметры	Активное избегание неудачи		«Я - концепция» недостаточности способности	
	Группа А	Группа Б	Группа А	Группа Б
Высокий	31	14	0	0
Средний	69	54	74	34
Низкий	0	32	26	66

Таким образом, сравнительный анализ особенностей мотивации достижения и избегания неудач учащихся с разным уровнем успеваемости позволил сделать ряд выводов: у большинства слабоуспевающих школьников доминирует мотив боязни неудачи, у них не формируется ощущение собственной способности, уверенности в себе и позиции «Я хороший ученик». У детей низкая уверенность в успехе в учебной деятельности, в свои достижения они практически не верят, стараются избегать трудные задания. Но при этом, негативная концепция недостаточности собственных способностей не выявлена.

Для проверки статистической значимости полученных результатов нами был использован метод корреляционного анализа. С этой целью был использован метод ранговой корреляции Ч. Спирмена. Обработка данных проводилась с помощью статистического пакета SPSS Statistics 17.0. Полученные результаты корреляционного анализа позволили сделать следующие выводы.

В группе слабоуспевающих учеников выявлены следующие связи: прямая связь между успеваемостью и мотивацией достижения – надеждой на успех ($r_s=0,364$): чем ниже успеваемость, тем ниже надежда на успех; обратная связь между успеваемостью и мотивом избеганием неудач ($r_s= - 0,389$): чем ниже успеваемость, тем выше боязнь неудач; прямая связь между успеваемостью и концепцией достаточной способности ($r_s=0,336$): чем ниже успеваемость, тем ниже уровень Я - концепции достаточной способности.

В группе учащихся с высоким уровнем успеваемости выявлены следующие связи: прямая связь между успеваемостью и надеждой на успех ($r_s=0,458$): чем выше успеваемость, тем выше надежда на успех; прямая связь между успеваемостью и уверенностью в успехе: чем выше успеваемость, тем выше уверенность в успехе; обратная связь между успеваемостью и мотивом избегания неудачи ($r_s= - 0,358$): чем выше успеваемость, тем ниже боязнь неудачи; прямая связь между успеваемостью и уверенностью в успехе ($r_s=0,402$): чем выше успеваемость, тем выше уверенность в успехе; прямая связь между успеваемостью и Я - концепцией достаточной способности ($r_s=0,398$): чем выше успеваемость, тем выше уровень концепции достаточной способности; обратная связь между успеваемостью и Я - концепцией недостаточной способности ($r_s= - 0,369$): чем выше успеваемость, тем ниже концепция недостаточной способности.

Следовательно, проведенный математический анализ подтвердил наличие взаимосвязи между показателями успеваемости, мотивами достижения и избегания неудач.

В заключение отметим, что сравнительный анализ выраженности мотивов достижения и избегания неудач в группах школьников с разным уровнем успеваемости позволил выявить следующие психологические особенности мотивации достижения и избегания неудач слабоуспевающих младших школьников: у учащихся с низкой успеваемостью выражен

низкий уровень мотива достижения и надежды на успех, но высокий уровень мотива избегания неудач. В то же время, в группе учащихся с высоким уровнем успеваемости наблюдаются противоположные тенденции: доминирование мотивов достижения и надежды на успех.

Список использованной литературы:

1. Афанасьева Н.В. Структура мотивации достижения (На выборке детей 9 - 11 лет): Дис. ... канд. психол. наук: 19.00.11: М., 1999. –144 с.
2. Афанасьева Н.В. Руководство к тесту мотивации достижений детей 9 - 11 лет: МД - решетка Шмальта. – М.: Когито - Центр, 2008. – 59 с.
3. Божович Л.И. Проблемы развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков / Под ред. Л.И. Божович, Л.В. Благонадежиной. – М.: Педагогика, 1972. – С. 7 - 44.
4. Бударный А.А. Розенталь У.Д. Об одной из возможностей преодоления второгодничества // Советская педагогика, 1966. – №7. – С. 43 - 48.
5. Вопросы предупреждения неуспеваемости школьников. Сб. статей / Под ред. Ю.К. Бабанского. – Ростов - на - Дону, 1972. – 312 с.
6. Гельмонт А.М. О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления. – М., 1954. – 412 с.
7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2002. – 512 с.
8. Локалова Н.П. Как помочь слабоуспевающему школьнику. Психодиагностические таблицы: причины и коррекция трудностей при обучении младших школьников русскому языку, чтению и математике. – М.: Ось - 89, 1997. – С. 7 - 12.
9. Локалова Н.П. Слабоуспевающий школьник: психологическое изучение и коррекционная работа // Начальная школа, 1992. – №11 - 12. –С.59 - 61, 69.
10. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте.— М.: Просвещение, 1983. – 96 с.
11. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников.— М.: Педагогика, 1984. – 144 с.
12. Мурачковский Н.И. Как предупредить неуспеваемость школьников. – Минск: Народная асвета, 1977. – 453 с.
13. Славина Л.С. Изучение неуспевающих школьников и индивидуальный подход в работе с ними // Трудные дети / Под ред. В. Э. Чудновского. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. — С.114 - 118.
14. Современная психология мотивации / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – 343 с.
15. Фридман Л.М., Кулагина И.Ю. Мотивация учения // Психологический справочник учителя. – М.: Просвещение, 1991. – С. 192–194.
16. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность . – Спб.: Питер, 2003. – 860 с.
17. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Знание, 1974. – 64 с.

ЧУВСТВО ПАТРИОТИЗМА КАК ПОЛИТИКО - ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Аннотация

Статья посвящена политико - психологическому осмыслению понятия чувства патриотизма, любви к Родине, как многогранного и многоаспектного явления. Рассматривается ряд взаимосвязанных компонентов чувства патриотизма: привязанность к родным местам; знание истории, культуры своей страны; чувство гордости за свою страну; бескорыстная преданность своей Родине; ответственность за судьбу своей страны; заботу о ее благе; служение своей Родине; готовность отстаивать ее честь и достоинство.

Ключевые слова

Высшие чувства; морально - политические чувства; чувство патриотизма; любовь к Родине.

В многообразных проявлениях эмоциональной сферы человека чувства занимают особое место. Несмотря на то, что к настоящему времени сложилось множество подходов к трактовке этого понятия, как на теоретическом, так и на эмпирическом уровне, выделить более или менее точное его понимание весьма сложно. Трудность состоит в том, что, использование термина «чувство» почти всегда метафорично. Так или иначе, нам всегда кажется, что мы знаем, с чем имеем дело, убеждены в правильности употребления этого термина.

По мнению А.В. Петровского, чувства – это переживаемые в различной форме внутренние отношения человека к тому, что происходит в его жизни, что он познает или делает. С одной стороны, это особое, испытываемое субъектом психическое состояние, где восприятие чего - либо, знание о чем - либо выступает в единстве с личным отношением к воспринимаемому, понимаемому, известному или неизвестному. В таких случаях о чувстве говорят как об особом эмоциональном состоянии человека. С другой стороны, чувство – это психический процесс, имеющий свою динамику, текущий и изменчивый [16, с. 316], это в определенной степени процесс эмоционального переживания чего - то.

Чувства человека носят общественный характер. Это одно из наиболее ярких проявлений личности, выступающих в единстве с познавательными процессами и волевой регуляцией поведения и деятельности. Охарактеризовать личность во многом означает сказать, что вообще данный конкретный человек любит, что он ненавидит, презирает, чем он гордится, чему радуется, чего стыдится, чему завидует и т.д. [16, с. 330]. Предмет устойчивых чувств индивида, интенсивность, характер и частота переживаний раскрывают перед нами эмоциональный мир человека, его чувства, и тем самым раскрывают его индивидуальность.

В настоящее время нет исчерпывающей общепринятой классификации чувств в силу их огромного многообразия и исторической изменчивости. Наиболее распространена точка зрения, согласно которой выделяют виды и подвиды чувств в соответствии с конкретными областями деятельности и сферами социальных явлений, в которых они проявляются.

Особую группу составляют так называемые высшие чувства, в которых заключено все богатство эмоциональных отношений человека к социальной действительности. В назывании чувств «высшими» подчеркивается высокая степень их обобщенности, стабильность, несводимость к сиюминутным эмоциональным переживаниям, их специфически человеческий характер, проявляющийся в отчетливом осознании общественных норм, относящихся к той или иной стороне действительности.

Сегодня в отечественной литературе, практически повсеместно, высшие чувства в зависимости от предметной сферы, к которой они относятся, подразделяются на нравственные, интеллектуальные и практические.

Для нашего анализа особый интерес представляют нравственные, или моральные чувства, испытываемые человеком при восприятии явлений действительности и сопоставлении их с нормами морали, выработанными обществом. Человек – общественное существо, вся его деятельность связана с обществом, в котором он живет. Связи, в которые он вступает с другими членами общества, и вызывают в нем ряд глубоких нравственных чувств, в каждом из которых он переживает то или иное отношение к требованиям общества, установившимся нормам поведения или нравственным принципам и правилам. Нравственные чувства, таким образом, – это форма переживания ценности или наоборот, недопустимости тех или иных действий, поступков, мыслей, намерений человека с точки зрения требуемого от него отношения к обществу, к его интересам, к общественным нормам поведения.

Объектом моральных чувств являются социальные институты и учреждения, государство, группы людей и отдельные индивиды, жизненные события, социальные ситуации, межличностные отношения, отношения человека к малым и большим социальным (в том числе политическим, национально - этническим и другим) группам, сам человек как объект своих чувств и т.д. К нравственным чувствам относятся: чувство долга; гуманность; доброжелательность; сострадание; преданность; сочувствие; чувства товарищества, дружбы, любви, отражающие различную степень привязанности к определенным людям, потребность в общении с ними и т.п.

К числу нравственных, или моральных чувств следует отнести и морально - политические чувства как проявление эмоциональных отношений человека к политическим процессам и явлениям, к различным социальным институтам, общественным организациям, политическим партиям и движениям, государству в целом, к Родине. Морально - политические чувства – это высший продукт развития эмоциональных процессов в общественных условиях. Проявление этих чувств предполагает, что человеком усвоены нравственные нормы и правила поведения в обществе.

Одним из важнейших собственно человеческих устойчивых чувств является любовь. В психологии понятие «любовь» чаще всего трактуется как высокая степень эмоционально - положительного отношения, выделяющего его объект среди других и помещающего его в центр устойчивых жизненных потребностей и интересов субъекта. Такова любовь к Родине, любовь к матери, к детям, к музыке и т.д. [16, с. 333].

Когда говорят о таком морально - политическом чувстве как любовь к Родине, как правило, имеют в виду чувство патриотизма. Мы довольно часто употребляем это понятие – «чувство патриотизма», - особенно не вникая в смысл, который в нем заложен. Нам это чувство кажется как будто понятным само собой, и потому не требует какого - либо осмысления и тем более теоретического анализа. Между тем отношение к нему далеко неоднозначно в различные исторические периоды развития общества, среди молодежи и людей старшего поколения, у представителей различных профессий, у сторонников различных общественно - политических организаций, движений, у представителей различных социальных, национально - этнических групп, у представителей различных религиозных конфессий и т.д.

В словаре В.И. Даля патриот – «любитель отечества, ревнитель о благе его, отчизнолюб, отечественник» [5]. В истории понятие патриотизма имело различное наполнение и понималось по - разному. В Античности термин *patria* (родина) применялся к родному городу - государству. В Римской империи патриотизм существовал в виде местного патриотизма и имперского патриотизма. В Средние века, когда лояльность гражданскому коллективу уступила место лояльности монарху, термин потерял актуальность и вновь приобрел его в Новое время. В эпоху американской и французской буржуазных революций понятие «патриотизм» было тождественно понятию «национализм», при политическом (неэтническом) понимании нации. По этой причине во Франции и в Америке в этот период понятие «патриот» было синонимом понятия «революционер». Во время французской революции 1789 - 1793 гг. патриотами называли себя борцы против монархии, защитники республики.

И в наше время определений термина «патриотизм» множество – с философской, социологической, культурологической, политологической, исторической, педагогической, психологической и других точек зрения. Причем и в рамках этих наук авторы предлагают различные трактовки как самого понятия, так и его исторических источников и его природы. Однако практически все согласны с тем, что патриотизм – это чувство любви. Это – благородная любовь, любовь к Родине, к своему Отечеству, любовь во благо Отечества и т.д.

Д.С. Лихачев писал: «Патриотизм – это благороднейшее из чувств. Это даже не чувство – это важнейшая сторона и личной, и общественной культуры духа, когда человек и весь народ как бы поднимаются над самими собой, ставят себе сверхличные цели» [11, с. 69].

Любовь, таким образом, это чувство, проявляющееся не только в отношении человека к другому конкретному лицу. Если говорить шире, любовь – это общесоциальное явление, это чувство личности, проявляющееся в ее отношении к различного рода референтным группам, ко всему обществу, к государству, к стране, к Отечеству, в конце концов – к человечеству. Не случайно Э. Фромм подчеркивал: «Вера в любовь, возможную как общесоциальное, а не исключительно индивидуальное явление, есть разумная вера, в основе которой – отражение самой сокровенной сущности человека» [22, с. 178]. Так любовь может проявляться в отношении личности к тем или иным социальным институтам: ученика - к своей школе, студента - к своей альма - матер, гражданина – к своему государству, ведущему институту политической системы общества. Именно вокруг государства группируются основные политические институты, к которым у

социализирующей на протяжении всей жизни личности, складывается определенное отношение, вызывающее, в свою очередь, те или иные переживания, чувства.

Здесь представляется уместным обратиться к таким понятиям, как «страна», «государство», «родина», «отечество». С одной стороны, понятия «страна» и «государство» часто используются как синонимы. В то же время, отмечаются и различия между ними. Если понятие «государство» обозначает политическую организацию общества с определенной формой правления» [14, с. 285], то «страна» - более емкое понятие, имеющее не только политическое, но и культурно - историческое, социально - экономическое содержание, оно характеризуется также общностью территории, особенностями местного национального сообщества (менталитет, традиции, обычаи, нравы, язык и пр.). Как отмечал Д.С. Лихачев, «страна – это единство народа, природы и культуры [11, с. 43]. Понятия «родина» и «отечество» употребляются как синонимы [14; 15].

Для нашего анализа представляется целесообразным говорить о патриотизме, как о чувстве, проявляющемся в отношении личности к своей стране, к своей Родине, к своему Отечеству, к государству, не производя какой - либо четкой дифференциации между этими понятиями. С другой стороны, если говорить о патриотизме, как о чувстве политическом, как о политико - психологической категории, то здесь уместнее подчеркивать отношение личности, как гражданина к своему государству, к сложившейся политической системе общества. В таком случае имеется в виду политическая страна как территория государства.

По мнению русского философа И. Ильина, патриотизм есть чувство любви к Родине и, как и всякое чувство, оно своими корнями уходит в сферу бессознательного. «Патриотизм, как состояние радостной любви и вдохновенного творчества, есть состояние духовное: и потому он может возникнуть только в порядке автономии (свободы), - в личности, на подлинном и предметном духовном опыте. Всякое извне идущее предписание может помешать этому опыту или привести к злостной ситуации. Любовь возникает «сама», в легкой и естественной предметной радости, побеждающей и умиляющей душу. Эта свободная предметная радость или осеняет человека, - и тогда он становится живым органом любимого предмета и не тяготеет этим, а радуется своему счастью, или она минует его душу, - и тогда помочь ему может только такое жизненное потрясение, которое раскроет в нем источники духовного опыта и любви [7].

В то же время чувство патриотизма, как и любое нравственное чувство, воспитывается и приобретает вполне осознанные черты, позволяющие человеку ставить цели, соответствующие ценностям любви к Отечеству. Это чувство приобретается во взаимосвязи с национальными чувствами и национальным самосознанием.

И.С. Кон определяет патриотизм как общественный и нравственный принцип, характеризующий отношение людей к своей стране, которое проявляется в определенном образе действий и сложном комплексе общественных чувств, обычно называемом любовью к Родине» [19, с. 253]. Поскольку политика как особый, специфический вид человеческой деятельности, вытекает и проявляется в социальных, точнее социально - политических отношениях, то имеет смысл говорить о патриотизме, о чувстве патриотизма не только в социально - психологическом, но более узко в политико - психологическом смысле.

В последнем случае, с точки зрения политической психологии (или как политико - психологическая категория) чувство патриотизма – это чувство любви к своей Родине, к

государству, в котором человек живет, к своей стране в целом. Это сложное морально - политическое чувство, и одновременно сложное интегральное личностное образование.

И все же ограничиться в определении чувства патриотизма приведенной выше дефиницией невозможно. Тут возникает немало довольно сложных вопросов. Можно ли любить свою Родину, но не испытывать подобное чувство к государству как политическому институту общества? Возможно ли, когда человек любит свою Родину (местность, страну, где он родился и, наверное, вырос), называет себя патриотом своей страны, но при этом не испытывая подобного чувства к государству как институту политической власти, постоянно живет в другой стране, в другом государстве, и быть может испытывает чувство, похожее на чувство любви к этому другому государству, как политической системе общества? Что кроется за этим дуализмом? Можно ли говорить о наличии чувства любви к Родине у человека, который хотя и живет в своей стране, но не любя свое государство, активно выступает против политики, осуществляемой этим государством? Может ли чувство патриотизма быть сокрытым, латентным, переживаемым интринсивно, или оно обязательно предполагает действенность, активность; то есть это только лишь субъективное переживание, или же оно должно дополняться объективным проявлением? И т.д.

Мы полагаем, прежде всего, что истинным, искренним, настоящим чувство патриотизма является тогда, когда человек, личность переживает любовь к своей стране, к своей Родине и действует сообразно своим чувствам во имя Отечества.

Чувство патриотизма, чувство любви к Родине как политико - психологическая категория – многогранное и многоаспектное явление, это сложное интегральное личностное образование, включающее целый ряд взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов.

Начнем с того, что любовь к Родине характеризуется чувством привязанности к тем местам, где человек родился и вырос. Н.М. Карамзин писал, что любовь к отечеству может быть физическая, моральная и политическая. «Человек любит место своего рождения и воспитания. Сия привязанность есть общая для всех людей и народов, есть дело природы и должна быть названа *физическою*. Родина мила сердцу не местными красотами, не ясным небом, не приятным климатом, а пленительными воспоминаниями, окружающими, так сказать, утро и колыбель человечества. ...Лапланец, рожденный почти в гробе природы, несмотря на то, любит хладный мрак земли своей. Переселите его в счастливую Италию: он взором и сердцем будет обращаться к северу, подобно магниту; яркое сияние солнца не произведет сладких чувств в его душе, как день сумрачный, как свист бури, как падение снега: они напоминают ему отечество! – Самое расположение нерв, образованных в человеке по климату, привязывает нас к Родине» [8].

Физическая любовь к Отечеству постепенно перерастает в *моральную* - любовь к согражданам, или людям, с которыми мы росли, воспитывались и живем. Будучи столь же общей, как и первая, местная или физическая любовь, любовь моральная, по словам, Н.М. Карамзина, действует «в некоторых летах сильнее: ибо время утверждает привычку» [8].

Н.А. Бердяев, говоря об отношении русского человека к своей земле писал: «Образ родной земли не есть только образ матери, это также образ невесты и жены, которую человек оплодотворяет своим логосом, своим мужественным светоносным и оформляющим началом, и образ дитяти. Прежде всего человек должен любить свою

землю, любить во всех ее противоречиях, с ее грехами и недостатками. Без любви к своей земле человек бессилён что - нибудь сотворить, бессилён овладеть землей. Без стихии земли мужественный дух бессилён» [1, с. 29].

Такого же взгляда, по сути, придерживается и Д.С. Лихачев: «...любовь к Родине начинается с любви к своей семье, к своему дому, к своей школе. Она постепенно растет. С возрастом она становится также любовью к своему городу, к своему селу, к родной природе, к своим землякам, а, созрев, становится сознательной и крепкой, до самой смерти, любовью к своей стране и ее народу. Нельзя перескочить через какое - либо звено этого процесса, и очень трудно скрепить вновь всю цепь, когда что - нибудь в ней выпало или, больше того, отсутствовало с самого начала» [12, с. 137].

Чувство любви к Родине предполагает знание истории, традиций, культуры своей страны и, как следствие, чувство гордости за свою страну: за ее историю и культуру, за ее достижения и победы. Это особое, уважительное отношение к прошлому своей страны, которое живет в народном сознании, в деяниях великих предков. «Прошлое, - писал К. Льюис, - налагает обязательства и как бы дает гарантию. Мы не вправе изменить высоким образцам; но мы ведь потомки тех, великих, и потому как - то получается, что мы и не можем образцам изменить» [13]. Отношение к прошлому формирует у человека его собственный национальный облик. «Ибо каждый человек – носитель прошлого и носитель национального характера. Человек – часть общества и часть его истории. Не сохраняя в себе самом память прошлого, он губит часть своей личности» [11, с. 49].

Один из наших великих предков А.С. Пушкин завещал: «Гордиться славою своих предков не только можно, но и должно; не уважать оной есть постыдное малодушие» [17, с. 444]. Известно, в какое непростое для России время творил великий поэт, каково отношение к нему, к его творчеству было у властей предрежащих. Однако, несмотря на все гонения, преследования, А.С. Пушкин в письме к П.Я. Чаадаеву пишет: «...Я далеко не восторгаюсь всем, что вижу вокруг себя; как литератор я раздражен, как человек с предрассудками – оскорблен, но клянусь честью, ни за что на свете я не хотел бы переменить отечество, или иметь другую историю, кроме истории наших предков, такой, какой нам бог ее дал...» [18, с. 740].

Н.М. Карамзин, говоря о политической любви к отечеству, писал, что начинается она с любви к своей истории, гордости за нее и героев прошлых лет. Политическая любовь строится на уважении своей истории [8].

Чувство патриотизма, как политико - психологическая категория, включает и чувство гордости за ту политику, которую проводит государство, как внутри страны, так и на международной арене. Внутри страны – это политика, направленная на повышение благосостояния народа, на соблюдение прав и свобод граждан, на укрепление экономического могущества страны. На международной арене – это политика, направленная на сохранение и укрепление суверенитета и территориальной целостности государства, это отстаивание его интересов в отношениях с другими государствами, это стремление решать международные противоречия и конфликты политическими средствами, мирным путем, не допуская эскалации конфликтов, обострения международной обстановки вокруг своей страны и в других регионах мира.

Естественной потребностью гражданина России и проявлением его патриотизма является чувство гордости, глубокое уважение и почитание государственных символов

Российской Федерации – Герба, Флага, Гимна, другой российской символики и исторических святынь Отечества.

Следует, однако, отметить, что гордость как моральное, нравственное чувство, не имеет ничего общего с гордыней, высокомерием, чванством, зазнайством и т.п. Гордясь, человек, во - первых, выражает свое положительное отношение к объекту гордости – к своей стране. Во - вторых, это отношение может быть устойчивым, то есть являться эмоциональной установкой. В - третьих, оно, актуализируясь, выражается в переживании эмоций радости, воодушевления, удовлетворения от достигнутых результатов и их оценки со стороны других людей [6, с. 334]. Таким образом, гордость связана с чувством собственного достоинства, вызванного осознанием и ощущением себя как представителя определенной страны, с потребностью человека в уважении себя со стороны представителей других стран, других народов и государств.

Чувство гордости за свою страну непосредственно связано с уважительным, бережным отношением к языку своего народа. Грамотность, образованность каждого человека как гражданина, в том числе его политическая грамотность предполагает любовь к своему родному языку, так же как и уважительное отношение к языкам других народов, населяющих страну. Для России, как и для других многонациональных государств, это положение имеет неоспоримое значение.

Чувство патриотизма предполагает также верность, бескорыстную преданность своей Родине, своему Отечеству, его истории, культуре, традициям. «Преданный, - по словам С.И. Ожегова, – исполненный любви и верности к чему - либо» [15, с. 513]. Преданный своей Родине человек – это человек, сохраняющий свою верность стране, ее идеалам и ценностям (в том числе политическим), готовый всегда и везде служить ей. Преданность вообще – качество личности и одновременно чувство – стойкое, сохраняющееся длительное время, не изменяющееся вследствие каких - либо условий, обстоятельств. Преданность своей стране свидетельствует о любви к Родине, глубокой привязанности к ней. В патриотизме эта верность проявляется в деятельности по развитию культуры, искусства, по защите интересов своей страны – в армии, в политике, дипломатии, спорте и пр.

Человек, преданный Родине, никогда не предаст ее. Обратим здесь внимание на лингвистическую близость слов «преданность» и «предательство». Более того (если не вникать в глубину вопроса, не втягиваться в дискуссии лингвистов, русистов), большинство авторов сходятся в мнении о том, что это однокоренные слова. Если преданный, как сказано выше, исполненный любви и верности, то предатель, как сказано в словаре В.И. Даля – «изменник, вероломец, лукавый, облыжный человек, душепродавец... Предательский поступок – лукавый, вероломный, крамольный, изменнический. ...Предательствовать – помышлять предательством, лукавым обманом, снискивая доверенность лестью и изменой» [5]. Что может толкнуть человека на предательство? Гордыня и властолюбие, обида, трусость, злоба, зависть, корысть, страх (смерти, пыток), отсутствие нравственных принципов. Однако человек, преданный Родине, горячо ее любящий, будет делать все, чтобы не допустить предательства.

Следует, однако, видеть разницу в понятиях «преданность» и «фанатизм», и отметить, что последний не имеет ничего общего с патриотизмом.

Фанатизм – это непоколебимая и отвергающая альтернативы, крайняя приверженность определенным убеждениям. Это страстная преданность какому - либо делу, идее, сочетаемая с нетерпимостью к инакомыслящим, пренебрежением к этическим нормам и принципам. Фанатизм - социально - психологический феномен, характеризующий личностную позицию и систему отношений этой личности с референтными группами. Для фанатиков, находящихся поддержку во взаимном признании, характерна повышенная эмоциональность, некритическое отношение к любой информации, подтверждающей их взгляды, неприятие критики. Русский психиатр В.Ф. Чиж рассматривал фанатизм как патологическое явление, как болезнь, и считал это явление крайне важным для понимания социальных явлений, потому что фанатики нередко оказывают значительное влияние на окружающих и даже на целое общество и историю целых народов [23, с. 328].

Нередко фанатизм носит национальный, религиозный, политический, идеологический характер и является базой различных асоциальных, а иногда и антисоциальных проявлений на уровне не только малых, но и больших групп. Э. Эриксон на примере нацистской Германии показал, каким образом формируется авторитарным лидером массовый фанатизм у молодежи в тоталитарном обществе за счет целенаправленной эксплуатации дефицита доверия. Как он отмечал, «в детях Гитлер старался заменить сложный конфликт отрочества, мучивший каждого немца, простым шаблоном гипнотического действия и свободы от размышлений...». При этом не имеют никакого значения ни Бог, ни родители, ни этика, ни дружба или братство, ни учение. Единственное, что имело значение, так это быть в движении и не оглядываться назад: «Пусть все погибнет, мы будем идти вперед. Ибо сегодня нам принадлежит Германия, завтра — весь мир» [25].

Э. Фромм, исследуя психологию фанатиков, видел в их взглядах, рассуждениях и поступках ярко выраженный мазохизм, который делает их послушным орудием высшей власти. Для них характерна «всепоглощающая сила ненависти и жажда разрушения», своим идолам фанатик служит не на жизнь, а на смерть. «И когда мы анализируем психическую реальность таких людей, - пишет Э. Фромм, - то убеждаемся, что они были разрушителями... Они не только ненавидели своих врагов, они ненавидели саму жизнь» [21].

Таким образом, подчеркнем еще раз, фанатизм и преданность Родине не имеют ничего общего. Если преданный своей Родине человек, исполнен к ней любви, привязанности, сохраняет ей свою верность и в своей созидательной деятельности способствует ее социально - экономическому процветанию, развитию культуры, искусства, то для фанатика все это не представляет никакой ценности и не имеет никакого значения. Если преданный своей Родине человек способен уважительно, и одновременно критично, относиться к людям, к гражданам своей страны, к иным политическим, идеологическим, религиозным и т.п. взглядам, то фанатику чужды какие - либо размышления, связанные с нормами морали, нравственности, общечеловеческими ценностями.

Чувство патриотизма, любви к Родине и фанатизм несовместимы. Для граждан России, Советского Союза Николай Гастелло, Виктор Талалихин, Александр Матросов, Зоя Космодемьянская, генерал Д. Карбышев и тысячи других героев Великой отечественной войны – не мазохисты - фанатики, а истинные патриоты, совершившие свои бессмертные подвиги во имя любви к Отечеству, отстаивая его свободу и независимость, преисполненные священной ненависти к врагам своей Родины и всего человечества.

Чувство патриотизма невозможно представить без ответственности человека за судьбу своей страны. Однако здесь важно понимать, эта ответственность – акт добровольный, или он предполагает необходимость, обязанность? Если речь идет о рядовом гражданине, то, безусловно первое. Если же это политик, то для него – это обязанность, непосредственно связанная со способностью и готовностью «ответить» за иницилируемые, принимаемые и реализуемые политические решения и за последствия, наступаемые для своей страны. Но ведь в политику человек идет добровольно, это его выбор. Следовательно, ответственность в данном политико - психологическом аспекте будет выше, действенное, если она является добровольной. «Ответственность в настоящем смысле слова – полностью добровольный акт; это мой ответ на нужды другого...», - пишет Э. Фромм [22, с. 124].

В экзистенциальном анализе человеческого бытия В. Франкл, признает человека не только свободным, но и ответственным. Эта ответственность включает в себя: то, за что человек несет ответственность; то, перед чем человек несет ответственность и то, перед кем человек несет ответственность [20, с. 115].

За что человек, как патриот своей страны, несет ответственность? Переживая чувство любви к Родине, он несет ответственность за ее судьбу, за ее настоящее и будущее. Перед чем он несет ответственность? Прежде всего, перед своей нравственной совестью. Перед кем он несет ответственность? Строго следуя В. Франклу, мы сказали бы, что человек несет ответственность перед некоей инстанцией, имеющей облик «сверхличности», перед инстанцией, которую человечество нарекло Богом. «Бог выступает как некий невидимый свидетель, как наблюдатель за нашими мыслями и поступками» [20, с. 126]. Если бы мы так сказали, то мы никак не смогли бы пройти мимо утверждения В. Франкла о том, что человеку свойственна «врожденная символическая потребность» - глубоко укорененная потребность в символах, которые никогда не должны пониматься буквально и дословно. Это могут быть образы – как реальные, так воображаемые. Это могут быть наши предки, наши родители, наши дети и внуки, наши потомки, наконец, народ страны, в которой мы живем. Это и есть те, перед кем человек в действительности несет ответственность за свою Родину, за ее судьбу, за ее настоящее и будущее.

Чувство патриотизма предполагает заботу о своей Родине, о ее благе. Любовь, пишет Э. Фромм – это всегда забота, это «деятельная озабоченность» [22, с. 124]. Кто же еще позаботится о своей стране, если не ее граждане? Есть замечательные слова в песне А. Пахмутовой и Л. Ошанина: «Забота у нас простая, забота наша такая: жила бы страна родная, - и нету других забот».

Сошлемся вновь на Н.М. Карамзина, который, говоря о чувстве патриотизма как политической любви к отечеству, утверждал: «Патриотизм есть любовь ко благу и славе отечества и желание способствовать им во всех отношениях» [8]. Невозможно представить политическую любовь к Отечеству без наличия у человека активной гражданской позиции, готовности отстаивать интересы своей Родины, действовать во имя ее сохранения и развития ее благополучия. При этом, что важно, и государство, должно проявлять заботу о своих гражданах. Так в статье 7 Конституции РФ записано: «В Российской Федерации охраняются труд и здоровье людей, устанавливается гарантийный минимальный размер оплаты труда, обеспечивается государственная поддержка семьи, материнства, отцовства и детства, инвалидов и пожилых граждан, развивается система социальных служб,

устанавливаются государственные пенсии, пособия и иные гарантии социальной защиты» [10].

Проявление заботы о своей стране является свидетельством нерасторжимого единства гражданина, личности с Родиной, идентификации своих интересов с интересами Отечества. Следовательно, подлинный патриотизм с необходимостью предполагает стремление человека своими действиями служить интересам Отечества, и более того, ставить интересы Отечества выше своих личных интересов.

Здесь мы подходим к одной из наиболее существенных характеристик чувства патриотизма – служению своей Родине, как священному долгу и первейшей обязанности личности, гражданина.

Служение – это тип отношения к своей деятельности, к своим служебным (функциональным) обязанностям, при котором человек осознает себя ответственным и обязанным добросовестно выполнять любую взятую на себя работу. Служение Родине – ценностно - мотивированное, бескорыстное выполнение своего гражданского долга, выполнение его не столько даже по обязанности, а исходя из внутренней гражданской позиции, это высокий долг гражданина, не опускающегося до лести, выгоды, карьеризма в его гипертрофированном виде. Не случайно Н.Г. Чернышевский отмечал, что патриот – это человек, служащий Родине, а Родина – это прежде всего народ. Высшее и лучшее, что должен делать человек, страстно любящий свою родину — это самоотверженно служить интересам ее развития и счастья.

Патриотизм, следовательно, выражается в готовности честно, добросовестно, беззаветно (жертвуя собственными интересами, даже собственной жизнью во имя интересов народа) служить своей Родине, где бы и кем бы человек ни трудился.

В служении прежде всего проявляется деятельный характер любви к Отечеству. По словам Э. Фромма, любить – значит, прежде всего *давать*, а не получать. Самое важное, считает Э. Фромм, отдавать не материальные, а специфически человеческие ценности, важнейшей из которых является жизнь. Говоря о любви одного человека к другому, Фромм замечает, что в этой любви совершенно не обязательно человек должен жертвовать жизнью ради другого, - «просто он делится тем, что есть в нем живого: своей радостью, своими интересами, своими мыслями, знаниями... – всеми проявлениями своей жизни» [22, с. 122 - 123].

Если же говорить о любви человека к Родине, то он в прямом смысле слова может пожертвовать своей жизнью ради другого, ради Отечества. Делясь своей жизнью (жертвуя ею) с Отечеством, человек обогащает Отечество, увеличивая его жизненную силу и тем самым также и свою. Но он отдает не затем, чтобы получить что - то от Отечества для себя (признание, государственные награды, льготы, блага и пр.): отдавать – само по себе для него радостно. Ибо для него Отечество, Родина – это не абстрактные понятия, а страна, в которой он родился и вырос, где жили, творили, совершали подвиги во имя Отечества его предки, где живут его родные, его семья, без которых собственно Родина перестает быть собой.

Служение Родине предполагает неизменную готовность отстаивать честь и достоинство, свободу и независимость своей страны, быть вместе с ней и в дни ее триумфа, и в пору тяжелых испытаний, посвящать свой труд, силы и способности укреплению могущества и расцвету Родины.

Так сложилось, что о патриотизме чаще всего говорят тогда, когда речь идет о его проявлениях в период войны (хотя, конечно, примеров проявления патриотизма и в мирное время более чем достаточно). Причем войны справедливой – освободительной, а не захватнической. В нашей стране, прежде всего, – в годы Великой отечественной войны.

Политико - психологический анализ чувства патриотизма обращает наше внимание на то, что война и политика – понятия и явления тесно взаимосвязанные. Война является продолжением как внутренней, так и внешней политики, которые находятся в тесной взаимосвязи и формируются на общей социально - экономической базе. Во время войны и при ее подготовке внешняя политика выступает на первый план и приобретает решающее значение. Изменяется не только соотношение внешней и внутренней политики, но и формы их осуществления. С одной стороны, политика определяет характер войны (например, справедливой или несправедливой), с другой стороны, война активно влияет на политику того или иного государства [3, с. 151].

Война в защиту своего Отечества вызывает у его защитников особые нравственные чувства. Здесь чувство любви к Родине тесно переплетается с чувством ненависти к ее врагам. В психологической литературе ненависть определяется чаще всего как стойкое активное отрицательное чувство субъекта, направленное на явления, противоречащие его потребностям, убеждениям. Но есть и иная ненависть - благородная, священная ненависть.

Здесь, на наш взгляд, следует обратиться к психике, точнее, эмоциональной сфере военнослужащего в период его участия в боевых действиях. Исследования в области военной психологии выявили, что эмоциональные переживания воинов, актуализация их чувств, в том числе патриотических, особенно явно проявляются непосредственно перед боем. Опыт Великой Отечественной войны показал, что перед боем в сознании воина встают картины разрушенных городов и сел, образы погибших друзей и близких. В этот момент военнослужащий особенно ярко осознает справедливость целей войны, ее освободительную миссию. Чувство ненависти к врагу, возникнув, растет и стабилизируется, требует от воина конкретных действий. Воин дает клятву отомстить врагу за погибших друзей, товарищей [2, с. 173].

Известный советский публицист Илья Эренбург в 1942 году в своем очерке «О ненависти» написал: «Немецкий солдат с винтовкой в руке для нас не человек, но фашист. Мы его ненавидим. Мы ненавидим каждого из них за все, что сделали они вкуче. Мы ненавидим белокурого или чернявого фрица, потому что он для нас - мелкий гитлеряга, виновник горя детей, осквернитель земли, потому что он для нас - фашист. Если немецкий солдат опустит оружие и сдастся в плен, мы его не тронем пальцем - он будет жить. Может быть, грядущая Германия его перевоспитает: сделает из тупого убийцы труженика и человека. Пускай об этом думают немецкие педагоги. Мы думаем о другом: о нашей земле, о нашем труде, о наших семьях. Мы научились ненавидеть, потому что мы умеем любить. ... Кто сильно любит, тот сильно ненавидит» [24]. Не случайно, Владимир Высоцкий в своей «Песне о ненависти» поет: «Но благородная ненависть наша рядом с любовью идет!» [4, с. 384].

Подводя итог сказанному, отметим, что патриотизм, как чувство любви к своему Отечеству и нравственная основа долга личности перед своим народом, в многонациональной России закреплялся и утверждался не одно столетие. Он всегда был

показателем высокой гражданственности, сопричастности с судьбой страны и выражался в стремлении к активным действиям во благо Отечества. Возникший как сложное социально - политическое явление, патриотизм проявлялся в активном и деятельном стремлении к благополучию Родины, чувстве гордости за успехи, боли за беды своего народа, высокой ответственности за ее судьбу и будущее.

Чувство патриотизма, как политико - психологическая категория – многогранное и многоаспектное явление, сложное интегральное личностное образование, включающее целый ряд взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов:

- привязанность к родным местам;
- знание истории, традиций, культуры своей страны и, как следствие, чувство гордости за свою страну, в том числе за ту внутреннюю и внешнюю политику, которую она осуществляет;
- бескорыстную преданность своей Родине;
- ответственность человека за судьбу своей страны;
- заботу о ее благе в настоящем и будущем;
- служение своей Родине;
- неизменную готовность отстаивать ее честь и достоинство;
- быть вместе с ней и в дни ее триумфа, и в пору тяжелых испытаний;
- священную ненависть к врагам Отечества, посягнувшим на его честь, свободу и независимость.

Любовь к Родине, еще раз подчеркнем, невозможна без деятельности. Но под деятельностью в данном контексте мы понимаем не «делание чего - либо», а внутреннюю активность, плодотворное применение своих сил. Способность любить требует энергии, высокой жизнеспособности, которые могут возникнуть только в результате плодотворной и активной ориентации личности во многих сферах жизни, в том числе и в политике.

Список использованной литературы:

1. Бердяев Н.А. Судьба России. Опыт по психологии войны и национальности. – М.: Мысль, 1990. – 206 с.
2. Военная психология / Под ред. К.К. Платонова и др. – М.: Военное издательство, 1972. – 400 с.
3. Военный энциклопедический словарь. – М.: Воениздат, 1983. – 863 с.
4. Высоцкий В.С. Собрание сочинений в одном томе. – М.: Эксмо, 2013. – 992 с.
5. Даль В.И. Толковый словарь русского языка: современная версия. - М.: Эксмо, 2010. - 735с.
6. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. – СПб.: Питер, 2001. – 752 с.
7. Ильин И.А. Путь к очевидности / http://ruskolokol.narod.ru/biblio/iljin/put_k_ochevidnosti.html 2015 - 03 - 28 14.00
8. Карамзин Н.М. О любви к Отечеству и народной гордости / http://az.lib.ru/k/karamzin_n_m/text_0330.shtml 2015 - 03 - 20 18.20
9. Кольцова В.А., Соснин В.А. Социально - психологические проблемы патриотизма и особенности его воспитания в современном российском обществе // Психологический журнал, - 2005. - №4. - С. 89 – 98.

10. Конституция Российской Федерации / [http:// constitution.ru / 10003000 / 10003000 - 3.htm](http://constitution.ru/10003000/10003000-3.htm) 2015 - 03 - 22 16.10
11. Лихачев Д.С. Заметки о русском. – М. : Колибри, Азбука - Аттикус, 2014. – 480 с.
12. Лихачев Д.С. Избранное: мысли о жизни, истории, культуре. – М.: Российский Фонд Культуры, 2006. – 336 с.
13. Льюис К. Любовь // [http:// www.libtxt.ru / chitat / lyuis _ klayv / 45497 - lyubov.html](http://www.libtxt.ru/chitat/lyuis_klayv/45497-lyubov.html) 2015 - 03 - 20 11.10
14. Новый энциклопедический словарь. - М.: Большая Российская энциклопедия: РИПОЛ классик, 2008. – 1456 с.
15. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. – М.: Рус. яз., 1984. – 816 с.
16. Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Психология. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 512 с.
17. Пушкин А.С. Сочинения. В 3 - х т. Т.3. Проза. – М.: Худож. лит., 1987. – 528 с.
18. Пушкин А.С. Полное собр. соч.: В 10 т. Т. 10. - Л.: Наука, - 1979.
19. Словарь по этике / Под ред. И.С. Кона. – М.: Политиздат, 1983. – 445 с.
20. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
21. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности / [http:// www.gumer.info / bibliotek _ Buks / Psihol / from _ an / index.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Psihol/from_an/index.php) 2015 - 03 - 21 12.30
22. Фромм Э. Искусство любить / Э. Фромм. Душа человека. – М., 1992. – С. 109 – 178.
23. Чиж В.Ф. Психология фанатика / Чиж В.Ф. Психология злодея, властелина, фанатика: записки психиатра. – М.: ТЕРРА - Книжный клуб; Республика, 2002. – С. 327 - 396.
24. Эренбург И.Г. О ненависти / От советского информбюро... 1941 – 1945. Публицистика и очерки военных лет / [http:// www.bibliotekar.ru / informburo / 37.htm](http://www.bibliotekar.ru/informburo/37.htm)
25. Эриксон Э. Детство и общество. – М.: Летний сад, Речь, 2000. – 404 с.

© В.Л. Бозаджиев, 2016

УДК 378

О. А. Бучнева

преподаватель

Филиал ВА МТО

Г. Пенза, Российская Федерация

ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВОЕННОГО ВУЗА: ПОНЯТИЕ, СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ И ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ - ПЕРВОКУРСНИКОВ

Аннотация

В монографии раскрывается сущность понятия «образовательная среда военного вуза» и характеризуются её структурные компоненты: предметно - пространственный, нормативно - регламентирующий, социокультурный, учебно - профессиональный, служебно - бытовой.

Основное внимание уделяется характеристике особенностей структурных компонентов, определяющих специфику видов адаптации иностранных курсантов - первокурсников к образовательной среде военного вуза. Особое внимание уделяется организации деятельности и особенностям субъектного взаимодействия иностранных курсантов - первокурсников в новых условиях.

Ключевые слова

военный вуз, образовательная среда, структура образовательной среды военного вуза, адаптация, виды адаптации иностранных курсантов - первокурсников, педагогическое сопровождение

Успешность освоения образовательных программ, а, следовательно, профессиональное становление иностранных курсантов - первокурсников, во многом определяется эффективностью их адаптации к образовательной среде военного вуза. В связи с этим одним из условий эффективного решения данной проблемы будет являться рассмотрение особенностей военного вуза как образовательной среды адаптации данной категории обучающихся.

Само понятие «адаптация» «прошло большой и противоречивый путь развития, трудности которого связаны с объективной сложностью самого явления.

В свою очередь, адаптация личности в условиях военного вуза понимается нами как процесс активного освоения курсантом новой социальной среды, в которой он выступает не только объектом адаптации, но и её субъектом, а воинский коллектив – не только адаптирующей, но и адаптируемой стороной [4, с. 137].

Результативность протекания адаптационных процессов, выражающаяся в достигнутом личностью уровне адаптированности, определяется как особенностями индивида (адаптационными особенностями), так и особенностями образовательной среды. Поэтому одним из направлений повышения уровня адаптированности иностранных курсантов первокурсников будет создание максимально благоприятной образовательной среды и активизации её педагогического потенциала [2, с. 16].

Сам термин «среда» возник в европейской культуре в эпоху Просвещения и стал употребляться для обозначения общественных, материальных и духовных условий существования человека.

В толковом словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведова, под средой понимается совокупность природных условий, в которых протекает деятельность человеческого общества; окружение, социально - бытовые условия, а также совокупность людей, связанных общностью этих условий [1, с. 749].

Под окружающей человека средой мы понимаем систему взаимосвязанных сред, таких как естественная среда, пространственная среда, природная среда, социальная среда, жилищная среда, производственная среда, культурная среда, информационная среда и др. В контексте нашего исследования, для нас представляет интерес окружающая человека социальная среда. Так, согласно энциклопедическому определению социальная среда включает в себя непосредственное окружение человека, оказывающее решающее воздействие на формирование и развитие его личностных качеств. В тоже время под влиянием творческой активности и деятельности, изменяется и преобразуется как сама среда, так и личность [8, с. 651].

Образовательная среда является особой разновидностью социальной среды. На сегодняшний день нет единого определения образовательной среды.

В современном научном знании проблема образовательной среды, выделения её особенностей и перспектив развития исследуется как отечественными (Г. А. Ковалев, В. П. Лебедева, А. Б. Орлов, В. И. Панов, В. В. Рубцов, Б. Д. Эльконин, В. И. Слободчиков, В. А. Ясвин и др.), так и в зарубежных учеными (А. Бандура, К. Левин, К. Роджерс и др.).

Таким образом, вслед за П. И. Третьяковым, С. Н. Митиным, Н. Н. Бояринцевой мы понимаем под образовательной средой специально - организованную социально - педагогическую систему, приспособляющуюся к условиям окружающей среды, которая направлена, во - первых, максимально адаптироваться к индивидуальным особенностям личности, во - вторых - стремится гибко реагировать на собственные социокультурные изменения [18, с. 9].

Образовательная среда военного вуза выступает объектом исследования в научных трудах В. А. Барабанщикова, А. В. Межуева и А. В. Белошицкого, И. А. Алёхина, В. И. Вдовюка, В. Н. Машин, В. Н. Герасимова, О. Ю. Ефремова, В. М. Коровина, В. Г. Михайловского, П. И. Образцова и др.

Нам близко определение предложенное А. В. Межуевым, трактующим образовательную среду военного вуза как комплекс социокультурных, социально - педагогических условий, кадрового, материально - технического обеспечения, особой военно - профессиональной культуры (наличие правил, традиций, ценностных установок, корпоративных норм), морально - психологического климата и межличностных отношений, оказывающих прямое или опосредованное влияние на развитие личности обучающегося, в процессе учебно - профессиональной деятельности [11].

Обобщая вышеизложенное, мы определяем образовательную среду военного вуза как подсистему социокультурной среды, как часть социально - экономического и культурно - образовательного пространства с системой взаимосвязанных структурных компонентов, оказывающей непосредственное и опосредованное воздействие на процесс адаптации иностранных курсантов - первокурсников, в ходе выполнения субъектами учебно - профессиональных и служебно - функциональных обязанностей.

Для решения практических задач исследования, а именно выделение особенностей военного вуза, как образовательной среды необходимо определить её структуру.

В научной литературе, существуют различные подходы к выделению составляющих образовательной среды вуза. Так, Т. П. Браун в своем исследовании, выделяет в ней следующие структурные компоненты:

- социальный статус вуза (цели, мировоззренческие основы, базовая образовательная концепция и стратегии образовательной деятельности);
- объем, структура и направленность содержания образования, определяемые государственным стандартом, его региональным и вузовским компонентами;
- единство и взаимодополнение традиционных и новейших информационных технологий в процессе обучения;
- единство обучения и воспитания;
- качество образовательного процесса, которое обусловлено, прежде всего, профессиональным мастерством и масштабом личности педагогов;

- профессорско - преподавательский состав, привлечение уникальных специалистов, развитие собственных научных школ, поддержка талантливой молодежи, формирование корпоративной культуры;
- комплексная система внутривузовского управления процессом образования, направленная на всестороннее достижение его высокого качества;
- взаимосвязь учебной и научно - исследовательской работы профессорско - преподавательского состава, аспирантов, студентов;
- условия жизнедеятельности студентов, которые включают инфраструктуру образовательного процесса, качество и безопасность проживания, полноценное питание, уровень бытового обслуживания, организацию досуга, возможности занятий спортом, благоприятные эстетические условия, психологический климат и др [1].

В. М. Коровин, предлагает в образовательной среде военного вуза, выделять две составляющие – материальную, представленную учебно - материальной базой военного вуза и нематериальную, находящую отражение в воспитательной среде военного вуза [10, с. 99 – 120]. Данный подход не учитывает специфики и особенностей учебного процесса в военном вузе.

Как нам кажется, совершенно прав А. М. Романов, отмечая, что структурные компоненты образовательной среды вуза зависят от конкретных условий и специфики учебного заведения (в нашем исследовании это высшее военное учебное заведение), а именно состояние качества преподавания; уровень требований, предъявляемых к обучающемуся в образовательном процессе; принятый стандарт образования; установившие нормы поведения, принятые в данном учебном заведении; стиль педагогического общения; регламентированные позитивные ценностные ориентации, к формированию которых стремится обучающийся» [16].

Стоит отметить, что вся система военного образования является важной составной частью военной организации страны. Анализ деятельности военных специалистов, а также собственный опыт работы показывает, что каждый офицер выполняет четыре вида деятельности (боевую, технику - эксплуатационную, административно - управленческую, воспитательную). Поэтому от того насколько качественно он будет подготовлен, насколько полно и грамотно будет разрабатывать алгоритм действий и действовать, зависит и боевая готовность воинского формирования и как следствие, безопасность в целом, государства [9].

Обобщая изложенное, уточним структуру образовательной среды военного вуза в контексте темы нашего исследования. Вслед за Т. П. Браун, Е. А. Климовым, А. М. Романовым, Т. И. Султанбековым и В. А. Беловоловым и другими исследователями выделим в образовательной среде военного вуза структурные компоненты.

СОДЕРЖАНИЕ	КОМПОНЕНТ
здание, внутренний дизайн; эстетическую составляющую жизненного пространства; объекты - символы (памятники, барельефы, флаги и др.); символы, демонстрирующие значимость воинской дружбы и товарищества	предметно - пространственный
нормативно - правовая база, регламентирующая	нормативно -

получение военной специальности (федеральные законы, подзаконные нормативно - правовые акты), нормы поведения участников образовательного процесса	регламентирующий
система социальных, этнических, конфессиональных отношений, способы распространения культурной информации в образовательной среде военного вуза, систему воинских традиций и ритуалов	социокультурный
содержание образовательной программы, учебно - материальную базу, образовательный процесс: дидактические средства обучения и воспитания, формы и виды контроля, формы и методы организации обучения и воспитания	учебно - профессиональный
внеучебная деятельность иностранных курсантов - первокурсников, выполнение служебно - боевых задач, специфика бытовых условий.	служебно - бытовой компонент

Рисунок1 – Структура образовательной среды военного вуза.

Прежде чем приступить к более подробной характеристики всех структурных компонентов образовательной среды военного вуза, определим, что же представляет собой российский военный вуз. В Постановлении Правительства РФ от 31.01.2009г. №82 «Об утверждении типового положения о военном образовательном учреждении высшего профессионального образования» военные вузы определены как воинские учебно - научные заведения круглосуточного регламентированного военизированного режима с большим числом структурных подразделений и с комплексным использованием ресурсов. Одной из приоритетных задач военного вуза является: подготовка офицеров с высшим профессиональным образованием [13].

Неотъемлемая структурная составляющая образовательной среды военного вуза это предметно - пространственный компонент, направленный на улучшение качества и успешности военно - профессиональной подготовки иностранных курсантов - первокурсников. В контексте нашего исследования необходимо выделить ряд его особенностей.

Так, согласно Приказу Минобороны РФ № 670 от 15 сентября 2014 г образовательная среда военного вуза совмещает в себе структурные подразделения характерные как для образовательной среды вуза гражданского, так и подразделения характерные для воинской части. Это управления, факультеты, кафедры, циклы, научные (научно - исследовательские), методические и учебно - методические подразделения, лаборатории, учебные и учебно - производственные мастерские, подразделения слушателей (курсантов), подразделения дополнительного профессионального образования, подразделения обеспечения образовательного процесса, библиотеки, музеи. [15].

В предметную часть структуры образовательной среды военного вуза также включены: учебные центры, полигоны, танкодромы. Кроме того образовательная среда военного вуза распространяется на воинские части в период проведения тактико - специальных учений, полевых выходов, войсковых стажировок и практик. В предметно - пространственный

компонент структуры образовательной среды военного вуза также входит учебно - материальная база. В нее включены комплекс материальных и технических средств, необходимых для военно - профессиональной подготовки. Учебно - материальная база неразрывно связана с содержанием и методикой образовательного процесса, обеспечивая достижение поставленных целей, обуславливая интенсивность и напряженность подготовки иностранных курсантов - первокурсников.

Важнейшим элементом учебно - материальной базы образовательной среды военного вуза является учебный центр. Все элементы учебного центра (учебные поля, классы и аудитории, административно - хозяйственные сооружения, парки боевой техники и т. д) направлены на создание условий, максимально приближенных к реальной боевой обстановке, обеспечивая создание динамичных и напряженных ситуаций, требующих от иностранных курсантов - первокурсников мгновенных реакций и принятия решений.

Поскольку особенность предметно - пространственного компонента структуры образовательной среды военного вуза, совмещает признаки высшего учебного заведения и образцово - показательной военной части, то закрытость места дислокации, строгий режим секретности и обеспечения государственной тайны многочасовая работа на боевой технике, высокий уровень ответственности за её эксплуатацию накладывает отпечаток на процесс психофизиологической, социально - психологической и учебно - профессиональной адаптации иностранных курсантов - первокурсников. Трудности перечисленных видов адаптации, связаны с резким ростом психоэмоциональной нагрузки, с изменением круга и содержания общения, (информационный вакуум), необходимостью регуляции поведения и речи, и отсутствия возможности самостоятельно регулировать частоту межличностных контактов.

Для преодоления вышеперечисленных трудностей одним из важнейших направлений является адаптационное взаимодействие командного и профессорско - преподавательского состава с использованием лично - ориентированного подхода, понимания проблем адаптационного периода и особенностей адаптации иностранных курсантов - первокурсников, знакомство их со структурой и условиями новой образовательной среды, ближайшим окружением, успешное включение в многонациональный воинский коллектив. Поскольку именно непосредственные командиры являются единственным источником получения достоверной информации.

Следующий компонент структуры образовательной среды военного вуза, который требует подробного рассмотрения это нормативно - регламентирующий.

Рассматриваемый компонент состоит из нормативно - правовой базы, определяющий порядок функционирования всей системы образования в Российской Федерации, руководящих документов, регламентирующих военное образование, а также отдельной нормативной базы, отражающую специфику подготовки иностранных военнослужащих, в том числе и иностранных курсантов - первокурсников.

Организационно - содержательную основу нормативно - регламентирующего компонента дополняют: военная доктрина государства, военная наука, общевойсковые воинские уставы, наставления, программы боевой и общественно - государственной подготовки

Так, подготовку иностранных курсантов - первокурсников в образовательной среде военного вуза, регулирует: ФЗ РФ «Об образовании в Российской Федерации»), Приказ

Минобороны РФ от 15 сентября 2014 г. № 670, постановление Правительства Российской Федерации «Об оказании Министерством обороны РФ иностранным государствам услуг по подготовке национальных военных кадров и технического персонала» от 8 апреля 2000г. № 308 и Приказ Министра обороны РФ «О подготовке национальных военных кадров и технического персонала иностранных государств в воинских частях и организациях Вооруженных Сил Российской Федерации» от 20 декабря 2000 г. №575 и контрактно - договорные документы, заключенные между принимающей стороной и направляющей для получения военной специальности [13, 14, 15].

Согласно требованиям обширной нормативно - правовой базы, прибывая в образовательную среду военного вуза на иностранных курсантов - первокурсников обрушивается огромный перечень правил и норм, которые необходимо соблюдать и выполнять, при этом невыполнение норм грозит дисциплинарным наказанием и отчислением.

Так, согласно требованиям Приказа Министра обороны Российской Федерации «О подготовке национальных военных кадров и технического персонала иностранных государств в воинских частях и организациях Вооруженных Сил Российской Федерации» от 20 декабря 2000г. № 575, контрактно - договорным документам сразу по прибытию в образовательную среду военного вуза, иностранные курсанты - первокурсники должны ознакомиться и выполнять следующие правила:

- соблюдать законодательство Российской Федерации, уважать обычаи и традиции народов России, выполнять установленные для иностранных граждан правила проживания и передвижения по территории Российской Федерации;
- соблюдать воинскую дисциплину, выполнять приказы, распоряжения и требования начальников;
- соблюдать установленный в вузе, на офицерских курсах, в учебном центре порядок пользования секретными документами и военной техникой, хранить в тайне секретные сведения, полученные в ходе обучения;
- соблюдать правила ношения военной формы одежды или специально установленной для них формы, иметь опрятный внешний вид, выполнять воинское приветствие военнослужащим Вооруженных Сил Российской Федерации и военнослужащим иностранных государств по форме и правилам, принятым в национальных армиях;
- выполнять все требования внутреннего порядка, установленного в вузе, на офицерских курсах, в учебном центре;
- посещать все предусмотренные расписанием учебные занятия, в установленные сроки выполнять учебные задания, сдавать зачеты и экзамены;
- бережно относиться к учебному оборудованию, учебникам и учебным пособиям, вооружению, военной технике и другому имуществу, поддерживать порядок и чистоту в учебных помещениях и казармах (общежитиях);
- проявлять вежливость и уважение к военнослужащим Вооруженных Сил Российской Федерации и военнослужащим других государств, а также к гражданскому населению, не допускать нарушений общественного порядка;
- дорожить честью и традициями вуза, офицерских курсов, учебного центра, в которых обучаются [14].

В обязанности дополнительно к Приказу Министра обороны Российской Федерации «О подготовке национальных военных кадров и технического персонала иностранных государств в воинских частях и организациях Вооруженных Сил Российской Федерации» от 20 декабря 2000г. № 575 включены обязанности:

- глубоко осознавать свой долг воина национальной армии, образцово выполнять обязанности военной службы, овладевать избранной военной специальностью и всему тому, чему обучают командиры (начальники);
- знать должности, военные звания и фамилии своих прямых начальников до начальника института включительно;
- соблюдать правила воинской вежливости, поведения и воинского приветствия по форме и правилам, принятым в национальных армиях;
- повседневно закалять себя, совершенствовать свою физическую подготовку, соблюдать правила личной и общественной гигиены;
- строго выполнять требования безопасности при обращении с оружием, работе с техникой и в других случаях, а также требования пожарной безопасности;
- при необходимости отлучиться в пределах расположения ВУЗа, спросить на это разрешения у старшей национальной группы, а после возвращения доложить ему о прибытии;
- при нахождении в увольнении разрешается ношение гражданской формы одежды. Увольнение курсантов из расположения ВУЗа производится в соответствии с требованиями Устава внутренней службы ВС РФ;
- при нахождении вне расположения ВУЗа вести себя с достоинством и честью, не допускать нарушения общественного порядка и недостойных проступков по отношению к гражданскому населению [14].

Таким образом, содержание нормативно - регламентирующий компонента обуславливает трудности психофизиологической, межкультурной, социально - психологической, учебно - профессиональной, служебно - функциональной адаптации. В таких условиях организация психолого - педагогического сопровождения адаптации иностранных курсантов - первокурсников к образовательной среде военного вуза будет являться не только целью, но и средством для осуществления главной задачи – формирование профессиональных и личных качеств будущего военного специалиста. Задача непосредственных командиров, чтобы знания норм и правил поведения стали личной убежденностью и сочетались с практическими навыками и умениями в жизнедеятельности иностранных курсантов - первокурсников. Огромным потенциалом обладает воспитательная работа непосредственных командиров с иностранными - курсантами - первокурсниками с использованием ярких примеров из военной практики, военно - мемуарной и художественной литературы, фильмов.

Требования нормативно - регламентирующего компонента тесно взаимосвязаны с социокультурным, поскольку отражают особенности построения системы социальных (между социальными ролями), этнических (между этническими группами), конфессиональных отношений (между представителями различных религий), способы распространения культурной информации, а также сложившуюся систему воинских традиций и ритуалов.

Как показывает собственный опыт работы иностранные курсанты - первокурсники не ориентируются в функциях и ролях, начальника факультета, начальника курса, курсового офицера, доцента, профессора, зав. кафедрой и т.д. Так, например, трудности социально - психологической, межкультурной и учебно - профессиональной адаптации, обуславливают следующая особенность: прямыми начальниками иностранных курсантов - первокурсников является командирский состав, в свою очередь офицеры, занимающие воинские должности преподавательского состава, при проведении ими учебных занятий являются также прямыми начальниками по отношению к обучающимся. Но и указания преподавателей из числа гражданского персонала Вооруженных Сил и лиц инструкторского состава во время проведения ими учебных занятий являются для обучающихся обязательными для исполнения.

Поскольку Е. В. Сергеева выделяет, на наш взгляд, важную особенность образовательной среды военного вуза как социокультурного феномена – это полиэтничность. То образовательная среда военного вуза представляет собой, с одной стороны, смешение социальных культур, с другой – культур различных национальностей и конфессий, их взаимодействие находит ярчайшее проявление в особенностях многонационального воинского коллектива [17].

Именно коллектив, выступает непосредственным средовым фактором, оказывающим влияние на эффективность протекания адаптации иностранных курсантов - первокурсников. Необходимо также отметить, что адаптация иностранных курсантов - первокурсников происходит одновременно с формированием первичного многонационального воинского коллектива, находящегося в условиях казармы круглосуточно и который уже с первых дней должен слаженно выполнять обязанности, связанные с военно - профессиональной подготовкой. Для многонационального воинского коллектива характерна однородность по половому признаку, разновозрастной состав, разноуровневая начальная подготовка, интернациональность, разное социальное происхождение и семейное положение. Эти черты также оказывают непосредственное влияние на характер межличностных и межэтнических отношений в коллективе.

Специфика образовательной среды военного вуза такова, что каждый новый учебный год многонациональный воинский коллектив начинает в обновленном составе, то есть выпускники прибывают к местам прохождения службы, а им на смену приходят первокурсники, в результате чего обновляется около 25 % всего состава всех категорий курсантов.

В работе О. Ю. Ефремова, автором выделяет следующие функции многонационального воинского коллектива:

1. организационную - становится субъектом управления своей общественной деятельности;
2. воспитательную - в нем курсанты предстают участниками определённых идейно - нравственных отношений
3. стимулирующую - способствуют регулированию поведения своих членов, определяет характер их отношений [7, с.337].

Мы совершенно согласны с О. Ю. Ефремовым, что многонациональный воинский коллектив представляет собой единство воинского и педагогического коллективов, то в нем сочетаются два вида межличностных взаимоотношений: служебно - функциональные,

общественные, личные, отражающие специфику этнических и конфессиональных особенностей их представителей [7, с.334].

Согласно нормам устава внутренней службы ВС РФ в образовательной среде военного вуза к служебно - функциональным относят взаимоотношения по вертикали – в порядке подчиненности между старшими по воинскому званию и младшими. В этом виде межличностных отношений от иностранных курсантов - первокурсников требуется беспрекословное подчинение и соблюдение субординации. Стоит заметить, на ход приобщения к данному виду требований и установлению этого вида межличностных отношений непосредственное влияние оказывает уровень и степень религиозности иностранных курсантами - первокурсниками.

Другой вид – взаимоотношения по горизонтали (общественные) – при отсутствии подчиненности, между равными по должности и званию. При таких взаимоотношениях иностранные курсанты - первокурсники должны ориентироваться на равное сотрудничество.

Разные виды межличностных отношений сопровождаются несколькими видами требований. Во - первых, это требования, обусловленные целями и задачами военно - технической и военно - профессиональной подготовки, определяемые уставами, приказами, служебными инструкциями. Во - *вторых*, требования, связанные непосредственно с выполнением служебных обязанностей, которые определяются внутриколлективными обычаями и традициями. Например, соблюдение принципа субординации находит отражение в командном стиле общения командиров, профессорско - преподавательского состава с использованием команд: «Встать! Смирно! Вольно! Садись!». Так, Устав внутренней службы ВС РФ жестко регламентирует порядок поведения на учебных занятиях: порядок ответа с места, выхода к доске, осуществления любого действия, только с разрешения преподавателя.

В - *третьих*, требования, связанные с особенностями межличностного и межкультурного взаимодействия, поведением в быту [19, с 7 – 88].

При установлении всех видов общения и выполнения всех видов требований иностранные курсанты - первокурсники сталкиваются с главной трудностью - коммуникация на русском языке, поскольку согласно двусторонним контрактно - договорным документам иностранные курсанты - первокурсники обязаны в учебное время разговаривать, общаться только на русском языке. Также отметить, что размещение иностранных курсантов - первокурсников в казарме и объединение их в учебные группы происходит зачастую без учета этнических и конфессиональных особенностей. Поэтому нехватка опыта в сфере межнационального общения, огромная роль знания языка межнационального общения, влияние на поведение норм и правил национальной духовной культуры вызывает трудности социально - психологической, межкультурной и учебно - профессиональной адаптации: отсутствие доверия, взаимопонимания, психологическая и национальная несовместимость с сослуживцами и командным и профессорско - преподавательским составом, необходимость корректировки потребностей и системы ценностей, изменение социального статуса и профессиональной роли снижение мотивации к получению военной специальности, что нередко сопровождается нарушением дисциплины, неадекватным поведением, межличностными и межэтническими конфликтами в многонациональном воинском коллективе.

Поэтому важным направлением работы по преодолению адаптационных трудностей иностранных курсантов - первокурсников будет оказание помощи руководству и профессорско - преподавательскому составу военного вуза в изучении причин недисциплинированности, неадекватного поведения иностранных курсантов - первокурсников, нарушений требований Общевоинских Уставов Вооруженных Сил РФ, снижения их мотивации с последующей разработкой психолого - педагогических рекомендаций по индивидуальной воспитательной работе и целенаправленному управлению формированием профпригодности

Исходя из собственного опыта работы важную роль в успешной адаптации к образовательной среде занимает и установление межкультурного взаимодействия. Это способствует более быстрой межкультурной адаптации: изучению русского языка, усвоению традиций, обычаев и воинских ритуалов и т.д.

Поскольку, несмотря на то, что иностранные курсанты - первокурсники ориентированы на получение конкретной военной специальности, они испытывают культурный шок, обусловленный в неизбежном столкновении старых, присущих его родной культуре норм и ценностей и новых, свойственных образовательной среде, социуму, военно - профессиональной культуре. Поэтому одним из направлений работы, цель которой успешная адаптация иностранных курсантов - первокурсников, формирование умения *межкультурного общения*, путем пробуждения интереса к духовным ценностям новой социокультурной среды, историко - культурному развитию России и других культур, доброжелательности, толерантности, независимо от их этнической и конфессиональной принадлежности, отсутствие национальной замкнутости.

В понятие военно - профессиональной культуры включено, согласно, В. Н. Гребенькову включены элементы руководящие принципы поведения в военной сфере, нормы, идеалы, обеспечивающие единство и взаимодействие институтов и организаций, придавая целостность и интегрированность военной сфере. К составным элементам исследователь относит сформировавшиеся в течение многих поколений традиции военной защиты общества, действующие нормы воинской деятельности, идеи, концепции и убеждения народа в отношении вооруженной защиты существующей политической системы и отечества в целом [6].

В условиях образовательной среды военного вуза нормы морали определены требованиями военной этики. Как справедливо указывает О. Ю. Ефремов, особенность военной этики состоит в том, что многие этические положения находят правовое закрепление в воинских уставах и приказах, поэтому их реализация обеспечивается моральным и правовыми средствами [7, с.351].

Знания правил и норм военно - профессиональной культуры иностранными курсантами - первокурсниками требуются в ходе несения службы в наряде, в деловых и неофициальных отношениях, решениях бытовых проблем, занятиях по военно - профессиональной и военно - технической подготовке, в воспитательных мероприятиях. Следует отметить, что в образовательной среде вуза, иностранные курсанты - первокурсники находятся под постоянной угрозой дисциплинарной ответственности за нарушение требований дисциплины, согласно нормам и правилам Общевоинских уставов ВС РФ. При этом все дисциплинарные и административные меры воздействия, применявшиеся за время

подготовки в образовательной среде военного вуза, фиксируются в личных делах иностранных курсантов - первокурсников.

Перед иностранными курсантами - первокурсниками стоит задача овладения колоссальным массивом накопленной культуры: нормами, правилами, традициями русской военно - профессиональной культуры в условиях ограниченного времени и возможностей. Поскольку военно - профессиональная культура впитала в себя достижения человечества и своего народа в области материальной и духовной культур, то чем больше иностранный курсант - первокурсник обладает общекультурными ценностями, тем он легче осознает, принимает принципы русской военно - профессиональной культуры. Поэтому одним из условий успешного преодоления вышеперечисленных адаптационных трудностей будет проведение специальных элективных курсов по формированию социокультурной компетентности иностранных - курсантов первокурсников.

Отличным временем для проведения этой работы обладает десятимесячный подготовительный курс для иностранных курсантов - первокурсников, запланированный согласно Приказа Министра обороны Российской Федерации «О подготовке национальных военных кадров и технического персонала иностранных государств в воинских частях и организациях Вооруженных Сил Российской Федерации» от 20 декабря 2000 г. № 575, в течение которого на занятиях русского языка, дисциплины «страны пребывания» и других дисциплинах можно и необходимо устранять вышеуказанные трудности адаптации. Отличным потенциалом для вышеперечисленных направлений работы обладает время, отведенное для культурно - досуговой работы [14].

Можно использовать такие формы работы, как вечера дружбы, беседы, теоретические конференции, тематические вечера, вечера вопросов и ответов; распространение среди иностранных военнослужащих произведений художественной и военно - мемуарной литературы, проведение читательских конференций, организация книжных выставок; посещение музеев, выставок, театров и других культурно - просветительных учреждений, экскурсии по историческим местам; оформление наглядной агитации, выпуск стенных газет, боевых листов.

Поскольку коллективный характер жизнедеятельности в образовательной среде военного вуза играет одну из решающих ролей в адаптационном процессе, то многонациональный воинский коллектив всегда требует особого внимания и соответствующей подготовки руководящего состава. Поэтому отличным потенциалом будет направление работы по оказанию помощи командному и профессорско - преподавательскому составу военного вуза в изучении причин недисциплинированности, неадекватного поведения иностранных курсантов в многонациональном воинском коллективе, изучению социально - психологического климата, характера межнациональных и межличностных отношений и последующая разработка рекомендаций по их оптимизации и т. д.

Таким образом, особенности социокультурного компонента заключаются в особенностях незнакомой для иностранных курсантов - первокурсников культурной и языковой среде со своими традициями и обычаями, сочетая в себе в общем как культуру русского народа, так и военно - профессиональную культуру в частности. Весь процесс военно - профессиональной подготовки иностранных курсантов - первокурсников

проходит в условиях многонационального воинского коллектива в обстановке строгой субординации, единоначалия и уставного порядка.

Логика предпринятого исследования требует подробного раскрытия особенностей учебно - профессионального компонента образовательной среды военного вуза, поскольку многоаспектный процесс адаптации иностранных курсантов - первокурсников тесно связан с учебной успеваемостью. Рассмотрим их.

Немаловажно отметить, что когда идет речь об иностранных военнослужащих, в том числе и иностранных курсантах - первокурсниках, то понятие «обучение» заменяется «подготовкой». Эта подготовка практическую направленность к службе в национальных армиях и состоит из военно - технической (военно - специальной) и военно - профессиональной подготовки иностранных курсантов - первокурсников.

Так, главными целевыми установками реализации ФГОС ВПО являются компетенции, полученные курсантами в ходе подготовки, то есть способность применять, знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определённой области. Компетентностный подход предусматривает самостоятельную работу с информацией, моделирование, рефлексия. Иностранные курсанты - первокурсники должны уметь не просто воспроизводить информацию, а самостоятельно мыслить и быть готовым к реальным жизненным ситуациям.

Следует отметить и ту особенность, что подготовка иностранных курсантов - первокурсников ведется по единым с российскими курсантами - первокурсниками учебным планам и программам в соответствии с получаемой военной специальностью и с, что приводит к дидактическим трудностям и обуславливает дополнительные сложности адаптационного периода рассматриваемой категории обучающихся.

Следуя за генерал - полковником Н. И. Резник, каждое учебное занятие в образовательной среде военного вуза обладает следующими характерными признаками:

- четким ритмом, высокой напряженностью учебного процесса;
- тесной связью теории и практики;
- широким использованием на занятиях методов активного обучения [5, с. 214 - 214].

В образовательной среде военного вуза наибольшее распространение получили следующие методы обучения: устное изложение учебного материала (лекция, рассказ, беседа, объяснение, инструктирование), обсуждение изучаемого материала (семинар, беседа, групповое занятие); показ (демонстрация); упражнение, тренировка; практическая работа; самостоятельная работа. Необходимость умения эксплуатации сложной боевой техники сопровождается применением всех вышеперечисленных методов обучения. Так, например, метод устного изложения часто применяется вместе с обсуждением и показом, упражнение с показом, показ с объяснением (изложением) [7, с.209].

Согласно образовательным программам с иностранными курсантами первокурсниками проводятся учебные занятия следующих видов: лекции, семинары, лабораторные работы, практические занятия, групповые упражнения и занятия, теоретические (научно - практические) конференции, самостоятельная работа, консультации, все виды контроля: текущий, промежуточный, итоговый контроль¹.

Согласно Приказу Министра Обороны РФ от 15 сентября 2014 г. № 670: Лекции составляют основу теоретического обучения и должны давать систематизированные основы научных знаний по дисциплине, раскрывать состояние и перспективы развития

соответствующей профессиональной отрасли, области науки и техники, профессиональной (служебной) деятельности, концентрировать внимание обучающихся на наиболее сложных и узловых вопросах, стимулировать их активную познавательную деятельность и способствовать формированию творческого мышления[15].

Трудности учебно - профессиональной и межкультурной адаптации иностранных курсантов - первокурсников, тесно связаны с ведущим методом лекции – чтение лекции на русском языке и в строго логической последовательности, поскольку во время чтения лекции иностранным курсантам - первокурсникам очень трудно одновременно воспринимать и одновременно делать записи основных положений, определений и выводов. При этом важно отметить, что основная учебная литература издана в основном на русском языке, тем самым также вызывая трудности языковой адаптации.

Преодоление вышеперечисленных трудностей учебно - профессиональной и межкультурной адаптации требует от преподавателя тщательной подготовки к чтению лекции с учетом лично - ориентированного, этнопедагогического подходов, учета уровня довузовской подготовки. Лекция должна содержать конкретные рекомендации по методике дальнейшей работы над учебным материалом, а также конкретные вопросы, ответы на которые иностранные – курсанты - первокурсники должны искать в ходе самостоятельной работы.

Основы теоретических знаний, полученные на лекции иностранные курсанты - первокурсники расширяют, углубляют и закрепляют на других видах занятий, одним из которых является семинар.

Согласно Приказу Министра Обороны РФ от 15 сентября 2014 г. № 670: семинары проводятся по наиболее сложным вопросам (темам, разделам) учебной программы и имеют целью углубленное изучение учебной дисциплины, проверку усвоения учебного материала, привитие навыков самостоятельного поиска и анализа учебной и научной информации, формирование и развитие у них научного мышления, умения активно участвовать в творческой дискуссии, делать выводы, аргументировано излагать и отстаивать свое мнение. Подготовка к семинару осуществляется на основе задания, которое разрабатывается на кафедре и выдается не позднее дня проведения лекции, завершающей рассмотрение теоретических вопросов предстоящего семинара. Продолжительность семинара составляет не менее двух академических часов [15].

Другими словами на семинаре от иностранных курсантов - первокурсников требуются глубокие и прочные знания учебных вопросов, их четкое и ясное изложение, умение конспектировать, составлять план устного и письменного ответа, поисковая активность, формулировка выводов, коллективное обсуждении изучаемых учебных вопросов и докладов, а также умений работать с фондами библиотек, каталогами и т.д. Данные виды учебной работы вызывают огромное количество трудностей адаптации у иностранных курсантов - первокурсников, таких как социально - психологической (недостаточный уровень развития коммуникативных способностей), учебно - профессиональной (слабовыраженные навыки учебной работы, слабыми способности к изучению отдельных учебных предметов, отсутствием свободного доступа к знакомым информационно - коммуникативным технологиям из - за режима секретности).

Поскольку в образовательной среде военного вуза ведущее место занимает практическая направленность всех видов учебных занятий, то данное направление реализуется на практических занятиях.

Согласно Приказу Министра Обороны РФ от 15 сентября 2014 г. № 670: практические занятия проводятся в целях: выработки практических умений и приобретения навыков в применении методов, методик и техники научно - исследовательской работы, в решении задач, выполнении чертежей, производстве расчетов, ведении рабочих карт, разработке и оформлении боевых и служебных документов, в использовании специализированного программного обеспечения; практического овладения иностранными языками; отработки упражнений, приемов и нормативов, определенных уставами, наставлениями и руководствами; освоения вооружения и военной техники (объектов) и иного оборудования, овладения методами их применения, эксплуатации и ремонта [15].

Результатом практических занятий является приобретение знаний характеристик вооружения и военной техники, овладение методами их эксплуатации, ремонтом и хранением, навыками разработки и оформления боевых и служебных документов [14].

Лабораторные работы имеют целью практическое освоение научно - теоретических положений изучаемой дисциплины, овладение техникой экспериментальных исследований и анализа полученных результатов, привитие навыков работы с лабораторным оборудованием, контрольно - измерительными приборами и вычислительной техникой. По выполнении лабораторной работы обучающиеся представляют отчет и защищают его [15].

Если в гражданском вузе студент сам определяет время и организует свою самостоятельную работу, то все курсанты, включая и иностранных к

В образовательной среде военного вуза самостоятельная работа является частью учебной деятельности по освоению основной профессиональной образовательной программы и организуется в целях закрепления и углубления полученных знаний и навыков, поиска и приобретения новых знаний, а также выполнения учебных заданий, подготовки к предстоящим занятиям, зачетам и экзаменам. Самостоятельная работа организуется и контролируется командирами подразделений. Время для самостоятельной работы отводится расписанием дня из расчета не менее трех часов ежедневно.

В образовательной среде военного вуза предусмотрены следующие виды самостоятельной работы: самостоятельная подготовка в вечерние часы, предусмотренная расписанием дня; самостоятельная подготовка под руководством преподавателя в плановые часы, предусмотренные расписанием занятий и самостоятельная подготовка вне отведенного расписанием дня времени.

Иностранцам курсантам - первокурсникам запрещается отсутствовать на занятиях без разрешения начальника военного вуза, а на самостоятельной подготовке – начальника факультета. Данная работа протекает в условиях строго ограниченного времени и в учебных аудиториях курирующих кафедр, где размещены совместно несколько национальных групп иностранных курсантов - первокурсников.

В обязанности иностранных курсантов – первокурсников входит составление недельных личных планов. В них должны найти отражение те направления работы и учебные вопросы, которые предстоит изучить в течение недели на самостоятельной подготовке.

Следует отметить, что в процессе работы с литературными источниками, возникают не только трудности языковой адаптации, но трудности учебно - профессиональной,

обусловленные незнанием слабовыраженными навыками учебной работы: незнание способов работы с книгой, слабое владение навыками конспектирования (иногда их конспекты объемнее самих изучаемых работ), не умение использовать информацию, полученную из разных источников, низким уровнем самоконтроля и потребностей в самообразовании. Большой объем заданий на самоподготовку и перенасыщенность специальной военной - технической терминологией учебного материала вызывает также сопровождается адаптационными трудностями. Возникающее при этом эмоциональное напряжение сужает адаптационные возможности иностранных курсантов - первокурсников, приводит трудностям физиологической адаптации, обусловленные резким ростом психоэмоциональной нагрузки и недостаточной гибкостью эмоционально - волевой сферы к новым условиям образовательной среды.

Подводя итоги вышесказанному учебно - профессиональный компонент в образовательной среде военного вуза сопровождается:

- ускоренным ознакомления с правилами учебно - и военно - профессиональной работы, новыми формами и методами обучения;
- высокой степенью ответственности за изучение учебных дисциплин, поскольку является служебной обязанностью;
- военно - техническая подготовка проводится неотрывно от выполнения военно - профессиональной и носит ярко выраженную практическую направленность.

Иностранные курсанты - первокурсники, поступив в военный вуз, приходится знакомиться и привыкать к резкому увеличению объема учебного материала, его ежедневной концентрированной насыщенности, разнообразию форм и методов аудиторной, внеаудиторной; блочной лекционно - семинарской системой преподавания; ярко выраженная практическая направленность ежедневным контролем за изучением учебного материала; библиотечной системой самоподготовки; с жестко регламентированным учебным и свободным временем; строгим контролем за посещением занятий; различными видами контроля с которыми они ранее не были знакомы. Условия образовательного среды военного вуза вызывают трудности учебно - профессиональной адаптации, обусловленные степенью несоответствия структурных и функциональных элементов предыдущей и новой образовательной систем.

В учебно - профессиональный компонент образовательной среды военного вуза входит стройная система воспитания неотделимая часть процесса обучения.

В специальной литературе, система воспитания в образовательной среде военного вуза зачастую трактуется, как процесс целеустремленного и организованного воздействия должностных лиц военного управления на сознание, чувства, волю курсантов в целях формирования морально - боевых, психологических и профессиональных качеств, эстетического отношения к действительности, развития и совершенствования духовных и физических сил.

В свою очередь под воспитательной работой в образовательной среде военного вуза подразумевается «комплекс информационно - пропагандистских, индивидуально - психологических, правовых, социально - экономических, морально - этических, культурно - досуговых, спортивно - массовых и иных мероприятий, осуществляемых командирами (начальниками), органами воспитательной работы и направленных на формирование у курсантов необходимых морально - боевых качеств» [5, с. 216].

Специфика системы воспитания на специальном факультете и курсе направлено на формирование у иностранных курсантов - первокурсников профессионально важных качеств, необходимых как военным специалистам. Во - первых, эта задача реализуется в повседневной жизнедеятельности. На достижение целей системы воспитания в образовательной среде военного вуза направлено участие иностранных курсантов - первокурсников в несении службы суточного наряда, выполнении обязанностей командиров, старшин классов, формирование привычек самообслуживания (уборка жилых и учебных помещений, территории военного вуза, благоустройству быта). А также, точность выполнение распорядка дня, чистота в аудиториях и казармах, на территории, уставная организация службы суточного наряда. Весь уклад жизни военно - учебного заведения направлен на реализацию целей системы воспитания в образовательной среде военного вуза.

Во - вторых, личный пример отношения к службе и воинскому долгу, внешний вид, строевая подготовка, командирская требовательность и педагогический такт всех офицеров, прапорщиков и гражданского персонала вуза. Курсанты учатся у своих командиров и педагогов формам и методам воспитания, запоминают и контролируют те или иные педагогические приемы, которые будут использовать в своей профессиональной деятельности.

В - третьих, это конкретные мероприятия воспитательной работы, которые имеют свои специфические формы, методы. Так, к числу важнейших методов воспитания Дисциплинарный устав ВС РФ относит метод убеждения, упражнения, поощрения, принуждения и примера, которые требуют грамотного применения в воспитательной работе с иностранными курсантами - первокурсниками. Поскольку немаловажное место в воинском воспитании занимает процесс поддержания высокой воинской дисциплины.

Все вышесказанное позволяет резюмировать, что особенности учебно - профессионального компонента вызывают комплекс адаптационных трудностей всех ранее указанных видов адаптации иностранных - курсантов первокурсников.

Так, стоит отметить, что при зачислении иностранных курсантов в военный вуз комиссия, назначенная приказом начальника вуза, учитывает сведения о результатах обучения на предыдущих этапах - уровень знаний, умений и навыков и медицинское заключение о состоянии здоровья, но вне поля зрения остается информация о результатах воспитания, индивидуально - личностных особенностях. Также в отличие от российских курсантов - первокурсников, с иностранными курсантами - первокурсниками не проводится психолого - профессиональный отбор.

В рамках адаптации к учебно - профессиональному компоненту образовательной среды военного вуза, хорошим потенциалом обладают такие виды работ, как психологический анализ отзывов об успешности и качестве прохождения службы выпускников военных вузов с последующей коррекцией системы педагогического сопровождения иностранных курсантов в процессе их обучения, проведение психолого - педагогического анализа причин неуспеваемости и отчисления иностранных курсантов, а также разработка рекомендаций по повышению качества их успеваемости. Поскольку именно профессорско - преподавательский состав призван быть центральной фигурой учебно - воспитательного процесса, то отличным потенциалом для проведения данного вида работы обладает

кафедра гуманитарных и социально - экономических дисциплин совместно с отделом воспитательной работы военного вуза.

Поскольку непосредственных командиров (курсовых офицеров, начальников курса) несут должностную ответственность за индивидуальную работу по всестороннему воспитанию, соблюдение дисциплины и морально - психологическое состояние подчиненного личного состава, выполнение учебных задач, то считаем необходимым проведение консультаций, инструкторско - методических занятий, тренингов для командиров подразделений, заместителей командиров батальонов и рот *по работе с личным составом с целью повышения их психолого - педагогической компетентности.*

Следующий компонент образовательной среды военного вуза, который также вызывает комплекс адаптационных трудностей иностранных курсантов - первокурсников и его содержание и особенности требуют подробного рассмотрения - служебно - бытовой.

На иностранных курсантов - первокурсников в период подготовки распространяется правила внутреннего порядка согласно требованиям Общевоинских уставов ВС РФ.

Немаловажной особенностью компонента является организация иностранных курсантов - первокурсников, в которой соединяются войсковая (отделение, взвод, рота, батарея, эскадрилья и т.д.) и вузовская (учебное отделение – класс, курс, факультет) организации личного состава. В отличие от гражданских вузов, курсанты комплектуются в подразделения (курсы), включающие взвода (по 25 человек) и отделения (по 12 человек), из числа курсантов назначаются командиры взводов и отделений.

Внутренний порядок в учебных помещениях, казармах (общежитиях) где обучаются и размещаются иностранные курсанты - первокурсники, поддерживаются суточным нарядом, назначаемым из числа иностранных курсантов - первокурсников. Курсанты также привлекаются к уборке территории вуза, офицерских курсов, учебного центра и других помещений которыми они пользуются, к хозяйственной работе, направленной на улучшение бытовых условий, также назначаются в суточный наряд по вузу, офицерским курсам, учебному центру [14].

В содержание служебно - бытового компонента входит внеучебная деятельность иностранных курсантов - первокурсников, тесно связанная с порядком предоставления увольнений за территорию военного вуза, который устанавливается непосредственно начальником вуза. Зачастую увольнение иностранных курсантов - первокурсников предоставляется в очень ограниченном количестве, только в выходные и праздничные дни согласно установленному распорядку дня.

Отличительной особенностью, от гражданских учебных заведений является и то, что организация питания, медицинского обслуживания, проживания имеет свою специфику. Так, согласно условиям контрактных документов, питание осуществляется в столовых и буфетах, по нормам и рациону установленному для всех категорий военнослужащих. Медицинское обслуживание иностранных курсантов - первокурсников также осуществляется в медицинских подразделениях военного вуза.

Вышеперечисленные условия, вызывают трудности физиологической и бытовой адаптации, такие как неблагоприятное физиологическое состояние организма в связи с неготовностью к резкой перемене пищевого рациона, системе медицинского обслуживания, неблагоприятными санитарно - гигиеническими условиями, бытовой неустроенностью, отсутствием навыков самообслуживания. Все эти трудности

осложняются трудностями, связанными с недостаточным уровнем развития коммуникативных способностей, отсутствием доверия, взаимопонимания с командным составом, однокурсниками, иначе говоря трудностями социально - психологической и межкультурной адаптации.

Все вышесказанное, позволяет резюмировать, что образовательная среда военного вуза предстает перед иностранными курсантами - первокурсниками неизвестной, сложно организованной, иерархизированной социокультурной средой с жесткими правилами, системой управления, новыми и методами работы, с разнообразным и насыщенным теоретическим и практическим учебным материалом. При этом установлены короткие сроки для ознакомления с огромным потоком информации на чуждом языке. Весь процесс военно - профессиональной подготовки в образовательной среде российского военного вуза требует от иностранных курсантов - первокурсников напряжения духовных, интеллектуальных и физических сил, а также самостоятельности, активности, смелости и решительности.

Таким образом, на основании вышеизложенного, можно выявить особенности образовательной среды военного вуза, согласно вышеопределенным компонентам.

Во - вторых, нормативно - регламентирующий компонент регламентирован правовой базой высшего образования в Российской Федерации; специальной базой, регулирующей военное образование и специальные руководящие документы, отражающие специфику подготовки иностранных курсантов - первокурсников.

В - третьих, социокультурный компонент отражает специфику поликультурной образовательной среды военного вуза, находящую отражение в различных формах межличностного общения (служебно - функциональное, межнациональное, внутригрупповое). Социокультурный компонент отражает особенности русской военно - профессиональной культуры, отражающей социально - историческую и этническую специфику образовательной среды военного вуза.

В - четвертых, образовательный процесс в военном вузе обладает ярко выраженной практической направленностью к службе в национальных армиях и сочетает учебную и служебно - функциональную подготовку иностранных курсантов - первокурсников. Образовательный процесс характеризуется ежедневной концентрированной насыщенностью учебного материала, четким ритмом, высокой напряженностью учебного процесса, тесной связью теории и практики, широким использованием на занятиях методов активного обучения. Самостоятельная подготовка проводится в условиях строго ограниченного времени и в учебных аудиториях курирующих кафедр, где размещены совместно несколько национальных групп иностранных курсантов - первокурсников. Получение образование в военном вузе является для иностранных курсантов - первокурсников служебной обязанностью.

В - пятых, особенности служебно - функционального компонента находят отражение в специфичной организации курсантов, в том числе и иностранных курсантов - первокурсников, в которой сочетаются войсковая и вузовская организация личного состава. Еще одной особенностью является поддержание внутреннего порядка, являющееся служебной обязанностью обучающихся.

Таким образом, образовательную среду военного вуза можно рассматривать как социокультурную образовательную среду, обладающую потенциальными возможностями

для успешной адаптации иностранных курсантов - первокурсников. В таких условиях организация педагогического сопровождения адаптации иностранных курсантов - первокурсников к образовательной среде военного вуза будет являться не только целью, но и средством для осуществления главной задачи – формирование профессиональных и личных качеств будущего иностранного военного специалиста. Вслед за О. А. Воскресенко достижению данного результата будет способствовать соблюдение следующих педагогических условий: комплексность воздействия на группу объективных и субъективных факторов; стимулирование субъектной позиции иностранных курсантов - первокурсников; организация педагогического взаимодействия на основе личностно - ориентированного подхода; учет педагогического потенциала образовательной среды военного вуза как социокультурной образовательной среды; учет половозрастных и индивидуальных особенностей адаптации обучающихся; координация усилий профессорско - преподавательского состава, кураторов, практических психологов и администрации [3, с.195].

Список использованной литературы:

1. Браун, Т. П. Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды: автореф. дис. ...канд. пед. наук – / Браун Татьяна Петровна. – СПб., 2007 – 21 с.
2. Воскресенко О.А. Развитие адаптационных способностей, обучающихся в учреждениях общего и профессионального образования: учебное пособие. - Пенза, 2010.
3. Воскресенко О.А. Модель формирования социальной адаптивности будущих педагогов // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Гуманитарные науки. 2013. – № 2. – С. 186 - 195 .
4. Воскресенко О.А., Бучнева О.А. Адаптация иностранных курсантов к образовательному процессу военного вуза // Высшее образование в России. - 2013. – № 7. – С. 136 – 140.
5. Воспитательная работа в Вооружённых силах Российской Федерации: учебное пособие / под общ. ред. генерал - полковника И. И. Резника – М.: 12 ЦТ МО РФ, 2005 – 204 с.
6. Гребеньков В. Н. Методологический потенциал концепта «Военная культура общества» в исторических и политических исследованиях // Вестник БФУ им. И. Канта. 2009. №12.С.83 - 89. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/metodologicheskii-potentsial-kontsepta-voennaya-kultura-obschestva-v-istoricheskikh-i-politicheskikh-issledovaniyah> (дата обращения: 28.03.2016).
7. Ефремов, О. Ю. Военная педагогика: учебник для вузов / О. Ю. Ефремов. – СПб: Питер, 2008. – 640 с.
8. Ильичёв Л. Ф. Философский энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983 – 840с.
9. Корабельников, А. А. Еще один взгляд на систему подготовки военного специалиста / А. А. Корабельников // Вестник Академии военных наук. –2004. – № 3 – С. 84 - 86.
10. Коровин, В. М. Система профессионального становления офицеров в военных вузах: монография / В. М. Коровин, – Воронеж: ВГУ, 2002. – 192 с.

11. Межуев, А. В. Формирование готовности к жизнедеятельности в образовательной среде военного у курсантов младших курсов: дис. ... канд. пед. наук / Межуев Александр Владимирович. – Астрахань, 2008. – 173 с.
12. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова – 3 - е изд., стереотипное – М.: АЗЪ, 1996 – 928 с.
13. Постановление Правительства РФ от 31.01.2009г. №82 «Об утверждении Типового положения о военном образовательном учреждении высшего профессионального образования».
14. Приказ Министра обороны Российской Федерации «О подготовке национальных военных кадров и технического персонала иностранных государств в воинских частях и организациях Вооруженных Сил Российской Федерации» от 20 декабря 2000 г. № 575.
15. Приказ Министра обороны Российской Федерации «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273 - ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 15 сентября 2014 г. № 670.
16. Романов, А. М. Анализ теоретико - методологических подходов к исследованию информационно образовательной среды вуза / А. М. Романов // Новое в психолого - педагогических исследованиях. – 2009 – №3 – С.80 – 90.
17. Сергеева, Е. В. Организационно - педагогические условия формирования этнической толерантности у курсантов военного вуза [Текст]: автореф. дис...канд. пед. наук / Е. В. Сергеева - Ульяновск, 2009 – с. 29
18. Третьяков П. И., Митин С. Н., Бояринцева Н. Н. Адаптивное управление педагогическими системами: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / П. И. Третьяков, С. Н. Митин, Н. Н. Бояринцева–М.: Академия, 2003. – С. 368.
19. Устав внутренней службы: Вооруженных Сил Российской Федерации: утвержден указом Президента Российской Федерации от 10 ноября 2007 г. №1495. – М.: Военное издательство, 2007. – 234 с.

© О. А. Бучнева, 2016

УДК37

Ю.Н. Егорова

д.п.н., профессор кафедры «Общеобразовательные дисциплины»

Оренбургский институт путей сообщения – филиал
ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет путей сообщения»

Ю.А. Генварева

к.п.н., доцент кафедры «Общеобразовательные дисциплины»

Оренбургский институт путей сообщения – филиал
ФГБОУ ВО «Самарский государственный университет путей сообщения»

ФАКТОРЫ И РИСКИ УСПЕШНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Аннотация

В работе рассматриваются факторы и риски успешной самореализации студента в современном обществе; охарактеризованы позитивные и негативные влияния рискогенного социума, новообразования информационного общества и особенности самореализации,

самоопределения студента в образовательном пространстве технического вуза. Предложены формы аудиторной и внеаудиторной работы, способствующие успешной самореализации студентов.

Ключевые слова

Самореализация, профессиональная самореализация, внешние и внутренние факторы самореализации студента, риски информационного общества.

Современные учреждения высшего профессионального образования выступают значимым фактором самореализации будущих специалистов в связи с тем, что формируют, развивают, транслируют позитивный опыт активной личностной самореализации. Современное общество ожидает социально активную молодежь, и поэтому важно находить новые резервы, способные обеспечить личностное развитие молодых людей, имеющих ценностные ориентиры и социально - значимые приоритеты в своей жизни.

Образовательные учреждения сегодня вынуждены соперничать за репутацию, ресурсы, за возможность устанавливать правила регулирования рынка образовательных услуг. Прежние функции образовательных учреждений такие как: функции социализации, просветительства, сохранения национальной культуры и т.д. конкурируют с современными экономическими реалиями и ценностями. Вследствие чего, поиск своего места в новой системе образования низводит функции развития личности в стенах образовательного учреждения до минимума, выдвигая на первый план экономический прагматизм, эффективный менеджмент и пиар. Необходимо отметить, что только обращение к личности, к потенциалу ее возможностей, путем оптимальной интеграции обучающегося в различные области социальной практики, минимизации негативных влияний рискогенного социума, мотивирования и поддержки самоопределения и самореализации, обеспечат формирование активной стержневой позиции современного профессионала, способного конкурировать на рынке труда.

Самореализация рассматривается как процесс, зависящий как от внешних, так и от внутренних воздействий. Воздействие внешних факторов тем значительнее, чем менее человек внутренне самоорганизован (Д. Брунер). Благодаря пониманию данной зависимости происходит осознание роли самореализации, вследствие чего меняющаяся структура личности получает большие возможности, как для сохранения устойчивости, так и для адекватной реакции на изменения среды [1].

В современных исследованиях появляются работы, посвященные изучению различных аспектов влияния информационного общества на личность (Е.П. Белинская, 2013; Д.Н. Карпова, 2013; Н.Н. Королева, 2004). Анализ данных исследований позволяет выявить как позитивные, так и негативные тенденции этого влияния на самореализацию, самоопределение личности и соответственно выстроить пути нивелирования возможных рисков.

Современная ситуация развития информационного общества определяется рядом факторов, которые выступают важными приобретениями, а другие - рисками успешного становления, самоопределения и самореализации личности в современном обществе:

– деформация матриц социального поведения и социального регулирования. Культурная сфера российского общества оказалась под массовым натиском западной культуры и ее проявлений, особенно посредством виртуального пространства. Вследствие чего, по исследованиям социологов, российское общество с опозданием переживает процессы

формирования молодежных субкультур, «сексуальной революции», постепенного продвижения к нуклеарной, малодетной семье;

- усиление социальной дифференциации, уровнем показателем которой фигурирует материальное благосостояние личности;

- увеличение миграционных процессов, обостряющих процессы адаптации к новой культуре, потеря национальной самобытности вследствие ассимилирования или «яростного» внедрения собственных национальных и религиозных идей и интересов, особенно в сети интернет;

- трансформация системы занятости населения, углубляющая разрыв в оплате труда, снижение трудовой мотивации, появление элементов психологического мобинга, как механизма «выживания» и самореализации личных потенциалов членов трудового коллектива в условиях жесткой профессиональной конкуренции;

- доминирование публичности и утрата ценности конфиденциальности и приватности. Киберпространство становится «ареной признаний и откровений», на которой личность раскрывает свои интимные и сокровенные подробности жизни. При этом формируется как отмечает, итальянский философ У. Эко, сфера «публичной интимности», и многих социально активных людей складывается позиция, что позиционирование себя в виртуальном пространстве есть факт подтверждения своей личности и значимости;

- распространение «эффекта многозадачности», характеризуемого как способность профессионала работать с информацией из различных источников и способность совершать несколько действий одновременно. Современное производство приветствует профессионалов, способных совершать несколько операций одновременно, совмещать несколько потоков информации. С одной стороны, распределенное внимание, как отмечают исследователи, необходимо для творческой деятельности и самореализации, с другой – провоцирует у личности снижение способности к концентрации, вызывает чувство отчужденности, рассеянности.

- рост эмоционального одиночества. Согласно Р. Вейсу, выделяют две составляющие чувства одиночества – эмоциональную и социальную. Эмоциональное одиночество вызвано отсутствием привязанности к конкретному человеку, социальное – отсутствием доступного круга социального общения [3]. Взаимодействия, осуществляемые личностью в виртуальном пространстве, с одной стороны, обеспечивают расширение круга участников общения, а с другой – снижают и низводят до минимума эмоциональную близость. Вместе с тем, исследования выявляют, что виртуальные контакты могут способствовать и установлению реальных межличностных отношений, становится поводом для реальных встреч и общения, а также являются дополнительным источником самореализации личности в новой нише – виртуальном пространстве;

- сложности отслеживания объективной и ложной информации. Средства массовой коммуникации, выступая в жизни современного человека важным агентом социализации, оказывают воздействие на сознание индивидов, порой навязывая аудитории определенные интерпретации образов и поведенческих стратегий, которые идут вразрез с общечеловеческими ценностями и духовными ориентирами цивилизованного общества. Эффект категоризации «свои» – «чужие», присущий некоторым современным СМИ и провоцирует стремление личности либо к идентификации, либо к дистанцированию. Противопоставление культур, религий, традиций, национальных интересов,

транслируемый через отдельные сайты сети интернет конструирует в сознании личности конфронтационные стратегии. Увеличение потока информации, который личность вынуждена интерпретировать и осваивать как с учетом контекста подаваемого источником, так и базируясь на своих мировоззренческих, моральных установках, вызывает сложности отслеживания ложной и объективной информации. При этом на первый план выдвигаются индивидуальные цели личности, предопределяющие востребованность личности в освоении только той информации, которая необходима для выполнения определенной социальной роли в обществе;

- развитие иллюзии вседозволенности. Интроверты, личности с проблемами в адаптации, с ограниченными возможностями здоровья, отсутствием опыта общения в реальной жизни, рассматривают виртуальное пространство как поле возможного проявления всех эмоциональных переживаний, единственной нишей самореализации, компенсации недостатка «живого» общения и безопасного позиционирования своей персоны. С другой стороны, некоторые личности в силу невозможности найти помощь и поддержку со стороны окружающих, контролировать свои эмоции и накопившуюся агрессию в реальной жизни, выплескивают негативные проявления своего настроения, идей, мировоззренческих установок в виртуальном пространстве;

- возможность контролировать скорость и корректировать общение. В виртуальном пространстве личность имеет возможность несколько отсрочить ответ с целью максимального продумывания стиля, позиции, содержательной сущности своего высказывания, проявления толерантного отношения к собеседнику. Вместе с тем, многие исследователи отмечают снижение эмоциональности и развитие прагматичности личности вследствие стремительной погони за информацией в сети;

- изменение стиля мышления. Развитие и совершенствование стиля мышления на высоком уровне абстракции и низведение до минимума эмоционально окрашенного мышления. Психологи утверждают о снижении эйдетики, т.е. способности памяти сохранять яркие образы предметов. Развитие рационализированного мышления обеспечивает рассмотрение личностью объектов окружающей среды с точки зрения максимальной пользы для интересов человека, целесообразного расходования ресурсов, но вместе с тем теряется поэтизированность, красота, духовная ценность восприятия природы, образцов культурного наследия [2]

Необходимо отметить, что в создании, накоплении, распространении информации главную роль играют личностные импульсы, и развитие информационного общества определяется индивидуальными целями личности. В связи с чем, профессиональное трудоустройство, самореализация, самоопределение, адаптация человека приобретают личностный смысл и путь.

Трудоустройство молодого специалиста, окончившего профессиональное образовательное учреждение, его карьерный рост становятся его личным делом. В советский период государство выступало гарантом трудоустройства и самореализации молодого специалиста, предоставляя ему рабочие места после окончания вуза, а также другие социальные блага, обеспечивающие возможность успешность профессиональной и социальной адаптации личности.

Современная социальная ситуация характеризуется с одной стороны палитрой возможностей профессионального выбора, расширением направлений рынка занятости и

путей самореализации, продвижения в карьере для молодого специалиста, а с другой – исключительно индивидуальной прерогативой жизненного пути самого человека. Сегодня не столько своевременность и правильность профессионального выбора, последующего трудоустройства, а также готовность развиваться в различных направлениях, выступают безусловным фактором и локомотивом обретения конкретного социального статуса и положения в социальной иерархии; сколько – уровень сформированности информационной компетентности личности, который определяет объем возможностей для дальнейшего образования и профессионального роста. Информационно компетентный человек – это активный субъект коммуникационных процессов. Конечной целью овладения информационной компетентностью является формирование активной самостоятельной, творческой личности, способной к самореализации и самоактуализации. Информационную компетентность в широком смысле можно понимать как способность человека в полной мере осмыслить реалии информационного общества и использовать все предоставляемые им возможности, способность всесторонне адаптироваться и самореализоваться в информационном обществе [13].

Информационное общество требует от современного человека новых умений и навыков в трех ключевых сферах «умение учиться, умение общаться и умение выбирать» [17].

Остановимся более подробно на рассмотрении факторов, которые способны оказывать влияние на профессиональную самореализацию студента.

Фактор — движущая сила, причина какого-либо процесса, явления, существенное обстоятельство в существенном процессе, явлении [16].

Рассмотрение факторов, влияющих на продуктивную профессиональную самореализацию студента, позволяет ему проанализировать собственные ресурсы, потенциалы. Взвесить все «за» и «против» своего сегодняшнего положения, выстроить стратегию дальнейшего самосовершенствования и самореализации. Пиралова О.Ф. определение профессиональной самореализации связывает с максимальным использованием потенциала человека в профессии. Компетентность инженерных работников связана с умением применить сформированные компетенции в профессиональной деятельности. Поскольку целью профессионального обучения является формирование компетентного специалиста, способного реализовать свои потенциальные компетенции профессионального и профессионально-личностного характера [14].

На активность человека, лежащую в основе самореализации, влияет огромное число факторов, начиная от экологических и кончая социальными. Человек представляет собой систему, ориентированную на достижение определенных целей. Эти цели возникают из его потребностей. Побуждающий компонент данных целей представлен в качестве его эмоций, чувств, ценностных установок, интересов. Они стимулируют его к активности, действиям, в ходе которых и достигается удовлетворение потребностей, осуществляется та или иная форма самореализации. Достижение целей предполагает активное использование способностей, потенциала человека, включение его в те или иные типы социальных структур. Средством достижения целей выступают действия человека или системы таких действий. Характер действий человека, их выраженность, результативность определяются также огромным числом факторов: от воздействий внешней среды до проводимой обществом социальной политики, языковых норм и пр. Можно указать на следующие

обобщенные типы детерминант действий и активности человека, ведущих к самореализации экологические, биологические, языковые, социальные.

Теоретические разночтения просматриваются не только в концептуальных вопросах, касающихся природы самореализации и механизмов ее осуществления, но и условий и факторов, оказывающих влияние на ее продуктивность. Так, например, в диссертационном исследовании, посвященном проблеме самореализации личности, Л. А. Коростылева отмечает, что Р. А. Зобов и В. Н. Келасьев выявили две группы факторов, оказывающих влияние на самореализацию:

- зависящие от человека (ценностные ориентиры, готовность к самостроительству, гибкость мышления, воля и др.);
- не зависящие от человека (социальная ситуация, уровень жизни, материальная обеспеченность, влияние на человека средств массовой информации, состояние экологической среды) [7].

С точки зрения И. П. Смирнова, решающий фактор в реализации человеком самого себя, своего потенциала — не природные задатки человека сами по себе, а сформированные внешней средой личностные качества как продукт образования и воспитания, обучения труду. Е. В. Селезнева подчеркивает, что человек может самореализовываться как уникальная целостная личность только во встрече с другими [15].

По мнению С. Н. Катаева, основное условие самореализации личности — наличие у человека развитого самосознания и рефлексии с актуализированной способностью познавать себя и окружающий мир, реальные и потенциальные способности и возможности, интересы и ценности, перспективы личностного и профессионального роста [15].

Предметом комплексных исследований мы сделали две группы факторов, оказывающих влияние на профессиональную самореализацию студента:

- внешние факторы, связанные с объективными условиями окружающей среды студента;
- внутренние факторы, отражающие субъективные потенциалы человека.

Внешние факторы

Внешняя среда оказывает постоянное воздействие на человека и является фактором, определяющим направленность и интенсивность самореализации и самоизменения человека. Влияние среды проявляется в воспитании посредством специально организованного воздействия на человека других людей. Воспитание вырабатывает в человеке угол зрения на влияние окружающего мира, меру его понимания и принятия их для самого себя, то есть его личностную позицию. Личностная позиция обуславливается мерой личностной зрелости человека, сложившейся на момент его решения о самоизменении на пути к самореализации (Л.Н. Куликова). Подлинная природа человека, как творца самого себя, выражается в способности «полагать себя», самоответственно формировать свои цели и назначать пути их достижения, способствуя самоконтролю и волевым усилиям [9].

Внешние факторы, оказывающие влияние на профессиональную самореализацию студента мы рассматриваем вслед за Е.В.Федосенко на двух уровнях взаимодействия человека с социумом как открытой системы (по Б. Г. Ананьеву): макроуровне и микроуровне.

Макроуровень включает в себя три группы факторов: *социально - политические, социально - экономические, социальные*. Социально - политические факторы подразумевают общую мировую политику и непосредственно политику нашего государства во всех ее проявлениях. На наш взгляд, нельзя недооценивать значимость социально - политического фактора для самореализации личности в целом, и в профессиональной сфере в особенности.

Немаловажную роль в профессиональной самореализации играет и общий доход семьи специалиста (собственной, родительской). На практике мы достаточно часто сталкиваемся с компенсацией в профессиях с низким материальным уровнем достаточно высоким общим доходом семьи специалиста. По сути, семья дает возможность профессиональной самореализации специалиста.

Социальные факторы (микроуровень) представляют собой социальное окружение личности. Характер взаимодействия в семье, в трудовом коллективе, референтной группе оказывают первостепенное влияние на личность специалиста, и, безусловно, во многом определяют особенности его профессиональной самореализации.

Внутренние факторы

Внутренние факторы, оказывающие влияние на продуктивную самореализацию студента, мы дифференцируем на группы факторов, непосредственно влияющих на процесс самореализации и оказывающих опосредованное влияние.

Так, к внутренним факторам, непосредственно влияющим на процесс профессиональной самореализации, мы относим:

- уровень самосознания (особенности Я - концепции, самооценка, локус контроля, психологические защитные механизмы, рефлексия);
- особенности мотивационной сферы личности (мотивация и мотивы, направленность, уровень притязаний, целевой компонент и т. п.);
- ценностные ориентации;
- особенности эмоционально - волевой сферы;
- системное и дивергентное (творческое) мышление.

Самосознание рассматривается как центральный системообразующий фактор самореализации личности. Изучение особенностей самосознания вообще, а также профессионального самосознания в частности, расширяет возможности сознательного самоконтроля и повышения квалификации специалиста. Для характеристики самосознания в науке используют различные термины: «Я - концепция», «Я», «образ Я», самость и др. Однако, несмотря на концептуальные расхождения многих исследователей, под самосознанием обобщенно понимается *осознание себя самим собой и осознание себя как объекта наблюдения кого - то другого*.

Остановимся на некоторых значимых характеристиках самосознания, оказывающих непосредственное влияние на профессиональную самореализацию.

Структура «Я - концепции» многими психологами рассматривается как соотношение различных Я. В частности Р. Берне выделяет три компонента: реальное Я (реальные представления о себе), идеальное Я (представления человека о том, каким бы он хотел стать) и зеркальное Я. Согласованность несогласованность между этими компонентами будет оказывать непосредственное влияние на самореализацию человека. В связи с этим можно предположить, что «содержание» идеального Я будет отражать образ специалиста,

которого он хочет достичь в результате профессиональной самореализации. Рассогласованность между реальным Я и идеальным Я может рассматриваться, с одной стороны, как негативная тенденция, приводящая к повышенной тревожности личности, и, как следствие, к развитию неуверенности в собственных силах. С другой стороны, подобная рассогласованность может стать так называемой движущей силой развития будущего специалиста, достижения им вершин профессиональной самореализации. Так, по результатам исследований ученые пришли к выводу, что расхождение между реальным и желаемым представлением человека о себе в большей степени свойственно творческим, интеллектуально и морально развитым людям, отражая нормальный процесс развития личности.

Таким образом, чем выше уровень требований, предъявляемых личностью к себе, тем острее ее неудовлетворенность собой, которая, однако, отражает не пониженное самоуважение и уровень притязаний, а повышенную потребность в самоосуществлении.

Самооценка — это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Относясь к ядру личности, самооценка является важным регулятором поведения. Самооценка непосредственно взаимосвязана с самосознанием человека. Огромную роль самооценка играет в профессиональной самореализации человека. Неадекватная самооценка (завышенная или заниженная) может быть тормозящим фактором для продуктивной профессиональной деятельности.

Особенности мотивационной сферы личности также оказывают значительное влияние на профессиональную самореализацию. Более того, именно с появлением мотива самореализации можно говорить о возможности ее реального осуществления. Хотя нередко встречается отсутствие как такового мотива самореализации у студента. Зачастую присутствует мотив успешного овладения профессией, достижения профессионального мастерства. Самореализация, как таковая, в данном случае не осознается, но процессуально осуществляется. Для некоторых же специалистов, наоборот, очень значим мотив именно профессиональной самореализации. В данном случае человек сосредотачивается на максимальном развитии *своего потенциала* в данной деятельности, а достижение профессионального мастерства становится следствием профессиональной самореализации.

В современной науке принято различать понятия «мотив», «мотивация», «мотивационная установка», «направленность».

Под мотивом мы понимаем «побуждения к деятельности, связанные с удовлетворением потребностей субъекта; совокупность внешних и внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих ее направленность» [15]. Деятельность может обуславливаться многими потребностями, которые, существуя в рамках одной деятельности и устанавливая взаимосвязи друг с другом, создают единый мотив, служа одной интегральной цели. В данном случае этой целью может быть самореализация личности в профессиональной сфере. Однако часто происходит так, что мы не можем достигнуть цели по той или иной причине, и потребность остается неудовлетворенной. По мнению известного психолога Курта Левина, потребность у человека не затухает (как считал З. Фрейд), наоборот, остается и требует своего удовлетворения. Нереализованная потребность вызывает определенное напряжение, которое привязывает человека к деятельности до тех пор, пока проблема не будет решена. Возникшее у человека напряжение способствует закреплению в памяти сформированного намерения. Однако при

этом, как отмечает Е. П. Ильин, мотив видоизменяется, трансформируется в новое психологическое образование — *мотивационную установку*.

Мотивационная установка — это своего рода задание для себя, запланированное, но отсроченное, или намерение, которое будет осуществляться при проявлении нужной ситуации, повода. Мотивационная установка может возникать и без неудачных попыток достичь цели как долговременное намерение (замысел). При этом мотивационная установка - намерение может проявляться в различных формах: в виде принятого задания, данного обещания, мечты.

Остановимся более подробно на такой разновидности мотивационной установки, как *мечта*. Мечта (по мнению К. К. Платонова) — это воображение, создающее образ желанного. Для реализации специалиста мечта играет огромную роль. Желание, мечта добиться вершин в своей профессии, несомненно, толкает нас на продуктивную деятельность, профессиональное самосовершенствование. Однако есть такая точка зрения, что мечтать тоже нужно «правильно». Умение выбрать адекватную (своим возможностям и способностям), пусть даже самую нереальную на первый взгляд мечту и, главное, идти к ней характеризует человека, о котором говорят как о состоявшейся личности. Такие люди становятся примером, им хотят подражать, их жизненный путь становится объектом изучения, интереса других людей.

Важным внутренним фактором профессиональной самореализации можно считать и направленность личности. *Направленность* личности представляет собой устойчиво доминирующую систему мотивов, или мотивационных образований (Л. И. Божович), то есть отражает доминанту, становящуюся вектором поведения (А. А. Ухтомский). Так, направленность на собственную продуктивную самореализацию может складываться из нескольких мотивационных факторов: это и интерес к профессии, и желание быть полезным людям, и престижность выбранной деятельности, и мечта стать высококлассным профи, и т. п. У каждого человека «набор» таких мотивационных установок и факторов будет различным.

Итак, мы кратко рассмотрели основные виды мотивационных образований, которые включаются в понятие «*мотивационная сфера личности*» как важный внутренний фактор профессиональной самореализации специалиста.

Выбор тех или иных мотивационных факторов во многом зависит от ценностных ориентаций специалиста. Ценностные ориентации формируются при усвоении социального опыта и обнаруживаются в целях, идеалах, убеждениях, интересах других проявлениях личности». Самореализация в профессиональной деятельности как ценностная ориентация может присутствовать у человека, а может и отсутствовать. Невозможность реализовать себя в профессиональной сфере может быть вызвана не только отсутствием соответствующей направленности личности. Зачастую даже обладая высокой мотивацией к учебно - профессиональной самореализации, человек не достигает желаемых целей. «Виной» всему становится недостаточная развитость эмоционально - волевой сферы.

Под эмоционально - волевой сферой нередко понимается объединение эмоций и воли, несмотря на то, что подобные вопросы рассматривались в психологии отдельно. Для продуктивной профессиональной самореализации специалисту необходима высоко развитая эмоционально - волевая сфера. Часто необходимость каждодневного упорного труда (даже в процессе любимой деятельности) вызывает у специалиста негативные

эмоции. Человек начинает испытывать недовольство и раздражение, особенно, если результат деятельности отсрочен во времени (в частности, это касается интеллектуальной деятельности). Таким образом, эмоции начинают дезорганизовывать деятельность, мешать ей.

Волевая сфера играет важнейшую роль в профессиональной самореализации, так как способствует инициированию и поддержанию действий; помогает поддерживать первоначальное намерение в активном состоянии до достижения цели. Развитая воля помогает нам в преодолении препятствий, возникающих на пути реализации намерений, целей. Как говорил уже упомянутый нами мыслитель А. Герцен: «Ничего не делается само собой, без усилий и воли, без жертв и труда».

Мы рассмотрели практически все внешние факторы профессиональной самореализации будущего специалиста, однако не упомянули о важнейшем психическом процессе, с помощью которого мы вообще способны к осмысленным действиям – мышлению. Однако мышлением как таковым обладает любой человек. Для продуктивной самореализации специалисту необходимо, на наш взгляд, обладать так называемым системным и творческим мышлением. Если вопрос о творческом мышлении не требует особых комментариев и его роль в профессиональной самореализации очевидна, то системное мышление — это малоизученный феномен, который рассматривается немногими учеными. Мы же под *системным мышлением* понимаем способность индивида анализировать окружающие его события, действия, мир в целом как систему. В общем смысле система — это множество элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, которое образует определенную целостность, единство.

К внутренним факторам, опосредованно влияющим на процесс продуктивной профессиональной самореализации, мы относим следующие:

- индивидуально - типологические особенности нервной системы;
- задатки и способности;
- характерологические особенности;
- интеллект.

Прежде чем перейти к краткой характеристике представленных факторов, разясним свою позицию по поводу выделения *опосредованных* внутренних факторов самореализации специалиста. Никто не станет отрицать, например, что способности оказывают влияние на профессиональную самореализацию специалиста. Однако говорить о том, что способности являются первостепенным, непосредственным внутренним фактором самореализации специалиста, на наш взгляд, неправомерно. В мировой практике широко известны случаи, когда люди, не обладая особыми способностями к своей деятельности, добивались внушительных результатов, имея развитую волю, упорство в достижении поставленных целей. В аспекте профессиональной самореализации это наиболее актуально, поскольку, на наш взгляд, нельзя отождествлять такие понятия, как «высокий профессионализм» специалиста и «профессиональная самореализация». Специалист, обладая яркими способностями в той или иной деятельности, не реализовывал свои потенциалы, а профессионалы с более низкими способностями смогли реализовать себя, потому что максимально использовали свои потенциалы. В связи с этим мы склонны предполагать, что самореализация специалиста зависит не от его способностей и талантов, а от умения максимально реализовать свои потенциалы. А реализовать эти потенциалы, в

первую очередь, помогает, знание и понимание себя (то есть умение обнаружить, вскрыть в себе эти потенциалы), одним словом, развитое самосознание, мотивация на реализацию себя в профессиональной сфере, системное и творческое мышление, а своеобразным центральным звеном внутри всех этих факторов самореализации выступает развитая эмоционально - волевая сфера.

На всех этапах жизни на процесс самореализации влияют исходное природное здоровье человека, опыт семейного воспитания и достигнутый уровень образования. Попробуем в общем виде выделить факторы, влияющие на процесс самореализации. В соответствии с моделью Р.А.Зобова, В.Н. Келасьева *на процесс самореализации оказывает влияние следующая группа факторов - детерминант.*

1. *Исходное природное (соматическое и психическое) здоровье.* Уровень природного здоровья создает базу для включения человека в те или иные социальные среды, регулирует объем и интенсивность активности человека в процессе такого включения.

2. *Семья,* создающая пространство для самореализации не только на этапе детства, но и на этапе взрослости.

3. *Образовательная среда.* Сформированный в семье потенциал получает развитие в процессе обучения. В различных образовательных средах расширяются границы приобщения взрослого человека к культуре, приобретаются социальная компетентность, определенный запас знаний, открывающий человеку возможности включения в разнообразные структуры. Достигнутый им уровень самореализации в школе может закрепиться и получить дальнейшее развитие в условиях социальной среды вуза. Весь накопленный в рамках различных образовательных сред потенциал человека позволяет ему включиться в профессиональную среду.

4. *Среда профессиональной деятельности.* Результативность включения человека в эту среду прямо определяет возможности его самореализации. Именно эта среда позволяет человеку наиболее полно раскрыть свои возможности и приобрести чувство комфортности в рамках того или иного социума, почувствовать свою социальную значимость, востребованность, отдачу, полезность другим людям, что прямо говорит о достижении высокого уровня самореализации [5].

Авторы, рассматривая самореализацию, выделяют совершенно разные *факторы*. На основе анализа исследований ученых о влиянии различных факторов на самореализацию студента мы дифференцировали их по группам (табл. 1).

Таблица 1

Факторы, влияющие на процесс самореализации студента

Внутренние	Внешние
степень развитости: - способностей; - сознания; - мышления; - самосознания; - системы ценностей; - менталитета; - мировоззрения	- деятельность социальных институтов; - культурная среда

Объективные	Субъективные
социокультурные, экономические, политические, юридические, профессиональные обстоятельства	- ожидания и намерения студента; - оценка и самооценка студента; - активность и предпочтительная сфера самореализации и самоутверждения студента

Таким образом, существует множество факторов, единичных и всеобщих, влияющих на складывание в сознании личности ее собственного жизненного сценария. Кроме того, самореализация не может заключаться только в приобретении престижной профессии, деятельности в самых передовых отраслях производства, в достижении материального благополучия; высокоразвитая личность способна осознать свою самоценность и реализовать себя вне зависимости от внешних условий или без особой ориентации на них – если она понимает под самореализацией вообще принесение какой-либо пользы обществу, на любом рабочем месте, и высшим смыслом этой реализации считает достижение духовного совершенства и равновесия, которые немислимы без гармоничных взаимоотношений с обществом и природой, осознания собственной индивидуальности, без высокого уровня общей культуры и образованности. Воспитание перечисленных личностных качеств давно стало одной из важнейших целей современного образования и на пути их формирования, а, значит, и на пути формирования способной успешно реализовать себя личности, уже сделаны значительные шаги. На практике реализация подобных воспитательных целей осуществляется через внедрение в процесс обучения разнообразных новых технологий и методик. Инновационные образовательные техники строятся на творческой, игровой основе, предполагают высокую активность, самостоятельность студентов, их сотрудничество в образовательном процессе между собой и преподавателем. Данные способы обучения позволяют достаточно высоко развить нестереотипное, творческое мышление, умение находить новые подходы в решении разнообразных задач. Обучение в определенной степени становится сферой самоутверждения личности, которая трактуется как высшая ценность. Такое отношение к личности становится естественным и необходимым, так как в образовании «личностно - ориентированный подход все больше утверждается как основной психолого - педагогический принцип организации воспитательного процесса»[4]. В рамках образовательного пространства создано достаточно условий для успешной, как можно более полной самореализации, кроме того, обучение в школе и в вузе снабжает личность достойным культурным багажом для осуществления дальнейшей самореализации.

В пределах образовательного пространства в настоящее время создано достаточно условий для как можно более полной самореализации личности. Но влияние вузов на развитие личности всегда сопряжено с влиянием семьи, круга сверстников и потому не может быть определяющим в этом процессе.

Особое внимание хотелось бы уделить внеаудиторной деятельности студентов. Она предоставляет большие возможности для самореализации.

Внеаудиторная работа может быть обязательной (самоподготовка к занятию) и необязательной, связанной с глубоким и всесторонним изучением какого-либо вопроса (самообразование).

Внеаудиторная обязательная работа является логическим завершением аудиторных занятий (проработка лекций, учебного материала, подготовка к семинару, лабораторной работе). Затраты времени на неё не регламентируются расписанием. Режим и продолжительность работы выбирает сам студент в зависимости от своих способностей и конкретных условий. Преподаватель не принимает участия непосредственно в учебном процессе, но результаты работы студента анализируются и оцениваются преподавателем. Внеаудиторная обязательная работа способствует формированию навыков самостоятельного получения новых знаний и их использования, развивает навыки самоконтроля и самооценки результатов своей работы, её положительных сторон и недостатков, воспитывает ответственное отношение к результатам выполнения заданий.

Внеаудиторная работа, связанная с углубленным изучением материала, не входит в учебный план, но расширяет кругозор и углубляет знания по предмету. Этот вид внеаудиторной работы включает участие в научно - исследовательской работе, чтение и проработку научной литературы в библиотеке, написание рефератов и курсовых работ, подготовку оригинальных выступлений на семинарах, умелое использование знаний при решении конкретных практических задач, при подготовке компьютерных презентаций и т. д. Так, например, при написании реферата или выполнении НИР студент обращается к научной литературе, прорабатывает её, анализирует, извлекает необходимые сведения, обобщает факты, учится логически рассуждать и т. д. Такая работа имеет ярко выраженный творческий характер и развивает потребность к будущему самообразованию.

Методически правильно построенная внеаудиторная работа позволяет в значительной степени ускорить и облегчить формирование новых теоретических понятий, а также обеспечить их закрепление и повторение. Использование формы учебных кроссвордов расширяет кругозор студентов. Здесь необходимо четко представлять различие между учебным и традиционным (развлекательным) кроссвордами. Развлекательный кроссворд составляется обычно из терминов, относящихся к различным областям знания. Разгадывание развлекательного кроссворда наполняет досуг людей разного возраста, то решение учебного кроссворда строго ограничено рамками учебного процесса и поставленными дидактическими целями. Соответственно и круг используемых понятий, названий и фамилий весьма ограничен рамками одной учебной темы или раздела курса. Поэтому и форма учебного кроссворда не обладает привлекательностью и симметричностью. Преимущество учебных кроссвордов состоит в эффективном формировании понятийно - терминологического ряда определенной науки. В то же время ряд структурных компонентов научного знания осваиваются посредством других методов процесса обучения – творческих и исследовательских.

Такая форма как дискуссии, учебные дебаты подходит для решения проблемных ситуаций. После изучения соответствующей литературы у студентов появляются разные точки зрения на отдельные темы. Здесь преподаватель может использовать заранее подготовленные тезисы для дебатов. Тезис – это положение, кратко излагающее какую - либо идею, а также одну из основных мыслей лекции, доклада, выступления. Тезис формулируется в утвердительной форме, предполагающей антитезис. Тезис могут предложить и сами студенты. Для работы над тезисом можно создать несколько групп, чтобы голосованием оставить один из тезисов.

Работа с педагогическими этюдами рассматривается как одна из активных форм внеаудиторной работы студентов, позволяющая увидеть многовариантный характер разрешения воспитательных моментов в школе и вузе. Использование педагогического этюда повышает результативность изучения проблемных ситуаций, установление связи теории с жизнью, обогащает общую и профессиональную культуру будущего специалиста.

Основа хорошей учебы, высокого качества знаний студентов – это усвоение учебного материала во время аудиторных занятий, а также повседневные самостоятельные занятия.

Студентам необходима разноплановая педагогическая поддержка в поиске и овладении ими приемами и способами эффективной самостоятельной учебной работы. Активизация учебного процесса начинается с диагностирования и целеполагания в педагогической деятельности. Это первый этап работы. При этом преподаватель должен помнить прежде всего о создании положительно – эмоционального отношения у студента к предмету, к себе и к своей деятельности. Далее, на втором этапе, преподаватель создает условия для систематической, поисковой учебно - познавательной деятельности студентов, обеспечивая условия для адекватной самооценки учащихся в ходе процесса учения на основе самоконтроля и самокоррекции. На третьем этапе преподаватель стремится создать условия для самостоятельной познавательности учащихся и для индивидуально - творческой деятельности с учетом сформированных интересов. При этом преподаватель проводит индивидуально - дифференцированную работу с учащимся с учетом его опыта отношений, способов мышления, ценностных ориентации.

Для того, чтобы студент мог качественно выполнить все вышеперечисленные работы должны быть созданы следующие минимально благоприятные условия:

- а) правильная учебная нагрузка по количеству рефератов, контрольных работ, расчетно - графических работ, курсовых работ и проектов и др.;
- б) наличие и правильный режим работы читальных залов и библиотек;
- в) наличие читальных залов в общежитиях;
- г) достаточный фонд литературы в абонементных и читальных залах библиотек;
- д) возможность использования компьютерных классов для выполнения курсовых работ и проектов.

Идеальные условия для самореализации достигаются только гармоничным сочетанием внутренних задатков человека и благоприятных внешних условий, т. е. речь идет о том, что такая самореализация — итог совместного благоприятного действия разнородных и разноплановых факторов.

В идеале все стороны, участвующие в подготовке молодого специалиста стремятся к полной самореализации будущего работника в условиях, предоставленных предприятием. При этом под самореализацией личности подразумеваются такие характеристики будущего работника, как:

- самостоятельность (способность к планированию, регулированию, целенаправленности своей деятельности, к рефлексии);
- творчество (способность к концентрации творческих усилий, креативности в деятельности);
- независимость (выбор концепций, выдвижение собственных версий);
- ответственность за свои действия [14].

Таким образом, обобщив все вышесказанное, можно сделать вывод, что существует множество факторов, влияющих на самореализацию студента. Под влиянием указанных факторов происходит психологический, нравственный рост студента раскрытие его способностей, проявление активности. Задача преподавателя включить студента в различные формы внеаудиторной деятельности, способствовать обогащению, духовному самоукреплению и самореализации и тем самым успешности в учебно - профессиональной деятельности.

Список использованной литературы:

1. Брунер Д. Психология познания. – М.: Прогресс, 2004. – 412 с., с. 45.
2. Бочан С.А. Проблема целостности личности в информационном обществе: диссертация ... кандидата философских наук: Новочеркасск, 2007. – С. 137 - 153.
3. Вейс Р.С. Вопросы изучения одиночества // Лабиринты одиночества: Сб. статей. — М.: Прогресс, 1989. — С. 114–128.
4. Генварева Ю.А. Самореализация подростка в системе взаимодействия семьи и школы // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 323. С. 312 - 315.
5. Егорова Ю.Н. Профессиональное самоопределение студента в условиях многоуровневого высшего образования // Образование и общество. 2013. Т. 1. № 78. С. 15 - 18.
6. Залесова Н.В. Самореализация студентов как фактор их академической успешности // <http://pandia.ru/text/78/263/92953.php>
7. Зобов Р.А., Человечествознание: самореализация человека: учебник под общ.ред. В.А. Келасьева. – СПб: Изд - во С. - Петерб. ун - та, 2008. – 461 с.
8. Кон И.С. В поисках себя: Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335.
9. Куликова Л.Н. Воспитать себя: кн. для учащихся. – М.: Просвещение, 2001. – 143 с.
10. Митина Л.М. Два способа жизни (по С. Л. Рубинштейну) – две модели профессиональной жизнедеятельности человека в современном мире // Всерос. науч. конф., 15–16 октября 2009 г.). – М.: Изд - во «Институт психологии РАН», 2009. – С. 157.
11. Митюкова И.В. Мотивационные и личностные факторы профессионального самоопределения студентов железнодорожного вуза: автореф. дис. к. псих. наук. – Чита, 2006. 23 с.
12. Никонова Е. Р. Индивидуальное социальное проектирование как средство подготовки будущих архитекторов к самореализации и самоактуализации // Вестн. Томского гос. пед. ун - та (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2012. Вып. 2 (117). С. 131 - 134.
13. Петрова Е.В. Информационная компетентность в образовании как залог успешной адаптации человека в информационном обществе // Информационное общество, 2012. – вып. 2, С. 37 - 43.
14. Пиралова О.Ф. Международный журнал экспериментального образования № 5 - 2 / 2014 С.143 - 144.
15. Психология самореализации профессионала / под науч.ред.Е.В.Федосенко – СПб.: Речь, 2012. –157 с.
16. Толковый словарь обществоведческих терминов. Н.Е. Яценко. 1999.
17. Тоффлер Э. Шок будущего. М.: АСТ, 2004. – 557 с.

© Ю.Н.Егорова, 2016

© Ю.А.Генварева, 2016

**ТЕОРЕТИКО - МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ**

Актуальность исследования. Республика Казахстан молодое независимое государство, имеющее богатые исторические традиции. В советские годы Казахстан стал второй родиной для большей части интеллигенции благодаря открытости казахской культуры и традиции коллективного существования, Казахстан стал многонациональным обществом. В настоящее время для Казахстана встала проблема формирования национальной культуры, которая бы без ущемления собственной самобытности развивала бы в гражданине те новые качества, знания, умения, навыки, которые способствовали бы: выработке самостоятельности и ответственности в ситуациях принятия решения и выбора; построению адекватных межличностных отношений; повышению эффективности общения. Именно через систему образования, при более глубоком личностно - ориентированном подходе в процессе обучения и воспитания возможно формирование навыков, способствующих более активной жизненной позиции учащихся, повышающих их уровень социальной компетентности и толерантности.

Изменения, происходящие в мире и в Казахстане на протяжении последних лет, с особой остротой ставят проблему взаимоотношений между людьми. Четкая национальная политика государства, направленная на развитие межнационального согласия и национального единства, это понятие охватывает единство поколений учителей и учеников, родителей учащихся, взаимопонимание между старшим и подрастающим поколением, а главное, развитие внутренней культуры учащихся, сознание чувства национального самосознания, национальной гордости, национального достоинства.

Диапазон различий между людьми, этносами, религиями, культурами в историко - эволюционном процессе свидетельствует, что природа и история воспринимают толерантность как уникальный эволюционный механизм сосуществования больших и малых групп, обладающих различными возможностями развития. Не случайно государства - члены ООН, наряду с заверениями о распространении идей толерантности и ненасилия посредством политики в сфере образования и специальных программ, объявили 16 ноября ежегодным международным Днем Толерантности.

В соответствии с Декларацией принципов толерантности (ЮНЕСКО) толерантность определяется как ценность и социальная норма гражданского общества, которая проявляется в праве всех граждан на самобытность, индивидуальность; в обеспечении устойчивой гармонии между различными конфессиями, политическими, этническими и другими социальными группами; уважении к разнообразию различных мировых культур, цивилизаций и народов; готовности к пониманию и сотрудничеству с людьми, различающимися по внешности, языку, убеждению, обычаям и верованиям.

Проблемы формирования толерантного поведения, профилактики различных видов экстремизма и противодействия им являются одними из актуальных в современном многонациональном казахстанском обществе, задачей которой является:

- Разработка и реализация комплекса мероприятий, обеспечивающих совершенствование казахстанской модели межэтнического и межконфессионального согласия в республике;

- мониторинг, диагностика и прогнозирование социально - политической ситуации в стране, а также ситуации в сфере межконфессиональных и межэтнических отношений и уровня социально - психологической напряженности в обществе;

- укрепление внутривнутриполитической стабильности, межэтнического и межконфессионального согласия.

Ее целью является выработка и внедрение в социальную практику норм толерантного поведения, определяющих устойчивость поведения отдельных людей и социальных групп в различных ситуациях социальной напряженности как основы гражданского согласия в демократическом государстве. В этих условиях необходимы выработка и внедрение в социальную практику норм толерантного поведения подростков, так как именно в этом возрасте формируются ценностные ориентиры, позиция «Я и общество», складываются относительно устойчивые образцы поведения. Все это делает актуальным рассмотрение формирования толерантного поведения в качестве важного направления в содержании обучения и воспитания подростков в условиях общеобразовательной школы.

Актуальность темы подтверждается и тем, что в Государственной программе развития образования в Республике Казахстан на 2005–2010 годы среди целей общего образования названы воспитание казахстанского патриотизма, толерантности, высокой культуры, уважения к правам и свободам человека.

Школа занимает особое место в реализации этой задачи, так как с нетерпимостью надо бороться у самых ее основ неуклонными усилиями воспитания, начиная с самого детства. Формирование у подрастающего поколения ненасильственного отношения к людям в целом и к сверстникам в частности является одной из важнейших задач педагогики и психологии ненасилия.

В Казахстане, где проживают представители более чем 130 этносов, относящихся к 46 религиозных конфессиям, изначально создавались все условия для развития диалога культур. Государство осознанно пошло на создание институциональных структур, ориентированных на формирование ценностных установок, способствующих реализации конструктивного взаимодействия и диалога национальных и конфессиональных сообществ.

В зарубежной научной литературе (Л.М.Дробизева, И.Кант, В.А.Лекторский, А.И.Панченко, В.А.Тишков, М.Уолцер и др.) имеется ряд работ, рассматривающих понятие толерантности. Как правило, эти исследования представляют собой анализ толерантности в качестве основного принципа взаимоотношений людей на любом уровне, одного из условий выживания человечества. Наиболее разработанным аспектом толерантности, на наш взгляд, является вопрос о веротерпимости (П.Бейль, Н.А.Бердяев, Р.Р.Валитова, Вольтер, Д.Локк, Е.В. Магомедова, М.Монтень, В.С.Соловьев и др.). Проблеме толерантности в политике и в национально - этнических отношениях посвящены труды В.Е.Козлова, Ф.М.Малхозовой, С.И.Семенова, М.Б.Хомякова и др.

В ряде диссертационных работ раскрывается педагогический аспект толерантности (П.Ф.Комогоров, З.Ф.Мубинова, О.В.Скрябина, В.В.Шалин).

Исследованию толерантности посвящены работы казахстанских ученых. В исследованиях освещаются важнейшие направления разработки проблемы толерантности: философия духовности (Батталханов Е.З., Формирование гуманистического мировоззрения учащейся молодежи как социально - педагогическая проблема, 2002; Толеубекова Р.К., Использование прогрессивных традиций народной педагогики в нравственном воспитании учащихся начальных классов казахской школы, 1994; Толеубекова Р.К., Научно - педагогические основы нравственного воспитания старшеклассников в новых социокультурных условиях, 2001; Бейсенбаева А.А., Гуманизация образования старшеклассников на основе межпредметных связей, 1996), межэтнические отношения (Шаукенова З.К., Социальное взаимодействие этносов в современном казахстанском обществе, 2003; Муналбаева У.Д., Этносоциальное воспитание в условиях современного Казахстана, 2005; Алимбаева Р.Т. Исследование этнических предрассудков у детей младшего школьного возраста в процессе обучения, 2001; Сексенбаева Л.И., Педагогические условия формирования культуры межнационального общения учащихся, проживающих вне своей национальной государственности, 2000), экологические вопросы живых и социальных систем и др.

Вместе с тем, структура толерантного поведения, приемы и способы формирования его у подростков еще не являлись объектом специального изучения.

Общие теоретические и методические особенности воспитания личности достаточно полно описаны в психолого - педагогической литературе казахстанских исследователей Т.Т.Тажибаева, К.Б.Жарикбаева, А.И.Сембаева, А.С.Ситдыкова, К.К.Кунантаевой, Г.М.Храпченкова, А.А.Калюжного, Г.Нургалиевой, С.А. Узакбаевой, Л.К.Керимова, Г.Ж.Менлибековой и др., где подчеркивается ведущая роль системы образования в решении этой задачи

Проблемы формирования личности нашли отражение в работах философов (Н.А.Бердяев, Б.С.Гершунский и др.); психологов (П.П.Блонский, Л.С.Выготский, Л.И.Божович, И.С.Кон, Д.Б.Эльконин, Ж.И.Намазбаевой, А.А.Тынышбаевой, К.А.Айдарбекова, А.У.Ескендеровой и др.).

Анализ психолого - педагогических исследований по воспитанию старшеклассников (В.М. Басова, М.И. Волк, Б.З. Вульфов, И.В. Дубровина, Н.И. Гуткина, И.Ю. Забродина, И.С. Кон, А.Г.Ковалев, А.В.Мудрик, А.М. Прихожан, Н.Н. Толстых и других) свидетельствует, что данный возраст характеризуется тем, что деловая и межличностная коммуникация является доминантой в развитии личности, рефлексии, самосознания. Все это делает актуальным рассмотрение формирования коммуникативной толерантности в качестве важного направления в содержании воспитания старших школьников в нашей стране. В отечественной и зарубежной политологической и философской литературе (В.С. Виблер, М. Ганди, А.Г.Жегорчик, А.А. Деркач, М.Л. Кинг, М.С.Коган, Ж.Саймон, А.Д. Сахаров, Е.В.Селезнева, В.А.Тишков, Л.Н. Толстой) имеется ряд работ, рассматривающих понятие толерантности. Однако в педагогике этой проблеме уделяется не заслуженно мало внимания. Категория «толерантность» не получила глубокого научного осмысления. С другой стороны, в психолого - педагогической литературе имеются методологические, теоретические и технологические предпосылки разработки данной проблемы. Это, прежде

всего, идеи и подходы «Гуманистической педагогики» (Ы. Алтынсарин, А. Кунанбаев, Жусипбек Аймауытов, Ш.А. Амонашвили, М.А. Данилов, М. Монтесори, В.А. Сухомлинский, и другие), «Педагогики сотрудничества» (О.С. Газман, П.Я Гальперин, В.В. Давыдов, И.П. Иванов, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, Д.Б. Эльконин и другие), «Педагогики ненасилия» (А.Г.Козлова, В.Г. Маралов, В.А. Ситаров и другие), «Педагогики культуры мира» (М.В. Кабаченко, Э.С.Соколова, З.К. Шнекендорф и другие). В тоже время, данная проблема в таком контексте еще не рассматривалась.

Таким образом, предъявляемые обществом требования к толерантному поведению и недостаточная теоретическая и практическая разработанность данного вопроса подтверждают актуальность проблемы исследования, заключающейся в необходимости изучения содержательных и сущностных моментов педагогического понимания толерантного поведения, а также в необходимости выявления педагогических условий, способствующих формированию толерантного поведения подростков.

Проблема коммуникативной толерантности в современной науке.

Вопрос о содержательном наполнении понятия коммуникативная толерантность становится все более актуальным как для самой личности, так и для государства и общества.

Все это не может оставаться без внимания науки и обуславливает актуальность теоретических и прикладных исследований по проблемам толерантности. В научной педагогической литературе до последнего времени термин «толерантность» встречался не часто, поэтому первоначально мы обратились к этимологии этого слова. Понятие толерантность происходит от латинского глагола (tolero), который означает переносить, выдерживать, терпеть. В различных теориях агрессивности, и, опираясь на труды представителей неопрейдизма: В. Райха, К. Хорни, Г. Маркузе, А. Миттерлиха, Н. Брауна, А. Баллока, Э. Фромма, где обосновывается социальная обусловленность этих личностных проявлений, делается вывод о том, что агрессивность является основой враждебности, а толерантность - миролюбия, ненасилия.

Анализирует сущность понятия «толерантность» В.М. Золотухин в своей работе «Две концепции толерантности», где он определяет философский смысл толерантности в признании и учете в деятельности многомерности общественного бытия. Толерантность, по его мнению, является, с одной стороны, нравственным принципом, регулирующим деятельность человека, формирующим особый тип мировоззрения, а с другой - это практический инструмент, позволяющий эффективно (успешно) разрешать противоречия и конфликты [108, с.24].

Политолог В.А. Тишков в своем исследовании в рамках программы «Культуры мира» отводит понятию толерантность особое место. Толерантность он понимает как «готовность или способность принять без протеста или вмешательства личность или вещь, т.е. как свойство открытости и свободы мышления человека, предопределяющее осознание того, что социальная среда является многомерной, а значит, и взгляды на нее различны и не могут и не должны сводится к единообразию или в чью - то пользу» [257, с.165 - 166].

Толерантность находит свое выражение в двух основных сферах: на психологическом уровне – как внутренняя установка и отношение личности и коллектива и на деятельностном уровне – как действие или осуществляемая через закон и традицию общественная норма поведения.

Как установка, толерантность должна носить характер добровольного индивидуального выбора: она не навязывается, а приобретается через воспитание, информацию и личный жизненный опыт.

Как действие – это активная позиция самоограничения и намеренного невмешательства, это добровольное согласие на взаимную терпимость разных и противостоящих в несогласии субъектов.

В медицине рассматриваются два вида толерантности: иммунологическая толерантность – утрата или ослабление способности организма к иммунному ответу на данный антиген в результате предшествующего контакта с тем же антигеном; в фармакологии толерантность понимается, как переносимость воздействия определенных лекарств или ядов без развития соответствующего терапевтического или токсического эффектов (Б.В. Петровский). Близкой к медицинской является точка зрения А.В. Петровского и В.В. Юрчука, которые рассматривают толерантность как психологическую устойчивость при наличии фрустраторов или стрессоров, сформировавшуюся в результате снижения чувствительности к их повторяющемуся воздействию. [293,с.696]

Таким образом, выделим сущностные аспекты данной категории. Во - первых, толерантность – это категория социальная по происхождению (возникает и проявляется в процессе взаимодействия человека с социумом); во - вторых, она фиксирует особый (ненасильственный, миролюбивый, бесконфликтный) тип взаимоотношений человека с социумом; в - третьих, характерной чертой феномена является устойчивость проявлений. В - четвертых, некоторые авторы считают, что она проявляется на двух уровнях: на уровне сознания в виде отношения личности, и на уровне поведения как сознательное действие или поступок. В - пятых, многие исследователи утверждают, что толерантность может и должна быть воспитана, для этого необходимо создать специальные педагогические условия. В - шестых, основным содержанием понятия толерантность является осознание многомерности общественного бытия, уважения человеческой личности, терпимое отношение к индивидуальным особенностям других людей, к их взглядам, убеждениям, вере и т.п.; активное отрицание агрессии, враждебности и насилия. В - седьмых, толерантность не является универсальной категорией: ее содержание и границы, а так же число адептов среди рядовых граждан и активистов социального пространства различаются не только в историческом аспекте, но и в зависимости от культурной традиции, состояния общества и многих других факторов.

И так, толерантность – это есть проявление социальной зрелости человеческой личности.

Философы и политологи указывают на то, что в современных условиях необходимо разработать простые и привлекательные принципы педагогики толерантности (В.А. Тишков), а также предложить эффективные программы по ее формированию у подрастающего поколения (И.Б. Гасанов и др.). В этом аспекте проблема начинает рассматриваться в педагогике. Хотя на сегодняшний день не разработано фундаментальной концепции воспитания толерантности у школьников, опираясь на накопленный в науке богатый опыт (работы А.А. Бодалева, Л.И. Божович, В.В. Бойко, Б.З. Вульфова, А.Г. Ковалев, А.Г. Козловой, И.С. Кона, А.Г. Кирпичника, Б.В. Куприянова, А.Н. Лутошкина, А.С. Макаренко, В.Г. Маралова, А.В. Мудрика, В.Н. Мякишева, Р.С. Немова, С.Д. Полякова, В.В. Рогачева, М.И. Рожкова, В.А. Ситарова, В.А. Сухомлинского, А.И. Тимонина, Л.Н. Толстого, Л.И. Уманского, А.Л. Уманского, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого

и др.), мы можем теоретически обоснованно и практически грамотно подойти к решению проблемы технологического и методического обеспечения этого процесса.

Проблема воспитания у школьников терпимого отношения к отдельным человеческим слабостям и умение это отношение проявлять рассматривается в трудах В.А. Сухомлинского. Он считает терпимость важнейшим элементом духовной культуры личности школьника, выражающим нравственную воспитанность и позволяющим ему ориентироваться в сложном мире в «сложном мире человеческих страстей и характеров» [250, с. 160]. По его мнению, школьникам необходимо научиться проявлять терпимость, чуткость, такт по отношению, в первую очередь, к старикам, одиноким и больным людям. Но безоговорочная доброта и терпимость, с его точки зрения, может выродиться во всепрощение, что В.А. Сухомлинский считает недопустимым.

Оставаясь на позициях классового подхода в педагогике, ученый делает вывод «терпимость, душевная мягкость должны сочетаться в человеке с твердой непримиримостью, нестигаемостью, бескомпромиссностью... Со слабостью можно мириться, снисходя к ней и умея подняться выше ее, со злом надо быть беспощадным». [25, с.161 - 162].

Толерантность является одной из основных категорий педагогики ненасилия. Педагогика ненасилия зародилась в недрах общественного движения прогрессивных педагогов. В.А.Ситаров, В.Г.Маралов, А.Г. Козлова, обосновывая сущность данного течения в педагогике, пишут, что «педагогика ненасилия – это самостоятельное течение, в основу которого положен принцип ненасилия в природе и в обществе, интегрирующее в себе достижения гуманистической педагогики, имеющее свой особый характер педагогического взаимодействия, формирующее новую педагогическую парадигму» [с.73].

Понятия и категории педагогики ненасилия, такие как: свобода личности, свобода воли, ненасилие как принцип, позиция ненасилия, ненасильственное воздействие, толерантность и др., обладают эвристической функцией развертывания и выводятся на базе уже имеющихся необходимых и всеобщих категорий в философии, этике и педагогике, причем педагогика ненасилия относится ко всем звеньям функционирования педагогической мысли и практики воспитания.

Анализ философских, политологических, психолого - педагогических трудов позволил нам сделать вывод о том, что толерантность следует рассматривать как целостное проявление личности. В современном словаре иностранных слов толерантность, производное от латинского термина **tolerantia**, определяется как понятие, во - первых, способности организма переносить неблагоприятные воздействия какого - либо вещества или яда; во - вторых, терпимости, снисходительности к кому - либо, чему - либо (168, с.610). В испанском языке **tolerancia** - это способность принимать идеи или мнения, отличные от собственных. В немецко - русском словаре **tolerant** определяется как терпимый к чужому мнению (13, с.290). В китайском языке толерантность - позволение, допуск, проявление великодушия в отношении других. В персидском - терпение, терпимость, выносливость, готовность к примирению. Во французском языке **tolerant** - терпимый, снисходительный; *tolerare* - выдерживать, поддерживать (21, с.83).

Сопоставление различных толкований понятия «толерантность» в разных языках позволило нам сделать вывод, что толерантность представляет собой систему принципов,

основанных на правах человека и уважении к личности, и не ориентирована на бесконфликтность, равнодушие, безразличие.

Предыстория проблемы толерантности корнями уходит в античность. Хотя толерантность не стала предметом размышлений античных философов, в это время были сформулированы многие теоретические установки, получившие дальнейшее развитие. Не случайно мыслители более поздних веков ссылаются в своих трудах по толерантности на те или иные идеи античных политических деятелей и философов.

Согласно словарю Ларусса, слово **tolerance** впервые упоминается в 1361 году. (212, с. 177) Оксфордский словарь английской этимологии возникновения понятия «tolerance» относит к XV в., а понятия "toleration" к XVI в. Если в XV в. оно использовалось в значении «выносливость», «способность переносить боль», то в XVI в. добавляются значения: «позволение», «сдержанность», «воздержанность». (215, с. 264).

Общепринято считать точкой отсчета развития идеи толерантности XVI в. - эпоху Реформации, с особой остротой поставившей проблему толерантности как веротерпимости. В первой половине XVI в. христианский гуманизм (132, 159 и др.) способствовал развитию религиозных дискуссий в направлении некоторой свободы. Гуманисты не признавали любое принуждение и особенно смертную казнь для еретиков. Для религиозных дебатов XVI в. были характерны призывы к милосердию и уважению личного сознания. Обращением к сознанию подчеркивается бесполезность и недопустимость насилия, когда речь идет о глубинах человеческой души.

Тема толерантности звучит в рассуждениях о защите свободы совести М. Монтеня (1533 - 1592гг.): «Неуклонно придерживаться по собственной воле или в силу необходимости одного и того же образа жизни - означает существовать, а не жить. Лучшие души те, в которых больше гибкости и разнообразия» (131, 3, с.359). Человек М.Монтеня - самопознающий, самостоятельно рассуждающий индивид. Его личный опыт уникален, и лишь из него он черпает свои знания о внешнем мире и о самом себе. М.Монтень констатирует зависимость человека от социальной среды и ее традиций, тем самым подчеркивая силу и достоинство сознания личности. Он переносит на еретиков рассуждения католических теологов относительно "заблудшей" совести, выступая как против физических пыток, так и против насилия над совестью. В "Опытах" (1580г.) обрушивается на испанских завоевателей, силой навязавших христианство в Новом свете, осуждает христиан, уничтожавших языческую культуру, чьи "бесчинства причинили науке гораздо больше вреда, нежели все пожары, произведенные варварами" (131,2, с.375).

С некоторой долей драматичности описывает философ противоречия между «я» и «другой». Живая, противоречивая мысль М.Монтеня мечется между двумя способами существования: жизнью в мире людей и самоизоляции. В реальной практике, с сожалением отмечает М.Монтень, бесчеловечность активно противостоит всеобщей связи сочувствия.

Общей традицией социальной философии XVII - XVIII вв. является защита сильного централизованного государства. Отсюда неизбежность трактовки толерантности с точки зрения политического утилитаризма, а также всевозможные ограничения сферы действия этой социальной добродетели.

Д.Локк (1632 - 1704гг.), английский философ и педагог, в своем «Опыте о веротерпимости» (1667г.) наделяет абсолютным правом на толерантность только «такие

мнения и поступки, которые сами по себе не касаются государства и общества; а такими являются спекулятивные мнения и вера в бога» (117, 3, с.67). Лишение светского властителя права вмешиваться в религиозные дела - традиция в апологетике толерантности. Грубое вторжение в духовные искания личности, навязывание чуждой религии вопреки естественной склонности совершенно неприемлемы. Это порочный путь, в конце которого правителя ожидает поражение. Как утверждает Д.Локк в «Послании о веротерпимости» (1686г.), «чтобы изменилось убеждение, сложившееся в душе, нужен свет, а он никогда не может возникнуть из телесных мучений» (117, 3, с.98). Таким образом, лучше допустить толерантность в отношении разрозненных сект инакомыслящих, чем допустить их объединения, воодушевленного замыслом сбросить иго тирана.

Следует заметить, что Д.Локк оправдывает принуждение по отношению к тем людям, убеждения которых, получив достаточное для того распространение, в состоянии поколебать все строение государства.

Тема толерантности нашла отражение в ряде работ французского публициста и философа П. Бейля (1647 - 1706). По его мнению, природное несходство людей влечет за собой разнообразие мнений: «Ведь другой человек не рассматривает вещи так же, как мы; органы, посредством которых он достигает понимания, не испытывают тех же модификаций, какие испытывают наши органы; он не воспитан так, как мы; и так же во всем остальном» (27, 2, с.313). У П.Бейля требование свободы совести и ее неподчинения власти государства звучит сильнее, чем у Д.Локка. Толерантность в его сочинениях выступает орудием против догматического правления и направлена на уничтожение главного средства удержания власти - кары за ересь. Он прекрасно понимал, что хотя споры философов вокруг толерантности велись на религиозной почве, за религиозной интолерантностью всегда скрывалась интолерантность государственная. Правитель прокладывал себе путь и утверждал свою власть, опираясь на претендующую на универсальность церковь и используя самые неблагоприятные средства: клевету, клятвопреступление, инквизицию, палачей, подкупных судей. При этом он делал вид или действительно верил в дозволенность и законность всего, что идет на пользу религиозной пропаганде. А это в любом случае, по словам П. Бейля, постыдно для христианства.

Самым последовательным защитником толерантности в XVIII в. был Вольтер (1694 - 1778гг.), французский писатель и философ - просветитель, почетный член Петербургской Академии наук. Проблема толерантности рассматривается им в нескольких работах: «Философские письма», (1734г.), Философский словарь» (1766г.), «Трактат о веротерпимости» (1763г.),

«Вопросы по энциклопедии» (1772г.). Толерантность у Вольтера является, с одной стороны, основанием всех демократических свобод, а с другой - следствием золотого правила нравственности: «Человеческое право не может быть основано ни на чем ином, как на этом естественном праве, а великое всемирное начало того и другого на всей земле заключается в следующем: «Не делай другому того, что ты не желаешь, чтобы тебе делали другие» (39, 1, с. 157). В своем философском «Трактате о веротерпимости» (1763г.) он не критикует ни одну из существующих религий, а ведет яростную философскую полемику с религиозной рознью, фанатизмом и несправедливостью, которые являлись порождением нетерпимости. Философский интерес Вольтера направлен на определение истинных принципов человеческого существования. Любовь к себе, которую от природы получили

все живые существа, учит человека уважать любовь, испытываемую другими индивидами. Доброта и благожелательность сопутствуют толерантности Вольтера. Они - антипод фанатизма, с которым философ боролся всю жизнь. Фанатизм, насилие обесценивают все евангельские призывы любить ближнего: «Ежели вы желаете походить на Христа, будьте мучениками, а не палачами» (39, 1, с. 176).

Важнейшим результатом деятельности философов, прежде всего Вольтера, явилось признание толерантности всеобщей ценностью и основополагающим компонентом мира и согласия между религиями, народами и различными социальными группами.

26 августа 1789 г., через 11 лет после смерти Вольтера, Учредительное Собрание Франции приняло Декларацию прав человека и гражданина, провозгласив на весь мир свободу мысли и слова, за признание которой упорно боролся Вольтер (19, с. 179).

И.Кант (1724 - 1804 гг.), известный философ и педагог, имя которого неизменно фигурирует в работах по проблеме толерантности, спроецировал толерантность на внутреннее «я» человека. В ряде работ немецкого мыслителя, например, в «Идее всеобщей истории во всемирно - гражданском плане» (1784г.), встречаются рассуждения, касающиеся сути проблемы толерантности — отношения к «другому». По мнению И. Канта, в человеке существуют две противоположные склонности: желание общаться с себе подобными и стремление к самоизоляции. В такой ситуации человеку ничего не остается делать, как попытаться ужиться со своими ближними, «которых он, правда, не может терпеть, но без которых он не может и обойтись» (81,6, с. 11) Иными словами, человек преодолевает свою естественную интолерантность ко всему чужому, обретает общественную ценность и свое место в социуме. Здесь «кладется начало для утверждения образа мыслей, способного во времени превратить грубые природные задатки нравственного различия в определенные практические принципы и тем самым патологически вынужденное согласие к жизни в обществе превратить в конце концов в моральное целое» (81, 6, с.11 - 12). В работе «Об изначально злом в человеческой природе» (1792г.) И.Кант замечает, что каждому человеку надо пройти через «некое возрождение», «новое творение», «изменение в сердце» (81, 4 (2), с.51). В результате этой реформы сознания на смену природной неуживчивости, себялюбию, соперничеству, жажде господствовать над другими и подавлять других приходит осознание своего долга подчиниться требованию: «Поступай так, чтобы ты всегда относился к человечеству и в своем лице, и в лице всякого другого так же, как к цели, и никогда не относился бы к нему только как к средству» (81,4 (1), с.270).

М.В.Ломоносов (1711 - 1765гг.) высоко ценил общечеловеческую нравственность; призывал воспитывать в молодых людях «мудрость, благочестие, воздержание, чистоту, милость, благодарность, великодушие, терпение, незлобие, простосердечие, постоянство, дружелюбие, послушание и скромность» (116, с. 103). Говоря о ценности и значимости бытия людей, он советовал молодым совершать добрые поступки, ибо через них «заслужить можно честь. Получить богатство и бессмертное имя себе оставить» (116, с.126).

Знаменитый швейцарский педагог И.Г.Песталоцци (1746 - 1827гг.) с гениальной простотой устанавливает первоисточник гуманистических чувств человека. Первым ростком нравственности, ее первоэлементом, по его мнению, является возникающее у ребенка чувство доверия, любви к своей матери. При помощи воспитания предполагалось

постепенно расширять круг, в который входят объекты детской любви. Сначала перенести любовь ребенка на отца, сестер и братьев, затем - на учителя и школьных товарищей с тем, чтобы на определенном этапе своего развития ребенок смог перенести эту сформировавшуюся любовь на свой народ и, наконец, на все человеческое. «Так гениально просто очерчен «природный круг» человеческой любви и доверия» (150, с.25).

Благодаря усилиям ЮНЕСКО, в последние десятилетия понятие «толерантность» стало Международным термином, «ключевым» словом в проблематике мира (19, с. 180). В Декларации принципов толерантности, принятой Генеральной конференцией ЮНЕСКО в 1995 г., понятие толерантности определено как:

- уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, форм самовыражения и проявления человеческой индивидуальности;
- отказ от догм и абсолютизации истины и утверждение норм, установленных в международно - правовых актах в области прав человека (65, с.6 - 8).

В современной литературе существует множество различных классификаций толерантности. К примеру, М. Уолцер, американский ученый, отмечает, что толерантность, понятая как некая установка или умозаключение, включает в себя ряд возможностей. Первая из них есть не что иное как отстранение — смиренное отношение к различиям во имя сохранения мира. Вторая установка - позиция пассивности, расслабленности, милостивого безразличия к различиям. Третья вытекает из своеобразного морального социума - принудительного признания того, что и «другие» обладают правами, даже если пользование этими правами вызывает неприязнь; четвертая - «открытость другим, любопытство; возможно даже уважение, желание услышать и узнать»; пятая - «одобрение различий».

Позиция М.Уолцера позволяет сделать вывод о том, что толерантность не представляет собой чего - то абсолютно единого: реализуясь в различных формах, подходах и парадигмах, и будучи применима к самым различным уровням общественной жизни, она обладает сильнейшей зависимостью от своего социокультурного компонента. Многие западные философы склонны ограничивать понятие терпимости вышеописанным типом отношений (Д.Хейд, Б. Уильямс и др.) (187, с.25).

По мнению М. М. Бахтина, все, что я делаю, я делаю, в конечном счете, словом. Отсюда я как личность рождаюсь, когда я действую познанным на другого человека. Вся моя самость является лишь в диалоге, во взаимодействии с другими и через другого. Поэтому возможность моего - не животного, а человеческого - существования определяется наличием Другого, мне подобного. Отсюда берет свое начало отечественное представление о толерантности, как безусловной ценности, как базисе поликультурного, полиэтнического бытия. Слова, взгляды, жесты - все внешние средства самовыражения трактуются как непрерывный диалог - ожидание - пробуждение ответной проявленности Другого (25, с.215).

В современных философских исследованиях проблема толерантности находится в начальной стадии разработки. Большинство материала, посвященного данной проблеме публикуется в периодической печати и в социально - философских сборниках. Как правило, эти работы представляют собой анализ понятия «толерантность» в определенных областях человеческой жизнедеятельности и общие философские размышления о необходимости принятия толерантности как основного принципа взаимоотношений людей на любом

уровне, о признании толерантности одним из главных условий выживания современного человечества (177, 108, 198).

Наиболее разработанным аспектом проблемы толерантности является вопрос о веротерпимости, который поднимался в Западной Европе еще Д.Локком, Вольтером и др., а в России — В.С.Соловьевым, Н.А. Бердяевым и др. Русский философ В.С. Соловьев писал: «Высший нравственный идеал требует, чтобы мы любили всех людей, как самих себя, но так как люди не существуют вне народностей (как и народность не существует вне отдельных людей), и эта связь сделалась уже нравственной, внутренней, а не физического, то прямой логический вывод отсюда тот, что мы должны любить все народности как свою собственную» (171, с.201). Проблема толерантности в религии освещена в трудах российских авторов (118, 33, 99).

Так, Е.В.Магомедова отмечает, что толерантность в форме веротерпимости - сущностная характеристика любой религии как формы мировоззрения до той поры и в той степени, пока и насколько религия не оформляется в социальный институт вследствие установления сильной централизованной государственной власти. Огосударствление религии, ее идеологизация и институализация неизбежно приводят к отчуждению от нее веротерпимости как сущностной характеристики. В этом случае религиозная толерантность возможна лишь в интересах государства и с санкции государства (118, с. 10).

Проблеме толерантности в политике и в национально - этнических отношениях посвящены работы В.Е.Козлова, З.Ф.Мубиновой, С.И.Семенова, М.Б.Хомякова, В.В.Шалина и др.

С.И.Семенов, профессор Института Латинской Америки РАН, отмечает, что толерантность опирается на гражданственность и историческую память и предполагает не автоматический процесс, рассчитанный на природные институты биологического вида, а на сознательное поведение цивилизованных равноправных граждан, умеющих отстаивать свои интересы и ради этого договаривающихся между собой о совместных действиях (163, с.350). При таком подходе автором подчеркивается особая роль личности. Именно от нее нужно понимание своей главной и единственной роли, она будет творить по своему образу и подобию, а ее партнеры будут руководствоваться теми же соображениями.

На наш взгляд, более точное определение политической толерантности дано в Энциклопедическом политологическом словаре. «Толерантность политическая — позиция тех или иных политических сил, выражающая их готовность допускать существование инакомыслия в своих рядах; в случае, если эти силы находятся у власти, толерантность политическая проявляется в их политике допускать деятельность оппозиции в конституционных рамках, толкуемых с максимальной широтой. В жизни отдельной личности толерантность политическая - проявление готовности прислушаться к мнению политических противников, стремление их переубедить. Практика достойных форм признания своего поражения в политической борьбе — одно из свидетельств климата толерантности в партии или в движении, а также в стране в целом» (204, с.375).

Подходы, сложившиеся в настоящее время в этнологии к оценке явления межэтнической толерантности, можно свести, по мнению В.Е.Козлова (85,с.51), к двум. Первый подход, сторонником которого выступает В.А. Тишков, рассматривает межэтническую толерантность как явление, представляющее собой уважение или признание равенства других (18, с. 19). Этот подход переносится автором и на толкование понятия

«толерантность». По мнению исследователя, «толерантность находит свое выражение в двух основных сферах: на психологическом уровне — как внутренняя установка и отношение личности и коллектива, и на политическом уровне — как действие или осуществляемая норма. Как установка толерантность должна носить характер добровольного, индивидуального выбора; она не навязывается, а приобретается через воспитание, информацию и личный, жизненный опыт. Как действие толерантность — это активная позиция самоограничения и намеренного невмешательства, это добровольное согласие на взаимную терпимость разных и противостоящих в несогласии субъектов. Толерантность в политическом действии предполагает или игнорирование, или утверждение превосходства одной из сторон путем убеждения, дискуссии и завоевания на свою сторону через аргументацию и демократическую процедуру большого числа сторонников. Толерантная установка и действие могут не совпадать в своих проявлениях на уровне личности и общества, и даже на уровне отдельной личности» (179, с.259).

Второй подход, поддерживаемый Л.М.Дробижевой (69, с.63), рассматривает межэтническую толерантность как готовность принять других такими, какие они есть, и взаимодействовать с ними на основе согласия. Такой подход, по нашему мнению, может привести в некоторых случаях к поощрению пороков. «Так Люмпены Римской империи погубили Великую Империю» (140, с.28). Наряду с межэтнической толерантностью в психологии рассматривается понятие «этническая толерантность». Ф.М.Малхозова, рассматривая социально - психологические особенности этнической толерантности, понимает под ней отсутствие негативного отношения к иной этнической культуре, а точнее - наличие позитивного образа иной культуры при сохранении позитивного восприятия своей собственной.

Н.М.Лебедева видит этнокультурный аспект проблемы в том, чтобы уважать собственную культуру, быть уверенным в ее ценном и позитивном значении и встречаться с другими, отличными от нее культурами — таковы, по ее мнению известные составляющие формулы культурной толерантности (17, с. 122).

Попытка теоретического анализа самого понятия «толерантность» предпринята В.А.Лекторским, М.Б.Хомяковым, Е.К.Быстрицким, Н.М.Бусовой, В.В.Шалиным и др. Предполагая возможными отношения между субъектами без явно выраженного взаимодействия, В.А.Лекторский выделяет в качестве потенциальных форм толерантности безразличие и снисхождение. Рассматривая толерантность как снисхождение, он указывает на возможность существования различных взглядов и практик, т.к. они рассматриваются в качестве не самых основных проблем, с которыми имеет дело общество. Говоря о толерантности как снисхождении, отмечает, что толерантность выступает как снисхождение к слабости другого, сочетающееся с некоторой долей презрения. Наиболее плодотворной, по мнению В.А.Лекторского, является толерантность как расширение собственного опыта и критического диалога. В данном случае она выступает как уважение к чужой позиции в сочетании с установкой на взаимное изменение взглядов в результате критического диалога, отказа от индивидуального и культурного своецентризма, нахождения компромиссов и договоренностей на пути самоизменения, совместного решения тех трудностей, с которыми сталкивается в своем развитии цивилизация (108, с.54).

М.Б.Хомяков утверждает, что в контексте такого понимания употребляемое на быденном уровне понятие «терпимость» есть не что иное, как неразвитая, неполноценная форма толерантности. Он высказывает мнение о том, что «сегодня уже совершенно недопустимо смешивать толерантность с терпением или даже «терпимостью» как вынужденным допущением бытия другого. С одной стороны, в современном обществе толерантность может функционировать именно как активное отношение к другому, а не абстинентизм или безразличие. С другой стороны, она подразумевает сознательное признание прав и свобод другого как вне зависимости от его этнических, религиозных или тендерных характеристик, так и безотносительно к его силе или слабости. Иначе говоря, толерантность в современном ее понимании означает деятельное допущение существования другого даже при наличии возможности оказать то или иное воздействие на это существование» (192, с.9).

По мнению Е.К. Быстрицкого, толерантность включает в себя признак допустимости отклонений от определенных стандартов или критериев и является определенной способностью к терпимости, самоконтролю, ограничению. Быть толерантным - значит практически обуздывать себя в отношении чего - то или кого - то чужого или отличного. Самоограничение предполагает силу воли (197, с.220).

Н.А.Бусова при раскрытии понятия делает акцент на субъектные отношения. По ее мнению, толерантность скорее проявляется в отношении сильного к более уязвимому. Меньшинство, вставшее на путь борьбы за свои права, менее склонно к толерантности, потому что оно стремится не просто к тому, чтобы получить возможность быть услышанными, выразить свои взгляды, но и к тому, чтобы опровергнуть господствующие нормы и принципы, ставящие его в невыгодное положение (197, с.210).

В.В.Шалиным анализируются в русле социальной философии теоретические представления о толерантности в условиях современного мира, ее соотношение с ценностями культуры, образования, политики.

По мнению А.Г.Асмолова, толерантность представляет собой норму цивилизованного компромисса между конкурирующими культурами и готовностью к принятию иных логик и взглядов, выступающих как условие сохранения разнообразия, своего рода исторического права на отличность, непохожесть, инаковость. В данном случае характеристиками толерантности являются:

- во - первых, проявление выдержки, самообладания, миролюбия, терпения к чужому мнению, поведению;

- во - вторых, проявление высоких адаптивных способностей, приспособление к окружающей природной и социальной среде;

- в - третьих, более мирный выход из острых конфликтных ситуаций (19, с.25 - 27).

Следует отметить интерес к проблеме ученых Республики Саха (Якутия) (Е.М.Махаров, В.Д.Михайлов, А.Г.Новиков, Т.М.Михайлова, А.П.Оконешникова и др.).

Е.М.Махаров рассматривает толерантность как универсальный духовно - нравственный и политический принцип, который характеризуется:

- во - первых, активностью, т.к. ей не присуще пассивное отношение ко всему происходящему или терпение ко всему, например, холоду, голоду, нищете, насилию, несправедливости и т.д. Также, по мнению исследователя, она не имеет ничего общего с равнодушием, безразличием и нерешительностью. У нее свои приверженцы, энтузиасты,

стойкие сторонники, что возможно только при наличии своей позиции, своих вполне определенных принципов и идеалов. Во - вторых, толерантность предполагает компромисс, разумную уступчивость, постоянную готовность к диалогу. Ей присуща гибкость в подходах и переосмыслении своей позиции, когда это надо. Она исключает ортодоксальное отстаивание, тем более навязывание каких - то своих неизменных принципов и взглядов. В - третьих, толерантность основана на паритете двух сторон и исключает патернализм, когда одной из сторон хочется быть покровителем другого. В - четвертых, толерантность несовместима с монополизмом, т.е. стремлением сделать свою позицию господствующей. Она предполагает признания наличия другого мнения, уникальности и ценности другой человеческой личности. Важность последнего заключается в создании атмосферы доверия, равенства и терпимости друг к другу. Раздражимость по каждому поводу иного мнения и образа мыслей, неумение опровергнуть вескими аргументами своего оппонента постоянно создают препятствия на пути к достижению согласия и продвижению новой оригинальной идеи (126, с.38 - 40).

Как форму разрешения межэтнических конфликтов толерантность рассматривает П.З. Тобуков. При этом он указывает на наличие следующих моментов: во - первых, толерантность должна стать принципом реальной межнациональной политики полиэтнических государств даже при отсутствии взаимообогащающего общения, прочных и разносторонних межэтнических зависимостей. Во - вторых, осознание толерантности как принципа должно привести к необходимому и постоянному соблюдению ее во взаимоотношениях между этносами. В - третьих, толерантность должна стать нравственным императивом для личностей; в - четвертых, в условиях пробуждения самосознания этносов должно происходить осознание необходимости подлинного очеловечивания межличностных и межэтнических отношений. "Толерантность, ставшую неотъемлемым нравственным качеством личностей, можно считать мерой их культурного развития, мерой культуры общения... Именно в этой своей функциональности толерантность в слитности с культурой способна быть наиболее эффективным инструментом и формой разрешения противоречий, порой переходящих в межэтнические конфликты"

По мнению Т.М.Михайловой, толерантность представляет собой проявление субъект - субъектных отношений: «Социум как продукт взаимодействия людей является основным пространством функционирования толерантности. Там, где нет других людей кроме одного индивида, там нет социального пространства и, соответственно, нет толерантности, ибо индивид в отсутствии других индивидов не может иметь никакого отношения к другим» (130, с.51).

А.П.Оконешникова, анализируя этнопсихологические проблемы по изучению межэтнического восприятия и понимания людьми друг друга в разных этнических группах, при трактовке толерантности с точки зрения педагогической и психологической наук делает акцент на волевою сторону. Толерантность, по мнению А.П.Оконешниковой, означает проявление воли, выдержки в отношениях к детям со стороны взрослых и всеобщее сопротивление ненависти и враждебности между детьми разных национальностей (146, с.9).

Таким образом, в современном обществе толерантность может функционировать как активное отношение к другому и подразумевает сознательное признание прав и свобод

другого, как вне зависимости от его этнических, религиозных или тендерных характеристик, так и безотносительно к его силе или слабости.

В психолого - педагогических исследованиях имеются методологические, теоретические и технологические предпосылки разработки данной проблемы.

Это, прежде всего, идеи и подходы гуманистической педагогики (Ш.А.Амонашвили, И.П.Волков, И.П.Иванов, В.А.Караковский, А.С.Макаренко, М.Монтессори, В.А.Сухомлинский и др.) и «педагогики сотрудничества» (В.В.Давыдов, А.С.Макаренко, Д.Б.Эльконин и др.).

Следует выделить разработанную В.А.Сухомлинским педагогику общения, в которой он обосновал задачи воспитания потребности человека в человеке, чувства терпимости, гармонии знаний и нравственности, моральных привычек, знаний и понимания человека как высшей ценности. Великий педагог акцентировал воспитание на целях мирного сосуществования индивидов, ставил задачу формирования способности поступиться своими желаниями во имя благополучия и покоя других людей.

«Педагогика сотрудничества» выдвинула задачу формирования трех личностных установок учителя: установку на принятие ученика таким, какой он есть; установку на эмпатическое принятие ученика в противоположность оценочному, установка на открытое и доверительное общение с учениками.

Педагогический аспект проблемы толерантности рассматривается в диссертационных работах П.Ф.Комогорова, О.Б.Скрябиной, З.Ф.Мубиновой и др.

П.Ф.Комогоровым исследуется проблема формирования толерантности в межличностных отношениях студентов высших учебных заведений. Дается трактовка понятия педагогической толерантности как «особой интегрирующей формы, несущей в себе черты всех видов и уровней толерантности, определяемой целями, задачами и особенностями педагогической деятельности учителя и одной из норм его поведения, представляя собой один из компонентов педагогической этики» (92, с. 12).

О.Б.Скрябина при рассмотрении педагогических условий формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников определяет толерантность как «устойчивое личностное состояние, определяющее особый тип взаимодействия индивида с другими людьми и характеризующийся наличием в сознании субъекта успешного личностно - значимого образца терпимого коммуникативного поведения и доминантной направленностью сознания на его выполнение» (166, с. 18).

Воспитанию межкультурной толерантности в процессе преподавания обществоведческих наук в условиях национальной общеобразовательной школы посвящена работа З.Ф.Мубиновой.

Краткий экскурс в историю исследований толерантности позволяет сделать вывод, что каждая эпоха выдвигает свое понимание проблемы. На протяжении веков толерантность трактовалась как принцип взаимоотношения светской и духовной власти, доминирующей религии и сект, верующих и атеистов.

Античность демонстрирует два подхода к толерантности. Первый отражает многообразие форм религиозного опыта, философского и политического плюрализма. Второй заключается в отсутствии национальной неприязни и преследований за убеждения.

Для философов средних веков злободневной становится проблема веротерпимости и смирения. В XVII - XVIII вв. толерантность рассматривается, в основном, с точки зрения

политического утилитаризма и признается всеобщей ценностью, основополагающим компонентом мира и согласия между религиями, народами, социальными группами.

В XIX в. толерантность проецируется на внутреннее «я» человека и его отношение к другому. В отечественной философской традиции начала XX в. толерантность - это диалогичность бытия.

Большинство современных ученых считают, что толерантность непременно предполагает взаимность - взаимное уважение, взаимные уступки, взаимный отказ от доминирования, а «также воздержание от причинения вреда, т.к. вред, причиняемый другому, означает вред для всех и для самого себя» (19, с.180). Нарушение любой из сторон принципов толерантности неизбежно ведет к дисгармонии в обществе и насилию.

Если принципы толерантности нарушаются одной из сторон в отношениях между религиями, менее сформировавшаяся либо не поддерживаемая государством религия неизбежно вытесняется. Этот урок человечество прошло в эпоху миссионерства, это же мы видим сейчас на примере монотеистических государств.

Если принципы толерантности нарушаются одной из сторон в отношениях между государственными образованиями, это ведет либо к зависимому, подчиненному положению более слабого государства, либо к войне.

Если общество нарушает принципы толерантности по отношению к индивидууму, это приводит к нарушениям прав человека в данном обществе.

Если индивидуум нарушает принципы толерантности по отношению к обществу или другой личности, общество криминализируется.

Любое нарушение принципов толерантности с любой стороны ведет к дисгармонии отношений и разрушению социума. То есть, современное общество выдвигает социальный заказ на детальную разработку технологий формирования толерантного поведения.

Для исследования проблемы формирования толерантного поведения нами выбран подростковый возраст. Именно в этом возрасте «формируются ценностные ориентиры, складываются относительно устойчивые образцы поведения» (194, с.97), наиболее активно формируется позиция «Я и общество». Подростающая личность представляет собой мир, открытый для позитивного взаимодействия с окружающей его действительностью. «Получая от общества шаблоны в оценке национальных, политических, религиозных и других идей и обладая развитой рефлексией, подросток, начинает сознательно искать собственное решение на любую социально значимую проблемную ситуацию» (135, с.477). Если педагоги не опираются на его созидательную сущность, развивающуюся только в обоюдной творческой деятельности учителя и ученика, деформация детской личности, разрушение ее индивидуальности или, наоборот, ее превращение в эгоцентрическую форму существования неизбежны.

Различные варианты периодизации возрастного развития основываются на специфических для разных подходов критериях, которые определяются, прежде всего, конкретно - историческими, социально - экономическими условиями воспитания и развития.

Особое место в изучении подросткового возраста занимает теория Э. Шпрангера, в которой он разделял психику на телесное и духовное начало и считал их существование относительно независимыми друг от друга / Кулагина Н. Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет). – М.: Изд. «УРАО», 1997. – С. 40 – 69.. /

Подростковый период Э. Шпрангер рассматривал внутри юношеского возраста (13 - 19 лет у девушек и 14 - 22 года у юношей). Первая фаза этого возраста (14 - 17 лет) характеризуется кризисом, связанным со стремлением к освобождению от детской зависимости. Главным новообразованием данного возраста выступают открытие "Я", возникновение рефлексии, осознание своей индивидуальности.

Теоретические положения Э. Шпрангера были конкретизированы Ш. Бюлер. Она выделяет в юношеском периоде две фазы: негативную и позитивную. Подростковый этап относится к негативной фазе. Ее характерные черты: тревожность, раздражительность, агрессивность, бесцельный бунт, стремление к самостоятельности, не подкрепляемой соответствующими физическими и психическими возможностями, большая дисгармония в сфере эмоций, повышенная чувствительность и ранимость в отношении собственных переживаний и интересов с определенной черствостью к другим, застенчивость и тормозимость с развязанностью и самоуверенностью. У девочек эта фаза начинается, по Ш. Бюлер, в 11 - 13 лет, у мальчиков – в 14 – 16 лет. В последующей позитивной фазе происходит постепенное уравнивание эмоционально - волевой сферы. Формируется мировоззрение, оформляется осознание собственного «Я», растет самосознание, дифференцируются интеллектуальные интересы / Кулагина Н. Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет). – М.: Изд. «УРАО», 1997. – С. 40 – 69. /

Р. Бенедикт / Кулагина Н. Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет). – М.: Изд. «УРАО», 1997. – С. 40 – 69.. / выдвинула гипотезу, согласно которой причина подросткового кризиса заключается в различии норм поведения для взрослых и детей.

3. Фрейд считал главным источником человеческого поведения бессознательное, насыщенное сексуальной энергией, которое определяет развитие личности и может служить критерием возрастной периодизации. Детская сексуальность понимается как все, приносящее телесное удовольствие, - поглаживания, сосание, освобождение кишечника и т. д. Стадии развития связаны с эrogenными зонами, стимуляция которых вызывает удовольствие. Подростковый период относится к концу латентной стадии (5 –12 лет), временно прерывающей сексуальное развитие ребенка (интересы направлены на общение с друзьями, школьное обучение и т. д.), и началу генитальной стадии (12 –18 лет), соответствующей половому развитию, когда объединяются все эrogenные зоны (стремление к нормальному сексуальному общению), и личности подростка приходится бороться с его агрессивными импульсами) / Фрейд З. Лекции по введению к психоанализ: В 2т. - М.: Госиздат, 1922. – т.1. – 250 с. / .

Э. Эриксон / Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – 344 с. / , относящийся к третьему поколению фрейдистов, рассматривал стадии психического развития человека, разделив их на несколько этапов. Подростковый возраст (отрочество и юность) рассматривается в его классификации с 11 до 18 лет. Основным предметом конфликта развития является понимание подростком того, что он знает о себе в разных ролях. Все это он должен объединить в единое целое, осмыслить, связать с прошлым и спроецировать на будущее. При внутренней устойчивости и преемственности, наличии четко определенных половых моделей для подражания и положительной обратной связи, приобретает чувство идентичности (идентификации «Я»). При неясности цели, нечеткой обратной связи и неопределенных ожиданиях,

происходит спутанная идентичность (смещение ролей), сопряженная с мучительными сомнениями относительно себя, своего места в обществе и неясностью перспективы. Э. Эриксон вводит понятие «психологический мораторий», которое обозначает кризисный период между юностью и взрослостью, то есть в период, когда происходят сложные процессы обретения взрослой идентичности и нового отношения к миру. Подростковая агрессивность рассматривается Э. Эриксоном, как результат смещения ролей.

М. Кле / Кле М. Психология подростка (психосексуальное развитие). – М.: Педагогика, 1991. – 387 с. / рассматривала биологическое, психическое и социальное развитие подростков в историко - культурной перспективе.

Таким образом, особенно острой в настоящий момент является проблема детской преступности и асоциальности, и в частности, наиболее подвержен этому – подростковый возраст. Это связано, прежде всего, с тем, что подростковый возраст – трудный период полового созревания и психологического взросления ребенка. Общине, накладывает свой отпечаток на формирование основных форм межличностного поведения и на характер. В самосознании происходят значительные изменения: появляется чувство взрослости – ощущение себя взрослым человеком, центральное новообразование младшего подросткового возраста. Отстаивая свои права, подросток огораживает многие сферы своей жизни от контроля родителей и учителей и часто идет на конфликты с ними. Все это выдвигает на первый план задачу изучения психологических условий, в которых эта тенденция увеличивается. Особое место в изучении подростков занимает так называемый «кризис», который разными авторами рассматривается неоднозначно, одни утверждают, что кризис носит негативный характер, другие отмечают и его положительные характеристики.

В современной психологической науке описаны возрастные особенности гетеро - и аутоагрессивного поведения подростков, психологические особенности агрессивности у подростков с нарушениями поведения и психическими заболеваниями, источники детской агрессивности, причины. В последние годы научный интерес к проблемам детской агрессивности возрос. Однако, несмотря на значительное количество исследований, и монографий, посвященных этой тематике, основные вопросы, связанные с природой агрессивности, остаются открытыми.

Настоящее исследование рассматривает проблему формирования толерантного поведения подростков в условиях средней общеобразовательной полиэтнической школы.

Теоретический анализ научных трудов и опытно - экспериментальная работа подтвердили правомерность гипотезы и позволили сделать следующие выводы:

1. К феномену толерантности обращено внимание философов, педагогов, психологов, общества в целом как в прошлом, так и в настоящем. Однако проблема формирования толерантного поведения не получила глубокой теоретической и практической разработки. Вместе с тем, актуальность формирования толерантного поведения обусловлена неуклонным ростом диапазона различий между людьми, этносами, религиями и культурами в историко - эволюционном процессе. Государство и общество нуждаются в выработке и внедрении в социальную практику норм толерантного поведения отдельных людей и социальных групп как основы гражданского согласия.

2. В процессе формирования толерантного поведения, на наш взгляд, приоритетное значение имеет подростковый возраст, так как именно в этом возрасте складываются

ценностные ориентиры и относительно устойчивые поведенческие механизмы. Под толерантным поведением подростка мы понимаем внешнее проявление совокупности действий подростка, предполагающее:

- уважительное отношение подростка к «другому»;
- его способность целостно воспринимать «другого», понимая отличительные характеристики как проявление индивидуальности;
- способность видеть в «другом» полноценную, равнодостойную личность;
- эмоционально - волевую готовность к критическому диалогу с «другим»;
- способность к компромиссам и готовность поступиться собственным интересом для преодоления и предотвращения конфликта;
- способность к критическому отношению к себе как к «другому» с целью самосовершенствования.

3. Изучение исходных условий эксперимента показало, что в содержании учебных программ общеобразовательной школы уделяется недостаточно внимания данной проблеме. Рассмотренные нами организационные формы и методы формирования толерантного поведения подростков позволяют построить практико - ориентированную технологию формирования у учащихся средней общеобразовательной школы данного качества.

4. Процесс формирования толерантного поведения подростка может осуществляться более эффективно в рамках разработанной модели на основе коммуникационно - диалогического, гуманистического, системного, личностно - ориентированного, деятельностного, средового, культурологического подходов, а также следующих принципов: направленности учебно - воспитательного процесса на повышение уровня толерантного поведения подростков; формирования личности в коллективе, создание психологического комфорта; индивидуализации (подросток — субъект целостного учебно - воспитательного процесса); систематического и всестороннего учета национально - культурного фактора во всех сферах жизнедеятельности подростков - учебной и социокультурной.

5. В ходе исследования установлено, что формированию толерантного поведения подростков в общеобразовательной школе способствует создание следующих организационно - педагогических условий:

- создание законодательной базы;
- организация личностно - ориентированных взаимоотношений в целостном педагогическом процессе;
- «насыщение» воспитательного пространства образцами толерантного поведения, носителями которых в первую очередь выступают педагоги;
- обеспечение взаимодействия семьи, общественных объединений и организаций в осуществлении формирования толерантного поведения.

6. Непременным условием эффективной работы по формированию толерантного поведения подростков является диагностика личностного продвижения в данном процессе. Она предполагает прогнозирование, отслеживание и оперативное регулирование проявлений толерантного поведения у каждого подростка в конкретный промежуток времени.

7. Контрольный этап исследования выявил положительную динамику формирования толерантного поведения подростков и доказал эффективность разработанных форм и методов и системы организационно - педагогических условий, о чем свидетельствует соотношение трех компонентов: когнитивного, эмоционально - мотивационного и деятельности - практического.

8. Достоверность результатов и выводов обеспечивается широким диапазоном проведенного эксперимента, многократными проверками степени объективности полученных результатов и математическим подтверждением уровня валидности контрольных тестов.

Изучение нами исследований, посвященных феномену толерантности, дает основания полагать, что данная работа является первым исследованием непосредственно проблемы формирования толерантного поведения подростков в общеобразовательной средней школе. В ней, естественно, не решены все вопросы, входящие в проблему. Необходимы дальнейшие разработки, которые целесообразно вести в следующих направлениях:

- формирование устойчивых взаимоотношений в различных социальных, возрастных группах детей и молодежи;
- подготовка учителя к формированию толерантного поведения подростков в условиях реализации поликультурного образования в современной школе;
- возможности социальной среды в поликультурном образовании школьников;
- повышение социальной роли семьи в формировании толерантного поведения подростков и в снижении социальной напряженности в обществе;
- возможности учреждений дополнительного образования в формировании толерантного поведения учащихся и др.

Литература

1. Қазақстан Республикасы Президентінің жарлығы. Қазақстан Республикасында 2005 - 2010 жылдарға арналған білім беруді дамытудың мемлекеттік бағдарламасы. 2004 жыл, 11 - қазан, №1459
2. Яссауи Қожа Ахмет. Хикметтер / ред. Ә. Пірманов. – Алматы.: Атамұра, 1995. - Б. 129.
3. Алтысарин Ы. Избранные произведения. / сост. и подг. к печати Сулейменов Б.С. - Алма - Ата.:Акад. Наук КазССР, 1957 - С.466.
4. Ауезов М.О. Абай Кунанбаев статьи и исследования. / под.общ.ред. Дюсенбаева И.Т. – Алма - Ата.: Акад. Наук КазССР, 1957 - С.391.
5. Сатпаев Ш.К. Шакарим Кудайбердиев. - Алма - Ата.:Жазушы, 1993 - С.115.
6. Жарықбаев Қ. Қалиев С.Қазақ тәлім - тәрбиесі / қазақ ұлт педагогикасы мен ұлттық психологиялық тарихы. Оқу құралы. - Алматы.:Санат, 1995 - Б.352.
7. Жарықбаев Қ. Жүсіпбек Аймауытовтың көзқарастары. - Алматы.:Білім, 2000 - Б.76.
8. Жарықбаев Қ. Жантануға кіріспе.Хрестоматия.Ж.О.О. - ның студенттеріне арналған оқулық. –Алматы.: Дарын, 2005 - Б.186.
9. Шолпанкулова Г.К. Формирование гуманных отношений у учащихся (8 - 9 класс). В процессе обучения на основе межпредметных связей: Дис... к.п.н.: Алматы, 1995. - С.157
10. Узакбаева С.А. Эстетическое воспитание в казахской народной педагогике: Дис... д.п.н.: Алматы, 1993. - С.420

11. Болеев К. Теория и практика подготовки будущих учителей к национальному воспитанию учащихся: Дис. д.п.н. Тараз, 2002. - С / 343
12. Толеубекова Р.К. «Использование прогрессивных традиции народной педагогики в нравственном воспитании учащихся начальных классов казахской школы» Дисс. пс.ф.к., Алматы, 1994. - С.162.
13. Батталханов Е.З. Формирование гуманистического мировоззрения учащейся молодежи как социально - педагогическая проблема, 2002.
14. Толеубекова Р.К. Научно - педагогические основы нравственного воспитания старшеклассников в новых социо - культурных условиях, 2007.
15. Бейсенбаева А.А. Гуманизация образования старшеклассников на основе межпредметных связей, 1996.
16. Шаукенова З.К. Социальное взаимодействие этносов в современном казахстанском обществе, 2003.
17. Муналбаева У.Д. Этносоциальное воспитание в условиях современного Казахстана, 2005;
18. Алимбаева Р.Г. Исследование этнических предубеждений у детей младшего школьного возраста в процессе обучения, 2001.
19. К.К.Нұртілеуова «Класс жетекші қызметінде гумандық бағыт беру»Дисс. К.п.н Тараз. 1998. - Б.189.
20. Х.Т.Наубаева «Мектепке дейінгі қызметте гумандық қарым - қатынас» Дисс. К.п.н Талдықорған 1999 Б.113.
21. К.С.Байболатова «Қоғам дамуында гуманизм негізгі критерийлардың бірі» Дисс к.филос н Семипалатинск 2000 Б.129.
22. Сексенбаева Л.И. Педагогические условия формирования культуры межнационального общения учащихся, проживающих вне своей национальной государственности, 2000.
23. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. - 1997. - №11. - С.46 - 54.
24. Тишков В.А. Культура мира - М.: Наука, 1993. - 314 с
25. Тишков В.А. О толерантности / Толерантность и согласие. - М., 1997. - С.19.
26. Петровский В.А. Личность. Деятельность. Коллектив. - М.: Политиздат, 1982. - С.225.
27. Гасанов З.Т. Формирование культуры межнационального общения в многонациональном регионе // Педагогика. - 1994. - №5. - С. 11 - 15.
28. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа: Обобщение опыта учебно - воспитательной работы в сельской средней школе – М., Просвещение, 1979. – С.393.
29. Ситаров В.А., Маралов В.Г., Козлова А.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе. – М., 2000.
30. Современный словарь иностранных слов: толкование, словоупотребление, словообразование, этимология / Л.м.баш, А.В.Боброва и др. 2 - е изд. Стереот. - М.:Цитадель, 2001. - С.928.
31. Словарь иностранных слов. - 16 - изд., испр. - М:Рус.яз.,1988 - С.624.
32. La tolerance au risque de l histoire. Lyon, Aleas, 1995. - 242 г.
33. Аристотель. Сочинения в 4 - х т. - Т.4. - М.: АН СССР, 1983. – С.830.

34. Марк Аврелии Антонион. Размышления Римского императора Марка Аврелия о том, что важно для самого себя. - Репр. Изд. - М., 1991. - С.64
35. Квинт Тертуллин. Апология. / комп. дизайн Н.В.Пошкова – М.:СПб.:АСТ, 2004 - С.423
36. Всемирная история в датах и событиях «Ларусс» / Пер. с франц. Румянцева В. - М.: ОАО Издательство «Радуга», 2002
37. The Oxford dictionary of English Etymology Oxford, Clarendon Press, 1982. - 379 p
38. Монтень М. Опыт. Избранные произведения. - В 3 - х т. - М.: Голос, 1992.
39. Опыт о веротерпимости / Дж. Локк // Собр. соч.: в 3 т. - М.: Мысль, 1985. - Т.3., С.67
40. Локк Д. Баску туралы екі трактат. / ауд. Иманбаев М.Ө., ред.: Нұрышева Ғ.Ж., Ғабитов Г.Х. Зерде қоғамдық қоры; Еуропадағы Қауіпсіздік және Ынтымақтастық Ұйымы. –Алматы.:Раритет,2004 - Б.230.
41. Бейль П. Исторический и критический словарь в 2т. - М.: Мысль, 1968.
42. Вольтер Ф.М.А. Собрание сочинений в 3 - х т. - Спб.: Вестник знания, 1910.
43. Вольтер «Трактат о веротерпимости» (1763)
44. И.Кант «Об изначально злом в человеческой природе» (1792) еңбегінде
45. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. Т.7. — М.: Просвещение, 1957. - С.57 - 126.
46. Пестолоций И.Г. Избранные педагогические соинение 2 - том. / под ред. В.Н.Столетова –Москва.:Педагогика, 1981. - С.334.
47. Уолцер М. О терпимости. Перевод с англ. яз. И. Мюрнберг. - М.: Идея - Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. - 160 с.
48. Бахтин М.М. К философии поступка. - Киев, 1994. - 240 с.
49. Бердяев Н.А. Русская идея основные проблемы рсской мысли XIX века и начало XX века // О России русской философской культуры.Философы русского после октябрьского зарубежья. – М.,1990 - С.44.
50. Большой энциклопедический словарь.–2 - е изд., перераб. И доп. - М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. - С.1456 .
51. Магомедова Е.В. Толерантность как принцип культуры: Автореф. дисс.канд.филос.наук. - Ростов - на - Дону, 1999.–С.23.
52. Семенов С.И., Коваль Б.И. Толерантность и гражданское общество // Толерантность и ненасилие / Под ред. М.Б. Хомякова. - Екатеринбург: изд - во Уральского гос. ун - та, 2000. - С. 332 - 382.
53. Энциклопедический политологический словарь. - М.: Изд - во «Республика», 1997. - С.477.
54. Козлов В.Е. Межэтническая толерантность и этническое самосознание в условиях крупного полиэтничного города: Дисс.... канд. истор. наук. - Уфа, 2000. - С.195.
55. Дробижева Л.М. Толерантность и рост этнического самосознания: пределы совместимости / Толерантность и согласие. - М.: ИЭА РАН, 1997. – С.307.
56. Малхозова Ф.М. Социально - психологические особенности этнической толерантности в поликультурном регионе: Автореф. дис. канд. психол. наук. - М., 1999. - С.25.
57. Лебедева Н.М. Психологические аспекты этнической экологии / Этническая экология: теория и практика. - М., 1991. - С. 122.

58. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критицизме // Вопросы философии. - 1997. - №11. - С.46 - 54.
59. Хомяков М.Б. Толерантность как социокультурная проблема // Толерантность и ненасилие: теория и международный опыт. - Екатеринбург: изд. - во Уральского гос. ун - та, 2000. - С.9.
60. Быстрицкого Е.К. Человек: образ и сущность. (Гуманитарные аспекты). - М.: РАН, 1996. - С.220
61. Бусова Н.А. Человек: образ и сущность. (Гуманитарные аспекты). - М.: РАН, 1996. - 250 с. - С.210).
62. Шалин В.В. Толерантность (Культурная норма и политическая необходимость - Краснодар: Периодика Кубани, 2000. - 256 с.
63. Асмолов А.Г. На пути к толерантному сознанию. - М.: Смысл, 2000. –С. 255.
64. Махаров Е.М. Духовная ситуация времени и толерантность. - Якутск: ЯНЦ СО РАН, 1995. – С.88.
65. Тобуков П.З. Толерантность как форма разрешения межэтнических противоречий / В кн.: Толерантность. Материалы региональной научно - практической конференции. - Якутск: ЯНЦ СО РАН, 1994. - С.121 - 122.
66. Михайлова В.Д. Толерантность в контексте многоукладности российской культуры: Тезисы Международной научной конференции, Екатеринбург, 29 - 30 мая 2001 г. / Уральский государственный университет им. А. М. Горького; [Редкол.: М. А. Литовская, А. В. Медведев]. - Екатеринбург: Изд. - во Урал. ун - та, 2001. - С.395.
67. Михайлова Т.М. Толерантность: социетальный анализ / В кн.: Терпимость: идеи и традиции. Материалы международной научной конференции. Якутск: ЯНЦ СО РАН, 1995. - С.51 - 53.
68. Оконешникова А.П. Межэтническое восприятие людьми друг друга. - Пермь: Издательско - полиграфический комплекс «Звезда», 1999. –С.406.
69. Комогоров П.Ф. Формирование толерантности в межличностных отношениях студентов вуза: Автореф.дисс. канд. пед. наук. - Курган, 2000. –С.23.
70. Скрыбина О.В. Педагогические условия формирования коммуникативной толерантности у старшеклассников: Автореф. дисс. канд.пед.наук. - Кострома, 2000. – С.22.
71. Мубинова З.Ф. Воспитание национального самосознания и межэтнической толерантности в процессе преподавания обществоведческих наук в национальной городской школе (на примере школ Республики Башкортостан): Автореф. дисс. канд. пед. наук. - Уфа, 1998. –С.23.
72. Хрестоматия по возрастной психологии. Учебное пособие для студентов / Сост. Л.М.Семенюк / Под ред. Д.И.Фельдштейна. - Изд. - ие 2 - е. - М.: Институт практической психологии, 1996. – С.304.
73. Коменский Я. А., Локк Д., Руссо Ж.–Ж., Песталотти И. Г. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. –С.416
74. Кулагина Н. Ю. Возрастная психология (развитие ребенка от рождения до 17 лет). – М.: Изд. «УРАО», 1997. – С. 40 – 69
75. Фрейд З. Лекции по введению с психоанализ: В 2т. - М.: Госиздат, 1922. – т.1. – С.250
76. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис – М.: Издательская группа «Прогресс», 1996. – С.344

77. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова - М.: Педагогика, 1991. – С.480.
78. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 - ти т. / Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1982. – С.504
79. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. - 2 - е изд. - М.: Политиздат, 1977. –С.304.
80. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. — 1971. - № 4. — С. 25 — 30.
81. Мухина В.С. Психология детства и отрочества. Учебник для студентов психолого - пед. факультетов вузов. - М.: Институт практической психологии, 1998. –С.488.
82. Возрастные и индивидуальные особенности младших подростков / Под ред. Т. В. Драгуновой, Д. Б. Эльконина – М.: Просвещение, 1967. - 164с 172 Стратегия модернизации
83. Аверин В. А., Григорова З. Н. Личностные детерминанты девиантного поведения подростков / Эколого - социальные вопросы защиты и охраны здоровья молодого поколения на пути в 21 век // Материалы 4 Международного конгресса.–Спб.,1998
84. Лебединская К. С., Райская М. М., Грибанова Г. В. Подростки с нарушениями в аффективной сфере: Клинико–психологическая характеристика «трудных» подростков / Научн.–исслед. ин–т дефектологии. Акад. Пед. наук СССР.–М.:Педагогика,1988.–168 с.
85. Фельдштейн Д. И. Психология развития личности в онтогенезе. – М.: Педагогика, 1989. – С.208
86. Фельдштейн Д. И. Формирование личности ребенка в подростковом возрасте. – Душанбе: Дониш, 1973. – 140 с
87. Рабочая книга школьного психолога. / Под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1991, С. 65 – 83
88. Волков Г.Н. Этнопедагогизация целостного учебно - воспитательного процесса. - М.: ГосНИИ семьи и воспитания, 2001г. —С.160

© Ж.Ж.Картбаева, 2016

УДК37

С.В.Корецкая

канд. педагог. наук, доцент

Институт экономики и управления

г. Пятигорск, Российская Федерация

У.В.Болотова

канд. философ. наук, доцент кафедры социально - гуманитарных наук

Институт сервиса, туризма и дизайна (филиал) СКФУ в г. Пятигорске

г. Пятигорск, Российская Федерация

КУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ (на материале традиционных культур Японии и народов Северного Кавказа)

Аннотация

Жизнь человека в обществе себе подобных всегда подчинена определенным правилам, которые составляют существенную часть его образа жизни. В соответствии с этими правилами любая культура имеет собственное представление о «плохом» и «хорошем» поведении. В каждой культуре формируется система долженствований и запретов, которые

предписывают, как обязан человек поступать в той или иной ситуации, или указывают ни в коем случае чего - то не делать. Все это означает, что общение между людьми облечено в различные формы, подчинено тем или иным условиям и законам. Различные способы человеческого общения также диктуются культурными нормами, которые предписывают, как должны общаться, или обращаться друг к другу младшие и старшие по возрасту или чину, мужчины и женщины, законопослушные граждане и преступники, туземцы и иностранцы и т.д. При этом зачастую официальные законы играют меньшую общественную роль, чем правила и запреты, сложившиеся в значительной мере стихийно.

Ключевые слова

Воспитание, педагогика, психология, традиции, Япония, Северный Кавказ, ценностные ориентации, мораль, семья.

Практически с самого начала культурной деятельности человека возникает потребность в регулировании его поведения и общения с другими людьми. Необходимость этого вызвана тем, что материальные продукты культуры, которые создаются людьми, лишь показывают границы их возможностей, но они не определяют, как должны действовать люди в различных отношениях между собой. Человек есть результат переплетения социальных и культурно - исторических обстоятельств. Человек понимается как своеобразный текст, «составленный» из культурных систем и норм своего времени и, следовательно, заранее ограниченный исторической обусловленностью[1,с.134]. Поэтому вместе с созданием ценностей культуры стали одновременно формироваться также требования к поведению человека, которые регулировали как распределение этих ценностей, так и разнообразные отношения между людьми. Первоначально они представляли собой правила, регулирующие человеческое поведение, позднее в науке они получили название норм. Изначально нормы служили указателями на то, где, как, когда и что должны были делать люди в повседневной жизни. Различные нормы имели разную степень влияния и значения в поведении людей, и те из них, которые приобретали наибольшее влияние, становились общепринятыми.

На протяжении всей истории человечества было создано огромное количество самых разнообразных норм поведения и общения. В зависимости от способа, характера, цели, сферы применения, границ распространения, строгости исполнения все многообразие поведенческих норм было разделено на следующие виды: традиции, обычаи, обряды, законы, нравы. Одним из первых регуляторов человеческого поведения стали нравы, которые были предназначены регулировать повседневное поведение людей, способы реализации ценностей, оценивать различные формы их отношений и т.д. Из всех культурных норм нравы являются наиболее подвижными и динамичными, поскольку призваны регулировать текущие события и поступки. Нравы - это моральные оценки допустимости тех или иных форм как собственного поведения, так и поведения других людей. Под действие этого вида культурных норм попадают такие формы поведения, которые бытуют в данном обществе и могут быть подвергнуты нравственной оценке. В силу такого своего характера нравы не предполагают немедленного их практического исполнения, а ответственность за их нарушение в целом значительно меньше, чем во всех других нормах. Эта ответственность носит относительный характер, поскольку наказание за нарушение нравов может быть разным - от неодобрительных взглядов до смертной казни. Среди других видов культурных норм наиболее распространенными являются

обычаи - общепринятые образцы действий, предписывающие правила поведения. Влияние обычаев, главным образом, распространяется на область частной жизни людей. По своему назначению они призваны регулировать взаимоотношения и коммуникации внешнего характера, то есть отношения с близкими и дальними родственниками, со знакомыми и соседями, публичное поведение человека за пределами собственного дома, бытовой этикет со знакомыми и незнакомыми людьми. Регулятивная роль обычаев заключается в том, что они предписывают строго установленное поведение в определенных ситуациях. Обычаи возникли в незапамятные времена как традиционные формы поведения, благодаря которым обеспечивалась культурная стабильность. В такой их роли было заинтересовано все общество, и оно стремилось их сохранять и культивировать. Поэтому многие обычаи оставались на протяжении веков неизменными. Чтобы построить будущее – в его основание нужно заложить краеугольные камни прошлого. Чтобы создать вещественное - нужно вначале осознать его мысленно - духовную ипостась. Духовная зрелость приходит к человеку через познание истории и жизни своего народа. Она утверждается в его сознании с помощью родного языка и умения широко и проницательно размышлять о своем месте в мире, о своем долге и предназначении [2, с. 207].

В каждой культуре формируется своя система обычаев, распространяющаяся на все стороны повседневных отношений. Тот или иной обычай всегда связан с соответствующей специфической ситуацией. Поэтому характер и основные черты обычаев соответствуют образу жизни общества и его социально - сословной структуре. По этой причине одинаковые, на первый взгляд, обычаи в разных культурах приобретают совершенно разное содержание. Примерами здесь могут служить различия в разных культурах по отношению к обрядам [3, с. 139].

Становление различных регуляторов поведения человека шло одновременно с развитием и усложнением его взаимоотношений с окружающим миром. По мере накопления культурного и социального опыта стали возникать устойчивые формы поведения, которые предписывали наиболее рациональные действия при взаимоотношениях различных групп людей в соответствующих ситуациях. Имеющие рациональный характер и многократно проверенные на практике, они стали передаваться от поколения к поколению, что придавало им традиционный характер и породило новый вид культурных норм - традицию. Первоначально это слово обозначало “предание”, подчеркивавшее наследственный характер соответствующих культурных явлений. В настоящее время назначение традиций сводится к регуляции межличностных и межгрупповых отношений, а также передаче социального опыта от поколения к поколению. Фактически традиция - это своего рода устные “культурные тексты”, аккумулирующие в себе совокупность образцов социального поведения, сложившиеся формы социальной организации, регуляции и коммуникации.

Этот вид социальной регламентации исключает элемент мотивации поведения: нормы, составляющие традицию, должны выполняться автоматически. Представители определенной культуры в этом случае должны твердо следовать установившейся модели поведения, основываясь только на интуитивном убеждении, что “так поступали наши предки”, “так принято” и т.п. Автоматическое следование традиции на практике представляет собой простое соблюдение привычных норм и требований к поведению.

Разновидностью традиции является обряд, который представляет собой массовое выражение религиозной или бытовой традиции. Его главной отличительной чертой

является не избирательность, а массовость, поэтому влияние обрядов не ограничивается какой-то социальной группой, оно относится ко всем носителям данной культуры. Как правило, обряды сопровождают важные моменты человеческой жизни, связанные с рождением, свадьбой, вступлением в новую сферу деятельности, переходом в другую возрастную группу, смертью. Однако наиболее известными и распространенными являются религиозные обряды, особенно связанные с использованием пищи. Достоверно известно, что во многих древних религиях жертвоприношения совершались предметами пищи, а в христианстве обряд причащения совершается хлебом и вином. Это неслучайно. Поскольку еда является первоосновой физического существования человека, то практически в любой культуре она обретает мистическое и символическое значение.

С раннего детства каждый ребенок овладевает родным языком и усваивает культуру, к которой принадлежит. Это происходит в процессе общения с близкими и незнакомыми людьми, в домашней среде, с помощью вербальных и невербальных способов общения. В повседневной житейской практике человек сам определяет для себя полезность или вредность различных предметов и явлений окружающего мира с точки зрения добра и зла, истины и заблуждения, справедливого и несправедливого. Категория ценности образуется в человеческом сознании путем сравнения разных явлений. Осмысливая мир, человек решает для себя, что для него представляется важным в жизни, а что нет, что существенно, а что несущественно, без чего он может обойтись, а без чего нет. В результате этого формируется его ценностное отношение к миру, в соответствии с которым все предметы и явления рассматриваются им по критерию важности и пригодности для его жизни. Каждый объект получает свою оценку и представляет определенную ценность, на основании которой складывается соответствующее к нему отношение. В результате формируется общее ценностное отношение человека к миру, при котором те или иные явления жизни людей имеют для них определенный смысл и значимость.

Роль ценностей в жизни, как отдельного индивида, так и общества в целом чрезвычайно велика. В соответствии с ними происходит отбор информации в процессе общения, устанавливаются социальные отношения, формируются аффекты (эмоции и чувства), навыки взаимодействия и т.д. Таким образом, ценность не есть вещь, а есть отношение к вещи, явлению, событию, процессу и т.п. Ценности имеют огромное значение в любой культуре, поскольку определяют отношения человека с природой, социумом, ближайшим окружением и самим собой.

В человеческом сознании существует одновременно множество ценностей, поэтому вполне оправданно говорить о системе ценностей, поскольку ценности существуют не хаотично, они определенным образом упорядочены по отношению друг к другу. Осваивая ценности окружающего мира, человек опирается на устоявшиеся в его культуре традиции, нормы, обычаи и постепенно формирует систему основополагающих и общепринятых ценностей, служащих ему руководством в жизни. На этой основе в каждой культуре складывается своя система ценностей, отражающая ее специфическое положение в мире.

Система ценностей представляет собой иерархию, в которой ценности располагаются по нарастающей значимости. Благодаря ей обеспечиваются целостность данной культуры, ее неповторимый облик, необходимая степень порядка и предсказуемости. Культурные ценности, как уже было отмечено, в жизни каждого человека имеют разное значение. Так, человек в Японии, в первую очередь считает себя членом социума и только потом

индивидом. В Японии никогда не выделяют кого - либо из общей массы. В то же время, на Кавказе значимым представляется, прежде всего, ощущение принадлежности к данному народу или народности, а внутри него – к определенному роду, клану, тейпу, а далее - к фамилии. Под термином «фамилия» на Кавказе понимается группа семей, носящих одну и ту же фамилию.

Если рассматривать ценность как значимость чего - либо для человека и общества, то это понятие наполняется субъективным содержанием, поскольку в мире нет явлений, в равной степени значимых для всех людей без исключения. Существуют ценности личного характера, ценности, присущие определенному полу или возрасту, ценности каких - либо больших и малых групп людей, различных эпох и государств и так далее, вплоть до общечеловеческих. По этой причине в науке принято все культурные ценности подразделять на две основные группы. Во - первых, это совокупность выдающихся произведений интеллектуального, художественного и религиозного творчества. В эту группу включаются также выдающиеся архитектурные сооружения, уникальные произведения ремесла, археологические и этнографические раритеты. Во - вторых, к числу культурных ценностей относят оправдавшие себя и доказавшие на практике свою эффективность принципы совместного сосуществования людей: нравы, обычаи, стереотипы поведения и сознания, оценки, мнения, интерпретации и пр., которые ведут к интеграции общества, к росту взаимопонимания между людьми, их комплиментарности, солидарности, взаимопомощи и т.д. Обе группы культурных ценностей на практике составляют “ядро” любой культуры и определяют ее неповторимый характер. Господство науки и техники таит в себе опасность разрушения мира, эпоха торжества научно - технического прогресса может обернуться крушением культуры и опрокинуть мир в хаос и небытие. Подобный взгляд на последствия воздействия научно - технического прогресса на культуру является не пессимистической оценкой его результатов, а попыткой осмыслить и осознать перспективы развития человечества и культуры [4,с. 207].

Культурные ценности подразделяются на четыре сферы: быт, идеологию, религию и художественную культуру. Сфера быта представляет собой исторически первую и основополагающую для формирования личности сферу. Именно быт является хранителем исторической памяти культуры, поскольку он значительно устойчивее идеологии и религии и изменяется гораздо медленнее, чем они. Поэтому именно бытовая культура в большей степени содержит в себе “вечные”, общечеловеческие и этнические ценности. Нормы и ценности бытовой культуры являются самодостаточными. Это значит, что, пользуясь только ценностями бытовой культуры, человек может иметь устойчивые ориентиры для жизни в условиях соответствующей культуры. Они рождаются в процессе житейской практики и имеют утилитарную направленность, поэтому не нуждаются в обосновании и доказательстве. Носители данной культуры воспринимают их как естественные и само собой разумеющиеся. Их оказывается вполне достаточно для приобщения человека к культуре.

Ценности бытовой культуры формируются и существуют в рамках семьи и ярко проявляются в традициях семейного воспитания. Исследования ученых показали, что есть три способа передачи культурной информации, необходимой человеку для освоения: вертикальная трансмиссия, в ходе которой социокультурная информация передается от родителей к детям; горизонтальная трансмиссия, при которой освоение культурного опыта

и традиции идет в общении со сверстниками; непрямая трансмиссия, при которой индивид обучается у окружающих его взрослых родственников, соседей, учителей, как на практике, так и в специализированных институтах инкультурации (школах и вузах). Под инкультурацией обычно понимается процесс вхождения ребенка в процессе взросления в данную культуру.

Данные способы передачи культурной информации позволяют предположить, что в процессе инкультурации задействовано довольно большое количество людей, социальных групп, общественных институтов. Все они называются агентами (конкретные люди, ответственные за обучение культурным нормам и освоение социальных ролей) и институтами (учреждения, влияющие на процесс инкультурации и направляющие его) инкультурации. Человек проживает свою жизнь, не сумев понаблюдать и понять всего общества целиком: оно слишком громоздко и неохватно для него. Антропологический мир выстраивается из небольшого социального окружения, рассматривая который человек производит индуктивные умозаключения обо всем обществе [5, с.298]. Чем старше становится индивид, тем более широким становится круг его друзей и знакомых. При этом данный круг может сохраняться на протяжении всей жизни человека; школа - она дает не только формальное образование, но и знакомит ребенка со скрытым учебным планом: правилами школьной жизни, ролью учителя и т.п.; СМИ - газеты, журналы, периодические издания, радио, кино, телевидение, компьютерные сети все больше влияют на инкультурацию, знакомя индивида с огромным массивом информации, на которую ориентируется в своей жизни человек. Различные организации - церковь, спортивные, политические организации, кружки по увлечениям - также дают индивиду важную информацию о мире, в котором он живет.

На разных этапах жизненного пути эти факторы действуют по-разному. В раннем детстве (до трех лет) ведущую роль в инкультурации играет семья и особенно забота матери о своем ребенке. Отношения младенца с родителями, братьями, сестрами, родственниками, друзьями семьи являются определяющими в ранний период инкультурации. Причем, если в европейском обществе главными агентами социализации и инкультурации являются родители и, прежде всего мать, то в традиционных обществах в воспитании ребенка принимают участие все члены общины или рода, к которому он принадлежит. Примером такого рода служит кавказское аталычество. Аталыком называли приемного отца, обычно близкого родственника, в семью которого родители отдавали своего ребенка. Получали назад они его только после совершеннолетия. Приемного сына воспитывали с не меньшей заботой и нежностью, чем родных детей, с которыми у него устанавливалась близость, равная кровному родству. Воспитание в чужой семье практиковалось в Японии, где ребенка отдавали на сторону в 10 - летнем возрасте. В русской дореволюционной деревне кроме родителей большую роль в воспитании играли члены большой крестьянской семьи и всего мира - общины. Основная цель этого периода - формирование у ребенка мотивации на привязанность к другим людям, что выражается в доверии, послушании, желании сделать им приятное. Уже к трем месяцам дети демонстрируют избирательное поведение, они выражают любовь, страх, радость, узнают родителей и знакомых, отличают их от незнакомцев.

В возрасте от трех до пятнадцати лет на ребенка все больше действуют и другие факторы инкультурации: общение со сверстниками, школа, СМИ, контакты с ранее неизвестными

взрослыми людьми. В это время дети получают навыки оперирования с предметами с целью достижения какого-то практического результата. Они способны создавать образы, в том числе у них формируется образ мира (позже он превратится в картину мира). Они знакомятся со знаками и символами, а позже с понятиями, овладевают абстрактным мышлением, учатся создавать абстракции и идеализации. На основе чувства удовлетворенности или неудовлетворенности развивается эмоциональная сфера. Так, постепенно, окружающее ребенка общество и культура становятся для него единственно-возможным и существующим миром, с которым он себя полностью идентифицирует. Можно заключить, что в семейном воспитании используются различные способы трансмиссии культурных норм и культурных ценностей, главными из которых являются обряды и традиции. Несмотря на наблюдающиеся различия в культурах, принцип действия воспитательных механизмов является одним и тем же.

Ценностные ориентации японского общества формировались в течение многих веков. На их формирование существенное влияние оказали синтоизм, буддизм, в меньшей мере, конфуцианство, традиционная китайская культура... Во второй половине XIX века Япония восприняла универсальные ценности мировой культуры, в частности, большую роль в японском обществе стали играть идеи европейского гуманизма. На уровне стереотипов поведения, а во многом и на уровне подсознания традиции остаются органичной частью жизни.

Поскольку важнейшую роль в японском обществе играл и продолжает играть синтоизм, то в жизни японцев значительное место занимает ритуал. Объясняется это тем, что синтоизм – это «религия» общинного типа, а общинная религия в принципе как бы растворена в жизни. Синто, в частности, не может быть понята как идея, поскольку «понять» в религиях такого типа означает скорее «почувствовать», чем усвоить нечто как некоторую идею. Чувство же достигается участием в ритуалах, которые могут проходить как в рамках семьи, так и в достаточно больших группах во время праздников или фестивалей, которые по-японски называются мацури от глагола мацуру «подносить дары», «ублажать».

Основой взглядов японцев на труд и усердие стала так называемая «мораль простоты». В основе «морали простоты» лежат слова: «дело воспитывает». Дело, которому ты отдаешь все силы, будь то сельское хозяйство, торговля или любое другое, воспитывает личность. Работа – это не просто производительная деятельность, она служит еще и воспитанию личности. Поэтому, прежде всего, человек должен быть усердным. Без усердия превратиться в личность в самом высоком смысле слова невозможно. В то же время, если работа сама по себе воспитывает личность, совсем необязательно придавать слишком большое значение эффективности производства. Таким образом, «мораль простоты», которую можно рассматривать, переведя совмещение усердия и бережливости в плоскость философии образования, как воспитание личности, – фактически игнорировала производительную сторону экономики.

Сама идея «морали простоты» была предложена в 17 веке Исида Байган, который был родом из провинции Тамба. Приехав в Киото, он поступил учеником в торговый дом, занимавшийся продажей мануфактуры. Большое влияние на него имел, видимо, отец, отличавшийся строгостью, доходившей до суровости. Отец его, крестьянин, бывало, когда Байган был еще ребенком, набрав каштанов, возвращался домой, спрашивал его: «Ты

нашел их с правой стороны той горы или с левой?» Если Байган отвечал, что с левой, отец говорил: «Левая сторона горы не наша, отнести каштаны назад», и заставлял сына в темноте тащить их обратно в гору. Среди высказываний, объясняющих идеи Исида Байган, можно найти такое: «Человек, работая шесть часов, получил три коку (мера веса) риса. Я, работая восемь часов, получил три коку одну сё риса. Как это прекрасно! Если за шесть часов работы человек получает три коку, это означает производительность - одна коку за два часа, а получить три коку и одно сё за восемь часов значит, за последние два часа производительность составляет одну сотую прежней. Однако если восьмичасовая работа послужила еще и воспитанию личности, прекрасно, что удалось получить, хотя бы еще одно сё риса». Эта идея послужила хорошим ответом на беды японцев того времени, поэтому она быстро распространилась по всей стране. Исида Байган оставил службу продавца и открыл частную школу в Киото, но свою первую лекцию он прочел на улице, и его единственным слушателем был крестьянин, тащивший корзину редьки - об этом писал сам Исида Байган. Постепенно его идеи стали находить все больше сочувствия, и через три года он стал читать свои лекции в осакских школах. Идеи оказались очень популярны, распространились по всей стране, и, в конце концов, оформились в философскую систему, получившую наименование «мораль простоты».

Она представляла собой подробнейшее описание истории Японии и социальных течений после эпохи «сражающихся провинций». Эта философия породила дошедшие до сегодняшнего дня взгляды на труд и усердие, характерные для японцев. Японские горожане прониклись идеей: «работай усердно, чтобы дело воспитывало», и трудились изо всех сил в стране, где мало природных ресурсов и мало земли. Японская «мораль простоты» придавала большое значение усердию и в то же время считала благом бережливость - честную бедность, что очень сильно отличало ее от протестантизма. Кроме того, благодаря связи «морали простоты» с воспитанием личности, родился специфический взгляд на труд, которого нет ни в одной стране мира, утвердился самоценность личности. Например, учение дзэн - буддизма требует ежедневной тщательнейшей уборки помещения. Если делать эту работу усердно, на тебя снизойдет просветление. Но такая идея не всегда была свойственна дзэн - буддизму - он воспринял ее у Исида Байган. Принадлежа к дзэн - буддизму, он провозгласил свою идею «морали простоты» и тем самым значительно изменил его идеологию. Даже правильнее было бы сказать, что он стал совсем другим, чем был в эпоху Камакура. В своей основе идеология Дзэн, которая зародилась в средневековом Китае, а в эпоху Камакура оказалась в Японии, носила аскетический, метафизический характер. Согласно учению дзэн - буддизма великим поступком считалось размышлять и заниматься постижением своего внутреннего мира. А старательная работа в поле не вызывала никакого уважения, что было одним из проявлений средневековой идеологии, звавшей не к усердию, а к всё растущей бедности.

Однако дзэн - буддизм, который известен японцам, сегодня совсем другой, чем в эпоху Камакура. Во второй половине эпохи Токугава он вобрал в себя идеи, которые высказывал Исида Байган. Хотя и название его осталось прежним, и организационно он не изменился, но в течение прошедших веков его внутреннее содержание претерпело огромные изменения. Идея "морали простоты", согласно которой "дело воспитывает", в эпоху Токугава, когда всего не хватало, а людей было слишком много, получила большое распространение в самых разных областях и оказала большое влияние на жизнь общества.

Например, бывшие крестьяне, как только выдавалось время, отправлялись в родную деревню. «Сегодня свободен, покошу, пожалуй, сегодня никаких дел нет, поработаю - ка я в поле», - японцы были убеждены, что недопустимо развлекаться, отдыхать в безделье и охотно работали, не думая о результатах. Иначе, считали они, будут сомневаться, действительно ли я был когда - то крестьянином.

Японцы не считают ценностью праздность, и относятся к развлечениям как к способу саморазвития. То же можно сказать о досуге, каникулах японцев. «Каникулы» означают огромную пустоту. Во время своего короткого отдыха японцы развлекаются очень усердно. Это особенно показательно, когда речь идет о сегодняшней молодежи. Она будет тренироваться до седьмого пота, независимо от того, нравится ей это или нет - ведь «не будешь кататься на лыжах - засмеют», «куда это годится - не нырять с аквалангом». Ее «развлечение» - «самовоспитание» ради того, чтобы собрать друзей и продемонстрировать, что у тебя все хорошо получается.

Часто отмечают неспособность японцев увидеть целое и подчеркивают, что они придают большое значение мелочам. Это свидетельствует о способности японцев сосредоточиться на деталях, что также является одной из ценностей японского общества. Доказательством усердия производителя является сосредоточение всех своих физических и духовных сил на малом, что подтверждает не только его умение, но и высокие нравственные качества. В результате рождается склонность погрязать в мелочах, рождается эстетика сосредоточения большого объема труда на ограниченном материале.

Таким образом, самым важным становится внимание к мелочам, не бросающееся в глаза движение сердца. Достигнув апогея, этот принцип порождает явление, которое можно определить так: сосредоточить все свое внимание на деталях, никак не связанных с назначением предмета и его внешним видом. Так родились характерные для Японии «искусство мастера», «характер мастера», которые утверждались тем, что на специально выбранном месте изготавливаемого предмета оставляли доказательство усердия. «Характер мастера», заставляющий его сосредоточиваться на не бросающихся в глаза частях изделия, состоял в том, что таким образом подчеркивалось не только его усердие, но и высокие нравственные качества. Именно это заставляло поверить, что мастер - непревзойденный профессионал. Результатом было то, что среди японских мастеров появилась тенденция уделять слишком большое внимание деталям, игнорируя целое.

Культура нематериального фактора, рожденная нехваткой природных ресурсов, длительность периода, когда всего не хватало, а людей было слишком много, оказала огромное влияние на последующую жизнь общества. Главное внимание стало уделяться не материальному фактору, требующему значительных природных ресурсов, а нематериальному, что благодаря усилиям человека расширяет возможности использования любого предмета. В эпоху Токугава, когда всего не хватало, а людей было слишком много, не существовало специальных приборов, утвари на каждый случай, и разрешение всех сложностей при помощи непростой технологии использования ограниченного количества вещей предполагало наличие специальных знаний и высоких нравственных качеств.

В отношении Японии можно смело заявить, что «культура формы» родила великую педагогическую державу. В Европе и Америке каждый без особого труда может воспользоваться приспособлениями либо инструментами, изготовленными специалистами и предназначенными для всех случаев жизни. В Японии, стране культуры нематериального

фактора, потребитель должен овладеть искусством пользования. Это вызвало необходимость обучать, передавать тайны пользования. Возникает и необходимость готовить в широком масштабе педагогов, которые способны передавать эти тайны.

Чтобы получить такую возможность, начиная со второй половины эпохи Токугава, произошла формализация культуры, утвердилась "культура формы". И в военном искусстве - будо, и в чайной церемонии - тядо, и в искусстве аранжировки цветов - кадо, и в шахматах, и в методах обучения чтению, письму и счету существовала твердо установленная, письменно зафиксированная "форма" знаний, требовались лишь педагоги начального образования, которые были способны к такому формальному обучению. Во второй половине эпохи Токугава по всей стране, включая самые дальние деревни, стали открываться начальные школы при монастырях и площадки для занятий военным искусством. Среди простого народа главное внимание стало уделяться не самим материальным ценностям, а технике их использования, и люди старались оставить детям не деньги и ценности, а образование. Именно благодаря этому в конце правления бакуфу (военное правительство эпохи Токугава) Япония уже была великой педагогической державой. Это повысило уровень равенства японцев, их информационного единства и, вместе с тем, послужило рафинированию их «простой, как жизнь, культуры». Если речь идет о «форме», по которой можно обучить десятки тысяч людей, овладевшие ею затруднятся придумать необычные, нетрадиционные действия, которых требует та или иная специфическая технология.

Формализация образования привела к подавлению индивидуальности, умерщвлению творческих сил. Людей учили по установленной, незыблемой «форме», любое нарушение ее категорически запрещалось, стремление идти собственным путем не менее решительно осуждалось. А ведь такое стремление и есть проявление индивидуальности творчества. Все это теснейшим образом связано с модернизацией Японии после Реставрации Мэйдзи (1867 г.) и особенно со становлением после войны индустриального общества, обратившегося к выпуску массовой, стандартной продукции. Японии удалось вырастить довольно способных «формалистов», успешно перенимающих, твердо следуя «форме», технологию и знания, поступающие из передовых стран Европы и Америки. Гуманная, то есть ценностная, духовность рождается и действует репродуктивно только в том случае, если присутствуют все три модуса на уровне подсознания, поскольку духовность не ищут, не прогнозируют, ее «проживают» [6,с.179]. В локальном северокавказском социуме этнокультура - неотъемлемая часть социокультурного творчества, так или иначе влияющего на национальное самосознание людей [7,с. 210]. Традиционная педагогическая культура горских народов развивалась под воздействием доисламских традиций и складывалась на стыке разных культур и конфессий на Северном Кавказе. Как потомки кочевников, тюркские племена, например, традиционно сохранили в быту и культуре все основные элементы их культуры. Культура традиционного воспитания вбирает в себя черты терпимости к инакомыслию, стремление к творческой самостоятельности личности в поисках истины, отличается способностью адаптировать местные обычаи и верования.

В период XVI - XVIII вв. происходит становление религиозного мировоззрения и развитие в его лоне двух течений мусульманской культуры, отражавшей две основные тенденции в интерпретации этого мировоззрения – рационалистическую и иррационалистическую (мистическую). Эти два течения средневековой культуры и

общественно - педагогической мысли в трансформированном виде сохранились вплоть до XX в. С утверждением ислама мусульманская религия явилась фактором сохранения целостности, развития культуры и самобытности народов. В развитии традиционной педагогической культуры обнаруживается проникновение идеалов гуманизма, отчетливо выделяется противопоставление добра и зла, добродетели и порока, предвосхищающее выделение идей социального протеста на поздних этапах. В период с конца XVIII века традиционная педагогическая культура народов Северного Кавказа развивает прежние традиции, приобщаясь к достижениям русской, а через нее и западноевропейской мысли. В этот период арабо - мусульманская мысль продолжает оказывать доминирующее влияние на традиционную систему воспитания. Вместе с тем, западноевропейские идеи в той или иной степени начинают проникать в традиционную культуру. Особенность общественно - педагогической мысли народов Северного Кавказа конца XVIII - XIX вв. состоит в том, что она развивалась и в форме религиозного реформаторства, и в форме просветительства. Мощное развитие у северокавказских народов получило прикладное искусство, отображающее различные сюжеты мифологических представлений и легенд. Многие виды ремесла, искусства наших предков сохранились и по настоящее время и служат важнейшим средством сохранения и развития традиционной культуры народа.

В XVIII в. с утверждением ислама мусульманская религия стала основой духовной жизни многих горских народов Северного Кавказа. Мусульманская религия явилась фактором сохранения целостности народа, развития культуры, средством сохранения самобытности. Анализ истории развития духовности в народе свидетельствует о том, какое огромное значение для человеческого общества имеет религия, особенно для народов, не имеющих преимущественного положения. Из - за отсутствия своего государства, а значит и светской культуры и светского образования, религия является «конденсатором» восприятия и развития национального духа, все национальное воплощалось в религии, т.е. религия была сокровищницей национального духа, его хранильницей. Она отражала степень развития народа, его мировоззрения, мироощущения и мировосприятия.

Традиционная педагогическая культура большинства горских народов Северного Кавказа в этом тысячелетии основывается на исламской религии и отражает ее идеологию, как в духовной, так и в материальной культуре, и формируется под ее непосредственным влиянием. Религиозное воспитание по традиции осуществлялось как в семье, так и в духовных школах - мектебе и медресе, которые создавались при мечети или на дому у муллы. Мусульманское духовенство контролировало народные обряды, игры, праздники, семейную жизнь. Ислам проповедовал суровое отношение к женщине, что отрицательно сказывалось на воспитании девочек.

Принимали в мектебе только мальчиков. Содержание образования и весь распорядок дня в школе определяли учителя - муллы. Обучение было индивидуальным, не существовало разделения учащихся по классам, занятия проводились преимущественно осенью и зимой. Продолжительность обучения составляла 4 года, но оно могло длиться и дольше. Начиналось обучение с 7–8 лет. В этих школах не было учебных программ, не проводились экзамены, не выдавались документы о полученном образовании. Обучение ограничивалось заучиванием начертаний и произношения арабских букв и слов, чтением и заучиванием наизусть текстов Корана на арабском языке. В некоторых мектебе ученики, овладевшие чтением отрывков из Корана, приступали к систематическому чтению его. После чтения

Корана переходили к чтению других религиозных книг на арабском языке и обучались письму, счету. Ученикам сообщались некоторые сведения из геометрии, географии, астрономии.

В XIX - XX веках у горских народов Северного Кавказа формируется своеобразное «свободомыслие», что находит свое выражение в просветительской мысли и идеологии джадидизма. Суть последнего следует определить как процесс постепенного перехода от конфессиональных традиций закрытого общества к светским, открытым для восприятия и адаптации на национальной почве идей новой эпохи.

Относительное завершение традиционная материальная и духовная культура горцев получила в XIX - начале XX вв. Весь последующий век внес свои изменения в их жизнь и культуру. Вместе с тем сохранились и еще более развились гуманистические черты традиционной педагогической культуры. В древности семейная община горцев была хозяйственной ячейкой, собственность - общей, а хозяйство, труд и потребление совместными. В семейной общине дворы сообща владели недвижимым и другим имуществом. Лишь в 19 веке у народов Кавказа возникла малая (нуклеарная) семья. Малые семьи объединились в патронимии как самодостаточные объединения родственников. Патронимии управлялись на коллективных началах. Хозяйственная деятельность обусловила такие черты взаимоотношений как товарищеская взаимопомощь и выручка, забота о слабых, о старых, культ ребенка и др.

Осваивая ценности окружающего мира, горцы опирались на устоявшиеся в их культуре традиции, нормы, обычаи и постепенно формировали характерную для них систему ценностей. Система ценностей горских народов отражает их отношение к окружающей действительности в целом. Так, важнейшими ценностями у горских народов являются этические нормы и правила поведения. Это связано с тем, что центральным понятием в картине мира горцев является понятие чести, а этика является важнейшей областью традиционной горской культуры. В связи с этим особая роль традиционно отводилась процессам воспитания подрастающего поколения. Для горских народов Северного Кавказа из всех ценностных групп - ценности личного характера, ценности, присущие определенному полу или возрасту, ценности каких - либо больших и малых групп людей - важнейшими являются ценности малой группы. В качестве малой группы может выступать собственно семья, группа родственников, носящих разные фамилии, группа семей - однофамильцев, причем, необязательно находящихся друг с другом в прямых родственных отношениях, некоторое территориальное объединение - «малая родина».

Присоединение к России по - особому сказалось на развитии культуры всех горцев. Близко находящиеся представители разных национальностей взаимодополняли друг друга. Вместе с тем, многими исследователями отмечается факт подражания адыгам, кабардинцам в оказании почести гостям, благородству поступков. Дружба в влиятельными кабардинскими князьями позволяла рассчитывать на их покровительство и тем самым ограждать себя от набегов, разбоя и войн. Ядро ценностей горской культуры составляют принципы совместного сосуществования, которые проявляются в системе нравов, обычаев и стереотипов поведения и сознания. Народный быт является хранителем исторической памяти культуры, поскольку содержит в себе «вечные», общечеловеческие и этнические ценности. Достижения в области материальной культуры, быта, появление средств и предметов, облегчающих существование, привели к развитию материальной и духовной

культуры. Ценности бытовой культуры формируются и существуют в рамках семьи и ярко проявляются в традициях семейного воспитания горцев. В историческом развитии общества не было такого периода, чтобы старшие не заботились о развитии и воспитании младших.

Людам издревле всегда было присуще проявление заботы о детях, в них видели своих наследников, которые должны были суметь обеспечить им достойную старость. Старшие были уверены в том, что их благополучие и спокойствие напрямую зависят от того, какими вырастут дети. В каждом человеке заложена внутренняя духовная потребность продолжить свой род, она так же объективна, как и все другие виды его деятельности.

Воспитательная работа в условиях первобытного общества велась относительно просто, так как на заре человечества воспитание ограничивалось простым усвоением практического жизненного опыта старшего поколения. По мере развития общества содержание воспитания, его суть претерпевали изменения. Со временем у людей появились не только жизненный опыт, но и знания, умения и взгляды, связанные с вопросами воспитания. С приумножением знаний и жизненного опыта, расширением миропонимания общество развивалось, и изменялось содержание воспитания. Социализация личности ребенка требовала иных подходов к процессу воспитания, совершенствовались и уточнялись требования к молодому поколению, усложнялись задачи воспитания. Воспитатели исходили из реалий жизни и адаптировали опыт прошлых поколений. Воззрения, мысли и суждения в обобщенной форме сохранялись в устном виде и передавались в течение веков из поколения в поколение в основном в процессе труда, в традициях, обычаях, обрядах, играх, устном народном творчестве.

В народной педагогике горцев потешки, прибаутки, считались продуктивным средством воздействия на ребенка. В отличие от детских игр с их помощью процесс воспитания проходит организованно и целенаправленно под руководством воспитателей. Примечательность их применения в том, что они могут использоваться на протяжении всей жизни и всегда осознанно. Основная педагогическая направленность фольклора исходила из жизненных требований к будущему взрослому члену общества. Эффективность начального воспитательного процесса во многом зависела от содержания, от тщательного усвоения и применения мудрых народных правил их использования.

Особое место в воспитательном процессе ребенка занимала и занимает сказка. По общему признанию исследователей - фольклористов, сказка - один из самых эффективных способов воздействия на ребенка и выразитель ценностей данной культуры. На протяжении многих столетий она претерпела изменения, обновления, в зависимости от желания и умения сказочника, от духовных потребностей общества и психологии ребенка. Сказки подбирались в зависимости от наличия в них положительных героев, в соответствии с возрастом ребенка; написанные хорошим художественным и литературным языком, с наличием пословиц, поговорок, а порой и скороговорок; доступные, краткие, лаконичные, красочные.

Горцы осознавали, что эффективность воспитания выше, если ребенок видит в сказочных персонажах добрых, ласковых, справедливых, находчивых, умных героев, иначе говоря, если сказка насыщена в культурно - ценностном плане. Чтобы лучше преподнести детям сказку, необходимо учесть, что в отличие от других народных словесных средств воспитания, сказка имеет свой стиль рассказывания, который конкретизируется в живой

устной передаче ее сказочником. В зависимости от сказки (социально - бытовая, волшебная, о животных), а также от ее содержательной направленности, нужно уметь в доступной для детей мере, с учетом их психолого - педагогического уровня, подчеркивать иронию, юмор, трусость, честность и другие черты характера героев.

Изучение сказок народов Северного Кавказа позволяет отметить их тщательность и утонченность. В них, в отличие от остальных средств воспитания детей младшего возраста, большое внимание уделяется конкретным сторонам формирования характера ребенка: умственному, нравственному, физическому воспитанию. Через используемые в сказках некоторые формы устного народного творчества, воспитатель уточняет отношение к воспитаннику.

Пословицы и поговорки сегодня признаны как жанр литературы. Они представляют собой запоминающуюся, готовую, наглядную, лаконичную и краткую фразу, которая заменяет длинное, отвлеченное рассуждение. Они показывали силу глубокого воздействия на сознание ребенка. Фольклор своего рода душа народа, энциклопедия знаний, духовное наследие молодому поколению. Он впитал в себя многовековой жизненный опыт людей труда, заставляет задуматься: что есть добро и зло, в чем радость жизни, кого можно считать хорошим человеком и т.п. Изречение становилось половицей, если в нем наблюдалось стремление человека к определенной смысловой и интонационно - ритмической организации речи. Прочному запоминанию мудрых изречений способствовало удачное использование в них юмора, и метких высказываний. Изречения, несущие мудрые мысли, в народе проходили апробацию, отшлифовывались, дополнялись, превращались в пословицу, которая собирательно отражала мировоззрение широких масс и становилась достоянием всех людей.

Существовали общепризнанные методические рекомендации народных мудрецов, по использованию пословиц и поговорок: произноситься тщательно продуманными; быть уместными; с соблюдением меры, в зависимости от каждой конкретной ситуации; искренними, умными, точными; не обижающими и не унижающими достоинство человека и т.п. Нравственная и психологическая действенность используемых пословиц и поговорок во многом зависела от соответствия их содержания определенной жизненной ситуации, от умения учитывать возраст того, кому они были адресованы, от толкования и комментариев к ним, от личностных качеств того, кто их произносил и др.

Педагогический арсенал и категории народных пословиц и поговорок горцев нуждаются в самостоятельном исследовании. Их смысловой анализ позволяет выделить следующие: пословицы - сообщения; пословицы - наставления; пословицы - определения; пословицы - обстоятельства; пословицы - упреки; пословицы - условия и др. Педагогические идеи, сосредоточенные в пословицах, можно разделить на идеи, освещающие формы, методы и пути воспитания детей, и, пословицы, освещающие требования к воспитанию и ценности традиционной горской культуры. Из их содержания вытекает положение, что черты характера человека не достаются ему по наследству (хотя роль наследственности не отвергается), а приобретаются в зависимости от конкретных условий жизни, ближайшего окружения ребенка, т.е. определяется роль среды и воспитания в становлении его личности.

Семейное воспитание представляет собой особый вид социальной регламентации: нормы, составляющие традицию и усваиваемые в процессе семейного воспитания, должны выполняться автоматически, и поэтому традиционное семейное воспитание исключает элемент мотивации поведения. Представители определенной культуры должны твердо следовать установившейся модели поведения, основываясь только на интуитивном убеждении, что «так поступали наши предки», «так принято» и т.п. Автоматическое

следование традиции на практике представляет собой простое соблюдение привычных норм и требований к поведению. Привитие последних как раз и составляет существо семейного воспитания в традиционных культурах.

Усвоение культуры ребенком происходит в процессе общения с близкими и незнакомыми людьми, в домашней среде, с помощью вербальных и невербальных способов общения. Формирование общего ценностного отношения человека к миру, при котором те или иные явления жизни людей имеют определенный смысл и значимость, осуществляется, прежде всего, в семье. В семейном воспитании используются различные способы трансмиссии культурных норм и культурных ценностей, главными из которых являются обряды и традиции.

Несмотря на наблюдающиеся различия в культурах, принцип действия воспитательных механизмов в культурах традиционного типа является одним и тем же. Япония прошла путь от индустриального общества, общества потребления к информационному, совмещая функциональную рациональность с традициями, национальными духовными ценностями. Именно переплетение истории, культуры и современности придает устойчивость японскому обществу, создает стабильный социальный климат, в котором каждая японская семья находит свою нишу.

Ценностная ориентация горских народов Северного Кавказа представляет собой сложную иерархическую систему, в которой важнейшую роль играют обычаи, традиции, фольклорные жанры, связанные с их этическими представлениями. Ценности бытовой культуры, связанные с понятиями чести и достоинства, часто выражаемые в процессах воспитания в устном народном творчестве, играют в системе ценностей горских народов Северного Кавказа главенствующую роль. Их социальная и педагогическая сущность тесно взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга. Особо значимы социальные оценки и контроль, целенаправленный психолого - педагогический выбор традиций и норм, связанных с жизнедеятельностью всех членов семьи. Подростковый возраст являет собой как бы переходный период во взрослость, когда осуществляется приобщенность к взрослой общности, порождает реальную ответственность у детей за свои дела и поступки [8, с. 92].

Традиции проявляются в самых разных областях человеческой жизни. Взятые вместе, они представляют собой устойчивую систему поведения человека в различных сферах жизни и ситуациях, выполняя при этом свою особую роль. Основной особенностью традиций является акцент на использование таких образцов и моделей поведения, следование которым служит необходимым условием общественного статуса каждого человека. Все вышеизложенное позволяет сделать вывод о том, что традиции представляют собой устойчивую систему поведения человека в различных сферах жизни и ситуациях, выполняя при этом свою особую роль в системе семейного воспитания. Основной особенностью традиций является акцент на использование таких образцов и моделей поведения, следование которым служит необходимым условием общественного статуса каждого человека.

Список использованной литературы:

1. Болотова У.В. - Позитивистские воззрения как причина изменения типов философствования. - Социально - гуманитарные знания, 2014. - № 9. - С. 134.
2. Болотова У.В. - Изменяющийся образ общества: традиционные ценности и научно - технический прогресс. - Россия и Европа: связь культуры и экономики: Материалы X международной научно - практической конференции. - Прага, Чешская республика: Изд - во WORLD PRESS s. r.o., 2014. -с.207.

3. Корецкая С.В., Болотова У.В. - Культурные нормы, культурные ценности и способы их трансмиссии в семейном воспитании. - Общество, наука и инновации: сборник статей Международной научно - практической конференции. – Уфа: РИО МЦИИ «ОМЕГА САЙНС», 2015. - с.139.
4. Болотова У.В. - Изменяющийся образ общества: традиционные ценности и научно - технический прогресс. - Россия и Европа: связь культуры и экономики: Материалы X международной научно - практической конференции. - Прага, Чешская республика: Изд - во WORLD PRESS s. r.o., 2014. –с.207
5. Бондаренко Н.Г., Болотова У.В., Васильева И.А. Методологические проблемы современного исторического познания. - Историческая и социально - образовательная мысль, 2014. - № 5. - с. 298.
6. Болотова У.В. - Духовность как феномен: онтологические и аксиологические основания. - Эволюция научной мысли: сборник статей Международной научно - практической конференции. – Уфа: РИЦ БашГУ, 2014.– с.179
7. Болотова У.В. - Традиционная культура как фактор духовного развития народов северокавказского региона. - Россия и Европа: связь культуры и экономики: Материалы X международной научно - практической конференции. - Прага, Чешская республика: Изд - во WORLD PRESS s. r.o., 2014. - с.210.
8. Корецкая С.В., Болотова У.В., Рясная Ю.О., Васильева И.А. - Традиционная культура в рамках семьи. - Образование: традиции и инновации: Материалы VIII международной научно - практической конференции. - Прага, Чешская республика: Изд - во WORLD PRESS s. r.o., 2015. –с. 92.
9. Боташева Х.Х. Преемственность этнокультурных традиций межпоколенных отношений в педагогике карачаевского народа. - Автореф. канд. пед. наук. - Карачаевск, 2000. – 26 с.
10. Мамбетов Г. Х. Традиционная культура кабардинцев и балкарцев. Нальчик: Эльфа, 1999. - 380 с.

© С.В. Корецкая, У.В. Болотова, 2016

УДК 37

М.Р. Москаленко, к.и.н., доцент
Российский государственный
профессионально - педагогический университет,
г. Екатеринбург, Российская Федерация

МОНАРХИЧЕСКАЯ ПОЛИТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РОССИИ НА РУБЕЖЕ XIX – XX ВВ.: ОСОБЕННОСТИ ОБЪЯСНЕНИЯ УЧАЩИМСЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация

В данной работе рассматриваются вопросы объяснения учащимся развития монархической политической системы России на рубеже XIX - XX вв. Анализируются

проблемы и противоречия российского общества данного периода, на которые следует обратить внимание в преподавании в курсах по истории России и ряде других политико - правовых дисциплин

Ключевые слова

Монархическая политическая система, история России, профессиональное образование

Современному профессионалу в любой сфере очень важно иметь высокий уровень политической и правовой культуры. Особенно это касается специальностей, связанных с активной общественной деятельностью, экономикой и управлением, педагогикой, юриспруденцией, где от уровня данной культуры напрямую зависит профессионализм работника [1]. Кроме того, развитие институтов гражданского общества и правового государства предполагает наличие у граждан умения вести диалог с представителями власти [2], а для этого совершенно необходимо знать историю и специфику взаимоотношения власти и общества в России. Одним из ключевых аспектов в истории политической и правовой мысли России является вопрос о всестороннем системном кризисе общества начала XX в., приведшем к серьезным социальным потрясениям: революционным взрывам и кровавой Гражданской войне. Были ли у страны шансы избежать данных потрясений и развиваться по более «мягкому» сценарию? Естественно, возникает вопрос о возможностях реформирования российской монархической политической системы на рубеже XIX - XX вв., который может обсуждаться в учебном курсе истории России и ряда политико - правовых дисциплин («Политология», «Правоведение», «Конституционное право», «История политических и правовых учений» и др.). Актуальность данного вопроса связана с рядом факторов.

Во - первых, оценка монархического проекта российской государственности во многом взаимосвязана с комплексной проблемой модернизации социально - политических институтов стран «догоняющей» модели развития, адаптации к российской культурно - исторической почве парламентаризма и демократии [3]. Естественно, что учащиеся должны иметь четкое представление о странах «догоняющей» модели развития, или «второго эшелона», и знать их политическую и социокультурную традицию. Это во многом актуально в связи с имевшей место в 1990 - е гг. популяризацией западнцентристской модели видения общественно - политического развития: в некоторых СМИ велась активная пропаганда исторической ущербности российской цивилизации, отторжение и неприятие собственной культурно - исторической традиции, («развенчивались» практически все исторические деятели России). Этим вносился глубокий раскол в массовое сознание, усиливался конфликт между поколениями, подрывались фундаментальные моральные ценности, поскольку уважение к собственной истории и культуре является основой духовного и нравственного здоровья личности и нации [4]. Учет специфики «догоняющей» модернизации очень важен для формирования у учащихся умения анализировать факты и тенденции общественно - политического развития.

Во - вторых, в отечественной исторической науке и публицистике освещение данного вопроса претерпевало серьезные изменения. В советский период акцент делался на недостатках «политики царизма» и указывалась невозможность дальнейшего развития страны с монархической системой власти, необходимость социалистической революции. В постсоветский период нередко можно встретить оценку развития России в 1900 - 1913 гг.

как достаточно быстрого и динамичного, и, соответственно, российской монархической модели как вполне способной к дальнейшему поступательному движению и эволюции, а падение монархии связывается, прежде всего, с перенапряжением сил страны в Первую мировую войну. Данная оценка во многом задает тон в публицистике самого различного рода, и вновь поднимает вопрос об анализе исторических альтернатив для принятия политических решений сегодняшнего дня и использования исторического опыта в управлении общественно - политическими процессами.

В - третьих, в современном российском обществе достаточно неоднозначное отношение к фигуре последнего царя, а также к советской и дореволюционной моделям общественного развития, что отражает противоречия в культурно - исторической идентичности и социальные расколы в стране. Так, например, среди людей, даже близких по социальному положению, поведенческим установкам, роду деятельности, достаточно противоречивое отношение к роли дворянства в дореволюционной России: с одной стороны, духовные и эстетические идеалы русского дворянства оказывали сильное влияние на культуру российского общества [5]; с другой – с привилегированным положением дворянства и его классовыми интересами связывают крепостничество, и такие вытекающие из него черты поведения, как барство, холопство, чинопочитание, привычка терпеть унижения и не отстаивать чувство собственного достоинства, деиндивидуализация, которые в долгосрочной перспективе оказали серьезное негативное влияние на российское общество.

Все эти факторы делают подход к объяснению учащимся монархической политической системы России рубежа XIX - XX вв. достаточно важным как для понимания специфики и особенностей исторического развития страны, так и для анализа проблем развития российского конституционализма и адаптации европейских правовых норм в России.

Монархические концепции политического устройства России берут свое начало от поучений Иосифа Волоцкого, посланий старца Филофея и доходят до работ М.Н. Каткова, К.П. Победоносцева, Л.И. Тихомирова, И.А. Ильина, И.Л. Солоневича и современных монархистов.

Монархический проект власти обосновывался следующими положениями:

1. Юридическим. Статус монархической власти как самодержавной был закреплен при Петре I в воинском артикуле: «Его Величество есть самовластный Монарх, который никому на свете о своих делах ответа дать не должен; но силу и власть имеет свои от Государства и земли, яко христианский Государь по своей воле и благомнению управлять» [6, с. 183].

2. Нравственным. Так, например, в изданной в 1905 г. монографии П.Н. Семенова «Самодержавие как государственный строй» говорилось, что «Самодержавие должно являть такой государственный строй, который обеспечивает гражданам такой правовой порядок, который основан не только на законе, но еще и на христианских началах и законах нравственности, правды и справедливости» [7, л. 165].

3. Религиозным. В «Основных законах» о власти монарха говорилось, что «Повиноваться верховной Его власти не только за страх, но и за совесть Сам Бог повелевает» [8, с. 3]. Любопытно в этом плане приводимое С.Ю. Витте высказывание великого князя Николая Николаевича: «я не считаю Государя человеком, Он не человек и не Бог, а нечто среднее...» [9, л. 138].

4. Социально - экономическим. Так, Л.И. Новикова и И.Н. Сиземская полагают, что наиболее адекватным русскому самодержавию являлся сословный строй [10, с. 123], который являлся ярко выраженной чертой феодального общества. Следует подчеркнуть, что различие в положении сословий оказывало огромное влияние на мировоззрение практически всех слоев населения, прежде всего, помещиков и дворовых людей [11].

Учащимся следует знать, что проект монархического устройства имел достаточно широкую поддержку в обществе и, а его противники были представлены достаточно небольшой, но политически активной прослойкой радикально настроенной молодежи (народники, позднее эсеры и др.) [12]. Вплоть до революционных событий 1917 г. в проектах политического реформирования практически всех партий и движений (за исключением самых радикальных) предполагалось сохранение монархической государственности при дальнейшем развитии парламентаризма и конституционализма.

Российская цивилизация, изначально представляющая из себя традиционное, аграрное общество, столкнулась с необходимостью индустриальной модернизации в XVIII – XIX вв. От индустриального развития зависело, как будут вооружены российская армия и флот, насколько эффективно Россия сможет отстаивать свои национальные интересы. Индустриальная модернизация и сопутствующие ей явления – размывание сословной структуры российского общества, появление новых классов – буржуазии и пролетариата, борьба между ними, присущая любой стране того времени, появление больших масс маргиналов и пауперов – вчерашних крестьян, вышибленных из привычного уклада жизни и идущих в города в поисках работы на фабриках, с одной стороны, и рост общественного сознания, появление национальной интеллигенции, которая от имени общества выступала за демократические реформы, с другой, – все это способствовало кризису архаичной традиционной самодержавной политической структуры. Поэтому, с одной стороны, развитие индустриального общества в России ставило вопрос о реформировании политической системы, развитии парламентаризма и конституционализма. Но, с другой стороны, развиваться по пути становления парламентских институтов российскому государству с его традициями патернализма, этатизма, имеющему мобилизационный, военизированный тип развития, серьезные социокультурные расколы и классовые противоречия (помещики – крестьяне, образованная правящая элита – необразованная основная масса населения, буржуазия – пролетариат и др.), было достаточно сложно. Проблема поиска национальной модели политической власти, которая бы обеспечила устойчивое поступательное развитие общества в условиях индустриальной модернизации, является ведущей в трудах российских мыслителей рубежа XIX – XX вв.

Интересный анализ особенностей монархического проекта предлагает историк Т. Тарановский, отмечая, что со времен Петра I Российское государство было конкретной формой западной абсолютной монархии, полицейского государства. Оно было наследственной монархией, узаконенной рационалистическими законами секуляризованного естественного права и договорной теории правления. Самодержавному монарху было дано право заботиться о всеобщем благоденствии, прогресс общества заключался в допущении управления государством его подданными во имя их благополучия. Традиционное полицейское государство было переходной стадией в эволюции современного европейского государства, основанного на народовластии, нормах права, бюрократизированном правлении и сильным гражданском обществе. В силу

специфики «догоняющей модели» развития России континентальное полицейское государство, свергнутое на Западе после французской революции и наполеоновских войн, достигло своей кульминации в России в 1 - й пол. XIX в. [13]

Данная форма правления сосредотачивалась вокруг фигуры императора. Это ставило успех любой программы правительственной реформы в зависимость от его воли и характера. Система правления была направлена на то, чтобы поддерживать равновесие персонализированного правления монарха и признания того, что монархическая власть могла бы эффективно осуществляться только через рационализированную административную структуру. Учреждения центральной власти (Госсовет, Комитет Министров и теоретически Сенат) официально определялись как надзаконные, т.к. они были непосредственно связаны с персоной монарха. Они не обладали независимой властью, а их решения могли получить силу закона только после санкции монарха. Земства и муниципальные учреждения самоуправления не мыслились и не трактовались как законные органы правления ни теоретически, не практически. Они были общественными, а не государственными учреждениями и потому не играли законодательной роли в правительстве. Такое состояние дел должно было привести к конфликту, помешать политическому сотрудничеству государства и общества и создать препятствия для реформы [13].

Можно согласиться также с мнением Р. Пайпса, что в интересах национального могущества и престижа население побуждали образовываться, обогащаться и вырабатывать у себя государственное сознание. В то же самое время ожидали, что оно будет терпеть излишне опекающий его режим, который не признает для себя ни ограничений, ни норм и запрещает населению ему под страхом сурового наказания открыто высказываться о возможности такого участия [14, с. 161]. Данные противоречия нашли отражение во всевозможных программах и обращениях возникающих в 1905 г. партий. Так, например, в 1905 г. в печати появилось две записки. Одна из них была подписана 198 инженерами, другая – группой фабрикантов и заводчиков Москвы. В этих документах отмечалось, что русская промышленность «тяжело страдает от недостатков современного государственного строя, в котором народ разобщен с высоким носителем истинной власти и лишен возможности открыто высказываться, обсуждать назревшие вопросы...» [15. с. 370 - 371]. Данные противоречия оказывали отрицательное воздействие на формирование гражданской и правовой культуры в российском обществе.

Проекты развития институтов парламентской демократии и введения конституции начали обсуждаться российской элитой еще в начале XIX в. Но планы М.М. Сперанского остались в значительной степени нереализованными, и в стране продолжала существовать абсолютная монархия. Одна из моделей либерального реформирования страны при Александре I была опробована в Конституции Польши («Конституционной Хартии Царства Польского») 1815 г., входящей тогда в состав Российской Империи. В ней утверждались основные либеральные свободы: печати, передвижения, отмечалось, что никто не может быть взят под стражу иначе, как с соблюдением форм и в случаях, предусмотренных законом (ст. 19). В ст. 17 говорилось о равенстве перед законом («Закон покровительствует в равной мере всем гражданам без различия их сословия и звания») [16]. Данный документ, подготовленный П.П. Новосильцевым, должен была лечь в основу

конституции для всей Российской Империи, но впоследствии Александр I и Николай I отказались от этой идеи, а Конституция Польши действовала до восстания 1830 г.

Естественно, что учащимся необходимо знать как программу либеральных реформ (М.М. Сперанский), так и основные аргументы консерваторов, главным выразителем мнения которых стал Н.М. Карамзин, написавший в 1811 г. по просьбе сестры императора адресованную ему записку «О древней и новой России», направленную против проектов М.М. Сперанского и других либеральных вейаний. Н.М. Карамзин считал российское самодержавие монархией, отличавшейся от деспотии, согласно учению просветителей, наличием твердых законов. Для России Н.М. Карамзин полагал единственно приемлемой и легитимной неограниченную власть самодержавного монарха, но не деспотическую, а опирающуюся на законы, право участвовать в издании которых оставалось лишь за самодержцем. Основное внимание уделялось нравственному императиву власти: «наш государь имеет только один верный способ обуздать своих наследников в злоупотреблениях власти: да царствует добродетельно!» [17, с. 511]. Следствием реального ограничения самодержавной власти Н.М. Карамзин видел изменение формы правления: превращение монархии в аристократию, или создание олигархии, что неприемлемо для российского государства. Какой орган власти будет соблюдать исполнение закона – Сенат или Совет? «Кто будут члены их? Выбираемые государем или государством? В первом случае они угодники царя, во втором – захотят спорить с ним о власти: вижу аристократию, а не монархию» [17, с. 513]. Что сделают сенаторы, если монарх нарушит закон? «Представят о том его Величеству? А если он десять раз посмеется над ними, объявят ли его преступником? Возмутят ли народ? Всякое доброе русское сердце содрогается от сей ужасной мысли» [17, с. 513].

При Николае I происходит ярко выраженный поворот в сторону консерватизма. Автором новой идеологии принято считать министра народного просвещения С.С. Уварова, который, отказавшись от леворадикальных убеждений молодости, выдвинул проект государства, основанный на триаде: «Православие, самодержавие, народность». В его концепции самодержавие – это та основа, на которой держится государство: «Мощь самодержавной власти представляет собой необходимое условие существования Империи в настоящее время... Приняв меры ограничения власти монарха, равенства всех сословий, национального представительства на европейский манер, мнимо - конституционной формы правления, колосс не протянет и двух недель, более того, он рухнет прежде, чем эти ложные преобразования будут завершены»¹. Под православием имелась в виду православная церковь как незыблемый оплот самодержавия. Под народностью понимался идеализированный народ. Идея самодержавия носила патриархальный характер. Такая формулировка и приобрела статус идеологии официальной народности. Важной чертой этой концепции стало противопоставление России Европе.

В более позднее время проекты перехода к конституционной монархии стали выдвигать мыслители западнического, либерального направления.

Учащихся следует знакомить с проектами реформирования крупных мыслителей и государственных деятелей. Для примера, рассмотрим взгляды на реформы Б.Н. Чичерина и К.Д. Кавелина.

Б.Н. Чичерин полагал, что конституционная монархия – это наилучшая форма правления и что каждый цивилизованный народ неизбежно стремится к представительной системе.

Но он оговаривался, что для перехода к конституционному строю необходимы условия, которых в России еще нет, а страна нуждается прежде всего в либеральных мероприятиях, проводимых с помощью сильной государственной власти. В качестве аргументации Б. Н. Чичерин отмечал, что власть должна быть сильнее в стране, в которой различные сословия или классы далеко расходятся по своему образованию, положению, интересам и нет между ними среднего, связующего звена; власть должна быть сильнее там, где мало личной энергии, где скудно образование, соединяющее людей вокруг общих начал, где партии кидаются в крайности, где в обществе господствует раздражительность и нетерпимость. «Отсюда и необходимость сильной власти в эпохи переходные, при коренных преобразованиях» [19, с. 132].

Мыслитель считал, что в России в силу ряда объективных обстоятельств все реформационные преобразования общества, в отличие от Европы, осуществляются «сверху», а не «снизу», поэтому власть может и должна осуществить либеральные преобразования общества, начало которых он связывал с реформами 1860 - х гг. Монархия в России имеет исторические пределы и рано или поздно должна прийти к народному представительству. В качестве альтернативных пессимистических сценариев Б.Н. Чичерин выделял такие:

- Подавление правительством общественного движения. Это ведет к социальной катастрофе;

- Революция. Вызывает деструктивную волну анархии и разрушений, отбрасывающую общество вспять [20].

Если Б.Н. Чичерин предлагал ввести конституционные ограничения самодержавия, то К.Д. Кавелин видел в этом серьезную угрозу захвата всей власти помещиками, способными заблокировать проведение реформ. Поэтому он предлагал постепенный путь трансформации политической системы снизу, в рамках последовательного расширения земской системы местного самоуправления.

Консервативное направление общественно - политической мысли, естественно, вплоть до революционных событий 1905 г. и начала деятельности Государственной Думы, отстаивало необходимость самодержавной, или неограниченной монархии. Так, например, Н.Я. Данилевский, который стоял на великодержавных позициях, полагал, что если, когда-либо Русский Государь решится дать России конституцию, то есть ограничить внешним формальным образом свою власть... «то и после этого народ, тем не менее, продолжал бы считать его государем полновластным, неограниченным, самодержавным, а следовательно, в сущности он таковым бы и остался» [21, с. 284]. Для ограничения царской власти, подчеркивал мыслитель, нужно иметь опору вне этой власти, а этой опоры нет. Конституция и парламент никакой иной опоры, кроме той же царской воли, которую они должны ограничивать, иметь не будут. Каким же образом ограничат они эту самую волю, на которую единственно и могут опираться? Поэтому «русский парламент невозможен как дело серьезное, и возможны только как мистификация, как комедия» [21, с. 285].

Консервативные проекты Л.А. Тихомирова, М.Н. Каткова и К.П. Победоносцева также подчеркивали необходимость сохранения самодержавия и недопущения парламентаризма.

После периода «контрреформ» Александра III деятели либерального движения связывали реализацию своих проектов будущего России со вступлением на престол Николая II. Так, в одном из писем представителя земств монарху говорилось: «Мы ждем,

государь, возможности и права для общественных учреждений выражать свое мнение по вопросам, их касающихся...» [22, л. 2]. Но Николай II твердо верил в то, что власть в будущей стране должна быть самодержавной, и ясно давал понять, что не намерен отступать от жесткого авторитарного курса Александра III. Данная позиция монарха послужила серьезным препятствием в налаживании диалога между властью и обществом.

В конце XIX в. стали появляться нелегально изданные проекты конституции. Так, интересный проект был предложен Комитетом Фонда Вольной Русской Прессы в Лондоне. В проекте планировалось учредить следующие законодательные органы: а) Палата народных представителей; б) Областные сеймы; в) Государственный совет; г) Совет министров; д) Правительствующий сенат. Для регулирования спорных вопросов во взаимоотношении монарха и выборных органов по манифесту императора мог созываться Земской собор. Палата народных представителей составляется из выбранных посредством всеобщего народного голосования и выбирается на 5 лет. Предполагалось реорганизовать территориальное устройство страны, разделив ее на области, в которых учреждаются областные сеймы на выборной основе. В конституции было четкое разделение властей на законодательную, исполнительную, судебную [23]. Можно проследить преемственность данного проекта с конституционными замыслами М.М. Сперанского и Н.Н. Новосильцева.

Рассмотрим теперь проекты модернизации монархической власти в условиях революционного кризиса начала XX в., когда процессы перехода от традиционного общества к индустриальному и изменений всей социальной структуры поставили на повестку дня вопрос о достаточно радикальном реформировании всей системы управления. Представители правящей элиты осознавали это. Так, во «Всепоподданнейшем докладе о необходимости реформ государственных и земских учреждений и законодательства» подчеркивалось, что «общественное развитие страны переросло административные формы и приемы, доселе применявшиеся, и общество не подчиняется более в достаточной мере их воздействию» [24, л. 7 - 8].

Революционные события 1905 - 1907 гг. привели к трансформации политической структуры России. По Основным законам 23 апреля 1906 г. никакой выработанный правительством законопроект не мог стать законом без одобрения Думы и Государственного Совета [8, с. 4]. С одной стороны, власть российского императора утратила свой неограниченный характер. С другой – в законодательстве сохранялось положение о верховной самодержавной власти императора [8, с. 3]. С юридической точки зрения Государственная Дума ограничивала власть императора в законодательных и финансовых вопросах и оказывала некоторое влияние на осуществление исполнительной власти. Поэтому Российскую Империю можно охарактеризовать как конституционную дуалистическую монархию.

До Февральской революции 1917 г. либеральные теоретики отстаивали две модели конституционно - монархического государственного устройства. Либералы - консерваторы (октябристы) считали наиболее приемлемой австро - германскую модель (представительная, дуалистическая монархия, когда за монархом остается вся исполнительная власть), а либералы - радикалы (кадеты) – конституционно - парламентскую монархию, в которой монарх исполнительную власть отправляет через посредство министров, ответственных перед парламентом.

Важным аспектом, который обычно учащиеся усваивают достаточно сложно, но который является одним из ключевых в понимании особенностей политико - правового развития страны рубежа XIX - XX вв., являются социокультурные противоречия в российском обществе данного периода. Они связаны, прежде всего, с конфликтом между архаичными идеалами традиционализма и ценностями либеральной, капиталистической цивилизации которые вместе с развитием индустриального общества все больше проникали в Россию, вызывая диссонанс в массовом сознании большинства крестьянской и рабочей массы. Данные противоречия таковы:

1. Крайне низкий уровень общей и правовой грамотности населения: Россия по уровню грамотности серьезно отставала от развитых европейских стран, большинство населения не умело читать и писать. Во - первых, это создавало серьезные затруднения для развития политической культуры основной массы населения: большинство потенциальных избирателей не могли ознакомиться с печатным вариантом политической программы предполагаемых кандидатов в депутаты. Во - вторых, это способствовало распространению правового нигилизма, традиции которого уходили в глубокое Средневековье, когда господствовало убеждение, свойственное традиционным типам культуры, что обычай и общественная мораль гораздо эффективнее защищают элементарные права человека, чем писаное законодательство. Для традиционной ментальности свойственно некоторое противопоставление справедливости, «правды», и закона, который, как правило, исходит от властных структур и поэтому враждебен простому человеку: «С сильным не борись, с богатым не судись». Любопытна в этом плане концепция А.С. Ахиезера, который полагает, что основная масса крестьянства противостояла развитию капитализма. Перед слабым капитализмом, державшимся за счет принудительной перекачки ресурсов архаичным государством, возник грозный противник. Это был крестьянин, сформировавший свои представления в незапамятные времена и тяжело страдавший от перемен. Для поднимающейся волны синкретической реакции врагом был свой же сосед крестьянин, который лучше других приспосабливался к новым формам жизни, ослаблял свои узы с древней общиной. Данное противоречие воспринималось как раскол между кривдой и Правдой, между силами, стремящимися к социализму, к народному благу, и силами, стремящимися к людоедскому эгоизму, к капитализму [25. с. 252 - 256].

2. Продолжало сохраняться привычное, веками сложившееся терпение населения к произволу властей и бесправному положению личности. Россия одной из последних европейских государств (в 1861 г.) отменила личную крепостную зависимость крестьян, но веками складывающиеся черты «барства» и «холопства», пренебрежения к человеческому достоинству, были очень сильны. Архаичные черты в повседневной жизни российских граждан были очень сильны: так, даже спустя десятилетие после отмены крепостного права достаточно многие дворовые и служащие люди в горнозаводских вотчинах Урала продолжали испытывать раболопное почитание перед помещиками [26, с. 260].

3. Особенности структуры общества и существующих общественно - политических институтов. В России исторически государственная власть брала на себя функции проведения модернизаций «сверху», и практически все российские модернизации основывались не на развитии институтов гражданского самоуправления, а на подавлении личности государством, характерном для обществ «мобилизационного типа». Отдельные демократические институты все - таки образовывались (община, сельские сходы, земства,

позднее – советы и т.д.), но они несли заведомый системный дефект, выступая не столько институтами низовой демократии (хотя такие функции у них были), сколько вписываясь в директивную систему управления экономикой и обществом. Отсюда не формировался тип гражданина в европейском понимании, а у граждан, особенно образованных, возникало ощущение отчужденности от общества, управления и культуры (о чем говорят феномены «лишних людей», позднее диссидентов и др.). Естественно, что отсутствие сопричастности к общей цели развития общества (что является важной чертой патриотизма и гражданственности) серьезно деформировало мировоззрение человека.

4. Особенности начального этапа индустриальной цивилизации, когда появляется огромное количество маргиналов и пауперов, вытолкнутых из привычной социальной среды. Тяжелые условия жизни, почти полное отсутствие социальных гарантий для большинства населения, огромное социальное расслоение, неприятие моральных норм общества «дикого капитализма» и чиновничьего произвола, подавление властью гражданских инициатив интеллигенции и забастовочного движения рабочих – все это приводило к развитию правового нигилизма, преобладанию радикальных и насильственных способов борьбы за свои права. Это создавало почву для экстремизма и социальных конфликтов [27, 28].

5. Серьезные противоречия между архаичными идеалами традиционализма и ценностями либеральной, капиталистической цивилизации. Для их описания необходим дифференцированный подход: для прикладного бакалавриата (гуманитарных направлений подготовки) можно знакомить с данными противоречиями, давая при этом навыки применения в исследованиях принципов историзма, системного подхода, диалектики. Для магистров – проводить углубленный анализ различных точек зрения на происходящие процессы, а также знакомить с различными историческими, социологическими и правовыми теориями объяснения происходящих в ту эпоху процессов. В плане системного видения социокультурных аспектов конфликта между традиционализмом и ценностями либеральной, капиталистической цивилизации, представляет несомненный интерес концепция А.С. Ахиезера. Как отмечает исследователь, в России образованные круги вступили на путь либерализма, нравственного и социально - политического движения, осознавшего реальную необходимость и целесообразность для общества прогресса во всех его формах. Либерализму чужда вера в отвлеченную Правду традиций и заветов предков, в его центре – активная личность, которая выдвигается на первый план как источник нового, как активное начало, как самоценность [25, с. 160 - 165]. Утилитаризм с его ориентацией на прогресс производства, требующий развития личности, высокой оценки внутренних ценностей, подготавливает почву для либерализма с его высокой оценкой духовных ценностей, идеалов свободы, саморазвития, законности и т.д. Но для духовной элиты России характерна стойкая неприязнь к утилитаризму, например, русская литература подхватила представление массового сознания о богаче как о воплощении зла. По А.С. Ахиезеру, материализм в стране стал философией инверсии, которая нацеливалась единовременным актом утвердить на развалинах государственности высшую народную Правду. Интеллигенция превращалась в активного проводника слепой исторической инерции, разрушительных инверсионных колебаний [25, с. 220 - 222].

Еще одна плоскость социокультурного раскола, серьезно влияющего на представления о достойном существовании и чреватая угрозой экстремизма, связана, по мнению А.С.

Ахиезера, с тем, что Россия не могла жить без просвещения, т.к. отстав от других, она могла потерять свою государственность и национальное существование. Но и просвещение несло собой для пораженного расколом общества смертельную опасность. Оно всем показало бы, что власть, государственность, царь, большое общество ничего общего не имеют с теми представлениями о социальной жизни, которые несло в себе синкретическое сознание, древний тотемизм во всех его модификациях. Для всех стало бы ясно, что царь вовсе не батюшка, а глава сословной системы и бюрократии, то это означало бы, что люди, опирающиеся на принципы древнего локализма, могли инверсионным образом отказаться от воспроизводства государственности, большого общества. Ответом на либеральные реформы Александра II, по А.С. Ахиезеру, было появление в стране террористов - революционеров, людей, склонных противопоставить обществу, существующей государственности, социальному разнообразию кровавый разгром во имя Правды, всеобщей уравнительности [25, с. 229 - 235].. Данное социокультурное противоречие, когда развитие просвещения и либерализма могло в архаичной среде стать причиной социальной нестабильности, центробежных тенденций, потерей авторитета власти и всплеск экстремизма, было очень серьезным [29]. Естественно, что требовалось значительное время, чтобы в российском обществе были адаптированы ценности либерализма [30] (напомним, что и в странах Западной Европы в XIX в. модернизационные процессы сопровождалась серьезными кризисами и мощными социальными взрывами).

При этом монархическая модель как политическая структура имела ряд серьезных недостатков. Потомственная передача власти таила в себе опасность вырождения монархических семейств, несоответствия личных качеств потомственных монархов требованиям, предъявляемым к главе государства (ответственность, отсутствие организаторских и управленческих способностей и т.д.). Существовала опасность серьезной зависимости монарха от фаворитов и придворной элиты, а также дворцовых переворотов аристократии. Была также угроза отчуждения монарха и правящей элиты от основной массы населения.

Российская модель монархии теоретически могла развиваться в направлении постепенного развития парламентаризма, и существующие властные структуры теоретически могли взять на себя ведущую роль в процессе модернизации общества. В этом случае был вероятен путь реформ сверху – верхушечной модернизации. Но данный путь был, в XX в., скорее исключением: по нему пошли, например, Скандинавские страны и Япония. В большинстве других обществ произошли серьезные потрясения, связанные с крушением монархий и переходом к республиканской форме правления.

Таковы общие особенности развития монархической политической системы дореволюционной России, на которые следует обратить внимание учащихся.

Список использованной литературы:

1. Ожиганова М.В. О некоторых вопросах государственной политики в сфере профессионального образования в России // Право и образование. 2012. № 1. С. 20 - 25.
2. Снегирева М.В. Нравственное государство как императив государственной эволюции: необходимость изменения социальной политики // Социально - педагогическая деятельность в социуме: теория, практика, перспективы. Материалы VI Международных

социально - педагогических чтений им. Б.И. Лившица. Екатеринбург, 14 октября 2014 г. Т. 1. Екатеринбург: УрГПУ, 2014. С. 158 - 162.

3. Москаленко М.Р. Проекты государственного устройства России во второй половине XVIII – начале XXI вв.: исторический опыт социально - политического прогнозирования. Автореф. дисс.... канд. истор. наук. Екатеринбург, 2007. 24 с.

4. Москаленко М.Р. Формирование патриотизма и позитивной национальной идентичности учащихся как фактор национальной безопасности // Экономика и социум. 2015. № 1 - 3 (14). С. 1391 - 1393.

5. Ларионова М.Б. Дворяне Пермской губернии в XVIII - начале XX века: численность, состав, земельная собственность // Вестник Пермского университета. Серия: История. 2013. № 2. С. 18 - 34.

6. Полное собрание законов Российской Империи, повелением государя императора Николая Павловича составленное. Собр. I, т. V. (1713 - 1719).

7. Государственный архив Российской Федерации – ГАРФ. Ф. 543. Оп. 1. Д. 10. Ч. 1

8. Свод законов Российской империи. Т. 1. Ч. 1. Свод основных государственных законов. СПб, 1906.

9. ГАРФ. Ф. 1463. Оп. 3. Д. 377.

10. Новикова Л.И., Сиземская И.Н. Три модели развития России. М.: ИФ РАН, 2000. 274 с.

11. Ларионова М.Б. Источники для реконструкции повседневных практик помещиков Пермской губернии (XIX в.) // Повседневность в российской провинции XIX - XX вв. Материалы Всероссийской научной конференции: В 2 частях. Е.С. Субботина (отв. за выпуск). Перм. гос. гуманитар. - пед. ун - т. Пермь, 2013. С. 328 - 334.

12. Першина В.М., Москаленко М.Р. Противодействие политическому экстремизму в правовой традиции дореволюционной России // Экономика и социум. 2015. № 3 - 2 (16). С. 550 - 553.

13. Тарановский Т. Идеологические и структурные препятствия на пути к реформе у русской автократии конца XIX в. // Россия в XX веке. Историки мира спорят. М., 1994. С. 35 - 43.

14. Пайпс Р. Россия при старом режиме / пер. с англ. М., 1993. 421 с.

15. Вестник Европы. 1905. № 3.

16. Конституционная Хартия Царства Польского 1815 года. URL: Режим доступа: http://www.pereplet.ru/history/Russia/Imperia/Alexandr_I/kx1815.html

17. Карамзин Н.М. О древней и новой России // Карамзин Н.М. История государства Российского: 12 томов в 4 - х книгах. Т. 10 - 12. М., 1997.

18. Уваров С.С. Письмо Николаю I // Новое литературное обозрение. 1997. № 26. С. 97 - 98.

19. Чичерин Б.Н. Несколько современных вопросов. М.: ГПИ, 2002. 210 с.

20. Москаленко М.Р. Проблемы конституционных реформ в России во 2 - й пол. XIX в. в трудах Б.Н. Чичерина и К.Д. Кавелина // Экономика и социум. 2015. № 3 - 2 (16). С. 376 - 379.

21. Данилевский Н.Я. Горе победителям. М.: АЛИР, ОБЛИЗДАТ, 1998. 416 с.

22. ГАРФ. Ф. 9599. Оп. 1. Д. 71. Л. 2.

23. Песиков Ю. В. Саратовская находка: проект Русской Конституции. Саратов, 1993. С. 22.
24. ГАРФ. Ф. 601. Оп. 1. Д. 872. Л. 7 - 8.
25. Ахиезер А.С. Россия: критика исторического опыта. Т. 1. Новосибирск: Сибирский хронограф, 1997.
26. Дашкевич Л.А., Ларионова М.Б., Неклюдов Е.Г., Шалина И.В. Повседневная жизнь провинциального имения: дневник слуги уральских помещиков Голубцовых // «Quaestio Rossica». 2015. № 1. С. 255 - 274.
27. Кропанева Е.М., Москаленко М.Р. Правовая культура опирается на чувство собственного достоинства // Народное образование. 2013. № 4. С. 273 - 277.
28. Москаленко М.Р. Военно - оборонные вызовы для России: географический фактор и исторический прогноз // Арктика и Север. 2011. № 2. С. 51 - 58.
29. Москаленко М.Р. Социальные факторы экстремизма в современной России // Экономика и социум. 2015. № 3 - 2 (16). С. 379 - 382.
30. Кислов А.Г., Кропанева Е.М., Москаленко М.Р. Идея права на достойное человеческое существование: социально - философский анализ. Екатеринбург, 2013.
31. Москаленко М.Р., Суровцева Н.Г., Ларионова М.Б. Стратегические вызовы для России и проблема адаптации мигрантов // Экономика и социум. 2014. № 3 - 2(12). С. 578 - 580.

© М.Р. Москаленко

УДК37

С.В.Москаленко

к.псих.н., доцент кафедры психологии
ФГАОУ ВПО «НИУ Белгородский государственный университет»
г. Белгород, Российская Федерация

С.А.Корнеева

к.псих.н., доцент кафедры психологии
ФГАОУ ВПО «НИУ Белгородский государственный университет»
г. Белгород, Российская Федерация

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА О СЕБЕ КАК СУБЪЕКТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация

Статья посвящена рассмотрению особенностей динамики системы представлений студентов о себе как субъекте профессиональной деятельности. Образ Я выступает как центральная организующая, интегрирующая и регулирующая инстанция психики, основной итог онтогенетического психического развития человека. При этом образ «Я - профессионал» рассматривается нами как объективный показатель динамики профессионального самосознания личности.

Ключевые слова

Профессиональное самосознание, «Я - концепция», профессионал, начинающий специалист, профессионализация.

Развитие и становление профессионального самосознания, центральным компонентом которого является образ «Я–профессионал», происходит в период профессионального обучения студентов в вузе. Проблеме изучения студенчества как особой социально - психологической и возрастной категории посвящены работы Ананьева Б. Г., Головатого Н. Ф., Кузьминой Н. В., Лисовского В. Т., Реана А. А. и др. При этом большое внимание уделяется проблеме развития личности, формированию самосознания, возрастным и психологическим особенностям юношеского возраста, профессиональному самоопределению.

Проблема развития, становления образа «Я» находит отражение в работах Абульхановой К. А., Бернса Р., Бодалева А. А., Брушлинского А. В., Кона И. С., Орлова А. Б., Столина В. В., Рубинштейна С. Л., Чесноковой И. И., Шнейдер Л. Б. и др. Но в то же время в имеющихся в настоящее время исследованиях профессиональное становление и личностное развитие специалиста рассматриваются, как правило, отдельно одно от другого, как отражающие особенности профессионального и личностного становления. Профессионально - личностное развитие как системное изменение личности профессионала и его деятельности рассматривается в работах И. Д. Лушников, Е. И. Рогова. Предметом их исследований являются процесс профессионально - личностного развития специалиста на послевузовском этапе (И. Д. Лушников) и процесс развития личности учителя в профессионально - педагогической деятельности (Е. И. Рогов).

При анализе образа «Я – профессионал» у студентов вуза мы исходим из того, что этот образ представляет в профессиональном сознании категорию «Я будущее». Категория «Я будущее» выступает как цель, как некоторое опережающее отражение действительности, как выражение потребности развития системы «Я». Как известно, человек, представляющий свое будущее, уверенный в своем будущем, оценивающий его позитивно, способен в большей мере принимать настоящее, каким бы трудным оно ни было. И чем актуальнее целевая функция, тем активнее, быстрее идет процесс новой информации, в нашем случае – развития профессионального самосознания. В то же время структуры, имеющие менее актуальную целевую функцию, в большей мере подвержены отрицанию, иначе говоря – оттесняются более актуальными структурами. Непринятие образа «Я будущее» в большей мере способно нарушать гармонию образа «Я», а значит снижать адаптивность личности, ее способность к самореализации.

Процесс развития профессионального самосознания, образа «Я» в его структуре мы рассматриваем как восхождение от «Я исходного» к «Я профессионал». При этом важно понять особенности представления, отражения в сознании каждого этапа профессионализации. Когда речь идет об обучении в вузе, то представляется важным исследовать динамику образа «Я профессионал» в зависимости от курса обучения. В то же время, особенности содержания, условий процесса обучения, безусловно, отражаются в характере этих изменений.

Сопоставление образа «Я - профессионал» и образа «Профессионал», оценка степени их рассогласования, стремление и выработка стратегий приближения к эталонной модели,

несомненно, способствуют формированию установок и побудительных сил к совершенствованию психологической структуры личности. Т.В. Кудрявцев и В.Ю. Шегурова считают, что эталонная модель профессионала не является эквивалентом представления личности о профессии, так как, создавая ее, личность в какой-то степени выражает в ней себя, и в этом смысле эта модель является своеобразной проекцией ее направленности [3]. Отмеченные в процессе профессионального становления изменения индивидуальных эталонных моделей профессионала выступают в качестве показателей и критериев отношения личности к себе как к субъекту профессиональной деятельности. По мнению Л. М. Митиной, построение эталонов в виде идеального образа профессионала является результатом развития самосознания в процессе профессионального развития [4]. Формирование Я - концепции, включающей образ Я – профессионала, зависит от степени согласованности идеального и реального образа – Я и идеального и реального образа профессии. Соотношение Я – реального и Я – идеального определяет требование человека к себе. Не только познание, но и осуществление себя в деятельности формирует самосознание человека, его «внутреннее – Я», его мотивацию. Осуществление себя в профессии включает формирование образа профессии, в частности, на этапе приобретения специальности. Образ будущей профессии достаточно сложное образование, включающее эмоциональные и когнитивные компоненты и, как когнитивное эмоциональное образование, служит мотивирующим фактором оценки себя. При этом, по мнению Л. М. Митиной, эмоциональные и когнитивные различия в способах построения разными людьми идеального образа профессионала связаны с факторами, определяющими общественное самосознание [Там же]. К этим факторам, прежде всего, относится изменение общественных ценностных ориентаций и моральных установок. Различия в индивидуальных способах построения образа профессии определяют формирование мотивов и установок в профессиональном самоопределении личности и направление развития профессионального самосознания человека.

Таким образом, «образ профессии» оказывает влияние на развитие профессионала в процессе трудовой деятельности. Тем не менее, особенности представлений человека об избранной профессии, динамика ее образа во время обучения и влияние образа профессии на формирование будущего специалиста мало проработаны (Л. Б. Шнейдер, 2004). В. В. Овсянникова [6] считает, что представления о своей профессии изменяются в ходе реального приобщения к ней. На основе исследований была выявлена динамика представлений: от осознания общечеловеческого смысла деятельности к подчеркиванию основных операционально - технических ее сторон; от романтически - приподнятого осмысления профессии – к концентрации на узкотехнологической ее стороне; от неточных, несущественных представлений – ко все более точным и обобщенным.

По мнению В. Д. Брагиной [2], представления о профессии являются тем узловым звеном, в котором соприкасаются профессиональный, личностный и социальные аспекты профессионального самоопределения (в содержание этих представлений включены знания о профессии, которые определяют не только род трудовых занятий, но и социальную позицию человека). В профессиональном плане речь идет о знании субъектом содержания работы, условий труда, требований, предъявляемых профессией к человеку. В личностном – об ориентации на собственные возможности и способности и их совершенствование. В социальном – об осведомленности субъекта о таких аспектах профессии, как общественная

значимость ее, зарплата, перспективы профессионального и социально - экономических условий работы, объективная потребность в специалистах выбранной профессии.

Необходимость учета основных тенденций развития образа «Я – профессионал» как одного из условий индивидуально - ориентированного, централизованного на личности студента процесса обучения и недостаточная разработанность вопросов интеграции профессионального и личностного развития студентов в учебно - профессиональной деятельности на уровне профессионального самосознания, структурных компонентов образа «Я – профессионал», механизмов его формирования позволили определить проблему исследования: изучение особенностей развития образа «Я - профессионал» в процессе освоения учебно - профессиональной деятельности.

В самом общем виде регулятивная функция представлений о профессии в процессе профессионального самоопределения у учащейся молодежи выступает в трех аспектах: когнитивном (знаю и соответственно оцениваю), эмоциональном (нравится, не нравится) и поведенческом (намерен выбрать, выбрал и в дальнейшем предполагаю работать в избранной профессии), которые влияют на характер профессиональных намерений, эмоциональную привлекательность и устойчивость профессиональных намерений (Л. Б. Шнейдер, 2004). Таким образом, соотнесение образа «Я - профессионал» и эталонной модели профессионала («образ» профессионала), выступает в качестве и механизма регуляции, и критерия достижения в процессе формирования личности профессионала и его профессиональной пригодности.

Уровень развития образа «Я – профессионал» рассматривается в зависимости от уровня сформированности профессионального самосознания [7]. Так, Барсукова А. Д. [1] на основе системы критериев выделяет три уровня сформированности профессионального самосознания студентов: высокий, средний и низкий. Высокий уровень сформированности профессионального самосознания студентов характеризуется знанием содержания и структуры будущей профессиональной деятельности, целостным видением себя в контексте будущей профессиональной деятельности; положительным отношением к учебной деятельности, выраженным через установку на приобретение обобщенных способов действий и собственный профессиональный рост; широкой представленностью характеристик образа «Я - профессионал» в общем контексте жизни индивида; высокой степенью интегрированности образа «Я - профессионал» с другими аспектами «Я - концепции». Средний уровень сформированности профессионального самосознания студентов выражается в фрагментарных представлениях о содержании и структуре будущей профессиональной деятельности, слабоструктурированном, раздробленном представлении о себе в контексте будущей профессиональной деятельности; в слабо дифференцированном и положительном отношении к учебной деятельности; в ограниченном спектре характеристик образа «Я - профессионал» в общем жизненном контексте; в среднем уровне интегрированности образа «Я - профессионал» с другими аспектами «Я - концепции». И низкий уровень сформированности профессионального самосознания характеризуется практическим отсутствием представлений о содержании и структуре будущей профессиональной деятельности, неструктурированным представлением о себе в контексте будущей профессиональной деятельности; недифференцированным или отрицательным отношением к учебной деятельности, выраженным через установку на формальное приобретение знаний; присутствием

единичных характеристик образа «Я - профессионал» в общем жизненном контексте; дезинтегрированностью образа «Я - профессионал» и «Я - концепции» личности.

С целью выявления особенностей развития системы представлений студентов о субъекте профессиональной деятельности и о себе как субъекте профессиональной деятельности нами проанализированы содержательные особенности выявленных изменений в зависимости от этапа обучения. В исследовании содержательных особенностей образов «Я», «Личность», «Профессионал», и структурно - функциональных особенностей образа «Я - профессионал» нами использовался метод свободных ассоциаций.

В исследовании приняли участие студенты НИУ «БелГУ» факультета Романо - германской филологии и физико - математического факультета с 1 по 5 курс обучения. Студенты физико - математического факультета составили контрольную группу. Студенты факультета Романо - германской филологии были выбраны нами в качестве экспериментальной группы, так как на факультете Романо - германской филологии реализуются условия практикоориентированного учебно - педагогического взаимодействия: внеаудиторные формы профессионально - личностного развития, обмен с зарубежными вузами студентами с целью совершенствования языковых навыков и профессионального становления, психолого - педагогическое сопровождение одаренных студентов, научные студенческие общества, психологическое просвещение преподавателей факультета, развитие системы представлений студентов о себе как субъекте профессиональной деятельности в рамках разработанного и проводимого нами спецкурса «Развитие системы представлений студентов о себе как субъекте профессиональной деятельности» и научно - тематических кружков по экспериментальной психосемантике, учебная практика по психологии.

Проведенный нами анализ семантических полей изучаемых образов - представлений включает анализ особенностей содержания каждого из образов в зависимости от этапа (курса) обучения и от особенностей, условий учебно - профессиональной деятельности.

Анализируя семантическое пространство образа («Я», «Личность», «Профессионал»), мы рассматриваем его как операциональную модель категориальной структуры сознания (В.Ф. Петренко, 2005). Анализ семантического пространства осуществлялся нами следующим образом:

1. Определялся объем семантического пространства образов «Я», «Личность», «Профессионал», как количество слов (словосочетаний) – ассоциаций, используемых студентами при описании образа, при этом нами анализировались три группы реакций: высокочастотные, среднечастотные и низкочастотные.

При определении объема семантического пространства нами были выделены три основные группы понятий: высокочастотные, среднечастотные и низкочастотные. Группы высокочастотных составляют понятия, наиболее часто встречающиеся при описании образов «Я», «Личность» и «Профессионал».

2. Определялось индивидуальное своеобразие содержания образов «Я», «Личность», «Профессионал», что предполагало анализ тех реакций, которые встречаются при описании только этого образа, а в остальных описаниях не встречаются.

3. Выявлялась мера интеграции семантических пространств образов «Я», «Личность», «Профессионал», при этом анализировались реакции, встречаемые при описании всех трех образов.

4. Содержательный анализ предполагал и учет отнесенности ассоциаций к группе личностных или профессиональных характеристик, и группа высокочастотных понятий анализировалась как по собственно содержанию ассоциаций, так и по их отнесенности к личностному и профессиональному компоненту.

Анализируя список высокочастотных понятий у студентов экспериментальной группы, можно заметить, что на первом курсе в описании образа «Я» чаще всего употребляются понятия, отражающие личностные качества, социальный статус. В описании образа «Личность» происходит «прирост» объема за счет понятия мировоззрение, а в образе «Профессионал» – за счет понятий, отражающих профессионализм (компетентность) и профессиональную роль (педагог). Таким образом, более разработанным, близким и понятным для студентов первого курса является образ «Я». При этом стоит заметить, что в описании образа «Я» используются понятия, в большей степени соответствующие либо ролевым позициям студента (друг, студент), либо отражающие сферу межличностного общения (добрая, умная, веселая, отзывчивая). В описании образа «Личность» содержатся личностные характеристики и такое системное качество, как мировоззрение. Особенность образа «Профессионал» у студентов первого курса представлена понятиями «педагог» и «компетентность», что неудивительно, так как для тех, кто пришел со школьной скамьи, представления о профессионале, несомненно, связаны с компетентным учителем. На наш взгляд, в эти понятия включаются и ожидания от своей профессии, и воспоминания о школьных учителях.

Для выявления меры интеграции образов «Я», «Личность», «Профессионал» нами проводился анализ понятий, встречаемых при описании всех трех образов. В зону интеграции не вошло ни одно понятие.

При анализе списка высокочастотных понятий по образам «Я», «Личность», «Профессионал» на втором курсе обращает на себя внимание рост числа используемых понятий, что является результатом развития системы представлений о субъекте профессиональной деятельности и о себе как субъекте профессиональной деятельности. Растет количество студентов, использующих для описания образов близкие понятия, то есть происходит нарастание частоты и согласованности понятий. В описании образа «Я» для студентов второго курса актуальными являются ролевые позиции, а также сфера межличностного взаимодействия – понятия красивый, целеустремленный, добрый.

В описании образа «Профессионал» появляется понятие мастер, отражающее профессиональную компетентность. Для описания образа «Профессионал» значимыми становятся понятия, отражающие уровень профессионализма (специалист, профессионал, мастер); средства достижения профессионализма (доброта, целеустремленный), а также результаты осуществления профессиональной деятельности (преуспевающий, уверенный, личность). Таким образом, изменяется не только количество понятий, используемых для описания образов «Я», «Личность», «Профессионал», изменяется также и их качественная характеристика. В описании образа «Я» используются понятия, которые не встречались у студентов первого курса, например, специалист, профессионал, целеустремленный.

Та же тенденция наблюдается и при описании образа «Профессионал» – впервые на втором курсе используются понятия, отражающие уровень профессионализма (специалист, мастер, профессионал). В зону интеграции понятий, используемых для описания всех трех образов: «Я», «Личность», «Профессионал» входят: специалист, целеустремленный,

человек, добрый. Увеличение и расширение зоны интеграции свидетельствует, на наш взгляд, о развитии системы представлений о субъекте профессиональной деятельности.

На третьем курсе (по сравнению со вторым курсом) продолжается рост числа высокочастотных понятий, используемых студентами для описания образов «Я», «Личность», «Профессионал». В описании образа «Я» для студентов третьего курса актуальной по - прежнему остается сфера межличностного взаимодействия (понятия человек и доброта). Наряду с этим впервые появляются такие понятия, как коммуникабельность, ответственность и ум (умная), которые можно отнести к средствам достижения уровня профессионализма. На наш взгляд, использование в описании образа «Я» данных понятий характеризует становление профессионального компонента самосознания.

Но наибольшую значимость на третьем курсе приобретают образы «Личность» и «Профессионал». Так, в списке высокочастотных понятий в описании образа «Я» присутствует только 9 понятий. Тогда как в описании образа «Личность» уже используется 14 понятий. Самыми актуальными являются понятия, относящиеся к сфере межличностного взаимодействия (человек, коммуникабельность); средства достижения уровня профессионализма (ум (умная), целеустремленная). Впервые используются понятия самостоятельность, оригинальность, независимость. Развитие и усложнение понятий может свидетельствовать о высокой значимости личностного развития для студентов третьего курса обучения. Список высокочастотных понятий в описании образа «Профессионал» включает семь понятий, и самыми актуальными являются средства достижения профессионализма: понятия ум (умная) и коммуникабельность (общительная). Обучение в условиях практикоориентированного взаимодействия позволяет студентам экспериментальной группы уже с первого курса быть связанными с языковой практикой. Введение в учебный процесс разработанного нами спецкурса «Развитие системы представлений студентов о себе как субъекте профессиональной деятельности» позволяет расширить и углубить представления студентов о себе как профессионале и начинающем специалисте, а также развивать рефлексивные механизмы самосознания студентов, что оказывает влияние на становление профессиональной деятельности. Необходимо отметить и тот факт, что понятия, используемые для описания образа «Профессионал» на третьем курсе, гораздо ближе к самой получаемой профессии, чем к просто образу профессионала как чего - то дальнего и непонятного. Заметим, что для описания образа «Профессионал» используются и новые понятия, которые не встречались в описаниях на первом и втором курсах. Это опыт, уважение, образованность, творчество. То есть продолжается усложнение понятий, их большая осмысленность и направленность на практическую деятельность.

Происходит заметное увеличение количества понятий, используемых для описания всех трех образов: «Я», «Личность» и «Профессионал». Но, на наш взгляд, более важным является качественная характеристика используемых понятий. Это такие понятия, как ум, коммуникабельность, ответственность, целеустремленная. Таким образом, в зону интеграции входят понятия, характеризующие и интеллектуальную сферу, и средства достижения профессионализма, и результат осуществления профессиональной деятельности. Обусловлено это расширением системы знаний о субъекте профессиональной деятельности, о себе как субъекте профессиональной деятельности, развитием и интеграцией личностного и профессионального компонентов самосознания.

Четвертый курс является особым этапом в профессиональном становлении студентов. Во - первых, именно на четвертом курсе начинается педагогическая практика. Во - вторых, более близким становится окончание высшего учебного заведения, а значит, и возможность заняться непосредственной трудовой деятельностью. Происходит переосмысление своего отношения к приобретаемой специальности. Педагогическая практика позволяет увидеть новые перспективы в применении полученных знаний, сами знания о профессии претерпевают значительные изменения. С этой точки зрения особенно важным является описание именно образов «Личность» и «Профессионал», так как они в большей степени отражают динамику развития представлений о субъекте профессиональной деятельности и о себе как субъекте профессиональной деятельности.

Продолжается рост объема высокочастотных понятий в описании образов «Я», «Личность», «Профессионал».

Качественно анализируя список высокочастотных понятий по этим образам, мы видим, что наиболее важными для студентов четвертого курса в образе «Личность» являются понятия, характеризующие результат осуществления профессиональной деятельности (самореализация, успех), и средства достижения профессионализма (целеустремленность).

Немаловажен тот факт, что эти же понятия являются наиболее употребляемыми и для описания образа «Профессионал» – самореализация, успех, целеустремленность. Можно предположить, что личностно - профессиональное становление занимает первое место по значимости для студентов четвертого курса. Также в описании образа «Личность» используются понятия уверенность, свобода, ум, творчество (творческая личность), трудолюбие. Образ «Личность» становится на четвертом курсе все более сложным и насыщенным, используемые понятия охватывают более широкий круг знаний о мире. Описание образа «Я» включает понятия, в большей степени характеризующие ролевые, межличностные позиции студентов, либо касающиеся особенностей их отношения к себе (особенностей их характера). Это понятия студентка (студент), дочь (сын), заботливая (заботливый), человек, подруга (друг), сестра (брат), доброта. Образ «Профессионал», кроме вышеназванных, включает понятия уверенность, образованность, коммуникабельность, трудолюбие, активность, ответственность. Образ «Профессионал» также усложняется к четвертому курсу. Интеграция всех трех образов становится более выраженной и более сложной: понятия становятся более существенными, развитыми, емкими. В описание всех трех образов входят понятия самореализация, целеустремленность, коммуникабельность, трудолюбие, ум. Таким образом, на четвертом курсе значимыми становятся образы «Личность» и «Профессионал». Динамика их становления позволяет сделать вывод об актуальности именно личностно - профессионального компонента в самосознании, о важности развития системы представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности.

У студентов пятого курса список высокочастотных понятий включает всего шесть понятий. На наш взгляд, уменьшение количества используемых для описания образов «Я», «Личность» и «Профессионал» понятий обусловлено не снижением значимости этих образов для самосознания пятикурсников, а скорее, высокой актуальностью используемых понятий. По мере накопления знаний о человеке как субъекте деятельности и о себе как субъекте профессиональной деятельности образы становятся более разработанными,

дифференцированными, но в то же время и более обобщенными, не столь конкретными, как на предыдущих курсах и имеют большее значение для студентов.

Описание образа «Я» включает такие понятия как личность, доброта. Для описания образа «Личность» используются такие понятия, как самореализация, уверенность, доброта, счастье. И образ «Профессионал» включает понятия уверенность, счастье, самореализация и образованность. Интеграция образов происходит в понятиях уверенность, доброта, счастье.

Анализируя список высокочастотных понятий студентов первого курса контрольной группы по образам «Я», «Личность», «Профессионал», можно заметить, что наиболее близким и понятным для первокурсников является образ «Я», так как для описания данного образа используется большее количество понятий по сравнению с образами «Личность» и «Профессионал». При этом чаще всего используются понятия доброта и любовь. По всей видимости, именно личностный аспект жизни волнует студентов первого курса более всего. При описании образа «Личность» чаще всего употребляется понятие индивидуальность. И в описании образа «Профессионал» чаще всего используется понятие личность.

В целом же высокочастотные понятия по образам «Я», «Личность», «Профессионал» у студентов первого курса можно отнести либо к категориям, характеризующим сферу взаимоотношений (любовь, доброта), либо характеризующим деятельность в целом (целеустремленность). Понятия, составляющие зону интеграции, отсутствуют.

При анализе описаний образов «Я», «Личность», «Профессионал» студентами второго курса обращает на себя внимание рост числа высокочастотных понятий, что может свидетельствовать о большей согласованности оценок, мнений, содержания исследуемых образов, а также о влиянии содержания учебно - профессиональной деятельности на формирование системы представлений о субъекте профессиональной деятельности и о себе как субъекте профессиональной деятельности. В описании образа «Я» преобладают понятия, относящиеся к ролевому положению студентов (студент, дочь, сестра (брат), подруга (друг)); к особенностям межличностной коммуникации (добрый, отзывчивость, коммуникабельность; к интеллектуальной сфере личности (ум); и к сфере самоактуализации (счастливый). Описывая образ «Личность», студенты второго курса чаще всего ориентируются на сферу взаимоотношений (понятия человек, коммуникабельность); интеллектуальную сферу (ум); а также на качества, являющиеся целью - средством самореализации, самоактуализации (целеустремленный, трудолюбие). В описании образа «Профессионал» наиболее часто употребляется понятие коммуникабельность, а также понятия целеустремленность, трудолюбие, человек, специалист, обеспеченность, ум. То есть, наряду с коммуникативными, интеллектуальными качествами, средствами самореализации, впервые используются понятия, отражающие уровень профессионализма (специалист) и результат достижения профессионализма (благополучие). Таким образом, наблюдаются качественные изменения в системе представлений о субъекте деятельности и себе как субъекте профессиональной деятельности и количественные изменения как отражение качественных.

Увеличивается зона интеграции семантических полей образов «Я», «Личность», «Профессионал». В зону интеграции входят понятия коммуникабельность, трудолюбие, ум, человек, счастливый, добрый. Особый интерес представляет качественный анализ зоны

интеграции. Понятие ум относится как к профессиональному, так и к личностному компонентам самосознания, в то время как понятие трудолюбие относится к профессиональному компоненту самосознания.

Таким образом, у студентов со второго курса мы наблюдаем качественные и количественные изменения в развитии системы знаний о субъекте профессиональной деятельности и о себе как субъекте профессиональной деятельности.

На третьем курсе продолжается рост числа высокочастотных понятий в описании образов «Я», «Личность», «Профессионал» (по сравнению со вторым курсом). В описании образа «Я» для студентов третьего курса по - прежнему актуальными остаются их ролевые позиции в группе и обществе (понятия студент, человек, девушка), сфера межличностных взаимоотношений (понятия привлекательность, коммуникабельность); интеллектуальная сфера (ум).

В описании образа «Личность» наиболее употребляемым становится понятие независимость, что является отражением стремления занять определенное положение и среди сверстников, и в отношении родителей, и на уровне новых социальных ролей.

Также используются понятия человек, индивидуальность, уважение, ум, самореализация, целеустремленность, развитие. То есть сохраняет свою актуальность сфера межличностных отношений, интеллектуальная сфера, как при описании образа «Я», так и в описании образа «Личность». Но при этом наблюдается рост и расширение, усложнение области описания этих сфер.

В описании образа «Профессионал» самым высокочастотным становится понятие специалист, отражающее уровень профессионализма. Вместе с тем появляется понятие мастерство, также отражающее один из уровней профессионализма.

Сохраняют актуальность интеллектуальная сфера (ум), средства достижения профессионализма (самореализация, целеустремленность, образованность, творчество, трудолюбие).

Увеличивается зона интеграции образов «Я», «Личность», «Профессионал» по сравнению со вторым курсом. Нарастает согласованность понятий, то есть все большее количество студентов использует для описания образов близкие понятия.

Зону интеграции составляют понятия, отражающие значимость для студентов коммуникативной сферы, интеллектуальной сферы, а также средств достижения профессионализма: ум, целеустремленность, человек, – всего 3 понятия.

На четвертом курсе (по сравнению с третьим курсом) заметно увеличение общего количества понятий, используемых для описания образов «Я», «Личность», «Профессионал».

В описании образа «Я» по сравнению с предыдущими курсами сохраняют значение ролевые позиции студентов (понятия студент, человек, личность, сын (дочь), друг (подруга), брат (сестра)). Также значимой остается сфера межличностного взаимодействия (уверенность). И впервые в описании образа «Я» появляются понятия, отражающие определенные уровни профессионализма – это понятия будущий профессионал и начинающий специалист. При этом особое значение имеет тот факт, что эти понятия входят в описание образа «Я», что свидетельствует о возрастающей значимости системы представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности и большей уверенности в себе как профессионале.

В описании образа «Личность» сохраняет актуальность интеллектуальная сфера (ум); средства достижения профессионализма (целеустремленность, счастливый, творчество, самостоятельность, развитие). В описании образа «Профессионал» актуальны понятия, отражающие уровень профессионализма (специалист), интеллектуальная сфера как способ достижения профессионализма (ум). Актуальными остаются понятия, отражающие средства достижения профессионализма (самореализация, целеустремленность, трудолюбие, признание, обеспеченность), но при этом происходит увеличение количества данных понятий.

Как мы видим, продолжается увеличение зоны интеграции семантических полей образов «Я», «Личность», «Профессионал». Изменения затрагивают не только количественные характеристики, и, что гораздо важнее, меняется содержание зоны интеграции. В нее входят понятия ум, целеустремленность, творчество, ответственность, трудолюбие, уверенность. Таким образом, значимость для студентов сохраняет интеллектуальная сфера, средства достижения профессионализма. Нарастает количество понятий, которые мы не можем однозначно отнести к личностному или профессиональному компоненту. Они как бы объединяют в себе эти два компонента самосознания. К таковым понятиям мы относим «уверенность», «творчество», «уважение», «ответственность».

В целом на пятом курсе уменьшается количество высокочастотных понятий в описании образов «Я», «Личность», «Профессионал». На наш взгляд, уменьшение количества высокочастотных понятий может свидетельствовать о накоплении знаний о субъекте профессиональной деятельности и о себе как субъекте профессиональной деятельности, так как нарастает частота используемых понятий и их согласованность. В описании образа «Я» на пятом курсе актуальной остается сфера межличностного взаимодействия (доброта, коммуникабельность); средства достижения профессионализма (целеустремленность, трудолюбие); интеллектуальная сфера (ум). В описании образа «Личность» актуальными также остаются сфера межличностного взаимодействия (коммуникабельность); интеллектуальная сфера (ум); средства достижения профессионализма (целеустремленность). Также значимыми в описании образа «Личность» являются понятия, отражающие результат достижения профессионализма (самореализация, уважение, успех, саморазвитие). То есть, для студентов пятого курса личностный и профессиональный компоненты самосознания взаимосвязаны.

В описании образа «Профессионал» (по сравнению с четвертым курсом) увеличивается количество высокочастотных понятий. Актуальными являются не только понятия, позволяющие достичь уровня профессионализма (целеустремленность, трудолюбие, коммуникабельность, ум, знания), но и отражающие результат деятельности профессионала (успех, образованность, самореализация, карьера, уважение, специалист). Зона интеграции включает понятия ум, целеустремленность, коммуникабельность, трудолюбие и отражает возрастающую осознанность системы представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности.

Проведенный количественный и качественный анализ содержания высокочастотных понятий образов «Я», «Личность», «Профессионал» у студентов первого - пятого курсов обучения позволяет нам сделать следующие выводы:

1. Для студентов первого курса более разработанным, понятным и близким является образ «Я», по сравнению с образами «Личность» и «Профессионал».

2. На втором курсе у студентов наблюдается рост числа высокочастотных понятий по всем образам. Студенты впервые для описания образов «Я», «Личность», «Профессионал» используют понятия, отражающие уровень и результат достижения профессионализма. Изменения в зоне интеграции семантических полей образов «Я», «Личность», «Профессионал» проявляются как в количественных показателях (объем семантического пространства), так и в содержании «зоны интеграции». Увеличивается согласованность понятий, то есть использование студентами одинаковых понятий.

3. На третьем курсе у студентов продолжается рост числа высокочастотных понятий в описании образов «Я», «Личность», «Профессионал» (по сравнению со вторым курсом). Увеличивается разработанность образов «Личность» и «Профессионал» по сравнению с образом «Я». Увеличивается зона интеграции семантических полей образов «Я», «Личность», «Профессионал». Зону интеграции составляют понятия, отражающие значимость для студентов коммуникативной сферы, интеллектуальной сферы, средств достижения профессионализма и результатов осуществления профессиональной деятельности. Увеличивается согласованность понятий.

4. На четвертом курсе также наблюдается рост числа высокочастотных понятий в описании образов «Я», «Личность», «Профессионал». В описании образа «Я» у студентов контрольной группы, наряду с актуальностью ролевых позиций, появляются понятия, отражающие определенные уровни профессионализма, что свидетельствует о возрастающей значимости системы представлений о себе как субъекте профессиональной деятельности и большей уверенности в себе как профессионале. У студентов экспериментальной группы самыми высокочастотными понятиями в описании как образа «Личность», так и образа «Профессионал» являются понятия, отражающие средства достижения профессионализма и результат осуществления профессиональной деятельности, что, на наш взгляд, является важным показателем личностно - профессионального развития, обусловленного психолого - педагогическими условиями профессионального становления студентов. Продолжаются количественные и качественные изменения зоны интеграции семантических полей образов «Я», «Личность», «Профессионал».

5. К основным проявлениям тенденции интеграции образов «Я», «Личность», «Профессионал» от первого к пятому курсу относятся: рост объема семантического пространства образов, интеграция семантических пространств, рост «зоны» интегрированных понятий. Зону интеграции составляют понятия, отражающие значимость для студентов коммуникативной и интеллектуальной сферы, средств достижения профессионализма и результатов осуществления профессиональной деятельности.

6. На протяжении всего процесса освоения учебно - профессиональной деятельности у студентов экспериментальной группы наблюдается рост осознанности, разработанности образов «Я», «Личность», «Профессионал». На пятом курсе происходит уменьшение количества высокочастотных понятий в описании образов, но при этом качественно изменяется их содержание, что проявляется в углублении знаний о субъекте профессиональной деятельности и о себе как субъекте профессиональной деятельности, росте интегрированности системы представлений.

Список использованной литературы:

1. Барсукова, А. Н. Гендерные особенности формирования профессионального самосознания студентов вуза : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А. Н. Барсукова. – Ставрополь, 2006.

2. Брагина, В. Д. Влияние представлений о выбранной профессии на профессиональное самоопределение учащейся молодежи : автореф. дис. ... канд. психол. наук / В. Д. Брагина. – М., 1976. – 21 с.
3. Кудрявцев, Т. В. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности / Т. В. Кудрявцев, В. Ю. Шегурова // Вопросы психологии. – № 2. – 1983. – С. 51 - 60.
4. Митина, Л. М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально - экономических условиях / Л. М. Митина // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 28 - 38.
5. Москаленко, С. В. Особенности развития образа «Я – профессионал» у студентов в процессе обучения в вузе : дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / С. В. Москаленко. – Курск, 2007. – 191 с.
6. Овсянникова, В. В. Динамика «образа своей профессии» в зависимости от степени приобщения к ней / В. В. Овсянникова // Вопросы психологии. – 1981. – № 5. – С. 133 - 137.
7. Поддубная, Т. К. Принцип системной дифференциации в становлении когнитивной структуры самосознания студентов / Т. К. Поддубная // Методологические проблемы современной психологии : сб. статей / под ред. Т. Д. Марцинковской. – М., 2004. – С. 102 - 117.

© С.В. Москаленко, С.А. Корнеева, 2016

УДК37

И.Ю. Мурашова

к. психол. н., доцент кафедры комплексной
коррекции нарушений детского развития

Иркутский государственный университет, Педагогический институт
г. Иркутск, Российская Федерация

СТРУКТУРА ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ И ЕЁ ОСОБЕННОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СЕДЬМОГО ГОДА ЖИЗНИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация

Представлены результаты исследования индивидуальной структуры полимодального восприятия дошкольников седьмого года жизни, при котором полимодальное восприятие рассматривается как индивидуализированный способ восприятия информации, обеспечиваемый межфункциональными взаимодействиями доминантной и субдоминантными модальностями. Подробно анализируются особенности полимодального восприятия у детей с общим недоразвитием речи в сравнении со сверстниками с нормальным речевым развитием, рассматривается специфика проявлений речевых дефектов в структуре общего недоразвития речи у детей с разными типами профилей полимодального восприятия.

Ключевые слова

Полимодальное восприятие, общее недоразвитие речи, старшие дошкольники, гармоничный и дисгармоничные типы профиля, ведущая и неведущие модальности восприятия, степень активности разных модальностей восприятия.

Перцептивную основу речевой деятельности детей старшего дошкольного возраста, овладения разными видами устной речи и формирования предпосылок для успешного усвоения навыков письма и чтения в начале школьного обучения составляет полимодальность восприятия. В этом контексте особую важность приобретает расширение представлений о полимодальном восприятии, как о психологическом феномене, влияющем на познавательное - речевое развитие детей старшего дошкольного возраста.

Роль перцептивных процессов индивида в развитии его когнитивной сферы и речи признается специалистами различных научных областей. В психологической науке накоплено огромное количество сведений о том, что познавательная деятельность человека регулируется тесным взаимодействием и единством развития двух систем: сенсорно - перцептивной (непосредственного отражения действительности в форме ощущений и восприятий) и речевой. При этом Б.Г. Ананьев, Л.А. Венгер, А.Р. Лурия и др. отмечают, что развитие речи напрямую зависит от физиологической и функциональной зрелости сенсорно - перцептивной системы. Кроме того, Б.Г. Ананьев подчеркивал, что именно способность к полимодальной переработке информации является основой для наиболее полного и прочного овладения ею в разных видах действий и деятельности, в том числе в устной и письменной речи [1, 4, 5, 6, 20]. Т.Н. Бандурка рассматривает полимодальность восприятия как регулирующую основу общения и обучения [2].

Обозначенная проблема особо актуальна в контексте зависимости процесса речевого развития старших дошкольников от гармоничности полимодального восприятия (далее ПмВ). Так, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже и др. объединяют различные модальности восприятия с проблемой зарождения, становления, функционирования и регуляции речевой деятельности. Согласно принципу целостности сенсорной организации (Ж. Пиаже) полимодальность восприятия заключается в одновременном приеме и переработке информации разными модальностями, которые включают четырехэтапную обработку сенсорных сигналов: сенсомоторную, символизирующую, логическую (осмысление), лингвистическую (вербализация). Л.С. Выготский в теории о социальном детерминировании высших форм осмысленного восприятия показывает, что сотрудничество сенсорно - перцептивных процессов с речевым мышлением является завершающей составляющей ассоциативно - интегративной целостности полимодального процесса. Все это, несомненно, доказывает связь полимодального восприятия и речи [8, 15, 16, 28].

В психофизиологии, в возрастной и специальной (коррекционной) психологии отмечается негативное влияние функциональной недостаточности отдельных видов восприятия и межканализаторных связей на познавательное - речевое развитие дошкольников [18, 19, 21, 34, 35].

Состав детей старшего дошкольного возраста, посещающих детские сады, неоднороден по характеристикам речевого развития: у части детей оно соответствует возрастным нормативам, а у других наблюдается отставание. Сами по себе проявления речевого

развития в дошкольном возрасте могут оцениваться соответствием возрастным нормативам по срокам овладения разными видами речи и по объему используемых речевых средств (количественные характеристики), а также соотношением отдельных (фонетико - фонематических и лексико - грамматических) компонентов речи (качественные характеристики). Наиболее распространенным видом нарушений речевого развития среди дошкольников является общее недоразвитие речи, сочетающее недостаточность ее количественных и качественных характеристик. При исследовании психологических особенностей таких детей ученые обнаружили функциональную незрелость как отдельных видов восприятия, так и слабость связей между ними, ведущую к трудностям сопоставления информации разных модальностей, перекодирования из одной модальности в другую и т.д. [7, 9, 10, 31, 32, 33]. Таким образом, недостатки сенсорно - перцептивной сферы негативно отражаются на речевом развитии в старшем дошкольном возрасте, что вызывает необходимость создания специальных условий для совершенствования полимодального восприятия.

Процесс дошкольной образовательной деятельности предусматривает соблюдение принципа опоры на зрительную, слуховую и тактильно - кинестетическую модальности восприятия [7, 21, 32]. В то же время говорить об условиях совершенствования ПмВ у старших дошкольников возможно лишь при наличии данных о его структуре, то есть, о составляющих компонентах и механизмах их взаимодействия. Значимость проблемы для практики связана с отсутствием диагностических методик для оценки состояния структуры ПмВ в дошкольном возрасте, что делает невозможной целенаправленную индивидуально ориентированную работу по его совершенствованию у каждого ребенка. Если по отношению к детям младшего школьного возраста (исследования перцептивного профиля Е.Н. Дзятковской и др.) и взрослым (исследования Т.Н. Бандурка) отдельные данные в современной науке есть, то относительно детей дошкольного возраста специальных исследований ранее не проводилось [2, 12, 13, 14].

В дошкольном возрасте складывается структура межмодальных взаимодействий, объединяющая слуховую, зрительную и тактильно - кинестетическую модальности, проявляющаяся их активным функционированием. Совершенство структуры ПмВ достигается благодаря механизмам прогрессирующей дифференциации и постепенной индивидуализации: определяется ведущая модальность восприятия, происходит активизация участия субдоминантных анализаторных систем (неведущих модальностей), развивается способность ведущей модальности суммировать образы восприятия через взаимодействие с неведущими сенсорными модальностями в перцептивной деятельности. В результате ПмВ гармонизируется: устанавливается интегративная целостность процесса приема и переработки информации [22, 25, 26].

От своевременности развития указанных структурных элементов ПмВ, а также от активности и полноценности связей между ними зависит овладение речевой деятельностью и успешность процесса коррекции ее недостатков. В то же время ощущается дефицит сведений о различиях в состоянии структуры полимодального восприятия при нормальном и нарушенном речевом развитии, о соотношении ее особенностей с характером симптоматики общего недоразвития речи (далее ОНР).

Полимодальное восприятие как индивидуализированный способ восприятия информации, обеспечиваемый межфункциональными взаимодействиями доминантной и

субдоминантными модальностями для создания полноценного полимодального образа, развивается под воздействием социального и предметного опыта ребенка и зависит от уровня зрелости и сохранности соответствующих функциональных систем. У детей с ОНР отмечаются недостатки как отдельных видов восприятия, так и межмодальных связей [9, 10, 11, 23, 24, 29, 30].

По мнению А. J. Ayres, J. Robbins, расстройство речевого развития сопровождается нарушением сенсорной интеграции [33].

Методологической основой проведенного исследования явились:

- представления отечественной психологической науки о восприятии как перцептивной деятельности и познавательном процессе, имеющем полимодальную структуру, представленную взаимодействием доминантных и субдоминантных модальностей, объединенных механизмом интеграции функциональных систем (П.К. Анохин, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.);

- положения о закономерностях и условиях созревания сенсорной сферы в дошкольном возрасте и отклонениях в этом процессе при различных нарушениях речевого развития, представленные в трудах отечественных ученых (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Л.С. Выготский, Т.Б. Филочева, Г.В. Чиркина, и др.);

- требования учета индивидуальных особенностей сенсорной сферы ребенка и соблюдения принципа опоры на полимодальные афферентации в процессе формирования речи и коррекции ее нарушений (Т.Б. Филочева, Г.В. Чиркина и др.).

Приведенные положения позволяют считать, что психологическая диагностика структуры ПмВ у старших дошкольников с нормальным речевым развитием и при общем недоразвитии речи должна быть направлена: на оценку активности указанных сенсорных каналов; на анализ их соотношения (выявление ведущих модальностей, характеристика неведущих модальностей в плане степени их включенности в структуру ПмВ); построение профиля структуры ПмВ для обоснования направлений и содержания процесса коррекционно - развивающего обучения.

Для изучения особенностей полимодального восприятия старших дошкольников в качестве основной использовалась методика «Диагностика полимодального восприятия», представляющая собой модифицированный нами вариант методики «Определение регуляторного профиля сенсорно - перцептивной активности» (Е.Н. Дзятковская) [12, 14].

Сущность методики «Диагностика полимодального восприятия» заключается в определении активности сенсорно - перцептивных модальностей при выборе ребенком одного из вариантов предъявления информации на определенную тему («О любви ко мне», «Мои неприятности», «Мне радостно», «Опасность для меня»): текста, цветографического пятна в плоскостном изображении или черно - белой композиции (фотографии с изображением человека). Исследовалось соотношение трех модальностей (слуховой, зрительной и тактильно - кинестетической), доступных для изучения и являющихся структурными элементами ПмВ в старшем дошкольном возрасте, по степени их активности в перцептивной деятельности: 1) *ведущая* (доминантная) и *неведущие* (субдоминантные) модальности восприятия; 2) *открытые* (активно используемые в перцептивной деятельности) и *инактивные* модальности. Инактивные модальности определялись как *прикрытые* – недостаточно используемые и *закрытые* – практически не используемые в перцептивной деятельности. Устанавливался также тип профиля

структуры ПмВ: 1) *гармоничный* (при достаточной активности как ведущей, так и неведущих (также открытых) модальностей); 2) *дисгармонично - избирательный* (при наличии прикрытых неведущих модальностей); 3) *дисгармонично - инертный* (при наличии закрытых неведущих модальностей, т.е. при их крайне слабой активности) [23, 27].

Для изучения состояния компонентов устной речи детей с общим недоразвитием речи в речевом развитии использовался комплекс диагностических проб, составленный на основе методических рекомендаций О.Б. Иншаковой [17]. Для диагностики были избраны следующие компоненты устной речи: словарный запас, грамматический строй, звукопроизношение, навыки фонематического анализа и синтеза. Необходимо отметить, что исследовался уровень актуального развития речи, поэтому в качестве основного дифференциального признака рассматривались различия между испытуемыми в количестве самостоятельных правильных ответов в заданиях (эти ответы фиксировались как успешные). Общее количество заданий на каждый из исследуемых компонентов устной речи зависело от численного состава испытуемых группы.

Обратимся к анализу диагностических данных о соотношении ведущих и неведущих модальностей ПмВ. Как отмечалось выше, исследование индивидуальной структуры ПмВ у детей старшего дошкольного возраста проводилось с помощью методики «Диагностика ПмВ»

Таблица 1

Распределение детей экспериментальной и контрольной групп
по ведущей модальности восприятия

Ведущая модальность восприятия	Частота проявлений ведущей модальности			
	Дети с ОНР n=152		Дети с нормальным речевым развитием n=88	
	Кол - во	%	Кол - во	%
Зрительная	77	50,66 %	48	55,55
Тактильно - кинестетическая	58	38,16 %	18	20,45 %
Слуховая	17	11,18 %	22	25,00 %

Как видим из таблицы 1, в количественных показателях между сопоставляемыми группами испытуемых выявляется сходство, выражающееся в наибольшей частоте проявления зрительной модальности в качестве ведущей. Свыше половины старших дошкольников как при нормальном речевом развитии (контрольная группа - КГ), так и при ОНР (экспериментальная группа - ЭГ) наиболее активно используют в перцептивной деятельности зрительное восприятие, частота проявления этой модальности в качестве ведущей в группе ОНР – 1:1,9, а в группе испытуемых с нормальным речевым развитием – 1:1,8 (таблица 1).

Соотношение же двух других модальностей проявляется по - разному.

Так, в ЭГ процент детей с ведущей тактильно - кинестетической модальностью достоверно выше, чем в КГ (при $p < 0,05$). Отношение частоты проявления этой модальности в качестве ведущей в группе ОНР – 1:2,6, а в КГ – 1:4,8. Это свидетельствует о

возможном компенсаторном ресурсе ПмВ в виде активной тактильно - кинестетической модальности. В то же время, слуховая модальность в качестве ведущей у детей с ОНР встречается гораздо реже (1:9), чем среди испытуемых с нормальным речевым развитием (1:4).

В КГ достоверны различия в соотношении между ведущей зрительной (54,55 %) и ведущей слуховой (25,00 %) модальностями - при $p < 0,02$, а также между ведущей зрительной (54,55 %) и ведущей тактильно - кинестетической (20,45 %) модальностями восприятия - при $p < 0,02$.

Установлены различия между испытуемыми сопоставляемых групп и по частоте встречаемости ведущей модальности того или иного сенсорного типа. Так, в группе дошкольников с нормальным речевым развитием ведущие модальности распределяются в таком порядке убывания частоты: зрительная – слуховая – тактильно - кинестетическая, что совпадает с данными нейропсихологических исследований изучения модальной структуры восприятия Р. Бэнглера и У. Макдоналд на выборке взрослых людей [3].

В то же время в группе ОНР это соотношение выглядит так: зрительная – тактильно - кинестетическая – слуховая. Различия распределений между зрительной (50,66 %) и тактильно - кинестетической (38,16 %) модальностями не значимы. Значимость различий между зрительной и слуховой модальностью (11,18 %) достоверна (при $p < 0,01$). Различия распределений между тактильно - кинестетической (38,16 %) и слуховой (11,18 %) модальностями также достоверны (при $p < 0,02$).

Таким образом, у старших дошкольников с ОНР прослеживается игнорирование доминанты слуховой модальности в пользу зрительной и тактильно - кинестетической. Это, по нашему мнению, объясняется как нарушением фонематического восприятия, входящего в структуру общего недоразвития речи, так и повышенной склонностью дошкольников с ОНР к невербальному сенсорному доминированию.

Перейдем к анализу результатов исследования частоты распределений модальностей восприятия по степени их активности (по соотношению открытых, прикрытых и закрытых модальностей в общей структуре ПмВ) у испытуемых сопоставляемых групп.

Таблица 2.

Частота встречаемости модальностей восприятия разных степеней активности у испытуемых сопоставляемых групп

Модальность	Количество выявленных модальностей разных степеней активности													
	Дети с ОНР (n = 152)							Дети с нормальным развитием речи (n = 88)						
	Откр.		Прикр.		Закр.		Всего	Откр.		Прикр.		Закр.		Всего
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%		Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	
Зр.*	129	84,87	2	1,30	21	13,82	152	76	86,36	6	6,81	6	6,81	88
Т / к	107	70,39	11	7,20	34	22,37	152	68	77,27	16	18,18	4	4,54	88
Сл.	59	38,82	15	9,87	78	51,32	152	77	87,50	5	5,68	5	5,68	88
Всего	295	64,69	28	6,14	133	29,17	456	222	84,10	27	10,23	15	5,68	264

*Зр. – зрительная

Т / к – тактильно - кинестетическая

Сл. – слуховая

Анализ материалов таблицы 2 показывает, что сходство между дошкольниками с ОНР и детьми с нормальным речевым развитием выражается в наибольшей частоте проявлений открытой зрительной модальности восприятия (84,87 % и 86,36 % соответственно). Также общей тенденцией в обеих выборках является частота случаев фиксации открытой тактильно - кинестетической модальности: в ЭГ – 70,39 % , в КГ – 77,27 % (различия недостоверны). Кроме того, не выявлено значимых различий между ЭГ и КГ по количеству инактивных прикрытых модальностей всех видов. И, наконец, сходство между группами выразилось в частоте проявления инактивной закрытой зрительной модальности.

Перейдем к характеристике специфических, отличительных особенностей в проявлениях степеней активности разных модальностей восприятия у дошкольников с ОНР.

Установлено, что в группе ОНР достоверно реже, чем у сверстников с нормальным речевым развитием встречается открытая слуховая модальность – соответственно 38,82 % и 87,50 % (различия значимы при $p < 0,001$). В то же время, в ЭГ достоверно выше процент детей с закрытой слуховой и закрытой тактильно - кинестетической модальностями. При этом диапазон различий по слуховой модальности шире, чем по тактильно - кинестетической. Так, в ЭГ детей с закрытой слуховой модальностью 51,32 % , в КГ – 5,68 % , различия значимы при $p < 0,001$. В ЭГ детей с закрытой тактильно - кинестетической модальностью 22,37 % , в КГ – 4,54 % (достоверность различий при $p < 0,002$).

Сравнительный анализ общего процента открытых, прикрытых, закрытых модальностей у детей обнаружил, что различия между дошкольниками выражены больше по открытым и закрытым модальностям восприятия. Так, дети с ОНР достоверно реже (64,69 %) имеют открытые модальности, чем их нормально развивающиеся сверстники (84,10 %) – различия значимы при $p < 0,02$. Число детей, имеющих инактивные закрытые сенсорные каналы достоверно больше в ЭГ (29,17 %). В КГ их почти в 9 раз меньше (5,68 % от общего состава группы). Различия достоверны при $p < 0,02$. Общий процент детей с инактивными прикрытыми модальностями восприятия различается незначительно (в ЭГ – 6,14 % , КГ – 10,23 %).

Результаты исследования позволяют отметить в качестве признака сходства в структуре ПмВ дошкольников с нормальным речевым развитием и их сверстников с ОНР наличие инактивных прикрытых модальностей. Это отражает общие особенности становления ПмВ у всех дошкольников: постепенное накопление количественных и качественных изменений, зависящих от общих темпов развития ребенка.

Гораздо значительнее проявляются признаки отличий в структуре ПмВ между сопоставляемыми группами детей. Так, низкая частота проявлений инактивных (закрытых и прикрытых) модальностей в КГ подтверждает положение о том, что, несмотря на длинный путь развития ПмВ, в целом становление перцептивных реалий в онтогенезе протекает в демократическом русле. Это ориентирует на положительный прогноз состояния ПмВ детей с нормальным речевым развитием к началу школьного обучения.

Иная картина выявляется при нарушениях речи. В общем, для дошкольников с ОНР характерен высокий процент наличия инактивных (закрытых и прикрытых) модальностей. При этом прослеживается типично высокая частота проявлений инактивности слуховой модальности в сочетании с низкой частотой проявлений инактивности зрительной модальности. Данный феномен можно обосновать дизонтогенетическим характером становления ПмВ этих детей: слабость слуховой модальности, компенсируемая

преобладанием зрительной и тактильно - кинестетической модальностей. С одной стороны, это указывает на то, что возможная активизация тактильно - кинестетической модальности у детей с ОНР происходит за счет положительного влияния логопедической работы над моторной стороной речи (артикуляционная гимнастика, формирование артикуляционных укладов звуков и звуковой структуры слов). Одновременно можно считать, что традиционная логопедическая работа оказывается наиболее эффективной именно по отношению к тактильно - кинестетической модальности восприятия, чем по отношению к слуховой модальности. Обнаруженное распределение закрытых и прикрытых модальностей в этой выборке указывает на избирательную и инертную (застывающую) акцентуацию на ведущей модальности в ущерб другим модальностям.

При сопоставлении результатов исследования структуры ПмВ между мальчиками и девочками в группе детей с нормальным развитием речи достоверных различий не обнаружено. При этом выявлено, что в группе с ОНР, тенденцией у мальчиков (62,50 %), в отличие от девочек (20,00 %) является преобладание ведущей тактильно - кинестетической модальности, различия значимы при $p < 0,04$. Одновременно выявлено, что по степени активности зрительной, слуховой и тактильно - кинестетической модальностей у мальчиков с ОНР достоверно чаще, чем у девочек встречается открытая тактильно - кинестетическая модальность, соответственно 100 % и 50 % ($p < 0,01$). Следовательно, общая особенность игнорирования слуховой модальности у детей с ОНР, у мальчиков больше выражена в пользу тактильно - кинестетического канала.

На основании полученных данных, возможно, обсудить и различия между группами испытуемых по частоте встречаемости выделенных типов профилей ПмВ. Установлено, что в группе детей с ОНР в 2,4 раза реже (32,23 %), чем в контрольной группе (76,13 %), встречается наиболее оптимальный, т.е. гармоничный тип профиля ПмВ ($p < 0,001$). В этой же группе достоверно чаще, чем среди детей с нормальным речевым развитием, встречается самый неблагоприятный тип профиля ПмВ – дисгармонично - инертный (соответственно - 57,89 % и 9,09 %). Достоверных различий по дисгармонично - избирательному типу профиля между ЭГ и КГ не выявлено, соответственно 9,87 % и 14,77 % (таблица 3).

Таблица 3.

Частота встречаемости разных типов профилей ПмВ
у испытуемых сравниваемых групп ($p < 0,001$)

Тип профиля ПмВ	Частота проявления			
	Группа детей с ОНР (ЭГ)		Группа детей с нормальным речевым развитием (КГ)	
	Кол - во	%	Кол - во	%
Гармоничный	49	32,23	67	76,14
Дисг. - избирательный	15	9,87	13	14,77
Дисг. - инертный	88	57,89	8	9,09
Всего	152	100,00	88	100,00

Инактивность неведущих модальностей в структуре ПмВ, как указывалось неоднократно ранее, проявляется наличием закрытых и / или прикрытых сенсорно - перцептивных

каналов. Следовательно, дисгармоничные типы профиля могут включать одну или две закрытых или прикрытых неведущих модальности. Результаты исследования позволили выделить две разновидности проявлений инактивности неведущих модальностей: а) с инактивностью одной неведущей модальности; б) с проявлением инактивности двух неведущих модальностей.

Таблица 4.

Частота встречаемости разновидностей инактивности
неведущих модальностей у испытуемых сопоставляемых групп
с дисгармоничными типами профиля ПмВ ($p < 0,001$)

Разновидность инактивности	Группа детей с ОНР (ЭГ)		Группа детей с нормальным речевым развитием (КГ)	
	Кол - во	%	Кол - во	%
Инактивность одной неведущей модальности	51	49,52	19	90,48
Инактивность двух неведущих модальностей	52	50,48	2	9,52
Итого	103	100,00	21	100,00

Как видим из таблицы 4, *сходство* между испытуемыми двух групп состоит в том, что у всех старших дошкольников встречаются обе разновидности дисгармоничных типов профиля ПмВ. *Различия* между группами испытуемых по частоте встречаемости разновидностей инктивности неведущих модальностей отражают свойственную детям с ОНР незрелость ПмВ (достоверность при $p < 0,001$). Установлено, что в группе детей с ОНР в 5,3 раза чаще (50,48 %), чем в группе детей с нормальным речевым развитием (9,52 %), встречается самая неблагоприятная разновидность – проявления инактивности *двух* неведущих модальностей. В то же время в ЭГ значительно реже, чем у дошкольников контрольной группы, встречается инактивность *одной* неведущей модальности, соответственно – 49,52 % и 90,48 %.

Итак, исследование показало, что для общей выборки детей седьмого года жизни характерно наличие всех трех типов профилей ПмВ, но в то же время имеются некоторые особенности, отличающие детей с ОНР от их сверстников с нормальным речевым развитием. Так, в группе старших дошкольников с нормально развивающейся речью явно преобладает гармоничный, редко встречается дисгармонично - избирательный и в единичных случаях – дисгармонично - инертный типы профиля ПмВ. Кроме того, у испытуемых с дисгармоничными типами профиля ПмВ в данной группе крайне редко отмечается инактивность сразу двух неведущих модальностей. В то же время более половины детей с ОНР имеют самый неблагоприятный тип профиля ПмВ – дисгармонично - инертный. При этом у воспитанников с ОНР, имеющих дисгармоничные типы, часто выявляется инактивность двух неведущих модальностей. Однако у части детей с нарушением речевого развития к началу седьмого года жизни происходит гармонизация

профиля ПмВ: его гармоничный тип выявлен у 1 / 3 испытуемых данной группы. Это подчеркивает необходимость мониторинга состояния структуры ПмВ воспитанников логопедических групп, а также разработки и реализации индивидуально - ориентированных программ его совершенствования.

Для сопоставления групп испытуемых с ОНР и детей с нормальным речевым развитием по признаку проявления различий в структуре полимодального восприятия, установленных с помощью методики «Диагностика полимодального восприятия», был использован χ^2 - критерий Пирсона и сформулированы статистические гипотезы.

1. Нулевая гипотеза (H_0): группы детей с ОНР и детей с нормальным речевым развитием не различаются между собой при сопоставлении эмпирических данных методики «Диагностика полимодального восприятия».

2. Альтернативная гипотеза (H_1): группы детей с ОНР и детей с нормальным речевым развитием различаются между собой при сопоставлении эмпирических данных методики «Диагностика полимодального восприятия».

Расчет критерия χ^2 показал, что различия между эмпирическими показателями детей с ОНР и с нормальным речевым развитием существуют: $\chi^2_{\text{эмп}} > \chi^2_{\text{кр}}$. Отвергается H_0 и принимается H_1 .

Итак, исследуемые группы детей старшего дошкольного возраста, отличающиеся по признаку наличия / отсутствия у них общего недоразвития речи, относятся к разным генеральным совокупностям. Достоверность $p < 0,01$. Исследование обнаружило особенности структуры ПмВ, обуславливающие недостаточность сенсорно - перцептивных модальных взаимодействий у детей седьмого года жизни с ОНР, в отличие от нормально развивающихся сверстников, проявляющиеся в частом обнаружении детей с общим недоразвитием речи, имеющих дисгармонично - инертный тип, и в незначительном количестве детей с гармоничным типом.

Таким образом, негативные особенности структуры ПмВ дошкольников с ОНР, выражающиеся, с одной стороны, в своеобразии соотношения ведущих и неведущих модальностей, а с другой – в наличии большего, чем у сверстников с нормальным речевым развитием, количества инактивных модальностей, обуславливают недостаточное сенсорное взаимодействие. Все это характеризует структуру ПмВ детей с ОНР как незрелую и функционально неполноценную.

Представляют особый интерес особенности проявлений речевых дефектов в структуре ОНР у детей с разными типами профилей ПмВ. Как указывалось, исследование состояния их речи проводилось по методике О.Б. Иншаковой [17]. Общее количество заданий на каждый из исследуемых компонентов устной речи зависело от численного состава испытуемых с разными типами профиля ПмВ в группе детей с общим недоразвитием речи (с гармоничным типом - 49 детей, с дисгармонично - избирательным –15, с дисгармонично - инертным – 89).

Анализ успешности выполнения диагностических заданий на исследование устной речи испытуемыми с общим недоразвитием речи с разными типами профиля ПмВ показал, что при всех типах профиля ПмВ обнаружены низкие средние показатели количества правильных ответов на одного испытуемого, что является закономерным для детей с ОНР. Однако у детей с дисгармоничными типами профиля средние показатели количества правильных ответов значимо ниже по каждому из исследуемых компонентов устной речи,

чем у дошкольников с гармоничным типом. Одновременно обнаруживаются различия в средних показателях правильных ответов между испытуемыми с дисгармоничными типами профиля ПмВ: при дисгармонично - избирательном типе профиля их показатель выше, чем при дисгармонично - инертном по всем исследуемым компонентам речи, кроме того, по трем компонентам из четырех эти различия значимы. Достоверность различий в средних показателях успешности выполнения всех диагностических заданий детьми с ОНР на исследование устной речи определяется от $p < 0,001$ до $p < 0,004$ (таблица 5).

Таблица 5.

Сопоставительные показатели успешности выполнения диагностических заданий на исследование устной речи испытуемыми экспериментальной группы с разными типами профиля ПмВ

Типы профиля ПмВ у дошкольников с общим недоразвитием речи	Средние показатели успешности выполнения заданий (к - во правильных ответов на одного испытуемого)			
	Словарный запас	Грамматич. строй	Звукопро - изношение	Фонематич. анализ / синтез
Гармоничный (n = 49)	2,85±0,35	3,53±0,50	6,32±0,47	1,30±0,46
Дисгармонично - избирательный (n - 15)	2,13±0,35	2,53±0,51	1,33±0,48	0,20±0,41
Дисгармонично - инертный (n - 88)	0,87±0,33	1,00±0,00	0,56±0,49	0,12±0,33
Достоверность различий	P < 0,004 P < 0,001 P < 0,004	P < 0,004 P < 0,001 P < 0,001	P < 0,001 P < 0,001 P < 0,004	P < 0,004 P < 0,001 Не достоверно

Все это доказывает, что традиционная методика логопедической коррекции, несмотря на соблюдение в ней принципа опоры на сохранные анализаторы, в большей степени благоприятно сказывается на коррекции звукопроизношения и в меньшей степени на развитии фонематических процессов.

Сопоставительный анализ не зафиксировал единообразия в соотношении и степени выраженности нарушений фонетико - фонематических и лексико - грамматических компонентов в картине ОНР у испытуемых с гармоничным типом профиля ПмВ. Кроме того, у этих детей отмечалась существенная динамика в преодолении речевых нарушений на первом году обучения, образовательные программы усваивались ими благополучнее по сравнению с дошкольниками с дисгармоничными типами.

Для детей с определенным типом дисгармоничного профиля ПмВ было характерным сходство в проявлениях картины ОНР. Например, при акцентуации на зрительной модальности явно преобладающими были фонетико - фонематические нарушения; при акцентуации на тактильно - кинестетической модальности отслеживалась равномерность

проявления как фонетико - фонематических, так и лексико - грамматических недостатков. У небольшого числа дошкольников с ОНР, проявивших акцентуацию на слуховой модальности, наблюдалось преобладание лексико - грамматических нарушений над фонетико - фонематическими. Дети с дисгармонично - избирательным профилем ПмВ усваивали образовательную программу со значительной стимулирующей помощью, они требовали большего количества индивидуальных занятий, по сравнению с детьми с гармоничным типом. Дошкольники с дисгармонично - инертным профилем ПмВ программу усваивали с трудом, у них отмечалась слабая компенсация речевых дефектов.

Таким образом, особенности полимодального восприятия старших дошкольников с общи недоразвитием речи, обуславливающие недостаточность сенсорно - перцептивных модальных взаимодействий, негативно отражаются на становлении интегративной целостности процессов приема и переработки информации. Все это указывает на то, что особенности структуры ПмВ соотносятся со спецификой сочетания лексико - грамматических и фонетико - фонематических недостатков у старших дошкольников с ОНР.

В этой связи, очевидно, что без специального психолого - педагогического воздействия, направленного на интеграцию трех модальностей через активизацию отдельных каналов восприятия с учетом индивидуальных типов профиля, ожидать гармонизации ПмВ у дошкольников с речевым недоразвитием к началу школьного обучения не приходится.

Сведения о ресурсах структуры полимодального восприятия, позволяющих преодолевать типичные для ОНР расстройства устной речи, а также предупреждать последующие нарушения письма и чтения полезны как логопеду, так и специальному психологу. Специалистам необходимо своевременно обратить внимание на особенности индивидуальной структуры ПмВ дошкольников с общим недоразвитием речи для создания психолого - педагогических условий, способствующих ее совершенствованию.

Список использованной литературы:

1. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев – СПб.: Питер, 2001. – 288 с.
2. Бандурка, Т. Н. Полимодальность восприятия в обучении. Как раздвинуть границы познания: монография / Т. Н. Бандурка. – Иркутск: Изд - во Оттиск, 2005. – 204 с.
3. Бэндлер, Р. Руководство по субмодальностям. Магия высшей практической психологии / Р. Бэндлер, У. Макдоналд. – СПб: Прайм - Еврознак, 2004. – 128 с.
4. Венгер, Л. А. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет / Л.А. Венгер, Э. Г. Пилюгина. – М: Просвещение, 1988. – 144 с.
5. Венгер, Л. А. О формировании познавательных способностей в процессе обучения дошкольников / Л. А. Венгер // Дошкольное воспитание. – М., 1979. № 5, С. 36 – 38.
6. Венгер, Л. А. Психология: учеб. пособие / Л.А. Венгер, В. С. Мухина. – М., 1998. – 336 с.
7. Воронова, А. П. Логопедическая работа по профилактике дисграфий в условиях детского сада для детей с тяжелыми нарушениями речи: дис. ... канд. пед. наук. 13.00.03. / А. П. Воронова – Москва, 1993. – 213 с.
8. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций / Л. С. Выготский // Собр. соч.: В 6 т. – М., 1983. Т. 3. С 5 – 328 с.

9. Гриншпун, Б. М. Алалия / Б. М. Гриншпун, С. Н. Шаховская // Логопедия: Учеб. пособие для студентов педин - тов по спец. «Дефектология» / под ред. Л. С. Волковой. – 3 - е изд. – М.: ВЛАДОС, 2003. С. 381 - 389.
10. Гуровец, Г. В. Особенности психоречевых расстройств у детей с моторной алалией и обоснование методов лечебно - коррекционного воздействия / Г. В. Гуровец // Логопатофизиология: учеб. пособие для студентов / под ред. Р. И. Лалаевой, С.Н. Шаховской. – М.: Гуманитар. Изд. центр ВЛАДОС, 2011. С. 258 - 266.
11. Денисова, О. А. Комплексная оценка психофизического развития детей с ОНР в дошкольном учреждении компенсирующего вида / О. А. Денисова, Т. А. Пескишева // Дети с проблемами в развитии. М. 2005. - № 1. С. 4 - 6.
12. Дзятковская, Е. Н. Комплексная диагностика индивидуальных стилей регуляции / Здоровье и образование (теория, диагностика, практика реабилитации) / Е. Н. Дзятковская Иркутск: изд - во Иркут. гос. пед. ун - та, 1998. – 60 с.
13. Дзятковская, Е. Н. Здоровье и образование (монография) / Е. Н. Дзятковская, В. И. Нодельман, З. И. Востротина. – Иркутск: ИГУ, 1998. – 320 с.
14. Дзятковская, Е. Н. Коррекция организации ментальных структур ребенка как принцип профилактики и реабилитации // Автореферат дис. доктора биол. наук. 14.00.16. / Е. Н. Дзятковская – Иркутск, 1998. – 30 с.
15. Запорожец, А. В. Избранные психологические труды: в 2т. / А. В. Запорожец. – М., 1986. Т. I. С. 36 – 153, 155 – 176, 216 – 221. Т. II. С. 146 – 188.
16. Зинченко, В. П. От генезиса ощущений к образу мира / В. П. Зинченко // А. Н. Леонтьев и современная психология. – М., 1983. С. 140 - 149.
17. Иншакова, О. Б. Альбом для логопеда / О. Б. Иншакова. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 280 с.
18. Лубовский, В. И. Дети с нарушениями развития речи / В. И. Лубовский, С. М. Валявко // Специальная психология : учебник для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Лубовский, В. Г. Петрова, Т. В. Розанова и др. / под ред. В. И. Лубовского. – 6 - е изд., испр. и доп. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 560 с.
19. Лубовский, В. И. Общие и специальные закономерности развития психики аномальных детей / В. И. Лубовский // Дефектология. – 1971. - № 6. - С. 21 - 28.
20. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М.: Академия, 2002. – 384 с.
21. Мастюкова, Е. М. Лечебная педагогика (ранний и дошкольный возраст) / Советы педагогам и родителям по подготовке и обучению детей с особыми проблемами в развитии / Е. М. Мастюкова. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 1997. – 304 с.
22. Мурашова И. Ю. Закономерности развития полимодального восприятия в дошкольном возрасте / И. Ю. Мурашова // Современные проблемы психологии образования в контексте работы с различными категориями детей и молодежи: материалы научно - практической конференции / Отв. ред. Р. Е. Барабанов. – М.: МФЮА, 2016. – С. 62 - 72.
23. Мурашова И. Ю. Содержательные аспекты исследования полимодального восприятия у детей старшего дошкольного возраста / И. Ю. Мурашова // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 2. – С. 166 - 169.
24. Мурашова И. Ю. Соотношение особенностей полимодального восприятия с симптомами общего недоразвития речи у детей к началу школьного обучения / И. Ю.

Мурашова // Международный научно - исследовательский журнал. - 2015. - № 9(40), Ч. 4. – С. – 98 – 100.

25. Мурашова И.Ю. Полимодальное восприятие детей старшего дошкольного возраста с недоразвитием речи / От истоков к современности: 130 лет организации психологического общества при Московском университете: Сборник материалов юбилейной конференции: В 5 томах: Том 4 / Отв. ред. Богоявленская Д. Б. – М.: Когито - Центр, 2015. – С. 231 - 233.

26. Мурашова И. Ю. Роль полимодального восприятия в речевом развитии ребенка / И. Ю. Мурашова // Crede Experto: транспорт, общество, образование, язык. - 2015. - № 1. <http://ce.if-mstuca.ru/index.php/issue2015> - 1

27. Мурашова, И. Ю. Полимодальное восприятие детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и условия его совершенствования: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.10. / И. Ю. Мурашова – Москва. 2013. – 207 с.

28. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М., 1994. – 680 с.

29. Русецкая, М. Н. Нарушения чтения у младших школьников: Анализ речевых и зрительных причин: Монография / М. Н. Русецкая – СПб. КАРО, 2007. – 192 с.

30. Ухтомский, А. А. Собр. соч. / А. А. Ухтомский. – Л., 1954. Т. 4. – 221с.

31. Филичева, Т. Б. Изучение детей с общим недоразвитием речи в специальном детском саду / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина // Дефектология. –1985. - № 6. С.55 - 62.

32. Филичева, Т. Б. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т. Б. Филичева, Г. В. Чиркина. – М.: Айрис - пресс, 2004. – 224 с.

33. Ayres A. J., Robbins J. Sensory Integration and the Child: Understanding Hidden Sensory Challenges. Western Psychological Services - Medical, 2005. – 211 p.

34. Bradway L. & Albers Hill B. How to Maximize Your Child's Learning Ability: A Complete Guide to Choosing and Using the Best Games, Toys, Activities, Learning AIDS and Tactics Fo. – Garden City Part. New York / – Avery Publishing Group, Inc., 1993. – 282 p. Kaluger G., Kolson C.J. Reading and learning disabilities – 2ed – Columbus, 1978. – 494 p.

35. Morin P., Rivrain Y., Eustache F., Lambert J., Courtheoux P. Agnosie visuelle et agnosie tactile, Revue neurologique. – 1984. № 140. P. 271.

© И.Ю. Мурашова, 2016

УДК 331.108.2

Е.В. Сухова, д.мед.н., профессор, профессор кафедры
«Экономика труда и управление персоналом»
ФГОУ ВПО «Самарский государственный экономический университет»
Е.Н. Николаевский, д.мед.н., профессор, профессор кафедры
«Безопасность жизнедеятельности и экология»
ФГОУ ВПО «Самарский государственный университет путей сообщения»
г. Самара, Российская Федерация

ПРОГРАММА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДОГО СОТРУДНИКА

Аннотация

Предлагается комплексная программа адаптации молодого сотрудника, включающая информационный блок, психологическое сопровождение и способы повышения внутренних резервов. Данная программа была разработана на основе анализа результатов

исследования по изучению психологических и личностных особенностей студентов ФГБОУ ВПО «СГЭУ».

Ключевые слова

Психологическая, физиологическая адаптация, комплексные программы, молодой сотрудник.

Преданность организации, добросовестное отношение к работе необходимо формировать в период адаптации молодого сотрудника, воздействуя на эмоциональный, мотивационно - поведенческий и когнитивный компоненты.

Предлагается комплексная программа адаптации молодого сотрудника, включающая информационный блок, психологическое сопровождение и способы повышения внутренних резервов. Данная программа была разработана на основе анализа результатов исследования по изучению психологических, личностных особенностей современной молодежи, степени адаптивности, стрессоустойчивости, способах выхода из стрессогенных ситуаций, факторах, снижающих эффективность обучения. С помощью тестов и специально разработанных авторских анкет было проведено анкетирование и тестирование современных юношей и девушек - студентов Самарского государственного экономического университета, будущих молодых работников. По окончании испытательного срока предлагается комплексная оценка молодого работника.

Адаптация означает «приспособление» [1, 8]. В данном случае речь пойдет о приспособлении молодого работника к месту работы, коллегам, должностным обязанностям. Результаты исследования, представленные в данной статье, могут быть использованы руководителями организаций, руководителями структурных подразделений, работниками отдела персонала и теми работниками, которые являются наставниками молодых сотрудников в своих организациях.

Молодой работник в данной статье - это новый работник в конкретной организации молодого возраста. Как показали результаты исследования, молодые юноши и девушки имеют психологические и личностные особенности, которые целесообразно учитывать в процессе адаптации.

Молодой сотрудник должен восприниматься не как пассивный объект вхождения в организацию, а как активный субъект отношений «организация - сотрудник» [2, 10, 11]. Уже с периода адаптации молодого сотрудника необходимо воспитывать его преданность данной организации, чувство причастности к ней, гордости и значимости от принадлежности [3, 7]. Поэтому особенности личности нового сотрудника, его отношение к организации и своей должности в ней становятся важными факторами успешности вхождения в новую организацию и должность.

Любым психологическим отношениям присущи три компонента: когнитивный – осознание на концептуальном уровне; мотивационно–поведенческий – выработка новой поведенческой стратегии и тактики; эмоциональный – эмоциональное отношение [4, 6, 9]. И на все компоненты необходимо целенаправленно воздействовать в период психофизиологической адаптации, для того, чтобы получить в результате сотрудника, преданного организации, осознающего свою позицию в ней, обладающего необходимыми знаниями и навыками.

Поэтому программа психофизиологической адаптации должна быть комплексной, исключать искажающие материалы как на уровне ощущения (страх не справиться, страх ошибки, страх неумения), так и на уровне концепции [5]. Правильное информирование об организации влияет на мотивацию к работе в ней.

Знание специфических особенностей психологических характеристик современных юношей и девушек способствует выработке правильного подхода. В процессе адаптации нового сотрудника управляющему персоналом и наставнику необходимо быть психологически гибким, уметь отслеживать невербальные реакции, активно слушать, мобилизовать к сотрудничеству, умело ставить вопросы, создавать позитивный настрой на работу в данной организации.

При этом важен контроль информационного процесса с помощью обратной связи, которую можно получить, используя следующие приемы: суммирование, постановку открытого вопроса, приглашающего к диалогу, выход на перспективу.

Новый сотрудник может испытывать негативные чувства, страх перед новой работой и новыми людьми, страх не справиться с заданиями и не высказывать их вслух, боясь получить подтверждение собственных опасений. Важно создать атмосферу доверия. Информацию по новой должности следует давать с надлежащей долей оптимизма.

Для повышения мотивации к работе в организации необходимо информировать о перспективе развития. Необходимо найти привлекательные для каждого нового сотрудника жизненные цели.

Каждый сотрудник должен чувствовать эмоциональную поддержку. Эмоциональная поддержка – это умение показать сотруднику, что его полностью принимают как личность, разделяют его трудности и понимают его переживания. Чрезвычайно необходимо в период адаптации ситуативное одобрение. Важно, чтобы молодого сотрудника поддерживал не только менеджер по персоналу, но и максимальное число сотрудников.

Предлагаемая программа психофизиологической адаптации была разработана по материалам изучения психологических и личностных особенностей современных юношей и девушек, уровня их адаптивности, приемлемых способах выхода из состояния стресса, факторов, снижающих эффективность обучения.

Целью проведенного исследования явилась разработка комплексной программы психофизиологической адаптации современных юношей и девушек к новой работе. Для изучения психологических и личностных особенностей современных юношей и девушек, уровня их адаптивности, способах выхода из состояния стресса с помощью психологических тестов и специально разработанных автором анкет были обследованы студенты Самарского государственного экономического университета, юноши и девушки, взятые методом сплошной выборки.

С помощью стандартизованного многофакторного метода исследования личности (тест СМИЛ) было проведено анкетирование 60 юношей 19 - 20 лет и 72 девушек 19 - 20 лет. С помощью разработанных автором анкет было проведено анкетирование 141 студента ФГБОУ ВО «СГЭУ», 32 юношей и 109 девушек от 17 до 19 лет, взятых методом сплошной выборки. Результаты анкетирования и психологического тестирования были подвергнуты обычной статистической обработке.

В группе 60 юношей при тестировании стандартизованным многофакторным методом исследования личности (СМИЛ) показатели оценочных шкал «ложь», «достоверность»,

«коррекция» показали, что полученные данные надежны и испытуемые были достаточно искренни при проведении исследования и при ответе на вопросы теста.

Тип реагирования юношей представлен в таблице 1.

Таблица 1 - Типы реагирования современных юношей

Тип реагирования	Юноши
Стенический (шкалы 4, 6, 9)	80 % +0,25
Смешанный	10 % +9,0
Гипостенический (шкалы 2, 7 и 0)	10 % +9,0

У современных юношей значимо преобладает сильный тип реагирования. Они могут быть охарактеризованы как стремящиеся к самореализации, экспансивные, активные, склонные в психотравмирующей ситуации давать агрессивные поведенческие реакции. Показатели стандартизованного многофакторного исследования личности студентов СГЭУ представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Показатели стандартизованного многофакторного исследования личности юношей

Шкалы	Показатели	
	М	σ
1 Hs сверхконтроль	55,16+2,97	9,39
2 D пессимистичность	45,42+5,38	16,99
3 Ну эмоциональная лабильность	55,0+2,68	8,47
4 Pd импульсивность	55,16+3,00	9,47
5 M f женственность - мужественность	54,43+4,74	14,98
6 Pa"ригидность	49,72+3,14	9,93
7 Pt тревожность	51,91+3,25	10,28
8 Sc индивидуалистичность	54,0+3,04	9,60
9 Ma оптимистичность	64,75+3,78	11,94
10 Si интроверсия	42,12+3,12	9,86

Приложение к таблице: М – среднее арифметическое по группе, σ – стандартное отклонение, Код усредненного профиля по Уэлшу - 8429*763 - 01 / F*KL.

Ведущим в профиле является пик по шкале 9 «оптимистичность», что отражает активность позиции, высокий уровень жизнелюбия, уверенность в себе, позитивную самооценку, высокую мотивацию, при этом ориентированную больше на моторную подвижность и речевую продукцию, чем на конкретные цели.

В ответ на противодействия легко вспыхивает гневливая реакция. Успех вызывает экзальтацию, чувство гордости. Особая разборчивость в контактах не свойственна, в сложные проблемы особого углубления нет, поведение несколько бесцеремонно, отношение к своим промахам и недостаткам снисходительное. Характерна влюбчивость, непостоянство в привязанностях.

Защитным механизмом является вытеснение из сознания неприятной или занижающей самооценку информации с отреагированием на поведенческом уровне - критические высказывания, протест, агрессивность.

В ситуации стресса тенденция к избыточной, но не всегда целенаправленной активности. Характерно подражание авторитетной для них личности. Быстро наступает пресыщение однообразной деятельностью, выражена тенденция к перемене мест или вида деятельности. Есть черты авантюризма. При дезадаптации возможны антисоциальные черты поведения.

С помощью теста СМИЛ была также обследована группа студенток СГЭУ из 72 человек. Показатели достоверности тестирования студенток СГЭУ показали состояние эмоциональной неустойчивости, эмоциональной напряженности. В таблице 3 представлено распределение типов реагирования у девушек.

Таблица 3 - Распределение типов реагирования у современных девушек

Тип реагирования	Девушки
Стенический (шкалы 4, 6, 9)	48 % +1,08
Смешанный	44 % +1,27
Гипостенический (шкалы 2, 7 и 0)	8 % +11,5

Только половина (48 %) современных девушек имеют стенический (сильный) тип реагирования. В 44 % отмечен смешанный тип реагирования на психотравмирующие обстоятельства (соматизация стресса). Однако 8 % современных девушек свойственно давать стоп - реакции на стресс, проявляя социальную податливость, уступчивость. Показатели основных шкал у девушек – студенток СГЭУ представлены в таблице 4.

Таблица 4 - Показатели стандартизованного многофакторного исследования личности девушек

Шкалы	Показатели	
	М	σ
1Hs сверхконтроль	53,22+1,41	7,05
2D пессимистичность	65,42+1,72	8,60
3Hu эмоциональная лабильность	55,72+2,24	11,21
4Pd импульсивность	64,0+1,41	7,03
5Mf женственность - мужественность	60,84+2,47	12,34
6Pa"ригидность	61,56+1,69	8,46
7Pt тревожность	58,04+2,07	10,35
8Sc индивидуалистичность	56,48+2,11	10,55
9Ma оптимистичность	60,28+1,52	7,62
10Si интроверсия	52,41+1,15	5,77

Приложение к таблице: М – среднее арифметическое по группе, σ – стандартное отклонение, код усредненного профиля по Уэлшу – 24659 - 78310 / F'KL.

Ведущая мотивационная направленность - избегание неуспеха. Характерен высокий уровень осознаний имеющихся проблем через призму неудовлетворенности и

пессимистической оценки своих перспектив, склонность к раздумиям, инертность в принятии решений, глубина переживаний, скептицизм, самокритичность, неуверенность в своих возможностях. Черты зависимости от авторитетной для них личности.

Ведущей потребностью является потребность в понимании, любви, доброжелательном к себе отношении. В стрессе - склонность к блокировке активности или ведомое поведение, подвластность лидирующей личности. Выявлен внутренний конфликт, внешне он проявляется в сочетании высокого уровня притязаний с неуверенностью в себе, высокой активностью и быстрой истощаемости.

Для изучения мотивации к трудовой деятельности автором была разработана специальная анкета для оценки по десятибалльной шкале 14 факторов. Ранжированные показатели 34 студентов (21 девушки и 13 юношей в возрасте 19±1,8 лет) представлены в таблице 5.

Таблица 5 - Факторы мотивации к успешной работе современной молодежи

Факторы	Показатели	
	М	м
Карьерный рост	9,82	0,92
Ответственность	7,83	0,93
Высокая зарплата	7,51	0,92
Справедливость в распределении работы	7,36	0,94
Самостоятельность	7,24	0,91
Отсутствие стрессов	7,13	0,92
Творческий подход	6,15	0,91
Интересная работа	5,74	1,21
Дополнительные льготы	5,81	0,62
Удобство расположения места работы	5,76	0,76
Самореализация	5,62	1,12
Осведомленность о делах	5,27	0,84
Уважение в коллективе	5,15	0,92
Самосовершенствование	3,22	0,69

Как видно из таблицы 5, на первом месте в качестве мотивации находится карьерный рост, на втором месте – ответственность работы и ответственность за результат, на третьем месте - высокая заработная плата. Для молодежи важно отсутствие стрессов и творческий подход, следует одобрять за нестандартные решения, поиск новых путей решения, поддерживать инициативу. Ниже всего по десятибалльной шкале современная молодежь оценила возможность самосовершенствования в процессе трудовой деятельности (3,2 балла). Поэтому не следует ожидать от молодых сотрудников стремления к развитию совершенства.

Для современных юношей и девушек важно отсутствие стрессов на работе. Для выявления наиболее приемлемых для лиц молодого возраста способов совладания с состоянием стресса также была разработана специальная анкета и проведено анкетирование 42 студентов ФГБОУ ВО « СГЭУ» - 30 девушек и 12 юношей, в возрасте 19

- 20 лет, взятых методом сплошной выборки. Они должны были оценить различные способы совладания по десятибалльной шкале. Результаты представлены в таблице 6.

Таблица 6 - Способы совладания со стрессом современных юношей и девушек

№	Вопрос	М	м
1	Я имею представление о понятие «стресс»	8,23	0,31
2	Я испытывал сильный стресс в своей жизни	8,46	0,41
3	Я испытываю стресс в связи с учебой в ВУЗе	5,15	0,44
4	За просмотром ТВ мне удастся уйти от стресса	3,62	0,42
5	При прослушивании музыки мне удастся уйти от стресса	5,36	0,56
6	Алкоголь усиливает мой стресс	1,62	0,32
7	Алкоголь уменьшает мой стресс	3,27	0,54
8	"Заедание" помогает побороть стресс	4,27	0,51
9	Медикаменты помогают побороть стресс	3,56	0,52
10	Занятие спортом помогают побороть стресс	6,61	0,53
11	Встречи с друзьями помогают побороть стресс	8,43	0,34
12	Хобби помогает побороть стресс	7,25	0,52
13	Моя стрессоустойчивость	6,27	0,41
14	Способность изменить свое поведение	7,23	0,43
15	Внутренняя готовность к переменам	6,31	0,51
16	Стресс в моей жизни был связан с кардинальными изменениями	6,25	0,53
17	Я лоялен к поведению людей	5,32	0,51
18	Я готов принимать внутренние изменения в людях	6,22	0,45
19	Ночной сон	6,34	0,42
20	Свободное время я посвящаю любимому делу	6,25	0,41
21	Эффективность моей личной методики в борьбе со стрессом	7,16	0,43

Как видно из таблицы 6, молодым юношам и девушкам доводилось испытывать стресс в своей жизни. Стресс был связан с радикальными изменениями в жизни, поэтому следует ожидать, что новая работа, новая должность явится для молодых юношей и девушек стрессом.

С помощью специально разработанных авторских анкет было проведено изучение отношения 94 современных студентов, взятых методом сплошной выборки, к процессу обучения в ВУЗе и самообучения. Они должны были самостоятельно по десятибалльной шкале оценить некоторые значимые в процессе учебы факторы. В данной статье будут приведены только те факторы, которые, по мнению студентов, снижают успешность учебы.

Таблица 7 - Фактора, снижающие успешность обучения в ВУЗе

1.	Сложность домашних заданий	5,62	0,17
2.	Выдача многих заданий одновременно	5,98	0,22
3.	Неупорядоченность информации	5,96	0,20
4.	Дефицит необходимой информации	6,26	0,21

5.	Лектор и преподаватель дают разную информацию	6,11	0,19
6.	Нечеткость изложения информации	6,87	0,23
7.	Несоблюдение объективных критериев оценок	5,65	0,21
8.	Недостаточное моральное стимулирование преподавателями	5,38	0,22
9.	Ограничение выполнения задания отсутствием необходимых навыков	5,85	0,18
10.	Груз плохих оценок, сложность их исправления	4,7	0,26
11.	Негативное отношение к инициативе студентов со стороны преподавателей	5,15	0,18
12.	Трудности при самостоятельной учебной деятельности	6,49	0,17
13.	Ваше стремление к самосовершенствованию	8,27	0,16
14.	Ваше стремление к получению новых знаний и умений	6,0	0,2
15.	Ваше стремление преуспеть в карьере	6,74	0,21
16.	Результативность ваших занятий в порядке самообразования	5,81	0,18

Таким образом, из таблицы 7 становится очевидным, что современные студенты в большей степени стремятся преуспеть в карьере, чем к получению новых знаний и умений, при этом они стремятся к самосовершенствованию, саморазвитию, личностному развитию.

Больше всего современным юношам и девушкам мешает нечеткость изложения информации, и это следует учесть. Они испытывают трудности при самостоятельной учебной работе, т.е. при самостоятельном изучении какого-либо вопроса. Мешает их успешной учебе дефицит необходимой информации, неупорядоченность информации, выдача многих заданий одновременно, сложность домашних заданий. Понятно, что эти же факторы будут снижать успешность адаптации на новом месте в новом коллективе, потому что молодые сотрудники - это вчерашние студенты, принявшие участие в анкетировании.

При изучении факторов мотивации к успешной работе современные юноши и девушки ниже всего оценили способность к самосовершенствованию в процессе профессиональной деятельности. Они не привыкли сами развиваться и строить программу развития и совершенствования. Им привычнее внешний контроль, ведомое поведение, подчинение авторитету и лидеру. При этом чрезмерно жесткий контроль поведения может вызвать протестные реакции, поведенческую вербальную агрессию.

Важной мотивацией к успешной работе является для молодежи карьерный рост. Поэтому при приеме нового сотрудника ему необходимо предоставить полную информацию о перспективе карьерного роста и профессионального развития для того, чтобы он мог управлять своей карьерой.

Для этого он должен четко осознавать, какие дополнительные навыки и умения ему необходимо получить для продвижения в данной организации. Информацию лучше преподносить в таком ключе: «В нашей организации высоко оценивается умение В нашей организации весьма полезны навыки.... ». Безусловно, перечисляемые умения и навыки должны быть предварительно согласованы с руководством организации.

Отношение целесообразно рассматривать в трех компонентах - когнитивном, мотивационно - поведенческом и эмоциональном. Для формирования лояльного отношения к организации, мотивации успешной работы необходимо воздействовать одновременно на все три компонента. Т.е. адаптация молодого сотрудника - это формирование правильного отношения к своей работе, своему рабочему месту, рабочему коллективу в конкретной организации. И это отношение следует сформировать в период адаптации путем воздействия на все три компонента.

Воздействие на когнитивный компонент заключается в осознании молодым сотрудником своего места в данной организации, своих перспектив профессионального роста и развития. Перед ним должна быть поставлена ясная жизненная цель, сформировано отношение к цели и к организации, при работе в которой возможно достижение данной цели. Молодой сотрудник должен четко представлять способы управления своей карьерой, профессиональным ростом и развитием.

Воздействие на мотивационно - поведенческий компонент заключается в четком осознании мотивов своей успешной работы в данной организации и в осознании необходимости изменить свое поведение в ней в соответствии с личной мотивацией.

Воздействие на эмоциональный компонент заключается в ликвидации переживаний, связанных с новой работой, новой должностью, новыми коллегами, с испытательным сроком и возможными ошибками и недочетами и формировании позитивных эмоций, связанных с работой в конкретной организации с конкретным рабочим коллективом.

Для этого необходимо с первых дней продуцировать приятные эмоции, связанные с новой работой. Так, в первый день можно поставить на стол нового сотрудника букетик цветов, или памятную открытку. Полезно знакомство с сотрудниками отдела в виде чаепития, неформального представления каждого сотрудника. Важно подчеркнуть, что в период испытательного срока предусмотрены ошибки, которые не являются фатальными для молодого сотрудника. Сотрудники отдела также могут подчеркнуть свою готовность помогать молодому сотруднику, наряду с наставником.

Первый рабочий день полезно оформить в виде небольшого праздника с вручением памятного сувенира. С учетом способов выхода из состояния стресса молодыми людьми это может быть абонемент в спортивный зал или недорогой плеер. Рабочее место должно быть подготовлено с учетом пола, веса и роста нового сотрудника. Так, полезно учитывать его рост при выборе стола, стула. Рабочее место должно быть готово. Например, в компьютере должен быть набор стандартных программ и т.п. Расстановку рабочей мебели следует делать с учетом рабочей руки молодого сотрудника.

Исходя из вышесказанного, предлагаемая программа психофизиологической адаптации нового сотрудника состоит из трех блоков - информационного, психологического и мобилизующего внутренние резервы.

Информационный блок должен содержать всю необходимую молодому сотруднику информацию. На наш взгляд, это правила трудового распорядка, положение о конфиденциальности определенной информации, положение об охране труда, технике безопасности, пожарной безопасности, работе с техникой, информацию о финансах (дни зарплаты, вычеты, отпуска, оплата листов нетрудоспособности, штрафах), правилах пользования телефоном, оргтехникой.

Следует предоставить информацию об истории организации, миссии, стратегии и целях, а также о ее структуре, руководстве, кадровой политике, возможностях обучения, профессионального роста и развития, карьерного роста, должностную инструкцию, сведения о профессиональных обязанностях, ответственности, необходимых знаниях и навыках. Эта информация должна быть максимально иллюстрирована буклетами, брошюрами, инструкциями, которые выдаются молодому сотруднику данной организации.

На совещании руководителей обсуждается целесообразность предоставления конкретной информации, необходимой в данной организации, иллюстративный материал и лица, ответственные за его изготовление. Менеджеру по персоналу следует контролировать наличие и пополнение запаса иллюстративного материала в виде буклетов, инструкций и т.п. Он также разрабатывает индивидуальный план для каждого нового сотрудника организации.

Важно ознакомить молодого сотрудника с особенностями корпоративной культуры. Каждый сотрудник организации имеет свои личностные особенности, практический и жизненный опыт. Следует также учитывать гендерные и возрастные особенности. Корпоративная культура является тем клеем, который склеивает, объединяет достаточно разных людей в единую организацию. Поэтому молодой сотрудник должен быть сразу осведомлен о правилах внутреннего распорядка, внутреннего информирования, корпоративных мероприятиях, особенностях взаимоотношений, негласных и гласных запретах, праздновании дней рождений, чествовании юбиляров.

Важно сообщить о требованиях к внешнему виду, если таковые имеются. Молодой сотрудник должен быть информирован о том, кому следует сообщать о вынужденном отсутствии на рабочем месте. Если существует определенная система открывания дверей офиса или кабинета, то также следует об этом информировать.

Оптимально представить своеобразную карту расположения тех отделов и кабинетов (указания крыла, этажа, номера кабинета), которые будут необходимы с первых дней работы. Полезно представить молодому сотруднику отпечатанный список фамилий, имен и отчеств тех сотрудников, с которыми он будет контактировать с первых дней работы. Менеджер по персоналу может также предоставить свой телефон и электронный адрес.

Важным является также предоставление места для парковки. Это место целесообразно показать, ознакомить с некоторыми правилами. Если в организации пропускная система, то необходимо заранее заказать пропуск, чтобы молодой сотрудник получил его в свой первый рабочий день.

Немаловажным является обеспечение физиологического комфорта молодого сотрудника. Как показали результаты проведенного исследования по изучению личностных особенностей, сами молодые сотрудники вряд ли будут пытаться активно получить информацию. Поэтому следует показать им местоположение столовой, буфета или кафе. Если сотрудники отдела разогревают принесенные из дома продукты, следует показать молодому сотруднику место положения холодильника, микроволновой печи, т.е. ознакомить с порядком приема пищи. Следует показать место положения медицинского пункта. Если есть необходимость перестановки мебели или ее замены, то это следует сделать в первый рабочий день, чтобы снизить психологический дискомфорт. Полезно также информировать о перерывах на отдых и обед, о лице, которое следует информировать в случае вынужденного отсутствия на работе с указанием его телефона.

Психологический блок включает психологическое сопровождение процесса адаптации. Представленные рекомендации разработаны на основе результатов проведенного исследования.

Молодые сотрудники – юноши склонны переоценивать свои силы и возможности, у них несколько ослаблен самоконтроль. При обучении на новом месте им следует четко обозначать цели и способы их достижения, выстраивать алгоритм действий, порядок выполнения функциональных обязанностей.

Следует терпимо относиться к критическим высказываниям и агрессивности в поведении. Нельзя занижать самооценку критическими высказываниями, критиковать. Молодым юношам свойственно подражание авторитетной личности. Оптимально, если наставник станет авторитетом.

Следует предусмотреть некоторую смену деятельности в период обучения. Это предотвратит скуку от однообразия и снизит негативные эмоции от невысоких результатов в период обучения. Отношение юношей к своим промахам снисходительное, поэтому необходимо с первого дня предоставить информацию о требованиях к профессиональным требованиям и умениям, критерии оценки результативности труда.

Следует помнить о том, что императивные способы воздействия малоэффективны, целесообразно совместное сотрудничество. В период обучения важно предоставить возможность обучения юношей методом проб и ошибок. Возможно использование тренажеров, моделирование ситуаций. Для того, чтобы избежать фатальных ошибок, наставник должен быть в курсе того, какая ошибка будет совершена, терпеливо подождать ее совершения и после ее совершения прокомментировать без эмоций неправильные действия, показать правильные. Причем критиковать можно только действия, личные качества критиковать нельзя. Главное, чтобы молодой сотрудник сам разработал стереотип своих функциональных действий в соответствии с должностными обязанностями. Если наставник станет строго требовать определенного алгоритма действий, то это вызовет агрессию, негативизм, отторжение, но не предотвратит некоторые ошибки поиска.

Необходимо повышать уровень самоконтроля и самосознания, направлять спонтанную активность в профессионально полезное русло. При адаптации девушек - молодых сотрудниц к новой работе, новой должности в новой организации следует помнить об их пессимистической оценке перспектив и ситуативно одобрять за малейшие успехи, в позитивном ключе отмечать малейшие достижения, доброжелательно помогать, хвалить для повышения уверенности в себе. Учитывая инертность в принятии решений и самокритичность, ведомое поведение, необходимо четко предоставлять порядок выполнения функциональных обязанностей.

Для молодежи важна ответственность в принятии решений и ответственность за результат. Поэтому следует сразу ознакомить с объективными способами контроля полученных результатов. Т.е. с первых дней работы в организации следует приучать нового сотрудника к мысли о том, что он сам должен оценивать качество и результат своей работы, ответственно относиться к ней. Молодые юноши и девушки в качестве мотивации к успешной работе представили ответственность и креативность. Однако, их с первых дней целесообразно ознакомить с пределами их полномочий и акцентировать внимание на личной ответственности.

Для молодежи важна самостоятельность в принятии решений. Негативное отношение преподавателей к инициативе студентов снижает эффективность обучения в ВУЗе. Поэтому в разумных пределах молодому сотруднику полезно позволять проявлять инициативу. Необъективность в оценке знаний, как показали результаты, снижает эффективность обучения в ВУЗе. Поэтому в организации должна быть разработана объективная система комплексной оценки результатов труда.

Молодым юношам и девушкам мешает нечеткость изложения информации, искажение информации, выдача многих заданий одновременно и дефицит необходимых навыков и умений. И это следует учитывать в период адаптации молодых сотрудников.

Поэтому, учитывая направленность современных юношей и девушек к вedomому поведению, в период адаптации их следует именно вести по заранее разработанной программе. Как показали результаты проведенного исследования, лица молодого возраста не имеют достаточных навыков самоконтроля поведения, самоорганизации поведения, самомотивирования. Поэтому важно в период адаптации помогать строить план рабочего дня, оптимально организовывать рабочее время.

Информацию молодой сотрудник будет получать от разных лиц - инженера по технике безопасности, менеджера по персоналу, наставника, руководителя структурного подразделения. Всю необходимую информацию целесообразно тщательно продумать, структурировать по тематике, обеспечить информационное сопровождение в виде буклетов, памяток, инструкций и представить в виде индивидуального плана конкретного молодого сотрудника с графиком реализации отдельных составляющих с учетом специфики работы данной организации. В плане целесообразно указывать конкретные действия в конкретные сроки. За реализацию каждого пункта плана расписывается как сам молодой сотрудник, так и лицо, ответственное за результат спланированных действий.

Например, на второй день пребывания на 12 часов была запланирована встреча с инженером по технике безопасности (которая заранее была спланирована в удобные для инженера день и время). После инструктирования молодого сотрудника и его ответов на контрольные вопросы инженера по технике безопасности на данном предприятии оба расписываются в плане адаптации данного сотрудника, помимо журнала по инструктажу самого инженера. Мобилизация внутренних ресурсов представляет третий блок программы психофизиологической адаптации. Он представляет способы повышения внутренних резервов организма, которые были выявлены в ходе проведенного исследования.

Адаптация к работе, вхождение в новый коллектив являются стрессогенными факторами. Молодым юношам и девушкам для преодоления состояния стресса помогают встречи с друзьями. Поэтому следует предусмотреть друга или подругу из числа недавно принятых сотрудников, успешно прошедших процесс адаптации. Менеджеру по персоналу целесообразно познакомить их, поощрять неформальное общение.

Также преодолеть стресс лицам молодого возраста помогают занятия спортом. Можно предусмотреть абонемент от организации или другую возможность занятий спортом на период испытательного срока. Например, если какой-то сотрудник отдела, в который принят молодой сотрудник, посещает спортивный зал, то он может пригласить на занятия и новичка и помочь ему на первых спортивных занятиях. Иначе некоторые молодые люди, как показали результаты исследования, уже в 19 лет применяют алкоголь для снятия стресса.

Снятию стресса помогает прослушивание любимой музыки, это показали результаты анкетирования. Следует учесть, что если молодой сотрудник на рабочем месте слушает музыку, это не означает, что он лентяй. Он таким образом пытается снять свой стресс. Исходя из возможностей организации, целесообразно молодым сотрудникам дарить недорогой плеер в качестве сувенира от организации в первый рабочий день.

Хобби также помогает преодолеть стресс. Менеджеру по персоналу целесообразно найти хобби, отчасти связанное с профессиональной деятельностью. Это поможет одновременно снижать стресс и профессионально расти и развиваться. Программа психофизиологической адаптации состоит из трех этапов: предварительного, основного и заключительного. Предварительный этап предполагает знакомство с молодым сотрудником, создание мотивации на работу в данной организации. В ходе собеседования полезно моделировать некоторые значимые рабочие ситуации для выявления потенциальной реакции.

Важно наблюдение за будущим работником, отслеживание его невербальных реакций. Возможно проведение скрининг - диагностики профессионально важных качеств и скрининг - диагностика некоторых важных в работе психологических характеристик. Полезно оценить семейную ситуацию, личностные ценности, имеющийся жизненный опыт, возможно профессиональный опыт. После предварительного этапа выявляются некоторые личностные, индивидуально - психологические особенности, которые полезно учитывать в период испытательного срока. В целом необходимо выявить эмоциональный, мотивационно - поведенческий и когнитивный компоненты отношения к работе и организации.

О выявленных индивидуально - психологических особенностях и отношении к работе и организации необходимо информировать заинтересованных лиц, например, начальника отдела.

Основной этап - это период испытательного срока, т.е. наиболее ответственный период адаптации. Молодой сотрудник должен быть ознакомлен с функциональными обязанностями, на требуемом уровне знаний и навыков. Его необходимо ознакомить с профессиональными обязанностями и ответственностью, карьерными возможностями, миссией организации, особенностями организационной культуры, системой поощрений и наказаний. Ему должна быть представлена структура организации, кадровая политика организации, система обучения и развития персонала (информационный блок программы). Информирование проводится в психологическом сопровождении, с учетом личностных особенностей современной молодежи. Исполнение функциональных обязанностей в период испытательного срока также позитивно эмоционально подкрепляется. При обучении учитываются гендерные особенности.

Заключительный этап программы психофизиологической программы адаптации молодого работника совпадает по времени с окончанием испытательного срока. Проводится оценка результативности работы молодого сотрудника с записями в его индивидуальном плане адаптации, оценка эффективности его работы. Оценка подразумевает не только выставленный балл, но и комментарий специалиста, оценивающего данное качество. При принятии решения учитываются не только оценки, но и комментарии, и предложения по дальнейшей работе. Провести самостоятельную работу по личностным изменениям, сделать выводы. Также необходимо создание мотивации на дальнейшую дисциплинированную, добросовестную работу.

Оценку эффективности адаптации молодого сотрудника в конкретной должности в определенной организации предлагаем проводить по субъективно – переживаемым изменениям во внутреннем мире, объективно - регистрируемым параметрам и показателям работы в период испытательного срока. Субъективно – переживаемые изменения во внутреннем мире в период адаптации молодой сотрудник излагает в произвольной форме в письменном виде. Анализ субъективно переживаемых сложностей и трудностей в период адаптации позволит скорректировать план адаптации молодых сотрудников в данной организации, изменить и дополнить его.

Объективно - регистрируемые параметры - это профессионально важные качества, профессиональная подготовка, дисциплинированность, добросовестность, старательность, обучаемость, реакция на критику и замечания, умение работать в команде, ответственность, самостоятельность, самоконтроль, а также другие качества, связанные со спецификой работы в конкретной организации. Показатели работы - это объективные прямые показатели выполненной работы в период испытательного срока.

Таким образом, комплексная оценка позволяет учесть не только показатели выполненной работы, но и отношение к ней, и оценить некоторые личностные важные для конкретной работы качества.

В предлагаемой программе психофизиологической адаптации молодого сотрудника представлены основные блоки: информационный, психологического сопровождения и мобилизации внутренних ресурсов для воздействия на эмоциональный, мотивационно - поведенческий и когнитивный компоненты отношения к работе в конкретной организации молодого сотрудника. Преданного организации, добросовестного сотрудника необходимо воспитывать с момента вхождения в организацию. Его отношение к организации и своей работе в ней необходимо формировать, воздействуя на эмоциональный компонент и позитивно эмоционально подкрепляя значимые моменты (важно чаще хвалить и одобрять молодого сотрудника), на мотивационно - поведенческий компонент (создавая мотивацию на карьерный рост при добросовестной работе и ответственном отношении к ней и преданности организации) и когнитивный компонент (молодой сотрудник должен четко определить возможности управления своей карьерой в данной организации, необходимость получения дополнительных навыков и умений, сроки и возможности их приобретения, основные этапы своего профессионального пути, рефлексивно оценить свои жизненные перспективы). Самым трудным для молодого сотрудника в периоде адаптации является период испытательного срока. Поэтому по его завершении будет оценена не только результативность его работы, но и его отношение к работе и организации, а сам он имеет возможность поделиться со своими субъективными трудностями в периоде адаптации в данной организации.

Выводы:

1. Отношение преданности организации молодого сотрудника необходимо формировать, воздействуя на эмоциональный, мотивационно – поведенческий и когнитивный компоненты.
2. Отношение к работе в данной организации молодого сотрудника также необходимо формировать, воздействуя на эмоциональный, мотивационно – поведенческий и когнитивный компоненты.

3. Для воздействия на эти компоненты необходимо комплексное воздействие в виде информационного блока, его психологического сопровождения и мобилизации внутренних ресурсов в стрессогенной ситуации адаптации к новой работе и в новой организации.

4. Информацию необходимо преподносить с учетом личностных особенностей молодых юношей и девушек, а психологическое сопровождение проводить, опираясь на их психологические характеристики.

5. По окончании испытательного срока целесообразно оценивать не только результативность работы по прямым показателям, но и объективно - регистрируемые показатели и субъективно - переживаемые трудности.

Список использованной литературы:

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для вузов. – М.: Аспект Пресс, 2007. – 375 с.

2. Асадуллина Ф.Г., Малогин Д.В. Ценностные ориентации мужчин и женщин как детерминанты морального выбора // Психологический журнал. - №1. - 2009. - С.44 - 51.

3. Косенко В.Г. Педагогические основы профилактики отклоняющегося поведения личности в юношеском возрасте: автореф. дисс. канд. пед. наук. - Белгород, 1998. - 91с.

4. Мотивация человека / Пер с англ. ООО "Питер Пресс"; научн. ред. проф. Е. П. Ильина. - СПб.: Изд. Питер. - 2007. - 260 с.

5. Рыжов А.Я. Комплексное исследование профессионального здоровья преподавателей вуза / А.Я. Рыжов, Е.А. Белякова, Д.И. Игнатьев, О.В. Шверина // Фундаментальные науки и практика: сб. науч. работ 2 - ой межд. телеконф. (22 мая - 2 июня 2010 г.). - Томск, 2010. - Т. 1, № 3. - С. 123 - 124.

6. Сухова Е.В., Лебедева Н.О. Иерархия личностных ценностей как механизм мотивации к лечению // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, специальный выпуск «Актуальные проблемы гуманитарных наук». - 2005. - Самара. - № 2. - С. 76 - 80.

7. Сухова Е.В., Сухов В.М., Барсуков В.Н., Зайнуллин Н.Р. Факторы, снижающие дисциплину лечения у больных туберкулезом легких и возможности повышения мотивации к лечению // Пульмонология. - Москва. - 2005. - № 3. - С. 17 - 23.

8. Щербатых Ю.В. Общая психология. СПб.: Питер, 2008. - С. 171 - 17.

9. Фрейдджер Р., Фейдимен Дж. Личность: теории, эксперименты, упражнения. - СПб.: Изд. Прайм - Еврознак, 2001. - С. 487 - 494.

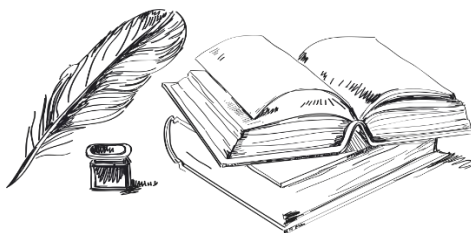
10. Maslow A. H. Motivation and Personality. - New York: Harpaer & Row, 1954. – 231 с.

11. Макклелланд Д. Мотивация человека / Пер с англ. ООО "Питер Пресс"; научн. ред. проф. Е.П. Ильина. - СПб.: Изд. Питер, 2007. - 237 с.

© Е.В. Сухова, Е.Н. Николаевский, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

С.М.Андреева, О.В.Безуглова, А.М.Андреева РАССМОТРЕНИЕ ПОНЯТИЯ ФРЕЙМА В ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ	3
Е.Н.Бичерова ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ И ИЗБЕГАНИЯ НЕУДАЧ У СЛАБОУСПЕВАЮЩИХ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	15
В.Л. Бозаджиев ЧУВСТВО ПАТРИОТИЗМА КАК ПОЛИТИКО - ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ	29
О. А. Бучнева ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВОЕННОГО ВУЗА: ПОНЯТИЕ, СТРУКТУРНЫЕ КОМПОНЕНТЫ И ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ИНОСТРАННЫХ КУРСАНТОВ – ПЕРВОКУРСНИКОВ	41
Ю.Н. Егорова, Ю.А. Генварева ФАКТОРЫ И РИСКИ УСПЕШНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА	61
Ж.Ж.Картбаева ТЕОРЕТИКО - МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ	76
С.В.Корецкая, У.В.Болотова КУЛЬТУРНЫЕ ОСНОВАНИЯ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ (на материале традиционных культур Японии и народов Северного Кавказа)	99
М.Р. Москаленко МОНАРХИЧЕСКАЯ ПОЛИТИЧЕСКАЯ СИСТЕМА РОССИИ НА РУБЕЖЕ XIX – XX ВВ.: ОСОБЕННОСТИ ОБЪЯСНЕНИЯ УЧАЩИМСЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	114
С.В.Москаленко, С.А.Корнеева ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА О СЕБЕ КАК СУБЪЕКТЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	126
И.Ю. Мурашова СТРУКТУРА ПОЛИМОДАЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ И ЕЁ ОСОБЕННОСТИ У ДОШКОЛЬНИКОВ СЕДЬМОГО ГОДА ЖИЗНИ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ	138
Е.В. Сухова, Е.Н. Николаевский ПРОГРАММА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДОГО СОТРУДНИКА	151



УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Приглашаем Вас принять участие в Международных научно-практических конференциях проводимых нашим центром.

Форма проведения конференций: заочная, без указания формы проведения в сборнике статей;

По итогам конференций издаются сборники статей. Сборникам присваиваются соответствующие библиотечные индексы УДК, ББК и международный стандартный книжный номер (ISBN)

Всем участникам высылается индивидуальный сертификат участника, подтверждающий участие в конференции.

В течение 10 дней после проведения конференции сборники статей размещаются на сайте aeterna-ufa.ru, а также отправляются в почтовые отделения для осуществления рассылки. Рассылка сборников производится заказными бандеролями.

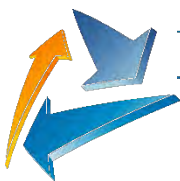
Сборники статей размещаются в научной электронной библиотеке elibrary.ru и регистрируются в наукометрической базе **РИНЦ (Российский индекс научного цитирования)**

Стоимость публикации от 130 руб. за 1 страницу. Минимальный объем - 3 страницы

С информацией и полным списком конференций Вы можете ознакомиться на нашем сайте aeterna-ufa.ru

Научно-издательский центр «Аэтерна»

<http://aeterna-ufa.ru> +7 (347) 266 60 68 info@aeterna-ufa.ru



ИННОВАЦИОННАЯ НАУКА

ISSN 2410-6070

Свидетельство о регистрации СМИ – ПИ №ФС77-61597

Договор о размещении журнала в НЭБ (РИНЦ, elibrary.ru)

№103-02/2015

Договор о размещении журнала в "КиберЛенинке" (cyberleninka.ru)

№32505-01

УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

**Приглашаем Вас опубликовать результаты исследований в
Международном научном журнале «Инновационная наука»**

Журнал «Инновационная наука» является ежемесячным изданием. В нем публикуются статьи, обладающие научной новизной и представляющие собой результаты завершённых исследований, проблемного или научно-практического характера.

Периодичность выхода: 1 раз месяц. Статьи принимаются до 12 числа каждого месяца. В течение 20 дней после издания журнал направляется в почтовые отделения для осуществления рассылки.

Журнал размещён в научной электронной библиотеке **elibrary.ru** и зарегистрирован в наукометрической базе РИНЦ (Российский индекс научного цитирования)

Научно-издательский центр «Аэтерна»

<http://aeterna-ufa.ru>

+7 (347) 266 60 68

science@aeterna-ufa.ru

Научное издание

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРАКТИЧЕСКИЕ
АСПЕКТЫ
ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

В авторской редакции

Подписано в печать 28.04.2016 г. Формат 60х84/16.

Усл. печ. л. 10,30. Тираж 500. Заказ 412.

**Отпечатано в редакционно-издательском отделе
НАУЧНО-ИЗДАТЕЛЬСКОГО ЦЕНТРА «АЭТЕРНА»**

450076, г. Уфа, ул. М. Гафури 27/2

<http://aeterna-ufa.ru>

info@aeterna-ufa.ru

+7 (347) 266 60 68