

ВЕСТНИК

МОСКОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА



ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

8 (719)
2015

Ministry of Education and Science of the Russian Federation

Federal State-Funded Educational Institution

for Higher Professional Education

“Moscow State Linguistic University”



www.linguanet.ru

VESTNIK
of Moscow State Linguistic University

The year of foundation – 1940

Issue 8 (719)

PSYCHOLOGICAL STUDIES

PSYCHOLOGICAL REGULARITIES
OF COGNITIVE ACTIVITY FORMATION

Moscow
FSFEI HPE MSLU
2015

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Московский государственный лингвистический университет»

ВЕСТНИК
Московского государственного лингвистического
университета

Год основания издания – 1940

Выпуск 8(719)

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ
ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Москва
ФГБОУ ВПО МГЛУ
2015

Печатается по решению Ученого совета
Московского государственного лингвистического университета

Главный редактор издания
академик РАО, доктор педагогических наук, профессор
И. И. Халеева

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ НАУЧНОГО ЖУРНАЛА «ВЕСТНИК МГЛУ»

академик РАО, д-р пед. наук, проф. И. И. Халеева (*председатель*);
академик РАО, д-р психол. наук, проф. Н. Н. Нечаев (*заместитель председателя*);
д-р филол. наук, проф. А. А. Гаджиев; канд. пед. наук, доц. Н. П. Баранова;
д-р филол. наук, проф. Г. Р. Гаспарян; д-р филол. наук, доц. И. А. Гусейнова;
д-р географ. наук, проф., академик РАН М. Ч. Залиханов;
д-р филол. наук, проф. М. С. Имомов; д-р филол. наук, проф. О. К. Ирисханова;
д-р истор. наук, проф. А. Я. Касюк; д-р социол. наук, проф. Г. Ф. Красноженова;
д-р филол. наук, проф. С. С. Кунанбаева (Республика Казахстан);
PhD, проф. Ф. Г. Лодейро (Испания); PhD, проф. Лю Лиминь (КНР);
PhD, проф. Д. С. Маркес (Испания); д-р филол. наук, проф. А. И. Мусаев (Республика Кыргызстан);
д-р филол. наук, проф. Л. А. Ноздрина; д-р филол. наук, проф. Р. К. Потапова;
д-р пед. наук, д-р филол. наук, проф. Ю. Е. Прохоров;
д-р филол. наук, проф. О. А. Радченко; д-р пед. наук, проф. М. Н. Русецкая;
д-р филол. наук, проф. Т. И. Семенова; д-р филол. наук, проф. Т. С. Сорокина;
д-р филос. наук, проф. Ю. А. Сухарев; д-р филол. наук, проф. А. Н. Тарасова;
проф. Ли-Янке Х. (Швейцария); д-р наук А. Д. Ченки (Нидерланды);
почетный д-р МГЛУ Р. Шерер (Швейцария); д-р юрид. наук, проф. Н. А. Шулепов;
проф. М. Форстнер (Германия)

Редакционная коллегия выпуска 8 (719) Вестника МГЛУ

академик РАО, д-р психол. наук, проф. Н. Н. Нечаев
(*ответственный редактор*);
канд. психол. наук, доц. Т. В. Барлас (*зам. ответственного редактора*);
канд. пед. наук, доц. Г. И. Резницкая (*ответственный секретарь*);
канд. психол. наук, доц. И. В. Блиникова; д-р психол. наук, проф. Л. П. Григорьева;
д-р пед. наук, проф. С. И. Денисенко; д-р пед. наук, проф. М. А. Лямзин;
д-р психол. наук, проф. Т. И. Пашукова; д-р психол. наук, проф. А. И. Подольский

Издание входит в Перечень российских рецензируемых научных журналов и изданий, в которых публикуются основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук

© ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2015

Издание зарегистрировано 10 октября 2014 г. Эл № ФС77-59634 Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (РОСКОМНАДЗОР)

Доменное имя сайта: VESTNIK-MSLU.RU

Учредитель: ФГБОУ ВПО МГЛУ

Перепечатка материалов

возможна при обязательном письменном согласовании с редакцией издания.

Ссылка на издание при перепечатке обязательна

СОДЕРЖАНИЕ

Нечаев Н. Н.

Развитие и «развивающее» обучение: новый взгляд на проблему их взаимосвязи	9
---	---

Резницкая Г. И.

Психологический анализ понятия «языковая личность» с позиций деятельностного подхода	32
---	----

Ахмеджанова Д. Р.

Категория вежливости как элемент социально-психологической компетентности преподавателя английского языка	47
--	----

Величкова С. Б., Гребенникова Т. О.

Особенности образа трудовой ситуации на ранних этапах профессионального становления (на примере студентов медицинских специальностей)	57
--	----

Абдуллаева М. М.

Проблемы оценивания профессионального мастерства актеров музыкального театра	72
---	----

Москаленко Ю. В.

Современное состояние проблем профессиональной ориентации в школе и пути их решения	86
--	----

Каримбекова Н. М.

Этнопсихологические особенности подготовки учителей общеобразовательных средних школ в Киргизии	99
--	----

Кошелева Ю. П.

Значимые отношения: значимый другой или близкий человек?	105
--	-----

Ахмадиева Л. Р.

Влияние психолого-педагогических условий тренинга публичного выступления на эмоциональные состояния его участников	114
---	-----

Григорьева Л. П.

Коррекция и компенсация нарушений когнитивного развития детей с ограниченными возможностями здоровья	129
---	-----

Шукурян Г. А.

Взаимосвязь стрессоустойчивости с ценностно-смысловой сферой личности	142
---	-----

Редькина Е. А.

Проблема «предметности» перцептивной деятельности	151
---	-----

Мальцева Д. Д.

Роль оперативного образа в структуре деятельности: основные подходы в отечественной психологии	161
---	-----

Шавараков Е. О.

Психолого-педагогические условия формирования
начальных навыков чтения с помощью электронных обучающих программ 170

Троицкая Е. А.

Психологические аспекты повышения физической активности
при помощи шагомера 177

CONTENTS

<i>Nechaev N. N.</i> Development and “developmental” Teaching: a new Look to the Problem of their Interrelations	9
<i>Reznitskaya G. I.</i> Psychological Analysis of the «language personality” Concept in View of Activity Approach	32
<i>Akhmedzhanova D. R.</i> Politeness – an Element of Social- psychological Competence of an English Teacher	47
<i>Velichkovskaya S. B., Grebennikova T. O.</i> Features of a Work Situation Image at the Early Stages of Professional Training (Exemplified by Medical Students Training)	57
<i>Abdullaeva M. M.</i> Problems with Professional Skill Evaluation of Musical Theatre Actors	72
<i>Moskalenko Y. V.</i> Current Problems of Professional Orientation at School and the Ways to Solve Them	86
<i>Karimbekova N. M.</i> Ethnopsychological Features of Teacher Training General Culture Secondary Schools in Kyrgyzstan	99
<i>Kosheleva Yu. P.</i> Significant Relations: significant other or Loved one?	105
<i>Akhmadieva L. R.</i> The Influence of Psycho-pedagogical Conditions of a Public Speaking Training on the Emotional States of the Trainees	114
<i>Grigorieva L. P.</i> Correction and Compensation of Cognitive Development Disturbancies in Multiply Handicapped Children	129
<i>Shukuryan G. A.</i> Interactions between Resilience and a Personality`s Values	142
<i>Redkina E. A.</i> Problem of Subjectified Perceptual Activity	151
<i>Maltseva D. D.</i> The Role of Operative Image in the Activity Structure: Main Approaches in Native Psychology	161

Shavarakov E. O.

Psycho-pedagogical Conditions of Formation basic Reading Skills through E-learning Programs	170
--	-----

Troitskaya E. A.

Psychological Aspects of Physical Activity Increase by Means of a Pedometer	177
---	-----

УДК 159.922.6

Н. Н. Нечаев

действительный член РАО, д-р психол. наук, проф., проректор МГЛУ,
зав. каф. психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: nnnechaev@gmail.com

РАЗВИТИЕ И «РАЗВИВАЮЩЕЕ» ОБУЧЕНИЕ: НОВЫЙ ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ ИХ ВЗАИМОСВЯЗИ¹

Статья посвящена методологическим проблемам исследования закономерностей развития деятельности субъекта. Основной «механизм» развития деятельности определяется как разрешение противоречий, которые в конкретно-психологическом плане выступают либо как противоречие между сложившимися в деятельности субъекта способами действия и складывающейся системой отношений, в которые включен субъект, либо как противоречие между сложившейся системой отношений и складывающимися способами действия.

На основе предлагаемого представления о механизмах развития делается вывод о том, что в образовательной практике «развивающий» характер обучения определяется тем, насколько **мотивационно значимыми** для личности становятся **операциональные** возможности, предлагаемые обучением.

Ключевые слова: развитие деятельности; способы деятельности; система отношений; психологический механизм развития; развивающее обучение.

Nechaev N. N.

Vice-Rector of MSLU, Head of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology of MSLU full member of Russian Academy for Education, Doctor of Science in Psychology, Professor; e-mail: nnnechaev@gmail.com

DEVELOPMENT AND “DEVELOPMENTAL” TEACHING: A NEW LOOK TO THE PROBLEM OF THEIR INTERRELATIONS

The article dwells upon the methodological problems arising at the research of the regularities of a subject' activity development. The general “mechanism” of activity development is defined as the resolution of conflicts that psychologically could be specified either as the conflict between the already formed ways of the subject's activity and system of relations in which he is involved and which is still being formed or the conflict between the already formed system of the subject's relations and his ways of activity that are in the state of being formed.

¹ В основу статьи положен ряд выступлений автора по проблеме взаимосвязи обучения и развития, состоявшихся на Международных и Всероссийских конференциях в период с 2012 по 2014 гг.

In case the described mechanism is viewed as the basis of a child development in the educational practice the “developmental” character of teaching could be determined by the degree to which the operational possibilities developing at a person owing to this way of teaching are motivationally significant for him.

Key words: activity development; ways of activity; system of relations; psychological mechanism of development; developmental teaching.

Хотя в течение ряда десятилетий наш исследовательский интерес был связан с психолого-педагогической проблематикой высшего образования, тему взаимосвязи обучения и развития вряд ли можно назвать побочной. В данном случае, следуя логике великих философов, мы исходим из того, что понимание закономерностей развития деятельности на ее высших уровнях позволит в большей степени понять то, что происходит на начальных ступенях развития человека. Как писал К. Маркс, «анатомия человека – ключ к анатомии обезьяны ... Намеки более высокого у низших видов животных могут быть поняты только в том случае, если само это более высокое уже известно» [14, т. 12, с. 731]. Однако адекватность нашего понимания зависит от системы понятий, которыми мы руководствуемся в анализе процесса развития. И здесь точкой отсчета может служить важное в данном контексте высказывание Л. С. Выготского: «Для диалектически-материалистического мышления проблема развития является центральной и основной для всех областей действительности и для всех областей научного знания. Однако не всякое решение этой проблемы приближает нас к истинному пониманию объективной диалектики действительности. Этому истинному пониманию противостоят не только метафизические теории, отрицающие в корне саму идею развития, но и теории, проводящие ложные идеи развития» [4, с. 12].

Для нас особенно важным представляется то, что Выготский видел проблему развития как центральную, по сути, основополагающую для всех областей науки и практики, одновременно подчеркивая опасность «ложных идей развития», которые и в отечественной, и в зарубежной психологии, к сожалению, существуют и поныне.

Обратимся к обозначенным Выготским аспектам проблемы.

Центральный характер проблемы развития предполагает, что проблематика развития, обычно рассматриваемая в контексте возрастной и педагогической психологии, является столь же важной для общей психологии. Однако анализ сложившейся ситуации с общепсихологической трактовкой категории развития позволяет утверждать, что до сих пор многие исследования страдают «натурализмом» и «индивидуальностью» в понимании человека и его жизнедеятельности [15]. Однако, как отмечал К. Маркс, «индивид есть общественное существо. Поэтому всякое проявление его жизни, даже если оно и не выступает в непосредственной форме коллективного, совершаемого совместно с другими проявления жизни, – является проявлением и утверждением общественной жизни» [14, т. 42, с. 118].

Действительно, любое общество планирует результаты развития настоящих и будущих поколений. Понятно, что эти «планы», независимо от формы их существования, так или иначе представлены и во взглядах теоретиков, рассматривающих проблему развития. Закономерно поэтому, что большинство отечественных авторов придерживаются точки зрения, сформулированной в трудах отцов-основателей отечественной психологии [5; 13; 16], согласно которой развитие человека есть процесс усвоения общественно-исторического опыта, а его источником и формой реализации является образование. Мы – старшее поколение – носители этого опыта, «предлагаем» этот опыт новому поколению, а дальше происходит процесс его усвоения.

Этой укоренившейся точке зрения способствуют и традиционные психологические представления, возникшие в рамках французской социологической школы, о процессе интериоризации как переходе некоего «внешнего» содержания извне вовнутрь индивида [4; 6; 20].

Образная критика подобных взглядов была дана еще на рубеже XX в. известным отечественным педагогом и психологом П. Ф. Каптеревым, указавшим на ложность понимания образовательного процесса как своего рода «...трубки, по которой культура “переливается” от одного поколения к другому...» [10, с. 350]. Эта критика относится и к пониманию

процесса интериоризации, выступающего таким образом в виде психологической характеристики этой трубки, по которой происходит «переливание опыта» от тех, кто им владеет, к тем, кто должен им овладеть. В этом контексте по-прежнему актуально звучат слова классика мировой педагогической мысли А. Дистервега о роли собственной деятельности субъекта и в образовании, и в развитии¹.

Таким образом, вся концептуальная парадигма **«передачи»** опыта, включающая такие зонтичные, по сути, понятия, как «усвоение», «присвоение», «научение» и т. п. требует коренного пересмотра или, по крайней мере, серьезного уточнения, которое, прежде всего, должно идти по линии разделения задач образования (обучения в широком смысле слова) и закономерностей развития.

К сожалению, для многих современных психологов образование – не столько специально организуемый учебно-воспитательный процесс организации деятельности субъекта, в ходе которой так или иначе осуществляется его развитие, сколько сам процесс становления и развития человека в процессе совместной деятельности. Для нас же, как и для Каптерева, очевидно, что развитие необходимо рассматривать в его собственной внутренней логике, а образование выступает как процесс, создающий те или иные условия для этого развития. В противном случае происходит постоянное смещение задач образования и результатов развития, педагогического и психологического подходов к развитию.

Об этом свидетельствует и то, что во многих серьезных работах образование и развитие часто употребляются как синонимы, причем это происходит в рамках психологических исследований [4; 6; 13] и в различных сферах педагогической практики [5; 17; 19]. Достаточно напомнить, что само

¹ «...Развитие и образование ни одному человеку *не могут быть даны или сообщены* (выделено нами. – Н. Н.). Всякий, кто желает к ним приобщиться, должен достигнуть этого собственной деятельностью, собственными силами, собственным напряжением» [7, с. 249]. Мысль эта хорошо известна, но, к сожалению, мы слишком часто весьма поверхностно читаем и цитируем классиков, не задумываясь о тех последствиях, которые вытекают из принятия их точки зрения.

выделение ступеней возрастного развития базируется на педагогических установках: школьный возраст, дошкольник, младший школьник и др., т. е. носит сугубо педагогический характер.

Недостатки такой периодизации хорошо понимал Д. Б. Эльконин, указывая, что «...членение детства на педагогических основаниях, не связано с решением вопроса о движущих силах развития ребенка, о закономерностях переходов от одного периода к другому ... и не в состоянии ответить на ряд существенных практических вопросов (например, когда надо начинать обучение в школе, **в чем** заключаются особенности воспитательно-образовательной работы при переходе к каждому новому периоду и т. д.)» [20, с. 61].

По большому счету «привязка» развития к системе образования неслучайна. На наш взгляд, она показывает, что общество и государство заинтересованы в том, чтобы процесс развития и его результаты рассматривались как закономерный «продукт» процесса воспроизводства «человеческого капитала», целенаправленной деятельности, задача которой – достижение нужных обществу и государству характеристик «конечного» продукта, предназначенного для потребления в системе общественного производства. Поэтому закономерно, что образование с этой точки зрения рассматривается как специально организуемый процесс «духовного» производства человека, направленный на достижение тех психологических результатов, в которых конкретно выражается специфика общественного бытия человека, т. е. его реального участия в системе сложившегося в данном обществе разделения труда, в системе соответствующих этому разделению общественных связей отдельных индивидов. Таким образом, с этой точки зрения развитие – это то, что получается в результате целенаправленной «образовательной» деятельности общества.

Значимость проблемы развития в психологии подтверждается множественностью и разнообразием соответствующей проблематике психологических исследований. Если обратиться к номенклатуре исследований, то среди них можно выделить работы, посвященные развитию «отдельных» психических

процессов: (восприятия, внимания, памяти, мышления и т. д.); развитию операционально-предметной и мотивационно-потребностной сфер; развитию эмоционально-волевых процессов и когнитивному развитию, развитию личностных черт и особенностей, личности в целом и т. п.

Представляется, что в подавляющем большинстве работ, по сути, реализуются те самые «ложные идеи развития», о которых говорил Выготский. Так, работы, связанные с исследованием так называемых психических процессов, построены на парциальном подходе к процессу развитию, при котором каждый психический процесс и, соответственно, его развитие рассматриваются как нечто отдельное и самодостаточное. Простое перечисление исследований, посвященных «развитию» восприятия, памяти, внимания, мышления, в которых даже нет попыток соотносить получаемые результаты с аналогичными данными других авторов, могло бы занять сотни страниц библиографического списка. Поэтому как некую положительную тенденцию, как определенный шаг вперед в развитии самой психологии, можно отметить исследования, ориентированные на «когнитивное развитие» в целом, поскольку в них укоренившаяся со времен Вундта «процессуальная» парадигма существования веера «психических» процессов как будто бы преодолевается.

Не останавливаясь подробно на каждой из отмеченных сфер, отметим, что в позитивном плане можно оценить проблематику исследований развития личности, потому что в них всё-таки предпринимается попытка схватить целостность развития индивида в самых его существенных характеристиках. Тем не менее можно привести множество примеров, свидетельствующих о том, что и развитие личности рассматривается парциально: «здесь про личность, а там – про мышление».

Если обратиться к научным дневникам Д. Б. Эльконина, можно увидеть, что он тоже боролся с подобным «парциальным» подходом. Вот запись, датированная 31.10.1967 г.: «Что такое “психическое развитие”? Отрицательных определений сколько угодно. Это не только и не столько интеллектуальное, или, как его еще называют, умственное, развитие. Это не

только и не столько так называемое развитие чисто познавательных процессов. Это не восприятие плюс память, плюс мышление, плюс воображение. Это не аффект плюс интеллект. Это не чистые, взятые сами по себе потребности и аффекты. ... Из сказанного вытекаем только одно следствие: главная задача состоит в том, чтобы найти далее неразложимую единицу психического развития» [20, с. 489].

Это замечание Д. Б. Эльконина о необходимости поиска «единицы» психического развития вновь отсылает нас к Выготскому с его призывом к анализу не по элементам, а по «единицам». Этот же методологический подход Эльконин использует применительно к проблеме развития в детской игре [20, с. 316].

Очевидно, что это можно отнести вообще ко всякой целостности, которую мы подчас пытаемся рассмотреть на уровне отдельных составляющих, считая, что таким образом мы в конечном итоге получим целое. Для Эльконина было ясно, что это ложный ход, и если мы не понимаем собственную логику процесса развития, значит, мы не можем планировать и сам процесс духовного производства, который необходимо должен учитывать эту логику.

Обращаясь к известным концепциям периодизации, Д. Б. Эльконин показал, что ни периодизация Пиаже, ни периодизация Выготского не дают ответа на вопрос, почему ребенок переходит от одной стадии возрастного развития к другой [20, с. 64].

В самом деле, как осуществляется этот переход? Как люди самостоятельно «дорастают» до теоретических обобщений в своей деятельности, находясь вне системы развивающего обучения по В. В. Давыдову? Значит, имеют место какие-то обстоятельства и условия деятельности, позволяющие «появиться» этим новообразованиям, несмотря на существующую систему образования. И, следовательно, и наши «образовательные» способы воздействия на процесс развития нельзя рассматривать как непосредственные «агенты», которые этот процесс определяют.

Необходимо согласиться с Элькониным, что психология не ставит задачу раскрытия логики самого процесса развития,

отличной от педагогической логики «обучения». Также принципиально важно отметить при этом, что именно педагогический ракурс рассмотрения процесса развития заставляет трактовать этот процесс как исключительно прогрессивный и позитивно направленный процесс: «...принято считать, – пишет В. И. Слободчиков, – что развиваться – это хорошо» [17, с. 13]; что развитие, – вторит ему Г. Г. Кравцов, – всегда происходит «в направлении совершенствования» [12, с. 58].

Именно так идея развития представлена в массовом сознании, и это можно проиллюстрировать множеством картинок, изображающих процесс развития через движение «вперед и вверх», т. е. «в направлении совершенствования».

Подобный, по сути, обывательский подход к развитию, к его некой изначально заданной позитивной направленности лежит в основе всех ныне существующих систем «развивающего обучения». Отсюда понятно, почему для многих исследователей «развивающее обучение» – это хорошее обучение, а «неразвивающее» – плохое. Однако наша позиция заключается в том, что всякое участие в совместной деятельности ведет к развитию, пока человек живет. Всякое, в том числе и то, которое способствует движению процесса развития, так сказать, «назад», т. е. ко определенной деградации его возможностей, являющейся также закономерным и объективным результатом.

Зададим себе риторический вопрос: может ли «развивающее» обучение быть «неразвивающим»? Это же некое противоречие в терминах. Конечно же, нет! Но при таком ответе на поставленный вопрос, очевидно, что развитие отождествляется с достижением желаемых позитивных результатов той или иной организации процесса образования, т. е. налицо откровенно педагогизированная трактовка развития.

При всем разбросе критериев «развивающего обучения» – будь то обучение по третьему типу ориентировки (П. Я. Гальперин) [5], система «развивающего» обучения Эльконина-Давыдова [6; 20], система Л. В. Занкова [9], «гуманистическая педагогика» Ш. А. Амонашвили [1], школа «диалога культур» В. С. Библера [19] – оказывается, что в контексте всех этих систем развитие рассматривается как успешное решение определенной педагогической задачи. Последняя заключается

в определении условий раннего приобщения человека к тем теоретическим знаниям, возникновение которых, как правило, не характерно для среднестатистического уровня его развития, но становится неким единообразным результатом деятельности организаторов процесса развития.

Казалось бы, развивающее обучение с его ориентацией на самостоятельный «поиск истины» противостоит подобному единообразию. Однако на деле его подход к целям и задачам обучения, «ведущего» развитие, «чреват» психологически негативными последствиями для процесса развития. Подчеркнем, что это понимают и некоторые сторонники «развивающего» обучения. Как отмечает, например, Г. А. Цукерман, один из наиболее вдумчивых исследователей, работающих в русле концепции «развивающего» обучения по системе Эльконина-Давыдова, «...если перечисленные образовательные пространства будут предлагать ребенку действовать по образцам, правилам и инструкциям, то его развитие будет **искривлено** в одну сторону, если же во всех кружках, студиях и классах ребенка будут побуждать к поиску и инициативе, то его развитие будет тоже **перекошено**, но совсем в другую сторону» [17, с. 59].

На наш взгляд, в этих словах содержится фактическое признание Г. А. Цукерман того фундаментального факта, что процесс развития имеет свою собственную логику, с которой должно считаться любое обучение, хотя как «педагогизированный» психолог она одновременно считает, что развитие может «искривляться» и «перекашиваться, что, следовательно, предполагает ориентацию на некие заданные педагогикой нормативы развития.

В этом случае отсутствие заранее планируемых позитивных результатов обучения рассматривается как асимметричное развитие, отклонение от развития, задержка развития и т. п. С нашей точки зрения, ответ на вопрос, правомерно ли говорить об «асимметричности» развития, будет положительным, если ориентироваться исключительно на существующие «нормы». Но ответ будет отрицательным, если понимать, что развитие как объективный процесс может быть разным. И именно это НОРМАЛЬНО. Косвенным признанием этого фундаментального, на наш взгляд, положения явился отказ от

терминов дефектологии при характеристике детей с особыми нуждами.

Нельзя также не отметить «противоречивость» многих эффектов «развивающего» обучения. Одно из направлений критики – формирование теоретического отношения к действительности, который в ряде случаев выступает весьма негативным фактором в ходе дальнейшего развития ребенка, так как служит определенным препятствием для становления других новообразований, характерных обычно для данной ступени развития. Проблема заключается в том, что многие специальные программы по развитию того или иного «вида» одаренности порой заканчиваются плачевно, поскольку не имеют продолжения в последующей деятельности ребенка. Об этой проблеме писал, в частности, А. К. Дусавицкий [8], подвергая жесткой критике подход В. В. Давыдова, не предполагавший преемственности между «развивающим обучением» в начальной школе и средними классами, где «теоретическое обобщение» оказывается, зачастую, ненужным. И это особенно болезненно, поскольку понятно, что в ходе развития человек может утрачивать те возможности, которые ранее выступили плановым и, казалось бы, закономерным результатом развивающего обучения.

В этой связи нам неплохо бы вспомнить азы диалектического взгляда на развитие: «...каждый прогресс в органическом развитии является вместе с тем и регрессом, ибо он закрепляет одностороннее развитие и исключает возможность развития во многих других направлениях» [14, т. 21, с. 621]. На наш взгляд, они точно схватывают объективную противоречивость процесса развития. Ее можно выразить следующим положением: развитие – процесс объективный и, действуя целенаправленно, мы должны понимать, что каждый достигнутый «плюс» всегда имеет свой столь же закономерный, но не планируемый «минус».

Итак, мы приходим к тому, что психолог должен вскрыть внутреннюю логику процесса развития, а педагог должен использовать это для решения своих конкретных задач в ходе организации образовательного процесса и при этом понимать и помнить о столь же закономерных ближайших и отдаленных

негативных последствиях достижения позитивных для него результатов.

На наш взгляд, приведенные выше аргументы не только позволяют «развести» психологический и педагогический подходы к развитию, но и дают возможность по-новому раскрыть механизм развития.

Начнем с указания на тот фундаментальный факт, что, рождаясь, ребенок попадает в **объективно** существующую и определяющую его бытие систему общественного производства, которая в ходе его развития должна выступить для него в виде его конкретных отношений с другими людьми и определенных способов деятельности в системе этих отношений, которую со времен Л. С. Выготского рассматривают как социальную ситуацию **его** развития.

В рамках подхода, развиваемого О. А. Карабановой, социальная ситуация развития рассматривается в двух аспектах: «объективная социальная позиция ребенка и система социокультурных ожиданий, норм, требований составляют объективный аспект социальной ситуации развития; система ориентирующих образов, определяющих отношения и сотрудничество ребенка и взрослого, составляет субъективный аспект социальной ситуации развития» [11, с. 55].

Представляется, однако, что в сложившейся исследовательской практике эти аспекты как бы разделены между условным педагогом, фиксирующим внешние обстоятельства и факторы, значимые для ситуации воспитания, и условным психологом, акцентирующим внимание на межличностных отношениях ребенка и взрослых, на соответствующих переживаниях ребенка. В этом случае за скобками остаются те действительные общественные отношения, в которые де-факто включен ребенок, но которые, согласно Г. М. Андреевой, «носят безличный характер» [2, с. 71].

В этой связи стоит внимательнее проанализировать позицию Д. Б. Эльконина по данному вопросу и его концепцию периодизации в целом. Отметим определенный парадокс: концептуальные положения Эльконина обычно принимаются как хрестоматийные, при этом их методологические основания, служившие основой для разработки этих положений, в современной отечественной психологии игнорируются, как,

вероятно, не соответствующие духу времени. Мы же считаем, что именно марксистская методология помогала Эльконину вскрывать глубинные основы психического развития ребенка, которые, однако, не получили должного и развернутого выражения в самой концепции периодизации [20, с. 60–77]. Справедливости ради отметим, что сам Д. Б. Эльконин не считал свою концепцию законченной, так сказать, канонической конструкцией и, по сути, до конца своей жизни разрабатывал ее основные положения [20, с. 480–519].

Во многих своих работах Эльконин показывал, что за историческими изменениями характера детства и его понимания обществом необходимо видеть изменения уровня развития общества, прежде всего развития его производительных сил, обуславливающих на каждом этапе своего развития соответствующую систему производственных отношений, с которой в ходе развития общества производительные силы вступает в противоречие, требующее смены сложившейся системы отношений.

В ходе этих изменений, как показал Эльконин, «связь ребенка с обществом трансформируется, превращаясь из непосредственной в опосредствованную процессом воспитания и обучения», причем со временем данные функции передаются семье [20, с. 67]. В этих условиях «система отношений «дети в обществе» вуалируется, закрывается системой отношений «ребенок – семья», а в ней – «ребенок – отдельный взрослый» [20, с. 67].

Соглашаясь с такой интерпретацией, отметим, что в ней, к сожалению, не акцентируется тот важный момент, что сама семья есть, прежде всего, экономическая ячейка общества, и сам ребенок выступает членом общества, и, следовательно, всегда был и остается и конкретным субъектом производительных сил, и субъектом производственных отношений¹.

¹ Как известно, в России после отмены крепостного права для крестьян существовала юридически закрепленная практика выделения дополнительного земельного надела семье, в которой рождался ребенок мужского пола. Девочки же в крестьянских семьях рассматривались как обуза, «лишние рты». В Китае в деревнях вплоть до 50-х гг. прошлого века избавлялись от младенцев женского пола, отдавая их «в жены духу воды», т. е. попросту топили. В некоторых

Именно это в первую очередь определяет социальную ситуацию его развития.

Уточним, что связь ребенка с обществом всегда **двойко опосредствована**, причем не столько процессом воспитания и обучения, реализуемым благодаря семье и другим социальным институтам, сколько его реальной жизнью и теми ее внутренними противоречиями, которые представлены в способе производства этой жизни в конкретной общности.

Это означает, что эта система отношений **постоянно изменяется** по мере становления ребенка в качестве «полно-**ПРАВНОГО**» субъекта отношений, реализующего определенные способы действия. Для иллюстрации можно напомнить статьи УК РФ о разных возрастах наступления для ребенка той или иной меры уголовной ответственности за совершенные им преступления. Таким образом, ребенок с самого рождения становится производительной силой – в начале его общественной жизни производящей себя. К сожалению, мы часто не фиксируем этот существенный момент постоянного и объективно необходимого изменения системы отношений, в которую включен ребенок¹ и в которой взрослые, а по мере развития, и сам ребенок, постоянно учитывают изменения его возможностей как становящейся «производительной силы».

Представляется, что система отношений «ребенок – общество», которая, как отмечал Эльконин, «вуалируется» отношениями «ребенок – семья», точно так же «вуалируется» системой обучения, которому без достаточных оснований начинают приписывать роль источника развития. И хотя за этой

азиатских странах до сих пор существует, казалось бы, противоположный обычай требовать выкуп (калым) за будущую невесту, но в его основе та же, хотя и с другим вектором, логика отношения к ребенку как к «производительной силе».

¹ Отметим, что статус ребенка как субъекта права в современном обществе многими даже не осознается: родителями ребенок подчас воспринимается как некто или даже как нечто, принадлежащее им. Между тем Международная декларация о правах ребенка существует уж несколько десятков лет, и известны случаи, когда дети за нарушение их законных прав подавали в суд на родителей и выигрывали процессы.

«вуалью» скрытыми остаются реально действующие отношения ребенка как общественного, т. е. производящего самого себя индивида, становится очевидным, что система отношений «ребенок – общество» является той самой жизненно значимой системой социально-экономических отношений, в которой осуществляется становление индивида как человека определенного рода и племени.

Отметим далее, система конкретных отношений ребенка не возникает из ничего, она порождается его общественной по содержанию и всё более и более индивидуализирующейся по форме деятельностью в конкретных объективных обстоятельствах и условиях его жизни. Для того чтобы эти объективно существующие отношения стали его отношениями, должен возникнуть человеческий способ деятельности – то «зерно» развития, которое превращает его организменные нужды в человеческие потребности и тем самым задает определенный вектор развития. Удовлетворение или неудовлетворение этих потребностей определенным способом становится основным противоречием развития самого способа деятельности, а разрешение этого противоречия является источником развития деятельности в целом в том или ином направлении или векторе.

Вспомним в этой связи, что понятие «способ действия» в психологии введено С.Л.Рубинштейном, так как для него именно способ действия представлял собой «ту “клеточку”, или “ячейку”, в которой можно вскрыть зачатки всех элементов психологии в их единстве» [16, с. 142].

При этом способ действия – это то, что человек реализует объективно, независимо от того, **что** он в связи с этим понимает или не понимает, **что** он осознает или не осознает. Более того, реальное действие и его осознание могут не совпадать: человек может осознавать всё, что угодно, но объективно делать то, что нужно¹.

¹Известно, что Иоганн Кеплер открыл законы движения планет, исходя из представлений о том, что Господь, создавая мир, не мог сделать это иначе, нежели чем на основе гармонии сфер. Любопытно, что дальнейшие открытия в астрономии, опиравшиеся уже на точные вычисления, также строились на гармонических связях.

Поэтому для того чтобы «вскрыть» механизм развития, надо увидеть, что за мотивами (потребностями) и способностями (психологическими возможностями субъекта) стоят реальные отношения субъектов совместной деятельности, которая всегда осуществляется определенными способами, которые не всегда адекватны этим отношениям.

Жизнедеятельность человека, с самого рождения включенного в ту или иную общность, осуществляется только в форме совместной деятельности [3], «клеточки» которой – конкретные способы действия – изначально **«двухаспектны»**, т. е. их реализация является одновременно и реализацией системы отношений. В свою очередь, развитие этих способов и появление новых психологических возможностей деятельности заставляет человека изменять прежние отношения и строить новую систему отношений посредством новых способов, направленных на выявление сущности этих вновь складывающихся отношений.

Описанные противоречия, возникающие в деятельности, имеют, можно сказать, тотальный характер: антагонизм способов действия с той или иной системой отношений закономерно сопровождает **всякое развитие** – как процесс отторжения старых форм деятельности при появлении ее нового содержания.

В контексте деятельности развитие способа, за которым стоит развитие соответствующей потребности, а, следовательно, мотива, ведет к тому, что возникает новая потребность, новый мотив. Например, комплекс оживания у младенца – потребность в другом человеке, появление которой свидетельствует о становлении **первичной** системы «осознанных» отношений, расширение или сужение которой, в свою очередь, ведет к мотивационной необходимости дальнейшего изменения способов его деятельности. На самом деле это означает, что в его мире появились другие люди – «партнеры» его новых отношений в данной общности и соучастники его совместной с ними деятельности.

Итак, возникновение и дифференциация потребностей ведет к изменению мотивации деятельности, обуславливающей,

в свою очередь, необходимое развитие способов действия и, соответственно, – деятельности в целом. При этом в системе мотивации всегда происходит расщепление мотивов: одни «повернуты» в прошлое, другие – в будущее, что в действительности самой деятельности означает наличие соответствующих, порой, противоречащих друг другу способов действия.

Исходя из данного понимания механизма развития деятельности, можно построить определенную иерархию таких противоречий, разрешение которых объясняет и МАКРО, и МИКРОфазы (моменты) развития деятельности, в каждом из которых представлены те или иные мотивационные диспозиции. Одни – устойчивы как характер [16], другие – мимолетны как смена настроений [13].

Если обратиться к известной схеме периодизации Д. Б. Эльконина, то представляется очевидным, что намеченные в ней линии действительно показывают точки **«перелома»** в развитии деятельности, но речь должна идти не о смене периода развития мотивационно-потребностной сферы периодом развития операционально-технических возможностей, как полагал Д. Б. Эльконин, а о **«раздвоении»** мотивации на два основных вида: мотивации построения и/или изменения отношений и мотивации смены способов деятельности, которые на определенных стадиях развития способов как новых возможностей субъекта вступают в противоречие со сложившейся и становящейся неадекватной для субъекта системой отношений. В концепции Д. Б. Эльконина оказались неотрефлексированными два важных момента. Зафиксировав, что на определенных этапах (младенец, дошкольник, подросток) возникает мотивация к «освоению» системы отношений «ребенок» – «общественный взрослый», Эльконин, к сожалению, не заметил возникновения мотивации к смене способов развивающейся деятельности, которые также возникают в определенные периоды, и посредством которых реализуется та или иная система отношений.

Подчеркнем еще раз, что Эльконин как истинный ученый не переставал размышлять над созданной им концепцией периодизации. Вот к какому выводу он приходит в 1983 г.: «Моя периодизация, хотя в основном и правильно схватывает

динамику развития, но в ней **не раскрыт внутренний механизм этой динамики**» [20, с. 519]. Эльконин понимал, что основой этого механизма должно быть существенное противоречие, которое он, однако, определяет следующим образом: «В структуре деятельности **должно и не может не быть противоречия между ее мотивацией и ее операционально-технической стороной**, которая есть непосредственно ее предметное содержание» [20, с. 386]. На самом деле здесь имеет место противоречие не между мотивом деятельности и ее операционально-технической стороной, а между прежней и вновь возникающей мотивацией, что порой не дает человеку возможности действовать адекватно. По большому счету это противоречие – лишь «внешнее» выражение более глубинного противоречия между достигнутым уровнем развития способов действия и конкретными требованиями системы отношений, в которые включается субъект деятельности на том или ином этапе, стадии, периоде своего развития.

В этом постоянном противоречии воспроизводства форм деятельности заключено психологическое «основание» развития человека, его психологический «механизм». Выявляя в системе деятельности две подсистемы, две стороны: отношения «человек – человек» и отношения «человек – предмет», которые, по мнению Эльконина, определяют друг друга, – он, к сожалению, не заметил, что эти «две стороны» – аспекты единой противоречивой системы способа производства. Причины подобного раздвоения, расщепления прежде «единого процесса жизни ребенка в обществе», с нашей точки зрения, следует искать в социально-исторических процессах: противоречия развивающегося общественного разделения труда «толкают» развитие деятельности. Ребенка по мере развития его деятельности «втягивают» в новые системы отношений, что выражается как в изменении вектора развития, так и его содержания – с соответствующим изменением всей системы в целом: как системы способов, так и системы отношений, в которые включен или включается развивающийся человек. За этим исторически следует и то, что Эльконин назвал «расщеплением» образовательного процесса в школе «классового общества»: «Эту возможность и использует школа классового

общества, воспитывая одних детей главным образом как исполнителей операционно-технической стороны трудовой деятельности, а других по преимуществу как носителей задач и мотивов той же деятельности» [20, с. 69]. Представляется, однако, что Д.Б.Эльконин механически развел мотивационный и операционный аспекты трудовой деятельности в системе общественного производства. И в школе «классового общества» необходимо создавать условия для развития способов деятельности для «носителей задач и мотивов», тех же способов управления общественным производством и развития определенной мотивации исполнителей для реализации операционно-технических возможностей.

Таким образом, двойственность процесса общественного производства, вызываемая вновь и вновь возникающим противоречием развивающихся способов деятельности в системе отношений, которая на определенном этапе стимулировала развитие способов, закономерно порождает двойственность процесса развития индивида: за счет развития способов деятельности происходит смена мотивации, ведущая к смене системы отношений, что, в свою очередь, за счет изменения социальной позиции человека неизбежно порождает мотивацию к смене способов деятельности, открывая новую стадию развития «производительных» сил человека – порождения новых психологических возможностей.

Подчеркнем еще раз: процесс развития создает основу как **для мотивации освоения системы отношений, так и для мотивации овладения адекватными этим отношениям способами действия**, которые призваны раскрывать «технологии» деятельности в новых отношениях, обеспечивая тем самым развитие самих способов. В качестве примеров развития мотивации первого типа можно привести ролевую игру – мотивационно значимую форму раскрытия каждого смысла того или иного способа деятельности, или вхождение в новую общность (основная школа, подростковая «тусовка», вуз, трудовой коллектив, и т. п.). Мотивация, связанная с овладением способами действия, развивается в контексте предметно-манипулятивной игры, учебной деятельности в начальной и старшей школе, вузе, спортивной, досуговой деятельности и др.

Характер мотивации может быть выявлен в рамках психологического анализа деятельности ребенка, однако в реальной практике его часто заменяет педагогический подход с его стремлением «подтянуть» выявляемую мотивацию к требованиям и ожиданиям социальных институтов. В своих дневниковых записях Эльконин тонко подмечает это, указывая, что мотивационная готовность к «серьезной общественно значимой и общественно оцениваемой деятельности», появляющаяся накануне перехода ребенка в школу, необязательно подразумевает учебную деятельность: «Удовлетворение данной тенденции в наших условиях происходит в школе. Оказывается, это удовлетворение безразлично к содержанию учебной деятельности. Деятельность может быть любой» [20, с. 500].

Представляется, что эта мотивация означает не проявление готовности к школе, как до сих пор думает «школа» (педагогика), а мотивационную готовность к изменению способов деятельности для достижения нового социального статуса, в который психологически человек уже вошел благодаря ролевой игре, раскрывшей для него значимость развития способов деятельности. А «школа» – лишь частная исторически конкретная форма для реализации возникшей мотивации.

С этих позиций, очевидно, стоит иначе рассматривать роль различных социальных институтов в развитии человека: семьи, школы, системы образования, подростковой общности и т. п. Если мы говорим о развитии деятельности, то оно связано не просто с «прохождением» того или иного социального института, но представляет собой закономерный психологический продукт той конкретной деятельности, которую целенаправленно осуществляет человек в этих системах, ее, можно сказать, психологический эффект, своего рода «побочный продукт». И это напрямую связано с еще одним важным компонентом концепции периодизации – понятием ведущей деятельности, введенным в отечественную психологию А.Н. Леонтьевым [13].

Постоянно размышляя и намечая пути углубления своей концепции периодизации, Эльконин, в частности, говорит о готовности «посмотреть так называемое деловое общение в контексте отношений взрослого и ребенка младенческого возраста» [20, с. 500].

Очевидно, что здесь вновь проявилась интуиция Д. Б. Эльконина в понимании ведущей роли реальной совместной деятельности, связанной с уходом за младенцем (единство «мы», о котором говорил А. Н. Леонтьев) [13]. Именно эта совместная деятельность, объективно погруженная в систему реальных производственных отношений, связанных с обеспечением жизнедеятельности ребенка, является ведущей, а не то «непосредственно-эмоциональное общение», которое традиционно принято считать «ведущей» деятельностью младенческого возраста. В этом смысле и концепция ведущей деятельности «схватывает» лишь поверхность того процесса, который объективно имеет место в ходе осуществления деятельности и который выступает на этой поверхности в виде тех или иных «новообразований». Заметим, что новообразования – это лишь явления, за которыми скрыта сущность развития деятельности.

Таким образом, мы приходим к выводу, что процесс развития деятельности субъекта, обусловленный постоянно возникающими социально-экономическими противоречиями, которые объективны и закономерны для его совместной с другими деятельности, с психологической точки зрения выступает как процесс разрешения этих вызревающих в деятельности противоречий. Возникновение, усиление и разрешение данных противоречий с психологической точки зрения приводит к изменению мотивационно-потребностного основания деятельности субъекта, в котором психологически «отражается» объективное изменение его позиции в системе отношений, что в свою очередь, либо актуализирует потребность в изменении сложившейся системы отношений, либо создает мотивацию трансформации сложившихся ранее способов деятельности.

Именно это является основой конкретных психологических различий в кризисах развития.

Таким образом, процесс развития – это всегда процесс развития деятельности. Можно говорить о «кольцевой» или «спиралевидной» структуре развития деятельности, которая всегда «погружена» в систему объективных отношений и «реализует» эти отношения, посредством определенных

способов. В этой «спиралевидности» процесса с его противоречиями восходящих и нисходящих «трендов» самой деятельности и заключается «механизм» появления психологических новообразований.

Применительно к педагогической практике отметим, что с этой точки зрения любое педагогическое воздействие как момент совместной деятельности на том или ином этапе развития может стать «развивающим», если с его помощью создаются условия, обеспечивающие развитие мотивационно значимых способов деятельности или мотивационно значимое изменение позиции субъекта деятельности в системе отношений, требующих развития его психологических возможностей. Но его «развивающий» потенциал реализуется лишь в том случае, если оно отвечает актуальным для данного цикла или этапа развития потребностям – либо в смене способов деятельности, либо в смене сложившейся системы отношений, а также возможным перспективам развития, потенциально определяемым всей системой складывающейся мотивационной сферы.

С этой точки зрения обучение трактуется нами как целенаправленный процесс духовного производства, в котором в ходе совместной деятельности объективно развивающийся субъект изменяет сложившиеся ранее способы, что закономерно трансформирует деятельность субъекта и создает предпосылки для смены системы отношений, что, в свою очередь, определяет / изменяет вектор развития деятельности.

Отсюда – важность учета психологических закономерностей становления и развития деятельности, прежде всего, содержания способов деятельности и их роли в развитии деятельности в целом. В этом случае вопрос о том, станет ли обучение «развивающим» определяется тем, насколько мотивационно значимы для личности операциональные возможности, развивающиеся у нее благодаря этому обучению. Сама оценка этих возможностей определяется спектром сложившихся и складывающихся «смыслжизненных» ориентаций личности и перестройкой их иерархии в структуре личности [13], которыми, тем самым, определяются и возможные векторы развития и, соответственно, «развивающий» эффект обучения, и «воспитывающий» эффект воспитания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амонашвили Ш. А. Школа жизни. – М.: Издат. дом Шалвы Амонашвили, 2012. – 320 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 376 с.
3. Венгер А. Л. Психическое развитие ребенка в процессе совместной деятельности // Вопросы психологии. – 2001. – № 3. – С. 17–26.
4. Выготский Л. С. Проблема развития ребенка в исследованиях Арнольда Гезелла / Гезелл А. Педология раннего возраста. Предисловие. – М.–Л.: УЧГИЗ, 1932. – С. 12.
5. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука / под ред. А. И. Подольского. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. – 480 с.
6. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
7. Дистервег А. Руководство к образованию немецких учителей / Избранные педагогические сочинения. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 136–203.
8. Дусаவிцкий А. К. Развивающее обучение: зона актуального и ближайшего развития // Начальная школа: плюс-минус. – 1999. – № 7. – С. 24–30.
9. Занков Л. В. Избранные педагогические труды. – 3-е изд. – М.: Дом педагогики, 1999. – 608 с.
10. Каптерев П. Ф. Избранные педагогические сочинения / под ред. А. М. Арсеньева. – М.: Педагогика, 1982. – 704 с.
11. Карабанова О. А. Понятие «социальная ситуация развития» в современной психологии // Методология и история психологии. – 2007. – Т. 2. – Вып. 4. – С. 40–56.
12. Кравцов Г. Г. Принцип единства аффекта и интеллекта как основа личностного подхода в обучении детей // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 53–64.
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
14. Маркс К., Энгельс Ф. // Соч. : в 50 т. – Т. 12. – 2-е изд. – М.: Изд-во политической литературы. – С. 731.
15. Нечаев Н. Н. Очеловечивание творчества: проблемы и перспективы // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 3–22.

16. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. – М., 1940. – 596 с.
17. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Антропологический принцип в психологии развития // Вопросы психологии. – 1998. – № 6. – С. 13.
18. Цукерман Г. А. Взаимодействие ребенка и взрослого, творящее зону ближайшего развития // Культурно-историческая психология. – 2006. – № 4. – С. 61–73.
19. Школа диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы / под ред. В. С. Библера. – Кемерово : АЛЕФ ; Гуманитарный центр, 1993. – 416 с.
20. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.

УДК 159.9.072

Г. И. Резницкая

канд. пед. наук, доц. каф. психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: reznitskaya@gmail.com

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ЯЗЫКОВАЯ ЛИЧНОСТЬ» С ПОЗИЦИЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

В статье предпринята попытка психологической интерпретации таких понятий современной лингвистики, как *языковая личность*, *языковое сознание*, *коммуникативное поведение*. Показано, в частности, что с позиций деятельностного подхода языковая личность выступает как субъект коммуникативно-речевой деятельности. Последовательно рассматриваются мотивационно-смысловой, познавательный-ориентационный и поведенческий аспекты языковой личности (коммуникативные намерения, языковое сознание и коммуникативное поведение соответственно). Предлагаются пути использования данного подхода для подготовки студентов в сфере межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: межкультурная коммуникация; деятельностный подход; коммуникативно-речевая деятельность; языковая личность; коммуникативные интенции; языковое сознание; коммуникативное поведение.

Reznitskaya G. I.

associate professor of Psychology and Pedagogical Anthropology Department of MSLU, PhD.; e-mail: reznitskaya@gmail.com

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE «LANGUAGE PERSONALITY» CONCEPT IN VIEW OF ACTIVITY APPROACH

The article dwells upon the possibility to envisage a psychological versus a linguistic model of intercultural communication process. The activity approach is suggested as the basis of psychological analysis concerning any communicative act description. As a result the concepts involved are revised. First, a "language person" is claimed to be viewed as the subject of the verbal communicative activity. Then some other concepts framing the structure of the language person model are also discussed, such as "communicative intentions", "language consciousness", "communicative behavior".

Some practices of foreign language university teaching are represented here in order to illustrate the main ideas within the framework discussed.

Key words: intercultural communication; activity approach; verbal communicative activity; language person; communicative intentions; language consciousness; communicative behavior.

В современном мире, невзирая на социально-политические и экономические проблемы, практика межкультурного взаимодействия людей по-прежнему остается актуальной. Она строится на ясном понимании взаимосвязи языка и культуры: язык рассматривается как составная часть культуры и одновременно – как уникальная знаковая система, универсальное средство культуры, служащее для ее познания и выражения. Недаром процесс социализации индивида неотделим от процесса его инкультурации, в свою очередь, немыслимого вне контекста родного языка. Это положение обратимо: действительно, и само освоение языка, родного или иностранного, невозможно вне раскрытия особенностей стоящей за ним культуры.

Данный круг идей к настоящему времени освоен лингвистикой и близкими к ней науками, объявившими о своей антропоцентрической направленности [5; 6]. Эти идеи также лежат в основе современных психолого-педагогических и методических подходов к освоению студентами высшей школы сферы межкультурной коммуникации. Однако в понимании и применении данного подхода, на наш взгляд, существуют определенные недостатки.

Так, в качестве исходной теоретической базы для анализа процесса межкультурной коммуникации представителями лингвистических наук рассматривается информационная теория коммуникации. В этом случае в качестве «основной единицы» данного процесса выделяют коммуникативную ситуацию. В упрощенном виде модель коммуникативной ситуации включает участников этого процесса (адресата и адресанта) – представителей разных культур, содержание сообщений, которыми они обмениваются, канал передачи / приема информации, язык коммуникации, который в рамках данного подхода рассматривается как особый код, а также эффект коммуникативного воздействия. Со временем подобная модель стала включать указание на социальный контекст коммуникации, что подразумевает ориентацию на систему социальных отношений, социальные роли коммуникантов и позволяет говорить о социальном взаимодействии, которое имеет место в любой коммуникативной ситуации. Для характеристики участников коммуникации используются понятия «языковая

личность», «языковое сознание», «картина мира», «речевое» (коммуникативное) поведение» и т. п. [5; 8].

Таким образом, оказывается, что представители лингвистики и смежных с ней наук на деле вводят в свои построения некоторые психологические характеристики, указывающие на важные компоненты человеческой деятельности, однако эти характеристики подчас используются бессистемно, и в большинстве случаев трактовка этих характеристик оказывается поверхностной и произвольной.

Очевидно, было бы полезным определенное «движение навстречу», с позиций социально-психологической и психолингвистической интерпретации данных характеристик, что, вероятно, поможет создать более объемную картину рассматриваемых процессов речевой коммуникации, особенно, если это касается вопросов межкультурного взаимодействия. При этом мы исходим из того, что дело не в терминах, а в понятиях и той действительности, которая за ними стоит и которая более или менее адекватно представлена в этих понятиях.

Прежде всего, такое моделирование, корни которого лежат в информационной теории коммуникации, расходится с психологическим взглядом на сущность общения. В соответствии с принятым в отечественной психологической традиции подходом (Г. М. Андреева, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, М. И. Лисина) общение прочно связано с предметной деятельностью человека и само по себе есть особая деятельность, предметом которой является другой человек. Таким образом, основная задача общения – построение и поддержание отношений с другими людьми. Выделяя два рода отношений: непосредственные, межличностные эмоциональные отношения, и неявно представленные, социальные по своей природе, «безличные» отношения, Г. М. Андреева подчеркивает, что в общении происходит реализация всей системы отношений человека: «...одновременно и как реальности общественных отношений, и как реальности межличностных отношений. На поверхности явлений дана форма непосредственного общения – коммуникация, но за ней стоит общение, вынуждаемое самой системой общественных отношений» [2, с. 77].

Это означает, что общение актуализируется как существенный и необходимый момент деятельности человека, если стоящие перед ним задачи требуют использования именно коммуникативных возможностей и соответствующих средств. С этой точки зрения отличия «коммуникации» от «общения» связаны не только с тем, что в традиционно понимаемом процессе коммуникации используется лишь одна из сторон общения – информационная. В этом случае оказалось бы, что другие его стороны: интеракционная, связанная с ролью общения в организации совместной деятельности, а также перцептивная, реализующая задачи социального познания, – остаются «незадействованными» [2].

Однако богатая реальная практика общения показывает, что в коммуникативной ситуации, предполагающей совместную деятельность, безусловно, возникает необходимость в интерактивной стороне общения, а его перцептивная сторона актуализируется на этапе предкоммуникативной ориентировки, которая так или иначе должна иметь место в ситуации взаимодействия коммуникантов. С этой точки зрения в реальности коммуникативных процессов представлены все стороны общения, и таким образом коммуникативно-речевая деятельность, если ее рассматривать с деятельностных позиций, может выступать в качестве синонима общения.

Деятельностная трактовка речевой коммуникации далее предполагает введение понятия субъекта этой деятельности – в данном отношении мы можем опереться на исследования французского философа и лингвиста К. Ажежа, предложившего понятие «психосоциальный субъект высказывания» [1].

В модели речевой коммуникации эту роль, на наш взгляд, выполняет понятие языковой личности. Существует целый ряд определений языковой личности (Ю. Н. Караулов, В. А. Маслова и др.), однако наиболее удачным представляется определение, наиболее краткое по форме, но схватывающее суть данного понятия – определение человека как языковой личности через его отношение к языку и речи [4, с. 111]. При этом авторы подчеркивают, что языковая личность проявляет себя в речевом поведении, выводом, таким образом, понятие языковой

личности в сферу широкого социального взаимодействия. Его содержательным расширением стало понятие «вторичной» языковой личности (И. И. Халеева), определяемой как совокупность способностей (компетенций) и личностных качеств, обеспечивающих готовность к иноязычному общению в межкультурной сфере [15].

Обобщая взгляды, существующие в лингвокультурологии, в психо- и социолингвистике, можно предложить рассмотрение языковой личности с точки зрения ее структуры. В этом случае языковая личность может быть рассмотрена, по крайней мере, на трех уровнях обобщения: национально-культурном, социокультурном и индивидуально-психологическом [11].

На национально-культурном уровне языковая личность выступает в качестве носителя национального языка (или отдельных его диалектов), осваивающего действительность и выражающего себя в культурно-специфических формах, разделяемых всеми другими носителями данного языка и культуры. В этой связи правомерно существование такого понятия, как, например, «русская языковая личность» [6].

На социокультурном уровне языковая личность представлена как носитель социальных и профессиональных языков (социолектов), указывающих на принадлежность человека к соответствующим социальным (профессиональным) общностям, на его социальный статус, выполнение им соответствующих гендерных, социальных и профессиональных ролей.

Психологический уровень существования языковой личности – конкретная речевая деятельность конкретного индивида в конкретных ситуациях, когда говорящий владеет определенным спектром значений и может, исходя из собственных целей речевого воздействия, избирательно использовать разноуровневые единицы языка, характерные для его индивидуального языка – идиолекта. На данном уровне в конкретной форме «резюмируются» и национально-культурный, и социокультурный уровни языковой личности, ведь каждая ситуация межкультурного общения предполагает одномоментную фиксацию индивидом ее особенностей применительно ко всем уровням, что проявляется в индивидуально-специфическом дискурсе, реализующем коммуникативное

поведение индивида. В этой связи психологически значимым представляется понятие «речевой паспорт».

Одновременно можно выделить и содержательную структуру языковой личности, представленную ее аспектами.

В этой связи вновь обратимся к работам Ю. Н. Караулова, где выделяется несколько уровней языковой личности: вербально-семантический уровень «предполагает для носителя нормальное владение естественным языком»; когнитивный уровень связан «с построением «картины мира», перехода от «значения к знанию»; прагматический – ориентирован на «цели, мотивы, интересы, установки и интенциональности» [6, с. 5]. Сам автор считает данную модель языковедческой, не претендующей на психологическую трактовку личности, тем не менее, она представляет интерес для психологического, деятельностного анализа языковой личности.

Если согласиться с В. И. Карасиком в том, что целесообразно «перевернуть» последовательность заявленных уровней [5], которые правильнее было бы назвать аспектами рассмотрения, то перед нами – психологическая картина коммуникативно-речевой деятельности с позиции участника коммуникации – условной языковой личности. Действительно, человек как языковая личность осуществляет речевую коммуникацию, реализуя определенные мотивы и цели, появляющиеся на этапе планирования и предкоммуникативной ориентировки [9], особенности этой деятельности предполагают наличие у него определенной картины мира, т. е. обусловлены особенностями языкового сознания [5; 13], и, наконец, он осуществляет коммуникативное поведение, используя языковые средства в соответствии с условиями и обстоятельствами общения [7; 8].

Рассмотрим более подробно выделенные аспекты языковой личности в деятельностной парадигме.

В этом случае следует начать с мотивов и целей речевой коммуникации, хотя, строго говоря, как замечает А. А. Леонтьев, правильнее говорить о системе речевых действий, входящих в какую-то другую деятельность, теоретическую или практическую (предметную) [9]. Именно эта деятельность определяет речевой замысел, в соответствии с которым строятся соответствующие речевые действия. При этом мы

понимаем речевой замысел коммуниканта как образующийся посредством соотнесения мотива предметной деятельности с целью речевого действия (отдельного высказывания). Другими словами, речевой замысел представляет собой личностный смысл, выраженный средствами коммуникации. Представляется, что исследования, посвященные анализу интенций участников коммуникации (интент-анализ) [12], помогут глубже раскрыть мотивационно-смысловой аспект языковой личности, задаваемый в деятельности. Именно речевой замысел, интенция говорящего является основанием для выделения типа речевого действия (высказывания).

Целенаправленность коммуникации предполагает наличие коммуникативной задачи (как цели, заданной в определенных условиях), поскольку значимым является не только речевой замысел, но и параметры соответствующей коммуникативной ситуации, в которой действует индивид. На самом деле речь может идти не об одной, а о нескольких задачах. В этом отношении интересен подход, предложенный И. А. Стерниным, который, рассматривая эффективность коммуникативного воздействия, говорит о необходимости достижения ряда коммуникативных целей: предметной, информационной и собственно коммуникативной [14, с. 307–308]. Представляется, что с нашей позиции правильнее определить их, скорее, как коммуникативные задачи, отражающие особенности коммуникативной ситуации в целом. Это, прежде всего, предметная задача, связывающая коммуниканта с предметной деятельностью, породившей необходимость коммуникации, информационная задача, направленная на раскрытие содержания сообщения, и, наконец, собственно коммуникативная задача, отвечающая за то, каким образом, с помощью каких средств коммуникант доведет свое сообщение до другого участника ситуации.

Этот аспект языковой личности является исходным и особенно важен в ситуации межкультурного общения, ведь коммуниканты должны учитывать то, что скрыто за содержанием и формой речевого сообщения, а именно, мотивы и цели своего партнера, определяющие речевой замысел.

Понятие языкового сознания в отечественной психолингвистике трактуется «как совокупность образов сознания, овнешняемых при помощи языковых средств...» [10, с. 36]. При дальнейшем рассмотрении оказывается, что речь идет о «знаниях, входящих в эти образы» [10, с. 44], что в аспекте межкультурной коммуникации рассматривается с точки зрения выделения общего в «базах знаний» индивидов, участвующих в этом процессе. Подобное «разделенное знание» способствует взаимопониманию между представителями одной культуры и требует нахождения таких же общих точек соприкосновения с представителями иноязычной общности [8].

Другой аспект рассмотрения языкового сознания в теории межкультурной коммуникации связан с понятием картины мира. Здесь лингвокультурология и когнитивная лингвистика используют категорию концепта и концептосферы применительно как к отдельной личности, так и к народу – носителю языка. При этом под концептом понимается «пучок» представлений, знаний, ассоциаций, переживаний, сопровождающих слово, концепты выступают как основные ячейки культуры в ментальном мире человека [8, с. 106–107]. Отмечается разное членение концептуального пространства представителями разных культур, и тогда вновь речь идет о необходимости «состыковки концептосфер»; вместе с тем концепты рассматриваются как «эластичные» и «подвижные», что, с одной стороны, может затруднять межкультурную коммуникацию, а с другой – при наличии необходимой активности участников общения – облегчать этот процесс [8, с. 107].

Таким образом, перед нами почти метафорическая трактовка концептов как своеобразных единиц языкового сознания, при этом основной акцент делается на различия в концептосферах, применительно к разным лингвокультурам, т. е. на своеобразии соответствующих картин мира. Однако роль таким образом понимаемого языкового сознания в отображении, осознании действительности человеком остается непроясненной. Представляется, что для решения этой задачи необходимо выявить особенности языкового сознания, сопоставив эту форму осознания действительности с другими формами сознания.

Из сказанного выше следует, что концепты – это не научные понятия, отражающие существенные характеристики окружающего мира безотносительно к конкретным условиям коммуникации, напротив, они максимально конкретизированы по отношению к задачам коммуникации по принципу «здесь и сейчас», и в этом смысле языковое сознание противостоит научному сознанию, представляющему научную картину мира.

Как отмечал П.Я.Гальперин, специфика «отображения» в языковом сознании объектов действительности по сравнению с научным «отображением» заключается в том, что в языковом сознании одни и те же характеристики действительности раскрываются с точки зрения задач коммуникации, отнюдь не предполагающих объективистски точного информирования об известных свойствах окружающего мира. По мнению П.Я.Гальперина, языковое сознание отражает внеязыковую действительность «пристрастно», обеспечивая не столько определенное понимание этих вещей, сколько определенное отношение к ним [3].

В этой связи представляется, что определять язык как некий код, очевидно, можно лишь в техническом аспекте его употребления, ибо в этом случае игнорируется специфика языкового отражения действительности; в целом же такая позиция приходит в противоречие с той ролью, которую играет язык в формировании различных форм сознания человека.

Дальнейшая психологическая разработка этих идей представлена в работе Н.Н.Нечаева [16], где показано, что языковое сознание выполняет ориентировочную функцию, задавая культурно обусловленный спектр возможностей раскрытия предметного содержания, соответствующего коммуникативной задаче, на которую индивид осознанно или неосознанно ориентируется, осуществляя речевые действия. При этом, безусловно, учитываются те характеристики осознания действительности индивидом (языковой личностью), которые специфичны для национально-культурного и социокультурного уровней ее проявления.

По мнению Н.Н.Нечаева, многое в процессе коммуникации остается неосознанным, поскольку языковое сознание

реализуется на уровне обыденного сознания, в рамках которого не всегда ставится задача на осознание смысла, содержания или условий коммуникации. Вот почему у носителя языкового сознания обычно не возникает сомнений в адекватности собственной картины мира – недаром лингвисты определяют картину мира обычного носителя языка как «наивную» [6]. Однако при возникновении необходимости в осознании той или иной неоднозначной жизненной ситуации свою опосредующую роль играет язык: языковое сознание человека как носителя значений помогает осуществить необходимое осознание. Более того, если коммуникация носит межкультурный характер, что как раз и предполагает возникновение множества неоднозначных коммуникативных ситуаций, то подобные условия обязательно требуют постановки и решения задачи на осознание. С этой точки зрения можно согласиться с Н. Н. Нечаевым, что языковое сознание есть форма существования обыденного сознания с соответствующей широтой охвата повседневной жизнедеятельности человека и одновременно – с отсутствием рефлексии на то, как мы говорим, и почему мы так говорим [16].

В этой связи представляется важным, чтобы ориентирующая функция языкового сознания раскрывалась в процессе подготовки к межкультурному общению. Так, в обучении иностранному языку успешность данного подхода была подтверждена в целом ряде психолого-педагогических и лингводидактических исследований, выполненных на протяжении последних десятилетий. К их числу относится и наша работа, выполненная под руководством П. Я. Гальперина и Н. Н. Нечаева, в которой показана роль «переосознания», т. е. построения осознанного перехода к тому, как данное предметное содержание может осознаваться носителями другого языка и другой культуры, что должно предшествовать овладению формальными структурами изучаемого языка и т. п. [11].

Коммуникативное поведение, как следует из самого термина, указывает на внешние формы проявляемой в сфере коммуникации активности языковой личности. Выше отмечалось, что в современной лингвистике коммуникативное поведение определяется через дискурс, т. е. через создаваемый /

воспринимаемый индивидом текст в ситуации общения, представляющий собой одновременно и процесс, и результат речевой коммуникации [5]. Очевидно, коммуникативное поведение, выступающее в форме дискурса, отражает, можно сказать, исполнительную сторону коммуникативной деятельности индивида, в ходе которой речевой замысел реализуется через последовательность вербальных и невербальных актов (высказываний), суть которых – целенаправленное социальное действие. Поскольку исполнительная часть речевого действия говорящего опирается на ориентировку, формирующуюся на основе его языкового сознания, то реализация коммуникативного поведения на индивидуальном (психологическом) уровне имплицитно включает поведенческие характеристики более высоких уровней (национально-культурного и социокультурного). Это означает, что коммуникативное поведение языковой личности должно строиться с учетом всей полноты характеристик ситуации межкультурного общения.

Такие характеристики должны включать представленные в поведенческих нормах традиции общения лингвокультурной общности в целом, а также традиции и нормы соответствующей социальной (профессиональной) группы и психологические особенности индивида – все они с учетом ситуативных условий будут определять специфику вербального и невербального межкультурного общения, в которое вовлечен индивид. Как отмечал А. А. Леонтьев, «в социально-психологическом аспекте языковая норма ничем не отличается от других видов социальных норм поведения», по его мнению, она указывает на то, насколько «экспектации других людей относительно особенностей речи данного человека соответствуют его конвенциональной роли» [9, с. 458–459]. Тем самым языковые, и шире – коммуникативные нормы, выполняют функцию регуляции коммуникативного поведения языковой личности. Для ситуаций межкультурного общения особенно значимы эксплицитно выраженные нормы. К ним автор относит как социально-речевые образцы, так и кодифицированные правила речевого употребления – речевой этикет, правила вежливости [9, с. 463].

Важным для понимания коммуникативного поведения является также то, что в реальных условиях дискурс как речевое произведение, (то, что сказано), неотрывен от речевого замысла (то, что имелось в виду). Ранее говорилось о том, что интенция является основой для выявления типа речевого высказывания (речевого действия). Так, среди прочих типов речевых действий в соответствии с известной теорией речевых актов выделяется группа побудительных действий. Она включает, в частности, директивные речевые акты, которые в свою очередь делятся на прямые и не прямые (например, просьба, приглашение, совет и др.) [5; 7]. Значимыми для дальнейшей дифференциации являются такие параметры, как то, в чьих интересах совершается действие, какова социальная дистанция (вертикальная и горизонтальная) между участниками коммуникации и др. [7].

Представляется, что подобные характеристики позволяют уточнить психологическое содержание, специфическое для разных типов речевых действий. Отметим также, что подобные характеристики являются универсальными для многих языков и культур, и очевидно, что опора на такие характеристики позволяет дифференцировать соответствующие значения и формы речевых актов при выборе необходимого высказывания.

Еще одна категория, характеризующая коммуникативное поведение (дискурс) и связанная с выбором участниками коммуникации образа действия, средств и способов действия, – это коммуникативная стратегия. В одном из специальных исследований коммуникативная стратегия, понимаемая в широком смысле, определяется даже как тип поведения [10, с. 194].

В конкретном плане это означает цепь решений говорящего, связанных с коммуникативным выбором тех или иных речевых действий и языковых средств, т. е. с реализацией набора целей в структуре общения, когда говорящий соотносит свою коммуникативную цель с конкретным языковым выражением [5; 8; 10].

Конечно, в каждом отдельном случае требуется конкретизация, определяемая набором условий коммуникации. Разделяя бытовые и статусно-ориентированные

(институциональные) дискурсы, В.И.Карасик показывает, что для первых понадобятся стратегии, предполагающие большую дистанцию, более активное использование этикетных формул и пр. [5]. Понятно, что основную роль при выборе играет характер предметной деятельности, которую сопровождает общение. Так, в педагогическом дискурсе автор выделяет объясняющую, оценивающую, содействующую и др. стратегии, характерные для педагогической деятельности в целом. Отмечается, что в целом коммуникативная стратегия должна быть гибкой и динамичной, ведь в ходе общения она подвергается постоянной корректировке, поскольку непосредственно зависит от речевых действий оппонента и от постоянно изменяющегося контекста дискурса [5, с. 256–257]. Однако в реальной ситуации межкультурного общения подобный выбор должен происходить одномоментно. Это обуславливает сложность задачи, связанной с умением делать адекватный выбор, соответствующий многообразию меняющихся условий в ходе межкультурного общения.

В дипломной работе Н.Н.Измайловой¹ показано, как испытуемые – студенты психологического отделения, анализируя практические коммуникативные ситуации на английском языке, научились тонко дифференцировать типы директивных коммуникативных актов. В ходе формирующего эксперимента они осуществляли выбор необходимых языковых средств из спектра, включающего более десяти вариантов переходных форм: от требования к просьбе. В этот набор входили, например, такие формы, как «косвенная просьба», «просьба-предложение» и др., свидетельствующие о специфике форм вежливости, характерных для английской лингвокультуры. В ходе эксперимента студентов учили осуществлять ориентировку на социально-психологические параметры предлагаемых ситуаций как на основу для выбора необходимой коммуникативной стратегии и конкретных

¹Измайлова Н. Н. Психологические аспекты освоения лингвокультурных различий студентами языкового вуза (на материале коммуникативных стратегий вежливости): Дипломная работа. – М.: МГЛУ, 2010, – 68 с.

языковых средств. Исследовательская работа в этом направлении в настоящее время продолжена.

Представляется, что психологический анализ языковой личности с позиций деятельностного подхода должен способствовать не только более углубленному пониманию закономерностей процесса речевой коммуникации, в особенности в межкультурной сфере, но и проведению практических психолого-педагогических исследований, направленных на совершенствование подготовки студентов в области межкультурной коммуникации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Ажеж Клод. Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки / пер. с фр. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 304 с.
2. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
3. Гальперин П. Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопросы философии. – 1977. – № 4. – С. 95–101.
4. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики: учеб. пособие. – М.: Лабиринт, 1997. – 224 с.
5. Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – М.: Гнозис, 2004. – 390 с.
6. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
7. Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английской и русской лингвокультурных традиций. – М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2009. – 512 с.
8. Леонтович О. А. Введение в межкультурную коммуникацию: учеб. пособие. – М.: Гнозис, 2007. – 368 с.
9. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
10. Макаров М. Л. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.
11. Нечаев Н. Н., Резницкая Г. И. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста // Вестник УРАО. – 2002. – № 1. – С. 3–21.

12. Общение и познание / под ред. В. В. Барабанщикова и Е. С. Самойленко. – М. : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 495 с.
13. Тарасов Е. Ф. Межкультурное общение – новая онтология анализа языкового сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания: сб. статей. – М. : Ин-т языкозн. РАН, 1996. – С. 7–22.
14. Психоллингвистика: учебник для вузов / под ред. Т. Н. Ушаковой. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 416 с.
15. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М.: Высшая школа, 1989. – 238 с.
16. *Nechayev N. N.* Psychological Patterns of Development of Students' Secondary Language Personality // Science Direct Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2014. – № 154. – P. 14–22.

УДК 159.9: 37.015.3

Д. Р. Ахмеджанова

преподаватель каф. лексикологии английского языка фак-та ГПН МГЛУ;
+7-926-282-57-99

КАТЕГОРИЯ ВЕЖЛИВОСТИ КАК ЭЛЕМЕНТ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

В статье интерпретируется понятие социально-психологической компетентности, в частности применительно к профессии «преподаватель английского языка», определяется роль и значимость категории вежливости в процессе обучения и формирования социально-психологической компетентности как преподавателя, так и студентов – будущих педагогов. Рассматриваются такие понятия современной лингвистики, как *коммуникативное поведение*, *языковая личность*, *языковое сознание*. Выявляется возможность подготовки тренингов преподавателей и студентов с целью скорейшего и более грамотного развития у них вышеупомянутых понятий для полноценного овладения сферой межкультурной коммуникации.

Ключевые слова: деятельностный подход; социально-психологическая компетентность преподавателя; языковая личность; межкультурная коммуникация; категория вежливости.

Akhmedzhanova D. R.

English teacher at Humanities and Applied Sciences faculty, English lexicology department MSU

POLITENESS – AN ELEMENT OF SOCIAL-PSYCHOLOGICAL COMPETENCE OF AN ENGLISH TEACHER

The notion of social-psychological competence is interpreted in this article, especially relating to the profession of an English teacher. Role and importance of politeness in the process of education and construction of social-psychological competence in both – teachers and students is defined. Notions of psychology and contemporary linguistics, such as communicative behavior, language person, language consciousness are envisaged. The idea of organizing skill workshops for teachers and students for their full acquirement of intercultural communication was made clear.

Key words: activity approach; social-psychological competence of a teacher; language person; intercultural communication; politeness.

В настоящее время в системе образования происходит переориентация оценки результата образования с понятий «подготовленность», «образованность» на понятия

«компетентность», «компетенция». Ведущие психологи и педагоги занимаются системным теоретико-методологическим и эмпирическим изучением этих вопросов.

Динамика преобразования общественной жизни затрагивает не только структуру и содержание образования, но и личность учителя как субъекта педагогической деятельности, предъявив особые требования к его профессиональной компетентности, личностной социально-психологической состоятельности.

Современная образовательная ситуация характеризуется открытостью психологической теории и практики, общей психологизации педагогической реальности, расширением субъектной представленности учителя и ученика в педагогическом взаимодействии [5].

Обучение, являясь целенаправленным процессом передачи социокультурного опыта, подразумевает прямую связь преподавателя с учеником, динамический процесс их общения и взаимодействия.

В рамках подхода, принятого в отечественной психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Г.М. Андреева, М.И. Лисина), общение, будучи связанным с предметной деятельностью человека, и само представляет собой особую деятельность, предметом которой является другой человек. При этом педагогическое общение можно рассматривать как частный вид общения.

Коммуникативно-речевая деятельность, если ее рассматривать с деятельностных позиций, может выступать в качестве синонима общения.

В речевой коммуникации на передний план выходит понятие языковой личности, которая проявляет себя в речевом поведении. Понятие «языковая личность» рассматривается и используется представителями различных сфер науки (Ю. Н. Карауловым, Т. А. Толмачевой, В. А. Масловой и др.), проблема его определения является сложной и многоуровневой. В языковой личности преломляются философские, социологические и психологические взгляды на общественно значимую совокупность физических и духовных свойств человека. Если рассматривать языковую личность через отношение человека

к языку и речи [4], то это понятие переходит в сферу широкого социального взаимодействия. Понятие «вторичной языковой личности» (И. И. Халеева), определяемое как совокупность способностей (компетенций) и личностных качеств, обеспечивающих готовность к иноязычному общению в межкультурной сфере [15], становится особенно актуальным в процессе изучения иностранного языка и включенной в него ситуации педагогического общения.

Основанием для выделения типа речевого действия является речевой замысел. Чтобы он стал понятен собеседнику – носителю иноязычной культуры, необходимо нечто общее в его восприятии картины мира. «Языковое сознание выполняет ориентировочную функцию, задавая культурно обусловленный спектр возможностей раскрытия предметного содержания, соответствующего коммуникативной задаче, на которую индивид ориентируется, осуществляя речевые действия» [14; 18]. В случае возникновения неоднозначных коммуникативных ситуаций, требуется «переосознание» определенного предметного содержания, если оно воспринимается носителем иноязычной культуры иначе. Такой подход особенно важен в обучении иностранному языку в процессе подготовки к межкультурному общению.

Изучение иностранных языков с каждым днем становится всё более популярным. Английский язык в мире стал глобальным во многих областях, таких как наука, Интернет, бизнес и т. д. Это язык международной коммуникации. Огромное количество людей изучает его в школах, вузах, на курсах, достигая различных уровней овладения.

Обучение практическому владению иностранным языком профессионалов-лингвистов означает, прежде всего, осознание изучающими иностранный язык того обстоятельства, что они как бы постоянно вынуждены находиться (ощущать себя) в измерениях двух различных социокультурных общностей, рефлексировав над спецификой двух различных лингвосоциумов [15].

Рассматривая общение (в том числе на иностранном языке) как особую деятельность, предметом которой является

другой человек, можно выделить одним из основных качественных показателей образовательного процесса социально-психологическую компетентность обучающихся.

Рассмотрим подробнее понятие социально-психологической компетентности.

Социально-психологическая компетентность – это способность эффективно взаимодействовать с окружающими людьми в системе межличностных отношений.

Компетентность, как правило, связывают с квалификацией специалиста, имеющего исчерпывающие знания в какой-либо профессиональной области. Социально-психологическая компетентность по своему содержанию напоминает то, что называется мировоззрением.

В структуру социально-психологической компетентности входит умение ориентироваться в социальных ситуациях, правильно определять личностные особенности и эмоциональные состояния других людей, выбирать адекватные способы обращения с ними и реализовывать эти способы в процессе взаимодействия [8].

Социально-психологическая компетентность складывается из коммуникативной, перцептивной (когнитивной) компетентностей и знаний в области взаимодействия и поведения.

Коммуникативная компетентность (Л. А. Петровская) имеет двоякий смысл – это и эмпатическое свойство (сопереживание), и знание о способах ориентации в различных ситуациях, свободном владении вербальными и невербальными средствами общения.

Перцептивная компетентность означает степень соответствия сформировавшихся картин мира, стереотипов, образов, соответствующих научным картинам мира.

Компетентность в области взаимодействий сводится к знаниям о природе социальных влияний.

Особое значение для социально-психологической компетентности имеет эмпатия, оказывающая влияние на когнитивную сферу, глубину проникновения в ситуацию, идентификацию.

Личностные особенности и индивидуальный стиль деятельности преподавателя часто являются определяющими

факторами успешности его деятельности. На данный момент отсутствует сравнительный анализ подходов к вопросам социально-психологической компетентности преподавателей. При оптимальной ситуации педагогического общения создаются наилучшие условия для развития мотивации и творческого характера учебной деятельности, а благоприятный эмоциональный климат облегчает управление социально-психологическими процессами.

В некотором смысле социально-психологическая компетентность складывается из отражения социальных оценок (мнений других людей) в процессе социализации, что неразрывно связано с понятием культуры.

Культура является предметом изучения социальных и гуманитарных наук, в связи с чем существует масса определений этого понятия. В российской культурологии существует два основных направления: ценностный подход к культуре и деятельностный. Согласно первому, культура – это совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеком. При деятельностном подходе культура рассматривается как способ деятельности, как система механизмов, благодаря которым стимулируется, программируется и реализуется активность людей в обществе [11, с. 155].

Человек регулирует свое поведение, руководствуясь приобретенными им в процессе социализации нормами и правилами, принятыми в конкретном обществе, воспринимая их как наиболее правильный и естественный способ поведения. В то же время культура – это не только результат материального и духовного развития, но и сам процесс сознательной деятельности, в ходе которого изменяется не только окружающая среда, но и сам человек [12, с. 27].

Понимание культуры как «способа человеческой деятельности, способа существования людей, имеющего адаптивную природу» [13, с. 8–9] объясняет многие особенности коммуникативного поведения представителей различных лингвокультурных общностей. Социальная организация общества регулирует взаимоотношения между членами группы, определяя их социальные роли, культурные ценности и нормы поведения. Как отмечал Л. С. Выготский, «культура создает особые

формы поведения, она видоизменяет деятельность психических функций человека» [2, с. 45]. Очевидным становится, что различия в социально-культурных отношениях напрямую отражаются на особенностях коммуникации. По мнению И. И. Халеевой, «высокая миссия переводчика как посредника между двумя социумами и культурами (и одновременно лингвиста-страноведа) неосуществима без осознания того, что его профессиональная деятельность будет успешной лишь в том случае, если он способен не просто (лингвистически) декодировать услышанный текст, но и оперативно подключать знания и представления о мире инофонной речевой общности» [15, с. 58].

Например, англичанам присущи такие черты, как сдержанность, склонность к недосказанности, щепетильность, которые делают их более замкнутыми и необщительными с незнакомыми людьми. Независимость, граничащая с отчужденностью, оказывает влияние на английские нормы поведения. Английские традиции предписывают сдержанность в суждениях как знак уважения к собеседнику. Отсюда склонность избегать категорических утверждений или отрицаний и использование разнообразных вводных оборотов. В английской речевой культуре принято избегать любых личностных моментов, чтобы это не выглядело как вторжение в чужую частную жизнь.

Таким образом, коммуникативное поведение, как вербальное, так и невербальное, имеет свои национально-специфические особенности не только из-за различий в средствах коммуникации, но и из-за различий в механизме их выбора, предпочтительности и частотности их употребления в тех или иных ситуациях общения [9, с. 20]. В этой связи преподаватели иностранного языка должны способствовать развитию социально-психологической компетенции учащихся, учитывая культурные особенности носителей изучаемого языка.

По мнению Т. В. Лариной, центральной коммуникативной категорией является категория вежливости. «Она выступает как системообразующий стержень, который регулирует поведение представителей различных лингвокультур, позволяет проследить его логику» [9, с. 129]. Неоспоримой является

важность этого аспекта в вопросе человеческих взаимоотношений в целом и в межкультурном общении, в частности.

По нашему мнению, при рассмотрении категории вежливости в рамках социальных взаимоотношений, она является неотъемлемой частью социально-психологической компетентности человека.

Вежливость как предмет научного исследования традиционно связывают с культурой речи и речевым этикетом, однако отсутствует единство взглядов на определение ее понятия и механизмы действия в разных культурах.

По мнению В. И. Карасика, «вежливость по своей сути есть проявление уважения к другому человеку» [6, с. 85]. Нормы вежливости, по его мнению, проявляются в соотношении выражаемой и подразумеваемой информации [6, с. 98].

П. Браун и С. Левинсон вводят понятия «позитивная вежливость» и «негативная вежливость», которые имеют противоположную направленность и представляют собой системы коммуникативных стратегий, при помощи которых достигаются основные цели вежливого общения [16; 17]. По мнению авторов, языковая вежливость выполняет коммуникативную функцию и несет в себе определенную информацию.

По мнению Т. В. Лариной, «вежливость – универсальная коммуникативная категория, представляющая собой сложную систему национально-специфических стратегий, направленных на гармоничное, бесконфликтное общение и соответствующих ожиданиям партнера; вежливость – это соблюдение оптимального баланса, равновесия между дистантностью и близостью, между формальностью и фамильярностью, который является ситуативно и культурно вариативным» [9, с. 168]. В этой связи основной задачей коммуникантов является оптимальный выбор стратегий вежливости в соответствии с социально-культурными нормами и ожиданиями партнера, что придает этому понятию ярко выраженный психологический характер. Всё большее признание при обучении речевой деятельности получает необходимость обучения коммуникативным стратегиям и тактикам. Для преподавания иностранных языков это имеет особое значение.

Изучение категории вежливости в английской и русской коммуникативных культурах позволит объяснить особенности в характере и поведении англичан и русских и будет способствовать лучшему взаимопониманию двух народов. Национально-культурные особенности английского и русского коммуникативного поведения в экспрессивных речевых актах, таких как приветствие, прощание, приглашение, благодарность, извинение и т. д. необходимо учитывать в процессе обучения. Должен проводиться сопоставительный анализ поведения англичан и русских в отдельных коммуникативных ситуациях.

Рассмотрение разными авторами категории вежливости указывает на важность этого вопроса в человеческих взаимоотношениях в целом и в межкультурном общении, в частности. Вежливость можно проявить во взгляде, интонации, жесте, однако в большей степени она проявляется в ходе вербальной коммуникации. Не всегда даже самая изысканная фраза является уместной и может показаться собеседнику невежливой. Вежливость, очевидно, имеет культурные различия, что особенно важно для изучающих иностранный язык.

Процесс обучения иностранному языку подразумевает учет индивидуально-психологических и социально-психологических особенностей обучаемых. Одной из основных составляющих профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка является его социально-психологическая компетентность. Ее развитие у действующих преподавателей, как и у студентов педагогических специальностей (в частности, будущих преподавателей иностранного языка) видится важной педагогической задачей, требующей глубокой теоретической проработки. В психолого-педагогическом смысле важно выделить ориентиры для преподавателей в ситуации педагогического общения, обращая особое внимание на категорию вежливости, с целью более широкого развития социально-психологической компетентности, а разработка программы тренингов в этой области могла бы принести практическую пользу будущим поколениям преподавателей иностранных языков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева Г. М. Социальная психология. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 384 с.
2. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. – М. : Прогресс, 1960. – 340 с.
3. Гальперин П. Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопросы философии. – 1977. – № 4. – С. 95–101.
4. Горелов И. Н., Седов К. Ф. Основы психолингвистики. – М. : Лабиринт, 2001. – 304 с.
5. Гришечко О. В. Влияние психологической компетентности на профессионально-личностный рост учителя иностранного языка: дис. ... канд. психол. наук. – Ростов-н/Д, 1991. – 124 с.
6. Карасик В. И. Язык социального статуса. – М. : ИЯ АН СССР, Волгоград. пед. ин-т, 1991. – 495 с.
7. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность. – М. : Наука, 1987. – 264 с.
8. Краткий психологический словарь / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431 с.
9. Ларина Т. В. Категория вежливости и стиль коммуникации: сопоставление английской и русской лингвокультурных традиций. – М. : Рукописные памятники Древней Руси, 2009. – 512 с.
10. Леонтьев А. А. Язык, речь, речевая деятельность. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
11. Лурье С. В. Историческая этнология: учебное пособие для вузов. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 448 с.
12. Мамонтов А. С., Мамонтов С. П. Культурология. – М. : Гардарики, 2005. – 335 с.
13. Маркарян Э. С. Об исходных методологических предпосылках исследования этнических культур // Методологические проблемы этнических культур: материалы симпозиума. – Ереван, 1978. – С. 8–9.
14. Нечаев Н. Н., Резницкая Г. И. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста // Вестник УРАО. – 2002. – № 1. – С. 3–21.

15. Халеева И. И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи. – М. : Высшая школа, 1989. – 238 с.
16. Brown P., Levinson S. Universals in language usage: politeness phenomena // E. Goody (ed.). Questions and Politeness: Strategies in Social Interaction. – N. Y.: Cambridge University Press, 1978. – P. 56–289.
17. Brown P., Levinson S. Politeness: Some Universals in Language Usage. – Cambridge : Cambridge University Press, 1987. – 352 p.
18. Nechayev N. N. Psychological Patterns of Development of Students' Secondary Language Personality // Science Direct Procedia-Social and Behavioral Sciences. – 2014. – № 154. – P. 14–22.

УДК 378 – 052:159.9

С. Б. Величковская, Т. О. Гребенникова

Величковская С. Б., канд. психол. наук, доц. каф. психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: velichkovskaya@gmail.com

Гребенникова Т. О., аспирант каф. психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: rougetats@gmail.com

**ОСОБЕННОСТИ ОБРАЗА ТРУДОВОЙ СИТУАЦИИ
НА РАННИХ ЭТАПАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ
(на примере студентов медицинских
специальностей)**

В статье рассматриваются особенности образа трудовой ситуации, возникающие у студентов медицинских специальностей на разных этапах обучения. В ходе исследования установлено, что напряженность учебной деятельности в медицинских вузах связана с ее практической ориентацией и включением в профессиональную деятельность уже на ранних этапах обучения. Полученные данные позволили выделить наиболее значимые для каждой из исследуемых групп характеристики деятельности и определить особенности субъективного образа трудовой ситуации на ранних этапах профессионального становления.

Ключевые слова: медицинская деятельность; обучение; острый стресс; последипломное образование; профессиональная деятельность; профессиональная подготовка; профессиональное становление; стресс; субъективная оценка ситуации; субъективный образ трудовой ситуации; трудовая деятельность; хронический стресс; эмоциональная напряженность; эмоциональное состояние.

Velichkovskaya S. B.

Doctor of Psychology, Associate Professor MSLU, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, e-mail: velichkovskaya@gmail.com

Grebennikova T. O.

Department of Psychology and Pedagogical Anthropology MSLU; e-mail: rougetats@gmail.com

**FEATURES OF A WORK SITUATION IMAGE AT THE EARLY
STAGES OF PROFESSIONAL TRAINING
(exemplified by medical students training)**

The article contemplates the specific features of subjective work image, which medical students experience at different stages of training. The research stated that the tension of academic activity at medical universities is closely related to its practical character and to the engagement into professional activity already at the early stages of training. The data acquired allowed us to specify the most crucial features of activity

for each group and to define the specific features of subjective work image at the early stages of professional formation.

Key words: medical activity; training; acute stress; postgraduate education; professional activity; professional training; professional development; stress; subjective evaluation of a situation; a subjective image of a work situation; labour activity chronic; stress; emotional tension; emotional state.

Проблема профессионального становления и профессионального самосовершенствования в современных социально-экономических условиях все чаще пересекается с проблемой непрерывного образования, повышения квалификации или возможностей получения уже состоявшимися в профессиональном отношении людьми полноценного высшего образования. В свете данных проблем возрастает необходимость в разработке новых концепций профессионализации, переосмысления модели профессионального развития не только в образовании, но и во всех других сферах деятельности. От формальных аспектов профессионализации таких, как системы аккредитации, лицензирования, повышения квалификации, фокус исследовательского интереса следует переместить на личность профессионала, на способности и внутренние ресурсы конкретного индивида. Важно учитывать многообразие задач в практической деятельности профессионала, ее творческий потенциал. Данная проблема непосредственно связана с изучением формирования образа профессии в процессе обучения, который реализуется индивидуально в субъективном образе трудовой деятельности [2; 3].

При изучении проблемы становления профессионала исследователи часто вынуждены обращаться к исходному теоретическому пункту – понятию «профессионал». Понятийный аппарат науки многообразен и не сводится к единому, общепринятому определению, что вызывает определенные трудности в процессе научных изысканий в этом аспекте, а также к формированию новых подходов к изучению не столько самого профессионала, его личностной структуры, практической деятельности, сколько самого понятия [2; 4; 5; 7; 8]. Например, Дюркгейм как представитель социологического подхода к профессионализации рассматривал профессионала в контексте конкретного профессионального сообщества,

его норм и стандартов. Отдельно взятый индивид как носитель профессионального самосознания, специальных знаний, умений и навыков, не представлял для исследователя интереса. Зарубежные исследователи отмечают, что данный подход опасен чрезмерным абстрагированием от конкретных условий и средств труда, от личности профессионала, обращением к исключительно символическому аспекту проблемы. Образ профессионала находится в непосредственной связи с социокультурными условиями. Фильмы, журналы, интернет-ресурсы предлагают свою точку зрения на происходящее внутри организаций, на поведение и демографические характеристики сотрудников. Общественное мнение выступает в качестве своеобразного нормативного акта, согласно которому выстраиваются внутриорганизационные взаимодействия. В связи с этим исследователи отмечают необходимость расширения поля научных изысканий за пределы рабочего места, анализа взаимодействий вне трудовой деятельности, так как они оказывают существенное влияние на развитие профессионального самосознания и на трансформацию организационной этики [6].

Д. Фридман и Н. Каслоу в своей статье предлагают обратиться к еще одному значимому аспекту становления профессионала – развитию его профессиональной идентичности. Вслед за другими исследователями в данной области авторы рассматривают профессиональную идентичность как продолжение Я-концепции, развертывание и преобразование личности в ее практической деятельности. Авторы предлагают свою концепцию формирования профессиональной идентичности на примере психотерапевтов. Выделяется шесть периодов: возбуждение и тревога от предвкушения, зависимость и идентификация, активность и продолжающаяся зависимость, насыщение и вступление в самостоятельность, идентичность и независимость, спокойствие и коллегиальность. Авторы отмечают, что эти периоды взаимосвязаны, возможны возвращения на предыдущую стадию или стагнация в одном из периодов. Формирование профессиональной идентичности – целостный, динамичный процесс, строящийся на диадических взаимодействиях супервизора и его подопечного. Авторы отмечают, что далеко не всегда профессионалы достигают этой

гармоничной целостности в своем развитии. Процесс профессионализации может длиться всю жизнь, и временные рамки каждого периода становления в этом отношении весьма условны и индивидуальны [9].

Д. Шлиф при рассмотрении проблемы формирования профессиональной идентичности (на примере высшего медицинского и юридического образования) выделяет три компонента, составляющих данный процесс: трансформацию когнитивных навыков, эмоции и этические ценности. Овладение конкретной профессией предполагает изменения логики и способов мышления. Стать профессионалом – значит, не только овладеть конкретными техниками и способами деятельности и механически следовать инструкциям, но и подходить творчески к решению трудовых задач, мыслить самостоятельно при организации практической деятельности. Осуществление профессиональных обязанностей традиционно предполагает строгий контроль эмоциональных состояний и рациональный подход к решению трудовых задач. Этические принципы выступают инструментом контроля профессиональной деятельности, и нередко профессионалы вырабатывают собственные представления о нормах и правилах поведения в различных трудовых ситуациях [11].

Е. Ю. Пряжникова и Т. А. Егоренко в своей статье отмечают трудности, возникающие у студентов высших учебных заведений по мере адаптации к новым условиям деятельности, и предполагают, что развитая профессиональная идентичность может способствовать более успешному вовлечению в учебный процесс и закреплению интереса к выбранной профессии. Профессиональную идентичность авторы определяют как «...устойчивое согласование индивидуальных признаков, условий и содержания профессии, обеспечивающее достижение на конкретном этапе определенного (и осознаваемого) уровня профессионализма, возможность дальнейшего профессионального роста, а также переноса сформированных навыков в измененные условия деятельности» [4, с. 113].

Идентичность также «...подразумевает наличие у человека внутреннего контроля, свободы воли и последовательности принимаемых решений, гармонии ценностей, убеждений

и взглядов». Дж. Холланд, исследователь карьеры, определяет целостную профессиональную идентичность как «четкое и стабильное представление личности о своих интересах, личностных свойствах и талантах», что в дальнейшем обеспечивает успешное профессиональное самоопределение [4, с. 113]. Ученые П. Дж. Хартунг, Е. Дж. Порфели, Ф. В. Вондрасек провели обзор специальной литературы по психологии развития, чтобы показать, что профессиональное развитие начинается уже с первых дней жизни. Авторы установили, что профессиональная осведомленность имеет место уже в детском возрасте. На профессиональное развитие влияют как личностные, так и контекстуальные факторы, а также гендерные и социокультурные различия. Игра как форма деятельности – это отработка будущих социальных ролей, в том числе и трудового поведения. Авторы считают, что период детства следует принять за отправную точку в исследовании мира профессий, формировании профессиональных интересов и профессиональном самоопределении [4]. Б. К. Брайнт, А. М. Звонковик, П. Рейнохолдс вводят понятие начального профессионального развития и подчеркивают необходимость более подробного изучения роли ближайшего социального окружения в данном процессе [4].

Взгляд Т. Парсонса на профессионализм опирается на понятие авторитета, – с его точки зрения профессионалы выступают посредниками между отдельно взятым индивидом и обществом в целом, используя свое влияние для трансформации социальных норм наиболее благоприятным для своих подопечных образом. Такое посредничество, пишет Парсонс, продуктивно только в случае, когда профессионал заинтересован в закреплении определенного социального статуса и достойной репутации в социуме. Формирование просоциальных мотивов осуществляется через создание специальных институтов и профессиональных сообществ, в рамках которых осуществляется социализация профессионалов, организуются условия для их саморазвития и здоровой конкуренции, устанавливаются профессиональные стандарты, совпадающие с существующими в обществе нормами. Профессиональный

авторитет, согласно Парсонсу, зависит от тех знаний и компетенций, которыми владеет конкретный профессионал [10].

Профессиональное развитие – это психологический конструкт, не имеющий единого определения и поэтому охватывающий множество психологических факторов и процессов. О профессиональном развитии говорят и в связи с получением образования по выбранному направлению специализации, с началом и развертыванием профессиональной карьеры. Данный процесс нередко ассоциируется также с приобретением и развитием профессиональных компетенций, с их преобразованием и применением в практической деятельности. Профессиональное развитие – это процесс кристаллизации профессиональной идентичности, интериоризация этических норм и профессиональных способов деятельности, социализация в роли профессионала, оттачивание навыков межличностного взаимодействия и рефлексии, способность анализировать личный и профессиональный опыт. Ducheny, Allezhauser, Crandell и Schneider дали следующее определение профессионального развития: «динамический процесс, в ходе которого индивид вырабатывает целостное ощущение профессиональной идентичности через интеграцию всеобъемлющих знаний, умений и способов поведения... с собственными ценностями и интересами» [7, с. 368]. Н. Элман, У. Робинер и Дж. Илфельдер-Кей в своей статье, посвященной проблеме профессионального развития, предлагают следующее его определение: «...эволюционный процесс овладения, расширения, совершенствования и поддержания знаний, профпригодности, навыков и квалификации в целях функционирования в качестве компетентного специалиста, в итоге выражающийся в профессионализме» [7, с. 368]. Авторы статьи исследуют структуру профессионального развития на примере психологов и уделяют внимание двум ключевым аспектам данного процесса – межличностным взаимодействиям и критическому мышлению. Первый включает следующие компоненты: концептуализацию набора действий или навыков продуктивного взаимодействия с клиентом, разработку собственного подхода к решению профессиональных задач и интериоризацию

профессиональных стандартов. Авторы также обращают внимание на поликультурную проблематику. Осознание себя как продукта определенной культуры и влияния культурных особенностей на взаимодействие с другими является значимой предпосылкой профессионализации [7]. Второй аспект – способность к критическому, «психологическому» мышлению. Халперн определяет его как «сознательное применение навыков и стратегий, повышающих вероятность желаемого исхода» [7]. Профессиональное мышление основывается на комбинации ряда факторов: критичности мышления и логическом анализе; компетентности в сфере теории и практики; способности концептуализировать проблемы с позиции разных подходов (биологического, организационного, социального, культурного и т. д.); способности получать, интерпретировать, интегрировать и применять различные данные (эмпирический материал, статистические выкладки и т. д.).

Таким образом, современные отечественные и зарубежные исследователи, несмотря на различия в подходах, сходятся во мнении, что профессиональное становление на разных этапах представляет собой многоаспектное и чрезвычайно сложное явление [2; 4; 7]. Сложный комплекс факторов, определяющих специфику современной профессиональной жизни, остро ставит вопрос о необходимости учета индивидуальных ресурсов человека, которые определяют успешность реализации труда в целом. Данная проблема может быть решена при условии успешного формирования адекватного образа профессии в процессе обучения, который реализуется индивидуально в субъективном образе будущей/выполняемой трудовой деятельности [1; 2; 3]. Формирование субъективного образа трудовой ситуации описывает модель субъективно значимых составляющих труда, которая была предложена Дж. Хакманом и Г. Олдхемом в начале 1970-х гг. Данная модель основана на пяти составляющих – разнообразии, сложности и значимости решаемых задач (содержательные компоненты); автономии в принятии решений и выборе способов выполнения деятельности; наличии информации о полученных результатах (т. е. на внешней обратной связи от коллег и руководства и на внутренней обратной связи в форме самооценки успешности).

Наличие целостного сформированного субъективного образа трудовой ситуации дает возможности для удовлетворения потребности в профессиональном развитии и способствует росту личной включенности в выполняемую деятельность. Для обозначения данного эффекта Дж. Хакман и Г. Олдхем ввели понятие потенциальной мотивации¹.

В эмпирическом исследовании, посвященном изучению особенностей развития психологического стресса у студентов медицинских специальностей на разных этапах обучения, была предпринята попытка установить взаимосвязи между особенностями переживания психологического стресса у студентов медицинских специальностей и уровнем сформированности субъективного образа деятельности на разных этапах профессионального становления [2]. В исследовании приняли участие 102 студента-медика, обучающиеся по специальности «Стоматология общей практики». Испытуемые были разделены на три группы – по этапу профессионального обучения. В первую группу вошли студенты I–II курсов стоматологического факультета (26 чел.), во вторую – студенты IV–VI курсов обучения (31 чел.), в третью – интерны, проходящие обучение на факультете последипломного образования (45 чел.). Возраст испытуемых в целом по выборке варьирует от 18 до 42 лет (средний возраст – 23,8 года), в ее состав вошли 42 мужчины и 60 женщин.

Результаты описательной статистики и сравнительного анализа данных по методике «Анкета для оценки субъективно важных характеристик деятельности» представлены в таблице 1. Профиль оценок по основным составляющим образа трудовой ситуации показан на рисунке 1.

Данные, представленные в таблице, позволяют приблизительно выделить наиболее значимые для каждой из исследуемых групп характеристики деятельности. Для студентов младших курсов – это факторы «Сложность», «Значимость» и «Внешняя обратная связь». Для студентов старших курсов – «Разнообразие», «Значимость» и «Внутренняя обратная связь» (см. табл. 1). В группе интернов отмечаются высокие

¹См. [3].

показатели по таким факторам, как «Разнообразие», «Значимость», «Внешняя обратная связь» и «Внутренняя обратная связь». Результаты по показателю «Индекс потенциальной мотивации» во всех обследованных группах находятся в диапазоне умеренных значений. Представляется, что степень включенности в деятельность непосредственно связана с ее эмоциональным компонентом и подвержена влиянию стрессовых состояний. Группа студентов старших курсов в отношении переживания стрессовых состояний наименее благополучна. Данная группа характеризуется выраженной физиологической симптоматикой стресса, эмоциональной «пресыщенностью». Хроническое состояние усталости и тревоги, безусловно, оказывает негативное влияние на уровень мотивации. Можно предположить, что именно по этой причине в данной группе самый низкий показатель индекса потенциальной мотивации [2].

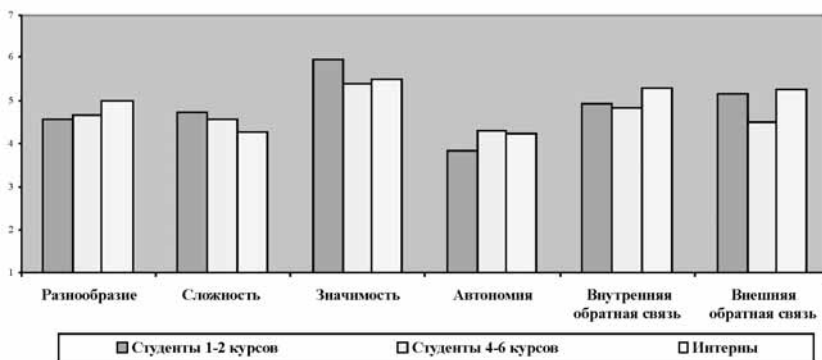


Рис. 1. Профиль оценок по основным составляющим образа трудовой ситуации по отдельным группам студентов

Согласно полученным данным по методике «Анкета для оценки субъективно важных характеристик деятельности», между значениями показателей был установлен ряд статистически значимых различий. Для проведения сравнительного анализа показателей по всей выборке в целом был применен метод одномерного дисперсионного анализа [2]. Были

выявлены статистически значимые различия по факторам «Значимость» ($p < 0.1$, $F = 2.596$) и «Внешняя обратная связь» ($p < 0.05$, $F = 3.249$). При сравнении межгрупповых результатов использовался непараметрический Критерий Манна-Уитни для независимых выборок. В результате были получены статистически значимые различия между группами студентов младших и старших курсов по фактору «Значимость» ($p < 0.1$). Также были выявлены статистически значимые различия между группами студентов старших курсов и интернов по фактору «Внешняя обратная связь» ($p < 0.05$). Между группами студентов младших курсов и интернов установлены статистически значимые различия сразу по двум факторам – «Сложность» ($p < 0.1$) и «Значимость» ($p < 0.05$).

В отношении субъективно значимых характеристик деятельности можно отметить по-разному расставленные «акценты» в обследованных группах. Для студентов младших курсов на первый план выходит значимость выполняемой ими деятельности для других и оценка ее результатов окружающими. На рисунке 1 видно, что в группе студентов младших курсов самый низкий показатель по фактору «Автономия». Они только начинают осваивать базовые принципы своей будущей профессиональной деятельности, у них только начинают формироваться профессионально важные качества и компетенции. Поэтому студенты младших курсов испытывают выраженную потребность в поддержке и руководстве опытных специалистов. При этом они мотивированы на выполнение более сложных задач, так как видят в успешной их реализации возможности для приобретения ценного практического опыта и получения позитивной оценки со стороны авторитетных лиц (старших товарищей и преподавателей). Несмотря на то, что в группе студентов старших курсов показатели по факторам «Сложность» и «Значимость» ниже, чем в группе студентов младших курсов, эти характеристики сохраняют свою субъективную значимость и дополняются выраженной потребностью в разнообразии форм деятельности, а также в независимости в принятии решений. Студентов старших курсов в меньшей степени интересует оценка результатов их деятельности окружающими. Можно говорить

о переориентации студентов-медиков при оценке своей деятельности на самооценку по уже сформированным / интериоризированным, т. е. присвоенным на предыдущих этапах профессионального становления критериям, когда возможность самостоятельно оценить успешность собственной деятельности и субъективную удовлетворенность полученными результатами выходит на первый план.

Таблица 1

Оценка субъективно важных характеристик деятельности и уровня потенциальной мотивации у обследованных групп студентов

Показатель	Вся выборка (n=102)	Группа 1 (n=26)	Группа 2 (n=31)	Группа 3 (n=45)
Разнообразие	4.76	4.53	4.67	5
Сложность	4.47	4.73	4.54	4.26
Значимость	5.59	5.96	5.41	5.51
Автономия	4.14	3.84	4.29	4.22
Обратная связь	5.05	4.92	4.83	5.28
Обратная связь (коллеги, руководство)	5	5.15	4.48	5.26
Индекс потенциальной мотивации	111.12 умеренная мотивация	111.11 умеренная мотивация	105.62 умеренная мотивация	114.92 умеренная мотивация

На четвертом году обучения в медицинском вузе, как уже говорилось выше, наступает переломный момент – выбор специализации. Возможно, именно это побуждает студентов на данном этапе проанализировать собственные переживания, сосредоточиться на тех аспектах деятельности, которые представляют для них субъективную ценность. Существуют традиционно наиболее «сложные» специализации, куда можно попасть, лишь пройдя очень жесткую процедуру отбора. Студент должен приложить максимум усилий и продемонстрировать

свои способности и имеющиеся у него знания на достойном уровне. Ситуация конкурентной борьбы на этом этапе, как нам кажется, объясняет довольно высокий показатель по фактору «Сложность» в данной группе испытуемых.

Группа интернов демонстрирует наиболее «зрелое» видение своей будущей профессиональной деятельности. Фактор «Разнообразие» имеет самый высокий показатель именно в этой группе при резком снижении значимости фактора «Сложность». На данном этапе молодые специалисты являются уже практически полноправными членами профессионального сообщества. Они в меньшей степени стремятся к конкуренции с коллегами с целью выставить себя в наиболее выгодном свете перед другими. Их главная задача – показать себя сложившимися, компетентными, квалифицированными специалистами, способными быстро и эффективно решать профессиональные задачи и нести ответственность за принятые решения, другими словами – достойными права на осуществление самостоятельной врачебной практики. Следует также отметить, что интерны в равной степени осознают важность как обратной связи от коллег и наставников о результатах собственной деятельности, так и возможности самостоятельной их оценки (см. табл. 1).

Таблица 2

**Корреляционный анализ по основным показателям
психодиагностических методик по всей выборке (n=102)**

Показатели	Возраст	Индекс острого стресса	Индекс хронического стресса	Позитивные эмоции
Индекс хронического стресса		0.673 ($p < 0.01$)		
Позитивные эмоции		- 0.409 ($p < 0.01$)	- 0.376 ($p < 0.01$)	
Негативные эмоции		0.345 ($p < 0.01$)	0.397 ($p < 0.01$)	
Тревожно-депрессивные эмоции		0.276 ($p < 0.01$)	0.397 ($p < 0.01$)	

Показатели	Возраст	Индекс острого стресса	Индекс хронического стресса	Позитивные эмоции
Разнообразие	0.240 ($p<0.05$)		- 0.297 ($p<0.01$)	0.217 ($p<0.05$)
Значимость			- 0.260 ($p<0.01$)	
Внутренняя обратная связь		- 0.201 ($p<0.05$)	- 0.249 ($p<0.05$)	0.240 ($p<0.05$)
ИПМ			- 0.250 ($p<0.05$)	0.239 ($p<0.05$)

С целью подтверждения нашего предположения о том, что развитие и особенности переживания психологического стресса у студентов медицинских специальностей обусловлены уровнем сформированности субъективного образа деятельности на разных этапах профессионального становления, мы провели корреляционный анализ по основным показателям психодиагностических методик по всей выборке в целом. Были выявлены статистически значимые отрицательные корреляции между уровнем переживания позитивных эмоций и общими индексами острого и хронического стресса (см. табл. 2). Это может свидетельствовать о том, что позитивный эмоциональный фон деятельности способствует более эффективной регуляции стрессовых переживаний и препятствует хронизации стрессовой симптоматики.

Следует также отметить положительную корреляцию между возрастом и такой субъективно значимой характеристикой деятельности, как «Разнообразие». Можно предположить, что по мере профессионализации будущие врачи стремятся к расширению диапазона решаемых профессиональных задач, и реализация этой потребности приводит к более позитивной оценке результатов деятельности. Данное предположение подтверждается обнаруженной статистически значимой корреляцией между факторами «Разнообразие» и «Внутренняя обратная связь» с уровнем переживания позитивных эмоций. Более того, позитивный эмоциональный фон деятельности способствует росту мотивационной включенности. На

существование такой закономерности указывает выявленная положительная корреляция между индексом потенциальной мотивации и уровнем переживания позитивных эмоций. Роль негативного эмоционального фона как предпосылки к развитию и хронизации стрессовой симптоматики подтверждается положительными корреляциями между уровнем переживания негативных и тревожно-депрессивных эмоций и общими индексами острого и хронического стресса. Отрицательные корреляции между факторами «Значимость», «Внутренняя обратная связь» и общим индексом хронического стресса свидетельствуют о негативном влиянии стрессовых состояний на мотивационную включенность в деятельность и оценку собственных результатов.

Полученные статистически значимые корреляции позволяют говорить о целесообразности проведения дальнейшего исследования образа трудовой ситуации у студентов-медиков на разных этапах обучения для подтверждения гипотезы о том, что развитие и переживание психологического стресса у студентов медицинских специальностей обусловлены уровнем сформированности субъективного образа трудовой деятельности на разных этапах профессионального становления. Результаты исследования наглядно свидетельствуют о том, что мотивационная включенность способствует формированию субъективного образа профессиональной деятельности уже на ранних этапах обучения в медицинском вузе, а также обеспечивает высокий уровень регуляции стрессовых состояний.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Величковская С. Б. Особенности развития и переживания негативных последствий стресса у студентов медицинских специальностей на разных этапах обучения // Психолого-педагогические проблемы развития образования. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2013. – С. 90–98. (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 16 (622). Сер. Педагогические науки).
2. Гребенникова Т. О. Развитие психологического стресса у студентов медицинских специальностей на разных этапах профессионального становления. Дипломная работа. – М. : МГЛУ, 2014. – 68 с.

3. *Леонова А. Б., Величковская С. Б.* Субъективный образ профессиональной среды как регулятор развития стресса: тезисы 2-й Российской конференции по экологической психологии. – М.: ПИРАО, 2000. – С. 228–229.
4. *Пряжникова Е. Ю., Егоренко Т. А.* Проблема профессионального становления личности. // Современная зарубежная психология. – 2012. – № 2. – С. 111–122.
5. *Ashcraft K. L., Muhr S. L., Rennstam J., Sullivan K.* Professionalization as a Branding Activity: Occupational Identity and the Dialectic of Inclusivity-Exclusivity // *Gender, Work and Organization*. – 2012. – 19 (5). – P. 467–488.
6. *Cheney G., Ashcraft K. L.* Considering “The Professional” in Communication Studies: Implications for Theory and Research Within and Beyond the Boundaries of Organizational Communication // *Communication Theory*. – 2007. – 17. – P. 146–175.
7. *Elman N. S., Illfelder-Kaye J., Robiner W. N.* Professional Development: Training for Professionalism as a Foundation for Competent Practice in Psychology // *Professional Psychology: Research and Practice*. – 2005. – 36 (4). – P. 367–375.
8. *Evetts J.* The Sociological Analysis of Professionalism: Occupational Change in the Modern World // *International Sociology*. – 2003. – 18 (2). – P. 395–415.
9. *Friedman D., Kaslow N. J.* The Development of Professional Identity in Psychotherapists: Six Stages in the Supervision Process // *The Clinical Supervisor*. – 1986. – # 4:1-2. – P. 29-50.
10. *Latham S. R.* Medical Professionalism: A Parsonian View // *The Mount Sinai Journal Of Medicine*. – 2002. – # 69(6). – P. 363–369.
11. *Schleef D.* Identity Transformation, Hegemonic Masculinity and Research on Professionalization // *Sociology Compass*. – 2010. – # 4(2). – P. 122–135.

УДК 159.9.072

М. М. Абдуллаева

канд. психол. наук, доц. каф. психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: mehirban@rambler.ru

ПРОБЛЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА АКТЕРОВ МУЗЫКАЛЬНОГО ТЕАТРА

Статья посвящена поиску параметров оценивания и созданию модели описания вокальной составляющей профессионального мастерства актеров музыкального театра. Всего в исследовании приняли участие 47 человек, из них 32 актера и 15 экспертов. Основная идея исследования заключалась в возможности сопоставления оценок вокального образа, полученных из трех источников – самих исполнителей, специалистов, участвующих в создании театральной постановки, и объективных показателей вокала, снимаемых при помощи звукозаписывающих технических средств. Полученные данные позволяют утверждать, что обеспечение комплексности описания результатов творческого труда по определенным параметрам решает проблему его оценивания и позволяет выделять основные направления совершенствования профессионального мастерства представителей творческих специальностей.

Ключевые слова: самооценка; экспертная оценка; творчество; профессионалы; вокальные характеристики; актеры; музыкальный театр; профессиональные особенности.

Abdullaeva M. M.

Ph. D., associate professor of Psychology and Pedagogic Antropology Department, MSLU; e-mail: mehirban@rambler.ru

PROBLEMS WITH PROFESSIONAL SKILL EVALUATION OF MUSICAL THEATRE ACTORS

This article is devoted to a research of estimation parameters and to creation of vocal component description model of professional skill of musical theater actors. 32 actors and 15 experts, in total 47 people, took part in the research. The key idea of the research was to compare vocal image ratings received from three sources - the performers themselves, the professionals involved in the creation of a theatrical production, and objective rates of vocal with the help of recording technology. The obtained data showed that multidimensional approach to the description of the results of creative activity in certain parameters solves a problem of its estimation and allows allocating the main directions of professional skill improvement in representatives of creative professions.

Key words: self-assessment; expert assessment; creativity; professionals; vocal characteristics; actors; musical theater; professional features.

«Вечно актуальной» проблемой для практиков из корпоративного мира и исследователей из разных областей является необходимость обеспечения адекватной оценки уровня профессионализма современных специалистов. Эта проблема воплощается в формировании целевой установки профессиональной подготовки в системе образования, в задачах оценки человеческого потенциала, в определении критериев отбора персонала, в сложности «поиска талантов». Один из путей решения проблемы оценивания специалистов традиционно лежит в изучении структуры и содержания их профессионального опыта, обеспечивающего эффективность адаптации к постоянно изменяющимся условиям и требованиям среды. Но «парадокс заключается в том, что чем конкретнее и точнее мы стремимся описать реальную деятельность того или иного специалиста тем быстрее наше знание становится не интересным и даже не нужным» [9, с. 6]. И связано это, прежде всего, с изменчивостью мира труда и самого работника, с разнообразием ситуаций, в которых он осуществляет свою деятельность, с большим диапазоном характеристик, позволяющих добиться высот профессионального мастерства за счет уникальных, индивидуальных «склеек» этих качеств, часто «компенсирующих» недоразвитость и даже отсутствие выделенных в модели «идеального» специалиста профессионально важных качеств.

Сложность оценивания специалистов связана не только с трудностью определения, *что* именно оценивать, но и с вопросом *как* оценивать и выбором того, кто будет оценивать. Продуктивным принято считать проведение комплексной оценки как по перечню важных качеств и показателей деятельности (например, технология ассессмент-центра), так и целым списком людей, взаимодействующих с оцениваемым специалистом, например по методу 360° [10].

Когда объектом психологического изучения становятся представители материального производства, использующие вещественные орудия труда (по Е. А. Климову, 1998), а их успешность может быть измерена количественными и качественными показателями, проблема их оценивания имеет очевидные решения. Но в контексте творческих профессий, к которым относятся актерское и певческое искусство, где

в качестве основных средств труда используются функциональные и психофизические особенности (внешние данные, голос, тело), а результат деятельности носит «диалогический» характер – актера со зрителем, певца со слушателем и т. п., и может быть описан в разных ракурсах, проблема оценки профессионального мастерства осложняется [2]. Эти трудности описания «продуктов» творческого труда, процесса их создания, измерения «успешности» деятельности профессионалов в этой области носят методологический характер. Во-первых, сложность выделения и воссоздания объекта оценивания – вокального образа сценической роли, создаваемого богатым интонационным спектром [3]. Во-вторых, большой перечень требований к вокальной составляющей профессионального мастерства актера – правильное дыхание, артикуляция, дикция, тембральная насыщенность, чистота и сила звучания, широта диапазона и др. [4]. В-третьих, участие в создании роли разных по степени значимости в общей структуре работы над спектаклем профессионалов – концертмейстера, дирижера, педагога по вокалу, режиссера, костюмера, гримера. Так, в работе Н. А. Маркарьян (2006) обсуждается ярко проявившаяся в XX в. проблема двойного лидерства – режиссера и дирижера оперного театра, приводящая к нарушению закона «единства» постановки. И, как следствие, не только субъективность оценки создаваемой роли, ее вокальной партии как исполнителями, так и участниками театрального процесса, но и серьезные нарушения коммуникаций внутри творческой группы.

В связи с этим нами было проведено исследование (начатое совместно с Д. Е. Силантьевым в 2009 г.), посвященное изучению профессионального мастерства актеров музыкального театра, находящихся в ситуации жесткой конкуренции¹, и необходимости владения системой гибкой адаптации к различному прочтению роли с учетом собственных функциональных возможностей и требований со стороны организаторов постановки.

Целью этого исследования стала разработка модели оценивания вокальной составляющей профессионального мастерства

¹ В 2013 г. в РФ было 600 государственных и около 300 негосударственных театров (fedstat.ru).

актеров музыкальных театров для определения направления дальнейшего совершенствования певческого голоса и повышения объективности оценки результатов труда вокалистов, например в ситуации творческого конкурса.

Единодушное признание существования проблемы оценки вокального мастерства при отсутствии общепринятых жестких критериев оценки в условиях проводимых в настоящее время творческих отборов приводит к созданию конкурсного жюри, включающего экспертов с разной специализацией, которые должны обеспечить объективность и справедливость принимаемых решений. Например, проект «Большая опера», организованный российским телеканалом «Культура», привлекает в качестве экспертов прославленных мастеров оперной сцены и менеджеров музыкального бизнеса – режиссеров и директоров знаменитых оперных театров, знающих на собственном опыте все нюансы создания вокального образа и хранящих в своей памяти лучшие, ставшие классическими, образцы исполнения (<http://tvkultura.ru/>). Мы предположили, что параметры оценивания вокальной составляющей, субъективно выделяемые экспертами и исполнителями, можно количественно оценить при помощи специальных компьютерных программ (типа «Sony Sound Forge», версия 9,0). Вокальная техника оперного пения включает возможность управления актером пятью параметрами своего голоса – громкостью, высотой звука, тембром, дикцией и интонационной выразительностью [12; 14]. При наличии современных звукозаписывающих средств мы можем измерить силу голоса в децибелах, высоту – в герцах, отклонение в чистоте интонации – в центах, вибрато¹ – в соотношении децибелов и герц, дикцию – в процентах. Следует отметить, что объективная диагностика эмоциональности певческого голоса, интонационной выразительности находится на стадии активной разработки [8].

¹ Показатель эмоциональности и звучности голоса. Голос профессионала-вокалиста колеблется с частотой примерно 5–7 пульсаций в секунду, в результате периодических изменений высоты и силы голоса. Такая частота вибрато оптимальна. Более редкие колебания дадут эффект «качки» звука, а более частые – дрожание голоса. Полное отсутствие вибрато делает голос невыразительным (см. подробнее [13]).

Программа исследования включала два этапа. *Первый этап* был связан с организацией записи вокалистов в профессиональной студии (выбор арии, в которой проявляется весь динамический диапазон исследуемых типов голосов – лирико-колоратурное сопрано (12 чел.), меццо-сопрано (11 чел.), баритон (9 чел.); подготовка аккомпанемента, который подавался в наушники; определение актерской задачи, а также оценка дикции участников по результатам распознаваемости пропетых ими одинакового для всех списка бессмысленных слогов семью экспертами.

Выборка. Всего в исследовании приняли участие 32 актера музыкальных театров и студентов выпускных курсов музыкальных вузов, 23 женщин и 9 мужчин, в возрасте от 22 до 33 лет, имеющих опыт сценической работы и «живых» выступлений.

Второй этап включал собственно моделирование объективной (при помощи компьютерных программ «Sonar-8», «Adobe Audition», версия 3.0) и субъективной (самоотчеты участников о качестве собственного исполнения сразу после записи и без дополнительного ее прослушивания; оценки экспертов по 7-балльной шкале выраженности выделенных параметров – вибрато, дикция, сила голоса, чистота музыкальной интонации, динамический диапазон) оценок вокальных составляющих. В качестве экспертов были приглашены восемь специалистов, с которыми актер работает над созданием вокального образа роли: два дирижера, два педагога по вокалу, два концертмейстера и два режиссера музыкального театра.

Таким образом, комплексность оценки вокальной составляющей актерского мастерства обеспечивалась выделением объективно фиксируемых параметров звучания голоса (сила голоса, чистота музыкальной интонации, динамический диапазон и вибрато), субъективной оценкой собственного пения исполнителем и экспертной оценкой создателей театральной постановки вокальной составляющей мастерства актеров.

Профессиографический анализ деятельности актера. В качестве ключевой составляющей функционирования театра, которому подчинены все организационные процессы, – это подготовка спектакля. Процесс его создания включает

множество различных этапов: выбор произведения, дирижерский анализ партитуры; рождение режиссерского замысла; сценические решения, созданные художником; разучивание партий; проведение рояльных и оркестровых репетиций; работа с балетмейстером, встречи с гримером. И самое главное в процессе создания спектакля – это репетиции режиссера и дирижера с актерами, итогом которых является воспроизведение участниками постановки наработанного в ходе репетиций материала на высоком профессиональном уровне. Однако проблема оценивания уровня профессионализма исполнения связана с выделением содержательных критериев оценки. «Углы зрения режиссера, ориентированного на поиск “внешних” характеристик оперного действия, и дирижера, ориентированного на создание глубинного внутреннего мира постановки, не совпадают не только сами по себе, но и в связи с разными возможностями постижения текста оперной партитуры – значительно более высокими у дирижера, значительно более скромными, особенно в случаях драматической режиссуры на оперной сцене, у режиссеров» [7, с. 3].

Кроме того, положение усугубляется разной системой подготовки актеров музыкального театра. В разных музыкальных вузах, каждой составляющей профессионализма (вокалу, пластике, актерскому мастерству и сценической выразительности) уделяется различное время, поэтому критерии оценки и присвоения профессиональной квалификации также различны. Так, например, на вокальных факультетах консерваторий, музыкальных институтов не уделяется должного внимания развитию сценической памяти и актерского мастерства, молодые специалисты, получившие образование на факультетах актеров музыкального театра в театральных вузах, имеют меньше учебных часов для работы с дирижером, занятий по сольфеджио, ансамблевому пению, разучиванию оперных партий и гораздо реже выступают с оркестром, а иногда практически лишены такой возможности. Проведенный анализ особенностей деятельности актеров в ходе создания музыкального спектакля позволил нам сформулировать следующие гипотезы.

Основные гипотезы исследования: 1) при субъективной оценке составляющих вокального мастерства эксперты

руководствуются критериями, обусловленными спецификой их профессиональной деятельности в музыкальном театре; 2) самооценка собственного исполнения арии искажена в силу неточности воспоминаний о процессе и характеризуется выпадением некоторых моментов, восполнить которые можно при последующем обсуждении полученной записи; 3) сравнительный анализ результатов объективной и субъективной оценки вокального мастерства респондентов позволит выявить особенности оценивания отдельных компонентов и создать адекватную модель опосредованной диагностики профессионального мастерства актеров музыкального театра. Результаты качественной и количественной оценки записи были обработаны с использованием статистической программы «SPSS», версия 13.0.

Полученные результаты и их обсуждение. Самоотчеты давались в свободной форме, а затем исполнители оценивали качество своего пения по 7-балльной шкале. Анализ субъективных отчетов носил общий характер, например после исполнения арии Царевны Лебедь из оперы Н. А. Римского-Корсакова «Сказка о царе Салтане» певица (лирико-колоратурное сопрано) отметила: «Я пела уверенно. Старалась передать красоту характера Царевны Лебедь, сказочность, так сказать, “не бытовать”. При этом держала высокую позицию, старалась исполнить все украшения». Или после исполнения песенки Томского из оперы П. И. Чайковского «Пиковая дама» актер (баритон) сказал: «Хотел настроиться на образ, выразить свою, так сказать, суть, высокую ноту взял, но не очень хорошо, неуверенно атаковал». По данным самооценок, было выделено 3 категории исполнителей: в первую вошли 10 человек (31,3 % от всей выборки), оставшихся недовольными своим выступлением и выставившим себе низкие оценки; вторую составили 6 человек (18,8 %) со средними оценками, указывавшими и достоинства, и недостатки своего пения; третью образовали 16 человек (50 %), посчитавшие свое выступление удачным. Надо отметить, что несмотря на то, что самоотчеты носили общий эмоционально-оценочный характер, в описаниях собственного пения актеры опирались на принятую

в профессиональной среде систему оценок, например «завысила тембр, надо бы погуще», «тихо спел», «звук был блеклым», «не выразил интонаций» и т. п.

Эксперты оценивали вибрато, дикцию, силу голоса, чистоту интонации, динамический диапазон по 7-балльной шкале, на которой для обеспечения сопоставимости объективных и субъективных оценок были выделены следующие градации выраженности: высокая группа – от 7 до 6 баллов, средняя – от 6 до 4, низкая группа – от 4 до 1 балла. Эти градации выраженности соответствовали объективным показателям технической оценки звука (см. табл. 1).

Таблица 1

Сопоставление шкал объективных и субъективных оценок выделенных параметров вокального мастерства

	Основные составляющие оценки вокального мастерства	Единицы измерения	Группы		
			Высокая	Средняя	Низкая
1	вибрато	колебаний в сек.	от 5 до 7	от 4 до 5 и от 7 до 8	от 0 до 3 и от 8 до 12
2	дикция	% распознанных слогов	более 75 %	от 50 до 75 %	менее 50 %
3	сила голоса	дБ (децибел)	105–120	90–105	85–90
4	чистота интонации	отклонения от основного тона в центах ¹	от 3 до 14	от 15 до 30	от 30 до 50 и выше
5	динамический диапазон²	дБ (децибел)	от 10 до 20	от 20 до 25	от 25 до 30

Общий анализ полученных данных подтвердил информативность выделенных параметров описания особенностей певческого голоса. Отметим, что оценки экспертов в целом

¹ Один цент равен одной сотой темперированного полутона.

² Важен для описания многообразия палитры голоса, измеряется как максимальная разница между форте и пиано. У певцов с богатой интонационной выразительностью динамический диапазон достигает 35 дБ.

соответствовали выраженности объективно фиксируемых показателей (положительная корреляция по Пирсону на статистически значимом уровне 0,001). Следует подчеркнуть, что эксперты были очень строги в своих оценках, в некоторых случаях они относили актера в более слабую группу, несмотря на то, что объективные измерения и самооценка соответствовали более высокой группе.

Хотя статистически значимых различий в оценках экспертов, относящихся к разным профессиональным сферам, получено не было, можно отметить, что каждый специалист отдает ведущее место в оценках параметру, который отражает специфике его участия в создании роли. По мнению искусствоведов, «оперный театр объединяет в себе музыкальное и драматическое начала. Их взаимодействие определяет эстетику этого вида театрального искусства. Именно через соотношение драмы и музыки в оперном спектакле может быть описана четырехсотлетняя история развития *dramma per musica*» [1, с. 5]. Так, режиссеры ставили самые высокие баллы исполнителям при оценке динамического диапазона и силы голоса, тогда как педагоги по вокалу по этим параметрам ставили низкие оценки. Самыми строгими экспертами при оценке уровня чистоты интонации были дирижеры и концертмейстеры. Поддержка экспертных оценок компьютерными данными свидетельствует не только о профессиональном уровне приглашенных специалистов, но и дает серьезное «покомпонентное» объяснение самого процесса оценивания.

Важным, на наш взгляд, психологическим результатом данного исследования являются проявившиеся особенности самооценок актеров. Субъективная оценка качества исполнения самими актерами в целом не подкреплялась ни оценками экспертов, ни объективными показателями. Самооценки только трех человек из всей выборки, участвовавшей в исследовании, соответствовали оценкам, выставленным им экспертами, и объективные показатели которых попали в соответствующий диапазон по всем выделенным параметрам. Меццо-сопрано 1 так описала свое выступление: «Не думаю, что получилось хорошо. Как-то зажалась, не успела сконцентрироваться». Экспертные оценки ее пения по выделенным

параметрам, как и объективные показатели звукозаписи попали в диапазон выраженности показателей, характерный для низкой группы. Баритон 2 и лирическое сопрано 1, попавшие в высокую группу, по оценкам экспертов и компьютерным данным, продемонстрировали свою «объективность» в оценке собственного пения (см. рис. 1).

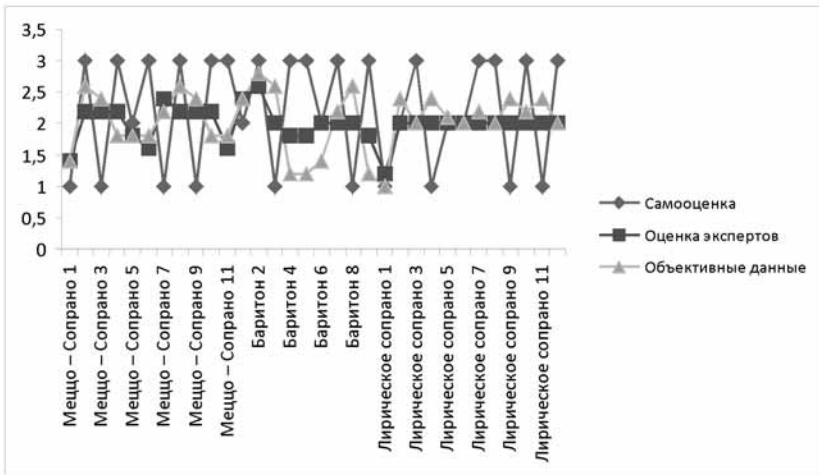


Рис. 1. Диаграмма усредненных оценок вокального мастерства актеров, принимавших участие в исследовании

Особого обсуждения требуют участники, оценка пения которых оказалась разнородной. Например, баритон 4 и баритон 5 оценили свое исполнение высоко, машинная обработка показала средние результаты, а эксперты отнесли их к низкой группе. Или баритон 6, самооценка и оценка по объективным показателям которого практически совпала, а экспертам не понравилось. Лирическое сопрано 4 поставила себе низкие баллы, эксперты оценили высоко, а компьютер – на среднем уровне. Или баритон 8 и меццо-сопрано 2, получившие высокие оценки экспертов и соответствующую самооценку, но компьютерная программа оценила данные этих исполнителей ниже среднего (рис. 1). Фактор влияния внешних данных актера, манеры исполнения был исключен, эксперты оценивали голос в записи одинаковой длительности. Все исполнители

имели возможность распеться, записывались в одной студии на одинаковом расстоянии от микрофона у одного звукорежиссера, для каждого голоса была своя ария.

Следовательно, говорить о ведущей роли какого-либо из типов оценок вокального мастерства в предлагаемой модели оценивания нельзя. Возможно, для экспертов сочетание разных параметров голоса дает разные по привлекательности «эффекты», тогда как технические средства оценивают каждый параметр по отдельности. Тем не менее обнаруженная общая связанность оценок экспертов и данных компьютерной программы по обработке записи дает основание утверждать, что в процессе работы над ролью и совершенствованием исполнения опора на записи и внешнюю оценку обязательна. Кроме того, для обеспечения развития вокального мастерства на разных этапах профессионального становления актерам следует очень осторожно относиться к собственным оценкам и опираться в работе на анализ и обсуждение объективных данных в сочетании с субъективным мнением экспертов. При чем моделирование различного сочетания объективно и субъективно оцениваемых составляющих вокального мастерства позволяет обосновать последовательность содержательных этапов подготовки актеров музыкального театра – сначала овладение голосовым инструментом, затем работа над пластикой образа. Искусствовед Н. И. Кузнецов [6, с. 4] подчеркивает: «Известное заявление К. С. Станиславского: «Я свою “систему” списал с Шаляпина» в научно-теоретическом аспекте выявляет интереснейший парадокс: «система» для актера драматического театра пишется с оперного артиста, с успехом применяется, прежде всего, в драматическом театре и только затем, опосредованно, возвращается в музыкально-театральное искусство, в сферу сценического творчества оперных артистов».

Выводы и заключение. Проведенное исследование, посвященное проблеме оценивания профессионального мастерства актеров музыкальных театров, а конкретно – его вокальной составляющей, продемонстрировало сложность оценки результатов творческого труда, вклад в который вносит не

только исполнитель, но и постановщики спектакля. Полученные результаты позволяют сделать следующие выводы:

1. Одним из путей возможного решения проблемы оценивания результатов творческого труда, показанного на примере описания вокального образа театральной роли актера, является соблюдение принципа комплексности оценки, предполагающей выделение конкретных параметров оценки и группы экспертов, специализирующихся на отдельных аспектах продукта творчества.

2. Выделение основных параметров оценки вокала – вибрато, дикция, сила голоса, чистота интонации, динамический диапазон – и трех типов оценок – самооценка, экспертные оценки и объективные показатели – позволяют получить целостное и обоснованное описание складывающегося вокального образа и определить основные «погрешности» голоса актера для доработки. Разнородность полученных оценок также является серьезным основанием для разработки индивидуальной программы подготовки, предназначенной для конкретного исполнителя, учитывающей его неповторимость и уникальность.

3. Специалисты, участвующие в создании спектакля, выстраивают собственную иерархию критериев оценки, что приводит к разногласиям в общем описании результатов труда актеров музыкального театра. Неслучайно известный итальянский театральный режиссер Дж. Стрелер пишет: «Музыкальное образование чрезвычайно помогает мне в понимании оперы, но оно же часто приводит меня к разногласиям с теми, кто дирижирует. Это всегдашняя моя проблема» [11, с. 156]. Поэтому в музыкальной среде считается, что для целостности и самодостаточности театральной постановки режиссер и дирижер в идеале должны быть одним лицом. Но «эта модель показала свою утопичность: ни Густав Малер, ни Герберт фон Караян, ни Юрий Темирканов в своих режиссерских решениях не поднялись на тот уровень, где они находились в решениях дирижерских» [7, с. 1]. Поэтому в работе с актерами над ролью надо иметь ввиду профессионально специфический аспект оценок экспертов.

4. Неадекватность самооценки как в сторону завышения, так и в сторону занижения, которая может быть связана с искаженным восприятием своего голоса, переключением во время исполнения на актерскую задачу, особенностями предыдущего опыта, личностными качествами и др., должна обсуждаться в каждом конкретном случае. Продуктивным это обсуждение сделает опора на объективные показатели вокала, зафиксированные современными техническими и программными средствами, лишенными основного недостатка «живых» экспертов – их пристрастности и субъективности.

Таким образом, обеспечение комплексности описания результатов творческого труда по определенным параметрам решает проблему его оценивания и позволяет выделять направления совершенствования профессионального мастерства актеров музыкального театра.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Богатырёв В.Ю. Взаимодействие драмы и музыки: вокальная эстетика оперного спектакля: автореф. дис. ... канд. искусствовед. – СПб., 2004 – 24 с.
2. Богатырёв В.Ю. Оперное творчество певца-актера: историко-теоретические и практические аспекты: автореф. дис. ... д-ра искусствовед. – СПб., 2011. – 34 с.
3. Дашкевич В.С. Теория интонации. – М.: Вест-Консалтинг, 2012. – 186 с.
4. Дмитриев Л.Б. Основы вокальной методики. – М.: Музыка, 2007. – 368 с.
5. Климов Е.А. Введение в психологию труда. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1998. – 350 с.
6. Кузнецов Н.И. Сценическое мастерство оперного артиста в контексте актерской школы Ф. И. Шаляпина: автореф. дис. ... д-ра искусствовед. – М., 2005. – 44 с.
7. Маркарьян Н.А. Режиссура и дирижирование: проблемы взаимодействия в оперном спектакле XX – начала XXI веков: автореф. дис. ... д-ра искусствовед. – СПб., 2006. – 44 с.
8. Морозов В.П. Искусство резонансного пения. Основы резонансной теории и техники. – М.: Изд-во МГК, ИП РАН, 2002. – 496 с.

9. *Нечаев Н.Н.* Профессионализм как основа профессиональной мобильности. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 92 с.
10. *Организационная психология* / под ред. А. Б. Леоновой. – М.: ИНФРА-М, 2014. – 429 с.
11. *Стрелер Д.* Театр для людей. Мысли записанные, высказанные и осуществленные. – М. : Радуга, 1984. – 312 с.
12. *Юссон Р.* Певческий голос. – М. : Музыка, 1974. – 264 с.
13. *Юшманов В. И.* Певческий инструмент и вокальная техника оперных певцов: автореф. дис. ... д-ра искусствовед. – СПб., 2004. – 38 с.
14. *Юшманов В.И.* Вокальная техника и ее парадоксы. – М. : ДЕАН, 2007. – 128 с.

УДК 37.015.3

Ю. В. Москаленко

аспирант каф. психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: yulia0025@inbox.ru

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В ШКОЛЕ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

В статье представлены основные подходы к профессиональной ориентации современных школьников. Оценивается результативность актуальных теоретических и практических подходов к данной проблеме. Раскрывается понятие профессиональной ориентации как ориентации не на получение специальности, а на уровень ее овладения, на возможность менять свою специальность в рамках определенной профессии, на определенный заработок для желаемой будущей жизни.

Ключевые слова: школа; специальность; профессия; профессиональная ориентация; хобби, заработок.

Moskalenko Y.

Postgraduate student of the chair of Psychology and Pedagogical anthropology
MSLU; e-mail: yulia0025@inbox.ru

CURRENT PROBLEMS OF PROFESSIONAL ORIENTATION AT SCHOOL AND THE WAYS TO SOLVE THEM

The article considers basic theoretical and practical approaches of career guidance of modern pupils and analysis their efficiency.

«Career» guidance is regarded not as a trade learning but a rate of it, as opportunity to change own profession within the occupation and as factor of future.

Key words: school; specialty; profession; professional orientation; hobby; income.

Профессиональная ориентация учащихся – важнейшая составная часть учебно-воспитательной работы общеобразовательной школы. Жизнь показывает, что если работа выбрана правильно, то труд для человека становится источником радости, творческого вдохновения, поэтому приносит наибольшую пользу обществу [19, с. 3].

До настоящего времени профессиональная ориентация рассматривается как система мер, направленных на оказание помощи молодежи в выборе профессии [26]. Под

профессиональным самоопределением подразумевается выбор определенного вида деятельности.

Рассмотрим более подробно, *что* представляет собой профессиональная ориентация, осуществляемая в современной средней школе, основные ее подходы и программы. Ведущие авторы в данной области (Е. А. Климов, Л. М. Митина, Е. Н. Прощицкая, Н. С. Пряжников, С. Н. Чистякова)¹, прежде всего указывают на необходимость оказания «...всяческой помощи подростку получить широкую ориентировку в мире профессий» [9, с. 16], а также на «формирование психологической готовности к профессиональному самоопределению» [12, с. 37].

Проблема профессиональной ориентации становится особенно актуальной, когда речь идет об организации ее программ в школе. Примером одного из подходов решения данной проблемы является «Опыт реализации региональных профориентационных программ» [16, с. 71], выполняющий в большей степени просветительскую функцию. Реализация данных программ представлена на примере Якутии, Свердловской области и Республики Татарстан. «Задачей этого проекта является восполнение дефицита в изданиях для 9–11-х классов, которые знакомили бы школьников с наиболее востребованными профессиями и специальностями в различных отраслях профессиональной деятельности...» [16, с. 73]. Также создаются «учебные и методические пособия, учитывающие региональные особенности развития систем образования» [16, с. 74].

Следующий подход решения проблемы профессиональной ориентации направлен, в основном, на выполнение диагностической функции. Одним из примеров такого подхода является программа «Профессиональная диагностика на уроках и классных часах» [16, с. 158], показанная на примере Центра образования № 771, Москва. Данная программа рассчитана и на начальную школу. «В 1–4 классах она направлена на создание у учащихся конкретно-наглядных представлений о мире профессий» [16, с. 158]. В 5–9 классах ведется работа, направленная на изучение индивидуальных

¹См. [9; 12; 17; 18; 24].

особенностей учащихся. «Уроки по профессиональному самоопределению проводятся по программе Г. В. Резапкиной “Психология и выбор профессии”, в которой кроме теоретического материала есть и множество диагностических проб для учащихся, также представлены эффективные методики для оценки школьниками своих способностей» [16, с. 159]. «С учащимися 10–11 классов в рамках психологического сопровождения ведется преимущественно индивидуальная работа, направленная на помощь в коррекции, реже – выбора маршрута обучения» [16, с. 159].

Следующим подходом к данной проблеме является комплекс занятий по профессиональной ориентации, называемый «Программно-целевой подход к организации профориентационной работы в школе» [16, с. 109]. Профориентационная работа в данном подходе понимается следующим образом: «...управление процессом профессионального самоопределения школьников. А цель ее мы видим в том, чтобы учащийся наиболее полно раскрыл свой деловой потенциал, умел учитывать при этом конкретные социально-экономические условия, ориентироваться на рынке труда, освоил навыки переговоров с возможными работодателями» [16, с. 110].

Один из подходов к проблеме профессиональной ориентации – это предпрофильная подготовка и профильное обучение. С. Н. Чистякова считает, что это «составная часть профессионального самоопределения детей и молодежи, направленная на подготовку молодежи к выбору профессии» [23, с. 12]. В то же время «открытие профильного класса в условиях одной школы ограничивает возможность выбора выпускников, дети и родители не хотят менять школу, вот и приходится части ребят изучать в большем объеме не те предметы, которые нужны для поступления, а для подготовки к экзаменам по нужным предметам нанимать репетитора» [16, с. 110].

Таким образом, следует сделать вывод, что существующая профессиональная ориентация состоит из двух основных этапов. Первый этап – выбор определенного вида деятельности. Второй – после выбора профессии – выбор вуза. Далее ребята ориентируются на получение «комплекса знаний, умений

и навыков, необходимых для определенного вида деятельности в рамках той или иной профессии (эколог, парикмахер и т. д.)» [2], т. е., по сути, – это определение специальности. Современные «профориентационные» методики ориентируют на специальность как на определенный род или вид деятельности. Специальность (*лат. specialis* – особый, особенный; от *species* – род, вид) – комплекс приобретенных путем специальной подготовки и опыта работы знаний, умений и навыков, необходимых для определенного вида деятельности в рамках той или иной профессии [2]. Следовательно, существующая система профессиональной ориентации на профессию фактически сводится к ориентации на специальность. «Специальная ориентация» – более подходящее понятие для понимания данного обучающего процесса. Но любая специальность постоянно меняется, соответственно эти изменения постоянно требуют несколько иных знаний и умений. Если мы говорим о навыке как о «деятельности, сформированной путем повторения и доведения до автоматизма» [28], то, употребляя его в данном контексте, мы исключаем факт развития самой «специальности», не говоря уже о «профессии».

Исходя из концепции профессионализма Н. Н. Нечаева [13], можно предположить, что существует необходимость «развести» два понятия – ориентация на получение профессии и ориентация на уровни ее овладения. Последнее подразумевает постоянное изменение самого себя. В таком случае «профессиональная» ориентация приобретает несколько иной смысл – как создание условий, позволяющих выработать «профессиональный» подход к выбору профессии.

Профессиональная ориентация должна идти путем «формирования осознанного отношения будущего специалиста к своей профессиональной деятельности, к условиям и особенностям ее развития, должна быть направлена на фундаментализацию образования» [13, с. 34].

По мнению Н. Н. Нечаева, профессиональная ориентация – это ориентация «на рынке» и «в рынке» труда, позволяющая увидеть и то, что мне будет интересно, и то, что будет востребовано другими (для других). А во сколько это будет оценено

определяется балансом спроса и предложения. Профессия предполагает трансформацию деятельности, умение видеть недостатки в своей деятельности, преодолевать самого себя, менять свою деятельность, совершенствуя ее.

Профессия – это возможность заработка на жизнь, осуществляя ту или иную деятельность. Именно эта деятельность заставляет личность менять свою специальность. Рынок заставляет развиваться. Если человек хочет быть готовым к рынку труда, то он должен ориентироваться на фундаментальные основы любой работы. Программы профессиональной ориентации должны быть направлены на развитие компетенций, отвечающих потребностям рынка труда. Следовательно, профессия – не специальность, а один из способов и путей ее развития.

В настоящее время, говоря о «выборе профессии», подразумевают «одновременно и определение своего места в социальной структуре, принадлежности к тому или иному слою общества» [4, с. 62]. Исходя из вышеизложенного подхода к профессиональной ориентации, человек при выборе профессии должен не определять себя к тому или иному слою общества, а научиться ориентироваться в данной социальной структуре, определяя в ней свое возможное место.

Социально-экономические изменения в нашей стране ставят такие задачи перед школой, как воспитание самостоятельной личности, умеющей принимать решения, прогнозировать свои жизненные ситуации, личности, нужной обществу. В Советской России в школах формировали мотивы к выбору определенных профессий, что облегчало профориентацию (выбирали то, что нужно государству) [20]. После окончания учебного заведения было распределение специалистов, была гарантированная работа по специальности, но не было принято говорить о размере будущей заработной платы и, тем более, ориентироваться на какой-либо ее уровень при выборе профессии. Российские психологи до сих пор рассматривают ориентацию на материальное благосостояние как негативный мотив в профориентационной деятельности. Например, Г. В. Резапкина пишет: «Жажда денег обычно обусловлена

желанием с их помощью достичь большей власти и славы, а стремление к власти и славе вызвано желанием иметь много денег. Человек, выбирающий профессию под влиянием этих мотивов, не имеет шансов стать успешным профессионалом. Более того, логическое развитие этих мотивов – патологические состояния, граничащие с психическими заболеваниями» [16, с. 36]. Если учесть, что слово «профессия» означает «объявляю своим делом», то данное высказывание противоречит самому понятию «профессиональная ориентация».

Именно потому, что в существующих формах профессиональной ориентации отсутствует «профессиональность», при наличии огромного количества попыток решить данную проблему, она остается неразрешенной. По результатам социологических исследований видно, что вследствие отсутствия у школьников адекватной профессиональной ориентации на свою будущую профессию они попадают «не туда» и в будущем не работают по профессии. Например, исследование, проведенное в Высшей школе экономики (ГУ ВШЭ) [15] показало, что среди опрошенных 60 тыс. человек с высшим или средним профессиональным образованием только половина выпускников вузов и менее трети обладателей дипломов колледжей и учреждений НПО работают по специальности. Четверть выпускников вузов и половина выпускников учреждений НПО работают там, где их квалификация вообще не нужна [15]. По данным HeadHunter, основной причиной смены профессии можно назвать низкий уровень дохода на данном рабочем месте [29].

Наиболее важный вопрос в реализации программ профессиональной ориентации – это диагностика. Методики профессиональной ориентации в школе в основном направлены на изучение интересов ребенка. Основа многих школьных программ – это определение наиболее подходящего «типа профессии», например: «Человек – Природа», «Человек – Человек» и т. д. [8, с. 240]. Однако ребенок должен делать свой выбор, основываясь не только на своих интересах и предпочтениях, но и на востребованности данной профессии в регионе проживания, исходя из своих представлений о том, какой будет

его жизнь, связанная с данной профессией. Ведь интересы школьников подросткового возраста имеют динамическую природу: то, что нравится «сегодня», может не понравится «завтра». Л. С. Выготский писал, что «ключом ко всей проблеме психологического развития подростка является проблема интересов в переходном возрасте, они изменяются на каждой возрастной ступени» [3, с. 6].

В таком случае вопрос о наиболее интересной профессиональной деятельности должен звучать не «Что мне интересно на данный момент», а «Что мне будет интересно в дальнейшей моей жизни?». Основными диагностическими методиками профессиональной ориентации должны стать те, которые содержат в себе вопросы о будущей жизненной перспективе. Основные вопросы, которые должен ставить перед собой человек, выбирающий профессию, – «как» я хочу жить, «какой я вижу свою жизнь в 25 лет, в 30 лет, в 40, в 55...», «что» сделает меня счастливым, «чем» я хочу заниматься в жизни и «что» и «как» я должен и могу сделать так, чтобы именно это обеспечило мне желаемую жизнь.

Методики, рассматривающие мотивационную сферу и потребности личности, – это важная часть диагностики профессиональной ориентации. С. Фукуяма исследовал профессиональную ориентацию методом профессиональных проб. При этом он обращал внимание не на то, чем именно занимаются школьники, а на то, доводят ли они это до конца, т. е. исследовал мотивацию [22, с. 27]. А. Н. Леонтьев также отмечал, что «...потребность как внутренняя сила может реализоваться только в деятельности» [10, с. 133].

По мнению некоторых авторов, опираться при выборе профессии стоит на «профессиональное призвание», отвечающее приобретенным умениям, индивидуальным способностям и требованиям общества [4; 8; 27]. Однако, как отмечал еще К. Маркс, «призвание» человека закрепляет его за определенной трудовой функцией. «Признавая призвание, мы вынуждены признать фатальность человеческой жизни, но человек – это творец своей судьбы» [11, с. 128]. В подростковом возрасте сложно найти свое профессиональное призвание, влечение к определенному делу, не перепутав его с интересом,

чаще подростки ждут подсказки со стороны родителей, чтобы за них решили, что им больше подходит.

Согласно И. С. Кону, профессиональное самоопределение начинается в детстве и заканчивается в ранней юности [5, с. 15], когда уже необходимо принять решение, которое повлияет на всю дальнейшую жизнь человека. Но как может еще не выросший человек принимать столь серьезные решения в своей жизни? И. С. Кон приходит к выводу, что образы будущего в юности ориентированы, прежде всего, на результат, а не на средства его достижения, т. е. жизненные цели не подкрепляются в должной мере конкретными жизненными планами [5, с. 15].

Исследование жизненной перспективы учащихся 8-х и 10-х классов средних школ г. Киева, проведенные в свое время Е.А. Головахой, позволяет сделать вывод о том, что «старшеклассники недостаточно самостоятельны и не готовы к должной самоотдаче для реализации поставленных целей, прежде всего тех, которые связаны с достижением материального благосостояния» [5, с. 117]. Рассогласованность жизненной перспективы наиболее ярко проявляется в сфере материального потребления: умеренные притязания на размер будущей зарплаты одновременно сопровождаются высокими потребительскими запросами [5, с. 123].

Если ориентировать на специальность, то нужно понимать, что она может исчезнуть. Содержание современной профориентационной работы может стать ненужным через несколько лет.

В этом контексте появляется еще один смысл для понимания словосочетания «будущая профессия»: а будет ли выбранная будущая профессия «профессией будущего»?

«Если в 80-х годах главным направлением борьбы за научно-технический прогресс считалось преодоление морального устаревания техники, – пишет Н. Н. Нечаев, – то сейчас важнейшим средством обеспечения прогресса становится работа по устранению морального износа знаний. Более того, резкое ускорение процесса появления новых знаний и технологий во всех областях науки и практики, с одной стороны,

и закономерное “моральное” устаревание прежней информации, делают бессмысленными попытки организации ее усвоения при сохранении традиционных подходов в понимании целей, содержания и форм организации образовательного процесса» [13, с. 15].

Если научная информация, актуальная сегодня, уже завтра устаревает, то этого не скажешь о фундаментальных теоретических знаниях – фундаментальные науки в значительной мере обеспечивают стыки научного знания, а это сегодня самые быстрорастущие точки современной науки: физическая химия, экономическая кибернетика, математическое моделирование, экономическая социология и т. п. Поэтому единственная возможность для системы образования – не ошибиться, работать на перспективу – это фундаментализация образования [14, с. 130]. Что касается профессиональной ориентации, она должна быть направлена на фундаментальные основы любого труда – это его нужность, полезность для общества, востребованность в будущем. Если говорить о личности, то одним из базисных вопросов являются ее возможности выполнять ту или иную деятельность в определенных условиях. Но самое главное – труд должен приносить удовольствие человеку, удовлетворять его потребности, а размер возможной заработной платы должен соответствовать желаемому уровню жизни.

Закон перемены труда отражает подвижность функций работника, потребность в смене рода деятельности. Предприятие, исходя из запросов производства и интересов работодателя, может неоднократно менять персонал, добиваясь формирования качественной рабочей силы. Таким образом, закон проявляется в переходе от одного вида деятельности к другому и предполагает наличие у индивида способностей к такому переходу. Перемена труда развивает способности и профессиональные навыки работника. При этом овладение рядом специальностей не просто расширяет диапазон трудовой деятельности человека, но и повышает его конкурентоспособность на рынке труда [25].

Трудовая деятельность считается профессиональной, если выполняются, по крайней мере, два условия: во-первых, профессия характеризуется наличием определенного уровня

квалификации, мастерства, умения, профессиональной подготовки, специально полученных знаний и навыков, которые часто подтверждаются специальными документами о профессиональном образовании (дипломами, свидетельствами и др.); во-вторых, возможности личности являются своего рода товаром, который человек может продавать на рынке труда. Причем товаром, который пользуется спросом, за который другие люди готовы платить. То есть профессиональная деятельность должна служить источником дохода. Например, уход за собственными детьми не является профессиональной деятельностью. А вот уход за детьми в детском саду становится таковой.

Профессионалов следует отличать от дилетантов, не имеющих достаточной квалификации, и от любителей, не использующих результаты своего труда для получения доходов. Идеальным вариантом для человека является случай, когда профессия, т. е. трудовая деятельность, является одним из его увлечений. В этом случае человек получает от своей профессии максимум удовольствия и ходит на работу с желанием и энтузиазмом. Исходя из этого, можно сделать следующий вывод: идеальная программа профессиональной ориентации должна показать человеку как с помощью любимого дела, своего хобби научиться зарабатывать деньги, т. е. сделать его профессией.

Лауреат Нобелевской премии Альберт Швейцер писал: «Успех не является ключом к счастью. Счастье – вот ключ к успеху. Если вы любите то, что делаете, вы будете успешным» [21]. По данным HeadHunter, тренеры по достижению жизненного успеха всё чаще предлагают превратить любимое хобби в профессию. Однако и в таком подходе есть свои «подводные камни». Заниматься любимым делом для себя и делать работу для нанимателя – совершенно разные вещи [29].

Многие люди реализовывают то, что произвели или собственноручно изготовили. В настоящее время всё более актуальными становятся интернет-продажи, будь то войлочные игрушки [1] или изготовление мыла в домашних условиях [6]. При этом предпринимателю предоставляются даже такого рода советы, как раскрутить «свой блог» [1; 6; 7]. С одной

стороны, это экономия времени, удобство оплаты сделанной покупки, наличие полной характеристики товара, с другой – из-за риска быть обманутым или нежелания регистрироваться на подобных сайтах далеко не все пользователи Сети осуществляют подобные сделки.

Журнал Forbes выбрал 10 самых ярких и интересных примеров того, как люди стали миллионерами, превратив свое хобби в труд, сделав это с выгодой для своего семейного бюджета [30].

В своем знаменитом стихотворении «Кем быть?» В. Маяковский рассказывает о нескольких профессиях, и каждая из них хороша по-своему. Стихотворение заканчивается словами: «Все работы хороши, выбирай на вкус». Действительно, нет «плохих» или «хороших» профессий. Есть профессии наиболее востребованные, хорошо оплачиваемые, способные удовлетворить потребности. Именно умение зарабатывать, занимаясь своим любимым делом, и должно быть основным «ориентиром» при разработке программ профессиональной ориентации современных школьников подросткового возраста.

К. Маркс в своем ученическом сочинении «Размышления юноши при выборе профессии», написанном в 1835 г., отмечал, что при выборе профессии «главным руководителем» должно быть счастье человечества, счастье миллионов людей и личное совершенствование [19, с. 5].

Таким образом, базисом профессиональной ориентации должны быть такие компоненты, как ориентация на любимое дело, которое можно сделать нужным для других. Важно, чтобы будущая профессия была востребована и не только сегодня, особенно, если это касается конкретного региона. В основу профессиональной ориентации должны войти программы, направленные на развитие способностей, позволяющих личности ориентироваться в своей профессии, их умения «преподнести» себя, ориентироваться на определенный уровень жизни или на будущий социальный статус, одним словом, воспитание развивающейся личности, владеющей возможностями проектировать реальные социальные ситуации своей деятельности, своего развития, своей будущей жизни.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Анна Тюхменёва. Как из хобби сделать бизнес. Монетизация творчества. – СПб. : Питер, 2014, – 83 с.
2. Википедия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D1%EF%E5%F6%E8%E0%EB%FC%ED%EE%F1%F2%FC>
3. Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. – Т. 4: Детская психология / под ред. Д. Б. Эльконина. – М. : Педагогика, 1984. – 432 с.
4. Гендин А. М., Сергеев М. И. Профориентация школьников // Соц ИС. – 1996. – № 8. – С. 63.
5. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. – Киев : Наукова думка, 1988. – 144 с.
6. Исаенко Д. Как из хобби сделать бизнес [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://smartresponder.ru/web_version.php?Action=ShowArchiveMessage&q=000goU000bRg004HAm4982fdbf
7. Как превратить хобби в бизнес [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://subscribe.ru/digest/business/job/n1122933204.html>
8. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. – М. : Академия, 2004. – 304 с.
9. Климов Е. А. Как выбирать профессию. – М. : Просвещение. 1990. – 150 с.
10. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.
11. Маркс К., Энгельс Ф., Ленин В. И. О коммунистическом труде. – М. : Политиздат, 1984. – 158 с.
12. Митина Л. М. Психологическое сопровождение выбора профессии. – М. : Московский психолого-социальный институт ; Флинта, 1998. – 101 с.
13. Нечаев Н. Н. Профессионализм как основа профессиональной мобильности: материалы Пятого заседания методолог. семинара, Москва, 8 февраля 2005 г. – М. : Исслед. Центр, 2005. – 90 с.
14. Овсянников А. А. Система образования в России и образование России // Мир России. – 1999. – № 3. – С. 73–132.
15. Половина выпускников российских вузов не работает по специальности [Электронный ресурс]. – 2009. – Режим доступа: http://www.hrmonitor.ru/index.php?pname=news&news_id=4866, свободный – Загл. с экрана.

16. Профессиональная ориентация в современной России: задачи, содержание, технологии: материалы II Международного совещания «Профессиональная ориентация и профессиональное самоопределение в современной России». – Вып. III. – М. : Федеральный институт развития образования, 2013. – 175 с.
17. *Прощицкая Е. Н.* Выбирайте профессию. – М., 1990. – 144 с.
18. *Пряжников Н. С.* Профориентация в школе: игры, упражнения, опросники (8–11 классы). – М. : Вако, 2005. – 288 с.
19. *Сахаров В. Ф. Сазонов А. Д.* Профессиональная ориентация школьников: учеб. пос. для студентов пед. ин-тов. – М., 1982. – 192 с.
20. Скоро в жизнь или как выбирают профессию [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.franchexpert.ru/node/62>
21. Счастье не следствие, а причина [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://vsehblag.info/index.php/schaste/item/2027-aleksandr-blagov-schaste-ne-sledstvie-a-prichina>
22. *Фукуяма Сигэкадзу и др.* Теоретические основы профессиональной ориентации: пер. с яп. / Сигэкадзу Фукуяма, Е. Н. Жильцов, Н. Н. Нечаев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 109 с.
23. *Чистякова С. Н., Родичев Н. Ф.* Профессиональная ориентация школьников в условиях предпрофильной подготовки и профильного обучения // Дополнительное образование. – 2004. – № 11. – С. 8–13.
24. *Чистякова С. Н., Шалавина Т. И.* Твоя профессиональная карьера: учеб. для 8–9 кл. общеобразоват. учреждений. – М., 1998. – 112 с.
25. Экономические законы – [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.grandars.ru/student/ekonomicheskaya-teoriya/ekonomicheskie-zakony.html>
26. Энциклопедии и словари [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://enc-dic.com/pedagogics/Professionalnaja-Orientacija-1384/>
27. *Эриксон Э.* Идентичность: юность и кризис. – М. : Прогресс, 1996. – 342 с.
28. Яндекс. Словари [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/книги/БСЭ/Навык/>
29. HeadHunter planet. Энциклопедия карьеры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://planetahr.ru/publication/6989>
30. Forbes life. 10 предпринимателей, сделавших состояние на хобби. 25.05.2012 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.forbes.ru/stil-zhizni-slideshow/hobbi/82529-10-predprinimatelei-sdelavshih-sostoyanie-na-hobbi/slide/1>

УДК 159.9

Н. М. Каримбекова

аспирант каф. психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: karimbekova.nurz@mail.ru

ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕДНИХ ШКОЛ В КИРГИЗИИ

В статье ставится вопрос о необходимости включения этнопсихологических компетенций в программу обучения учителей общеобразовательных средних школ в педагогических вузах и колледжах Киргизии. Показывается значимость этнопсихологической подготовки учителей как субъектов образовательного процесса взаимодействующих с учениками разных национальностей современной киргизской школы. Анализируются ситуации, возникающие из-за двустороннего неадекватного понимания учителями и учащимися, воспитанными в разных типах культуры.

Ключевые слова: межэтническое и внутриэтническое общение; этноцентризм; эгоцентризм; тип культуры; контекст коммуникации; дистанция власти.

Karimbekova N. M.

Postgraduate of the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology MSLU;
e-mail: karimbekova.nurz@mail.ru

ETHNOPSYCHOLOGICAL FEATURES OF TEACHER TRAINING GENERAL CULTURE SECONDARY SCHOOLS IN KYRGYZSTAN

The article raises the question of the need to include ethno-psychological competences in the curriculum of secondary schools teachers in pedagogical high schools and colleges in Kyrgyzstan. It is shown the importance of ethno-psychological training of teachers as subjects of the educational process of interacting with pupils of different nationalities modern Kyrgyz schools. Analyzes the situation arising because bilateral inadequate understanding of teachers and pupils who were brought up in different types of culture.

Key words: interethnic and intraethnic communication; ethnocentrism; egocentrism; type of culture; context of communication; power distance.

Население современного Киргизстана состоит из представителей разных национальностей – это киргизы, узбеки, таджики, уйгуры, русские и др. Все они могут выступать в качестве субъектов образовательного процесса. Помимо граждан Киргизии ежегодно в страну приезжают по приглашению министерства образования учителя из Америки, Англии,

Германии, Франции, Турции, Китая и т. д. для осуществления педагогической деятельности.

Этнопсихологические отличия преподавателей и учащихся порождают значительный ряд проблем в общении. Прежде всего это проблемы взаимопонимания, которые в определенной степени приводят к конфликтам межнационального и межэтнического характера, что часто вызывается этнокультурными психологическими особенностями субъектов образовательного процесса. Для предупреждения конфликтов и повышения эффективности общения в образовательной сфере современное этнопсихологическое знание позволяет осуществить определенную подготовку в процессе обучения будущих учителей средних школ и в период повышения квалификации учителей, имеющих стаж работы, в которую необходимо включить: информацию о типах культур, о стилях делового общения и передачи информации, об особенностях использования вербальных и невербальных средств общения, о специфике эмоционального реагирования учащихся разных национальностей на те или иные средства педагогического воздействия и др. [2].

Национальность человека и его культурная принадлежность являются частью общения учителя и учащегося, при этом учитываются некоторые особенности коммуникативной культуры: вербального и невербального общения. Нравственное воспитание также основывается на процессе коммуникации – передаче информации.

Если рассматривать учителей, учащихся и их родителей как субъектов общения, следует отметить, что они находятся в определенной субординации друг с другом, в разных социальных и социально-психологических взаимоотношениях. Они исполняют определенные социальные роли, которые интерпретируются и оцениваются в зависимости от типа культуры, к которой они принадлежат или проходят процесс социализации, т. е. обучаются и воспитываются.

Процесс коммуникации между субъектами межэтнического общения из-за культурных различий осложняется проблемами, связанными с этноцентризмом [4, с. 320–322].

«Этноцентризм (от *греч.* *ethnos* – народ, племя и *kentron* – средоточие) в социологии и в этнографии определяют как склонность человека воспринимать, интерпретировать и оценивать жизненные явления и особенности поведения других народов сквозь призму культуры ценностей своей этнической общности, рассматриваемой в качестве эталона, и как предпочтение собственного образа жизни всем остальным» [5].

Этноцентризм может вести к предубеждению, к предвзятости, к снижению уровня толерантности в межличностном и деловом общении лиц разной национальности.

В процессе общения между учителями и учениками возникают проблемы, вызванные использованием вербальных и невербальных средств в зависимости от типа культуры, выражающиеся в прямом или непрямом стиле коммуникации, в стиле делового общения и т. д.

Одним из первых психологическую типологию культур предложил Г. Хофстеде. Он разделил культуры разных стран мира на коллективистические и индивидуалистические, на высококонтекстные и низкоконтекстные [8].

Представители разных культур придают не одинаковое значение роли вербальной и невербальной коммуникации. Как правило для людей из коллективистических типов культур постоянный учет контекста коммуникации является характерным признаком общения. В индивидуалистических и низкоконтекстных культурах большое значение придается вербальным средствам и содержанию сообщения. Для представителей высококонтекстных культур повышенное значение имеют невербальные средства: выражение лица, интонация, мимика, жесты собеседника и т. д., а для представителей низкоконтекстных культур более важным является то, что говорит партнер по коммуникации.

Если пользоваться критериями разделения типов культур, предложенными Г. Хофстеде, то киргизскую культуру следует отнести к высококонтекстному типу. В отличие от киргизской культуры, культура русских отличается большей контекстностью. Из-за этого, например, между учителем, русским по национальности, и учеником-киргизом может возникнуть

недопонимание даже из-за долгого или частого контакта глаз, не принятого у киргизов. Ученик может интерпретировать взгляд учителя как недовольство его поведением или ответом, а учитель, воспитанный в русской культуре, скорее всего решит, что ученик-киргиз что-то от него скрывает, не договаривает, если он на него не смотрит.

Помимо межэтнического общения важно обратить внимание и на особенности внутриэтнического общения субъектов образовательного процесса (учителя – ученика).

Особенности внутриэтнического общения ярко проявляются в системе межличностных и ролевых отношений киргизов. Здесь играет роль такое явление, как дистанция власти [1]. По мнению Г. Хофстеде, дистанция власти определяет характер взаимоотношений между теми, кто наделен ею и их подчиненными в семье (родители и дети), на работе (начальник – подчиненный), в школе (учитель – ученик) и т. д.

Ученые выделяют культуры с большой и малой дистанцией власти [3; 7; 8]. Культуры с малой дистанцией власти привержены демократичному стилю руководства. В отличие от них, культуры с большой дистанцией власти отдают предпочтение авторитарному стилю.

Для культур коллективистического типа, к которым относится и культура киргизов, свойственна большая дистанция власти. Вследствие этого в общении киргизов с представителями социальных и ролевых иерархий может наблюдаться эгоцентризм и непонимание [6]. Проблемы понимания определяются подачей информации или ее интерпретацией, которые не уточняются субъектами общения из-за сложившейся системы отношений, этнокультурных норм поведения или эгоцентрических состояний. Эгоцентрические состояния различаются у субъектов по своим проявлениям и типам.

Понятие типов коммуникативного эгоцентризма ввела Т. И. Пашукова [4, с. 180]. Она выделяет экстравертированный и интровертированный тип эгоцентризма.

Экстравертированный тип проявления эгоцентризма личности в общении и взаимодействии с другими людьми характеризуется стремлением человека рассказывать о себе,

отстаивать свое мнение, позицию без учета интересов, возможностей и целей партнера. Интровертированный тип отличается намерением умалчивать свое мнение.

При большой дистанции власти учитель чаще проявляет экстравертированный тип эгоцентризма: может долго говорить, но забывает о необходимости дать возможность высказаться ученику. Ученики, напротив, проявляют в общении с учителем или родителями интровертированный тип эгоцентризма: говорят мало, боятся перебивать взрослых, умалчивают свое мнение или точку зрения.

При сильной дистанции власти, учитель, будучи сфокусирован на своем мнении, может не понять проблемы или мнение ученика, который в силу чувства иерархии в отношениях не высказывает свою точку зрения.

Большое значение, придаваемое статусным отношениям в киргизской культуре, ведет к ситуациям, в которых нормы уважительности снижают возможности свободного диалога и способствуют коммуникативному эгоцентризму, и нарушениям координации мнений. Эту специфику внутриэтнического общения особенно важно учитывать представителям других национальностей для успешного взаимодействия с киргизами [5, с. 218–221].

Нарушения взаимоотношений между субъектами межэтнического и внутриэтнического общения зависят и от коммуникативных барьеров, препятствующих успешному педагогическому процессу. Ухудшение взаимоотношений между учителем и учениками может привести к снижению академической успеваемости учащихся. Поэтому учителям современной школы необходимы этнопсихологические знания. Используя их, можно грамотно организовать взаимодействие субъектов межэтнического и внутриэтнического общения.

Подготовка учителей общеобразовательных средних школ в Киргизии, включающая этнопсихологию, позволит им лучше понимать особенности своей национальной культуры и особенности поведения и реагирования учеников, что является важным для успешной профессиональной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Каримбекова Н.М.* Этнопсихологические предпосылки возникновения эгоцентризма // Психологические закономерности формирования познавательной деятельности. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2013. – С. 82–91. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 7 (693). Сер. Психологические науки).
2. *Льюис Р.Д.* Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию / пер. с англ. – М. : Дело, 1999. – 440 с.
3. *Мацумото Д.* Психология и культура. – СПб. : Питер, 2003. – 718 с.
4. *Пашукова Т.И.* Эгоцентризм: феноменология, закономерности формирования и коррекции. – Кировоград : Центрально-Украинское изд-во, 2001. – 338 с.
5. *Пашукова Т.И.* Этноцентризм в межкультурной коммуникации // Психологические закономерности формирования познавательной деятельности. – М. : ИПК МГЛУ «Рема», 2009. – С. 82–91. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 563. Сер. Психологические науки).
6. *Пашукова Т.И., Каримбекова Н.М.* Особенности проявления эгоцентризма в коммуникативной культуре киргизов // Теоретические проблемы этнической и кросс-культурной психологии: материалы Четвертой международной научной конференции, Смоленск, 30–31 мая 2014 г. : в 2 т. – Т. 1. – Смоленск : Смоленский гуманитарный университет, 2014. – С. 218–221.
7. *Триандис Г.К.* Культура и социальное поведение. – М.: Форум, 2007. – 348 с.
8. *Hofstede G.* Culture's consequences: International differences in work-related values. – Beverly Hills (Cal.), 1980. – 327 p.

УДК 159.9

Ю. П. Кошелева

канд. психол. наук, доц. каф. психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
kosheleva@gmail.com

ЗНАЧИМЫЕ ОТНОШЕНИЯ: ЗНАЧИМЫЙ ДРУГОЙ ИЛИ БЛИЗКИЙ ЧЕЛОВЕК?

В статье рассматриваются ключевые понятия, входящие в категорию «отношения» – «общественные отношения», «межличностные отношения», «значимый другой», «значимые отношения», «близкие отношения» и характеристики значимых отношений – позиция, обязанность и дистанция, а также предлагается вариант их смысловых связей на основе результатов эмпирического исследования.

Ключевые слова: личность; отношение; эмоциональные отношения; межличностные отношения; значимые отношения; субъективные и объективные характеристики значимых отношений; иерархия отношений; близкие отношения; близкий человек.

Kosheleva Yu.P.

PhD in Psychology, associate professor Department of Psychology and Pedagogical Anthropology MSLU; kosheleva@gmail.com

SIGNIFICANT RELATIONS: SIGNIFICANT OTHER OR LOVED ONE?

The article deals with the basic notions that the concept 'relationship' includes such as 'public' and 'emotional relations', 'significant other', 'significant relations', 'familiarity', 'loved one' as well and the characteristics of significant relations containing 'position', 'responsibility' and 'distance'. The author analyses them and gives the variant of their semantic structure based on the empirical findings.

Key words: personality; relationship; emotional relations; interpersonal relations; significant relations; subjective and objective attributes of significant relations; hierarchy within relationship; familiarity; loved one.

*Даже тот, кто далеко, – стоит рядом,
если он в твоём сердце;
Даже тот, кто стоит рядом, – далек,
если твои мысли далеки от него.*

Древнеиндийское изречение

В зарубежной психологии появилось понятие «значимый другой», которое стало одним из центральных для объяснения механизма формирования личности [1; 4]. Разрабатывая

данную тему, ряд авторов (У. Джеймс, Ч. Кули, Дж. Мид, К. Юнг, К. Роджерс) предлагали свои понятия такие, как «обобщенный другой», «социальное Я», «зеркальное Я», «маска», «персона» и др. Однако все высказанные идеи, кристаллизированные в этих понятиях, содержали ответ на вопросы: что влияет на человека в процессе его становления, что делает его собственно человеком. Термин «значимые отношения» характерен для отечественной психологии [2; 3]. Его эволюция связана с именами отечественных психологов – В. Н. Мясищевым, С. Я. Рубинштейном, Л. Я. Гозманом, В. Н. Куницыной, Н. В. Казариновой, В. М. Погольшей, А. В. Петровским, А. А. Кроником, Е. А. Кроник и др., и с разработкой понятий «отношения», «эмоциональные отношения», «межличностные отношения» и самим термином «значимые отношения». В отличие от зарубежных коллег советские и российские психологи делали акцент не на самой личности, на которую оказывается влияние, а на тех связях с другими людьми, которые и являются (эмоционально) значимыми для человека [4]. Векторы зарубежных и отечественных подходов психологии к проблеме значимости оказались противоположными. В одном случае изучалась структура личности, ее внутреннее строение. Исследуемые механизмы показывали и доказывали результат такого влияния на человека. В другом случае анализировалось внешнее, преимущественно ближайшее окружение человека, которое и оказывало на него влияние. Вопрос психологов состоял в том, кто влияет на личность больше и почему. В целом же можно сказать, что оба подхода рассматривали проблему значимости – другого человека или других людей – на каждого, кто живет и действует в мире людей. Закономерно возникает вопрос: а что же предпочтительнее – значимый человек или значимый другой?

Чтобы ответить на этот вопрос, проведем анализ явлений, которые обозначаются данными понятиями. Сужая представления о развитии человека, остановимся лишь на его развитии с точки зрения познания им окружающего мира и его освоения. Постулатом в психологии является утверждение: человек не может существовать без других людей. Для психического развития ему нужны другие люди. В этом смысле они изначально обладают для него значением, т. е. значимы

для него. В этом смысле любой человек может быть значимым для любого другого индивида. Появится ли или нет значимость «другого» будет зависеть от «значимости отношений». Получается, что человек как субъект отношений сам их «выстраивает», определяет круг значимых для себя лиц. Сам же может и перестраивать систему своих отношений, меняя их иерархию и свои предпочтения. При этом «значимый другой» может существовать абстрактно (например, как вымышленный персонаж) или на расстоянии (как реальный, но незнакомый человек). А вот чтобы человек стал значимым, он должен попасть в систему отношений и стать субъектом этих отношений, а также у него должен быть опыт взаимодействия со значимым человеком и возможность оценки этих отношений, их «означивания». В дальнейшем мы будем разводить понятия «значимый другой» и «значимый человек», соотнося первое понятие с источником нормообразования, связанным с процессом социализации, а второе – с результатом оценки отношений с другими людьми, позволяющей объективно или субъективно выделять характеристики значимых (выделенных и оцененных как важных для человека) отношений и выстраивать иерархию значимости в системе этих отношений. В этом контексте в разное время у людей могут наблюдаться разные значимые люди и, соответственно, могут меняться предпочтения и оценки степени значимости тех или иных людей в жизни человека. Следовательно, значимые отношения, помимо содержательного компонента, включают в себя динамику отношений. Однако можно ли уловить критерии значимости отношений для человека?

Когда рассматриваешь категорию «отношения» с позиции исследователя человеческих отношений, необходимо, вслед за В. Н. Мясищевым, выделять два пласта таких отношений – общественные и межличностные [4]. В этом контексте категория «значимость» отношений ближе к общественным отношениям, а вот в межличностные отношения попадает ближайшее окружение человека. Чтобы проверить, какой смысл вкладывается людьми в понимание значимых отношений на практическом уровне, мы провели эмпирическое исследование. В нем приняли участие 42 человека от 21 до

44 лет обоего пола (20 мужчин и 22 женщины). Первое задание включало в себя определение круга значимых лиц на основании ролевых характеристик (мать, отец, друг / подруга, парень / девушка, муж / жена и др.). Ролевые характеристики не ограничивались. Каждый участник исследования волен был выбирать те роли, которые он или она считала важными для себя. Затем оценивались характеристики отношений, которые воспринимались респондентами как значимые (например, N понимает меня; является образцом или примером для подражания и др.). Для дальнейшего исследования выбирались только три первых ранга значимых отношений, т. е. значимые для исследуемых люди, которых они поставили на первые три места (ранги могли сливаться в случае, если их место совпадало – при этом всё равно оценивались только три человека с максимальным рейтингом). Ответы респондентов обрабатывались методом контент-анализа. В результате все ответы были разбиты на три подгруппы по общим характеристикам значимых отношений: позиции, обязанности и дистанции. Остановимся на этих характеристиках подробнее. Под *позицией* мы понимаем все характеристики отношений, которые рассматриваются как формы психологической власти – экспертной власти, власти примера и т. д. Под *обязанностью* – такие отношения, которые характеризуют степень ответственности друг перед другом (например, забота, обеспечение благополучия, защиты и т. п.) и под *дистанцией* – характеристики отношений с точки зрения психологической близости как характеристики именно межличностных отношений включая доверие, понимание, уровни аттракции – симпатию, дружбу, любовь). Затем подсчитывался общий коэффициент (как среднее значение по трем основным характеристикам отношений) по всем ролям и по каждой в отдельности. Кроме того, в ответах респондентов оценивались когнитивный, эмоциональный (оценочный) и поведенческий аспекты оценки значимых отношений.

Результаты исследования показывают, что максимальный коэффициент (0,73) в диапазоне от 0 до 1 получает такая характеристика, как «позиция». Характеристики значимых отношений «обязанность» и «дистанция» колеблются от 0 до

0,27. Гендерные различия не наблюдаются. При этом преобладает когнитивный компонент высказываний о значимом человеке (0,54) и далее поведенческий (0,37). Следует отметить, что поведенческий компонент, в основном, приписывался значимому человеку, а не самому респонденту. Эмоциональный (оценочный) компонент высказываний о значимом человеке был минимальным. Почему? Чтобы ответить на этот вопрос, мы продолжили наше исследование и обнаружили, что в практической жизни люди разводят понятия значимого человека и близкого.

Мы провели дополнительное исследование, посвященное сравнению этих понятий. Приведем наиболее характерные определения.

1. Значимый человек – это «человек, мысли и / или действия которого сыграли большую роль в жизни и / или формировании личности, становлении его карьеры. Может быть кем угодно – родственником, знакомым или незнакомым (писателем, артистом, философом)».

В этом понимании понятие «значимый человек» пересекается с понятием «значимый другой».

Значимый человек – это «человек, о котором ты вспоминаешь, потому что он оставил след в твоей памяти» или «друг по разуму, наставник, учитель, тот, кто смог научить чему-то в жизни; который даже после ухода (если такое случилось) остался в памяти, и к нему сохранилось уважение».

Здесь напрямую затрагиваются вопросы социализации человека и степени влияния на него других людей.

И, наконец, значимый человек – это «человек, задающий тебе планку в жизни, на которого хочется быть похожим или соответствовать тем критериям, которые он задает. Он помогает определить верное направление в жизни и часто служит эталоном в своих действиях, установках и в целом мировоззрении. При этом он не навязывает своей воли и не беспокоится, что ты будешь есть и где спать, с кем ты дружишь и с кем спишь. Собственно его может и не волновать, существуешь ли ты или нет, но для тебя его существование очень важно и значимо, ведь он как маяк в море твоей жизни».

Данное определение в полной мере очерчивает смысловое поле понятия «значимый человек», в котором в наибольшей степени, чем в других определениях, подчеркивается субъектный характер отношений и выделяется субъект этих отношений, который и определяет важность этих отношений для себя.

2. Близкий человек как психологическое понятие не существует. В словарях русского языка термин «близкий» определяется только в двух значениях – как «кровно связанный, непосредственный» и как «не далеко отстоящий (в пространстве или во времени)». В первом своем значении он связан с родственными (кровными) отношениями, а во втором – с расстоянием или со временем. Во втором значении слово «близкий» вполне может соотноситься с понятием психологического времени и психологической близости (расстояния). Так ли это? Обратимся к результатам нашего исследования, из которых мы приводим наиболее характерные высказывания.

Близкий человек – это «человек, перед которым можно не волноваться, что ты делаешь что-то не так. Всё всегда так», или это «тот, с кем существует духовная связь. Ниточка, протянутая от души к душе, которая позволяет понимать без слов, предвидеть, прощать и т. д. Социальный статус, уровень образования, взгляды на что-либо могут при этом не совпадать. Как правило, близкие люди друг другу не мешают, не делят пространство. Это могут быть любимые (мужья, жены), друзья и знакомые, родственники».

В этом определении наблюдается принятие бытия человека вообще (в первом варианте определения) и признания бытия человека, имеющего физические характеристики – локализацию в пространстве, которая подтверждает факт присутствия человека.

Близкий человек – «человек из ближайшего круга людей, которому можно довериться; человек, обладающий схожими интересами и взглядами на многие вещи; человек, ради которого я готова на многое и судьба которого меня беспокоит».

Оказывается компоненты значимых отношений, связанные с такими характеристиками отношений, как «обязанность»

и «дистанция», выражаются не через понятие «значимый человек», а через термин «близкий человек». (Сходные результаты представлены и в других определениях «близкого человека», например «близкий человек – тот, кто заботится и о ком заботятся в межличностных отношениях»). Следует также отметить наличие действенного компонента в определении «близкого человека», который отсутствовал в определении значимого человека. Данные тенденции еще больше выражены в следующем определении.

Близкий человек – «это схожий по некоторым признакам, понятиям человек. Возможны близкое мировоззрение, понимание жизни или же просто схожесть интересов вкупе с обоюдодобным стилем общения. Близкий человек готов сделать что-либо конкретное для своего близкого человека, оказать помощь даже в ущерб себе. Можно говорить также о взаимных «обязательствах» между двумя близкими людьми».

Общность взглядов и мировоззрения подразумевает также включение в совместную деятельность как полноправных субъектов взаимоотношений, в которые включены не только межличностные, но и деловые (общественные) отношения. В этом контексте становится понятным и появившиеся «обязательства» друг перед другом и результаты отношений. Рассмотрим еще одно определение близкого человека.

Близкий человек – это «человек, который тебя принимает таким, какой ты есть. Обычно к близким людям относятся родственники и /или друзья. Может быть и встреченным в жизни и вошедшим в твою сферу жизни (контакт: физический, эмоциональный, взаимопонимание в мыслях и поступках). Человек, которому зачастую не надо объяснять, почему ты поступил именно так, а не иначе. Человек, с которым тепло и душевно, говоришь ли ты или молчишь. Обычно близкий человек заботится о тебе, его волнует твое здоровье, близкий круг друзей и подруг, как дела на работе и в целом твое существование для него очень важно. Также и тебя беспокоит его жизнь и здоровье». Причем такие отношения равно направлены друг на друга, т. е. предполагают как определенный уровень совместимости по разным параметрам (физический, эмоциональный и др.), так и определенную степень сработанности.

А это, как раз, и определяет отношения в малой группе – эмоциональные (межличностные) и деловые (общественные). Получается, что близкие отношения воплощают в себе в полной мере все характеристики отношений.

Таким образом, понятие «близкий человек» как психологическое оказывается более емким по содержанию, чем термин «значимый другой». «Близкие отношения» ценятся выше, чем «значимые отношения» и на операциональном уровне хорошо диагностируются и интерпретируются людьми. «Близкие отношения» включают в себя всю гамму отношений человека как на психологическом уровне, так и на социальном. Чем больше характеристик они в себе содержат, тем богаче эти отношения.

Результаты проведенного исследования позволяют сделать важные выводы:

1. Содержание категории «отношения» культурно специфично. Российской культуре свойственны термины «близкие отношения» и «близкий человек» в сравнении с понятиями «значимые отношения» и «значимый другой».

2. В значимых отношениях субъектом выступает человек, который сам выстраивает (или перестраивает) систему своих отношений. В близких отношениях важны субъекты этих отношений, взаимодействие которых и определяет эту систему.

3. Близкие отношения по сравнению со значимыми отношениями в большей степени «пристрастны» и отражают качество отношений между людьми.

4. Помимо родственных отношений и пространственно-временного расположения термин «близкие люди» включает в себя психологические и социальные характеристики отношений, а также их производные.

5. Деятельностный характер «близких отношений» предусматривает наличие согласованных целей, ценностей, норм поведения, а также средств и контроля, обеспечивающих «совместность» отношений.

6. «Близкие отношения» также подразумевают совместные действия и их результат.

7. А это значит, что «близкие отношения» требуют усилий и труда (деятельности) по построению взаимоотношений.

В этом смысле, если у человека нет близкого человека, то это не является характеристикой ситуации его (близкого человека) отсутствия, а становится характеристикой самого человека, который ничего не предпринимает для построения близких отношений.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Кошелева Ю. П.* Роль значимого другого в динамике значимых отношений у молодежи // Психологические закономерности формирования познавательной деятельности. – М. : ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2014. – С. 70–81. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 7 (693). Сер. Психологические науки).
2. *Кроник А. А., Кроник Е. А.* Психология человеческих отношений. – Дубна: Феникс : КогитоЦентр, 1998. – 224 с.
3. *Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М.* Межличностное общение: учебник для вузов. – СПб. : Питер, 2003. – 544 с.
4. *Мясищев В. Н.* Психология отношений. – М. : МПСИ, МОДЭК, 2011. – 400 с.
5. Психология общения. Энциклопедический словарь / под общ. ред. А. А. Бодалева. – М. : Когито-Центр, 2015. – 672 с.

УДК 378:159.9

Л. Р. Ахмадиева

канд. психол. наук, доц. каф. психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: atossa@rambler.ru

ВЛИЯНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ ТРЕНИНГА ПУБЛИЧНОГО ВЫСТУПЛЕНИЯ НА ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ СОСТОЯНИЯ ЕГО УЧАСТНИКОВ

В статье на основе эмпирического исследования описывается влияние психолого-педагогических условий тренинга публичного выступления на эмоциональные состояния участников тренинга. Исследуемыми условиями стали форма обратной связи, просмотр видеозаписи собственного публичного выступления, время предъявления видеозаписи собственного выступления, выполнение тематических упражнений, стимуляция «положительной» активности участников тренинга. Сравниваются динамика психической активации, интереса, эмоционального тонуса, комфортности и напряженности и их итоговые значения после тренинга при использовании обратной связи в форме критики и в форме сочетания похвалы и критики, при наличии и отсутствии стимуляции «положительной» активности участников, при наличии или отсутствии выполнения тематических упражнений, при различном времени предъявления видеозаписи собственного выступления, при индивидуальном и групповом просмотре собственного публичного выступления.

Ключевые слова: обучающий тренинг; публичное выступление; эмоциональные состояния участников тренинга; психическая активация; интерес; эмоциональный тонус; комфортность; напряжение; психолого-педагогические условия тренинга; обратная связь; стимуляция «положительной» активности участников; тематические упражнения.

Akhmadieva L. R.

Ph. D., associate professor of Psychology and Pedagogic Anthropology Department, MSLU; e-mail: atossa@rambler.ru

THE INFLUENCE OF PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF A PUBLIC SPEAKING TRAINING ON THE EMOTIONAL STATES OF THE TRAINEES

The article, which is based on empirical research, describes the influence of different psycho-pedagogical conditions of a public speaking training on the emotional states of the trainees. The experimental conditions include various kinds of feedback, video demonstration of the trainees' presentations, time of the video demonstration, behaviour modelling, stimulation of the trainees' 'positive activity'. The dependent variables of the study involve dynamics of mental activation, interest, emotional tone, sense of comfort and tension during and after the training. The independent

variables include feedback in the forms of criticism or 'criticism-and-praise sandwich', the presence or absence of 'positive' activity stimulation, behaviour modelling, time of the video demonstration of the trainees' initial presentations, group or individual video analysis.

Key words: educational training; public speaking; trainees' emotional states; mental activation; interest; emotional tone; sense of comfort; tension; psychopedagogical conditions of a training; feedback; stimulation of the trainees' 'positive activity'; behaviour modelling

Тренинги с каждым годом проводятся всё чаще и чаще. Но, несмотря на это, вопрос об эффективности тренингов и об условиях их эффективности до сих пор остается открытым. Одной из спорных тем является влияние эмоций на эффективность процесса обучения. Многие иностранные авторы считают, что эмоции предваряют любой процесс (в том числе научение) и являются своеобразным триггером к действиям. Для того чтобы усилить желание участников учиться, рекомендуют делать тренинг привлекательным, излучать энтузиазм, создавать хорошее настроение, шутить, приводить известные цитаты, стараться понравиться группе, развлекать участников, рассказывая истории, необычные факты, задавая провокационные вопросы. Кроме этого, советуют апеллировать к практической пользе, демонстрируя, чем тренинг может быть полезен людям в личной или профессиональной сфере [2; 4; 6; 9]. Кроме того, считается, что эмоциональное событие запоминается лучше и на более длительный период, поэтому задача тренера состоит в том, чтобы ассоциировать учебный материал с эмоциями участников. Участники тренинга удерживают свое внимание дольше всего на том, что вызывает у них сильные эмоции. При этом люди, как правило, избегают ситуаций, в которых они испытывают психологическое напряжение или физический дискомфорт. Поэтому, говоря о тренинге, специалисты подчеркивают, что люди сопротивляются обучению, если они чувствуют скуку, неловкость или унижение, и, наоборот, готовы преодолевать трудности, если чувствуют себя уверенно. По мнению большинства авторов, повышают эффективность тренинга хорошее настроение, интерес, веселье, удовольствие, ощущение комфортности; снижают – апатия, напряжение, плохое настроение, ощущение дискомфорта [3; 7].

Отечественные специалисты часто соглашаются с зарубежными коллегами. Например, предлагая русскую модель тренинга, Е. В. Сидоренко выделяет в качестве обязательных элементов обучения стремление к незаметности и безболезненности диагностических процедур, подчеркнутое внимание к методам регуляции эмоционального напряжения, веселость. Автор убеждена в том, что более лучезарный тренинг приносит больше пользы. Участники лучше учатся новому, когда они радостны. На тренинге должно быть захватывающе, интересно, весело, азартно [5].

Вышеописанные взгляды делают актуальным изучение влияния эмоций на результаты процесса обучения на тренинге. Однако, чтобы обеспечить подобные исследования, нужно сначала научиться контролировать эмоциональные состояния участников тренинга. Мы предположили, что воздействие на эмоциональные состояния можно обеспечить путем варьирования психолого-педагогических условий обучающего тренинга. Проверка данной гипотезы проводилась на материале тренинга публичного выступления.

Цель нашей работы – изучить особенности влияния психолого-педагогических условий обучающего тренинга публичного выступления на эмоциональные состояния его участников. Для достижения этой цели последовательно решались следующие задачи:

1. Организация тренингов публичного выступления с различными психолого-педагогическими условиями.
2. Диагностика эмоционального состояния участников до и после тренингов с различными условиями.
3. Выявление особенностей эмоциональных состояний и их динамики в процессе обучающих тренингов публичного выступления с различными психолого-педагогическими условиями.

Для решения поставленных задач было проведено эмпирическое исследование. В нем приняли участие 257 испытуемых, из них – 169 девушек и 88 юношей. Средний возраст участников тренингов – 19 лет (минимальный – 17 лет, максимальный – 23 года).

Испытуемыми являлись студенты I, IV и V курсов МГЛУ (специальность «Психология», «Педагогика и психология») и студенты I и II курсов МАИ (специализация «Менеджмент в социальной сфере»).

В исследовании была выдвинута для проверки следующая гипотеза: отрицательно на эмоциональные состояния участников тренинга будут влиять обратная связь в форме критики, самостоятельный просмотр видеозаписи своего публичного выступления, просмотр видеозаписи в последний день тренинга, отсутствие тематических упражнений и отсутствие стимуляции *положительной* активности; положительно на эмоциональные состояния будут влиять обратная связь, сочетающая критику и похвалу, групповой просмотр видеозаписи своего публичного выступления, просмотр видеозаписи в первый день тренинга, выполнение тематических упражнений и стимуляция *положительной* активности.

Содержание и основные результаты исследований

Стандартный тренинг публичного выступления длится не менее 8 часов. Как правило, к концу тренинга его участники довольно сильно устают, вследствие чего целесообразно использовать для диагностики эмоциональных состояний методику, выполнение которой занимает не более 5 минут, и проводить 2 замера эмоционального состояния: до и после тренинга, так как с высокой долей вероятности точнее отражать влияние психолого-педагогических условий на эмоциональное состояние будут не его значения после тренинга, а сдвиг показателей, вычисляемый как разница между показателями эмоциональных состояний до и после тренинга публичного выступления.

Многие эмоциональные состояния, влияющие, по мнению большинства авторов, на эффективность тренинга, можно оценить при помощи опросника самооценки состояний психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжение и комфортности [1]. Данная методика, согласно утверждениям авторов, базируется на методике САН, но отличается от последней выделением шкал состояний, независимых от кажущейся семантической специфичности отдельных слов и словосочетаний стимульного материала. Предлагаемая

методика состоит из 20 пар противоположных по смыслу определений, характеризующих упомянутые в ее названии состояния. Степень выраженности каждого признака оценивается по 7-балльной шкале. Степень выраженности каждого состояния варьируется в диапазоне от 3 до 21 балла. Методика рассчитана на неоднократное обследование одних и тех же лиц. Для удобства последующей обработки данных мы перевели результаты испытуемых в процентную шкалу. Анализировались средние значения психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжение и комфортности после тренинга, а также динамика этих эмоциональных состояний.

Независимыми переменными в данном эмпирическом исследовании стали такие психолого-педагогические условия, как форма обратной связи, просмотр видеозаписи собственного выступления и выступлений других людей, время предъявления видеозаписи собственного выступления, стимуляция активности участников. Каждая переменная принимала два возможных значения:

- 1) обратная связь: а) сочетание критики и похвалы; б) только критика;
- 2) просмотр видеозаписи собственного выступления, сделанной до тренинга: а) самостоятельный, дополненный письменными комментариями тренера; б) групповой – учащиеся оценивали и обсуждали видео в группе вместе с тренером и другими участниками,
- 3) просмотр осуществлялся: а) в первый день тренинга; б) в последний день тренинга, перед повторной видеозаписью своего публичного выступления;
- 4) тематические упражнения, направленные на формирование поведенческих умений: а) проводились; б) не проводились;
- 5) стимуляция «положительной» активности участников (с помощью дополнительных вопросов, адресованных индивидуально каждому участнику): а) проводилась; б) не проводилась.

Зависимыми переменными были эмоциональные состояния участников после тренинга и сдвиг эмоциональных состояний.

Первым изучаемым условием была обратная связь. При значении «критика» участники тренинга обсуждали допущенные ими ошибки, внимание фокусировалось на том, что необходимо исправить. При значении «сочетание критики и похвалы» обсуждали не только ошибки, но и удачные проявления активности во время тренинга – хороший вопрос, интересный ответ, правильно выполненный элемент упражнения и т. п. Результаты сравнения эмоциональных состояний участников тренинга с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок приведены в таблице 1.

Таблица 1

Сравнение средних значений эмоциональных состояний участников тренинга при разных формах обратной связи

Эмоциональное состояние участников тренинга	Сочетание критики и похвалы (87 чел.)	Критика (89 чел.)	Уровень значимости, р
Психическая активация (ПА) после тренинга	0,55	0,49	0,08
Сдвиг ПА	0,07*	-0,01	0,02
Интерес (И) после тренинга	0,73	0,69	0,11
Сдвиг И	0,09	0,09	0,94
Эмоциональный тонус (ЭТ) после тренинга	0,74	0,70	0,12
Сдвиг ЭТ	0,10	0,05	0,05
Напряжение (Н) после тренинга	0,42	0,45	0,12
Сдвиг Н	0,00	-0,01	0,71
Комфортность (К) после тренинга	0,70	0,66	0,09
Сдвиг К	0,13	0,05	0,00

* жирным шрифтом выделены статистически значимые различия (уровень значимости $p < 0,05$).

Согласно представленным данным, различные формы обратной связи влияют только на динамику эмоциональных состояний. При сочетании критики и похвалы психическая активация в процессе тренинга возрастает, а когда

присутствует только критика, психическая активация незначительно снижается. То есть, если обращать внимание участников на то, что у них получилось, они чувствуют себя бодрыми и готовы продолжить работу. Таким образом, похвала может выступать средством, продлевающим фазу оптимальной работоспособности участников тренинга, или, по крайней мере, создающим у них ощущение, что они готовы продолжать обучение.

Эмоциональный тонус и комфортность после тренинга повышается у обеих подгрупп, однако при сочетании похвалы и критики они повышаются в большей степени, чем при наличии одной критики. Таким образом, тренер может усилить положительную динамику самочувствия и настроения участников тренинга, обращая внимание на их достижения.

Следующим изучаемым условием был просмотр видеозаписи собственного выступления, сделанной до тренинга. Сравнивались эмоциональные состояния участников тренинга, которые смотрели видеозаписи своего публичного выступления самостоятельно и в группе. Результаты сравнения эмоциональных состояний с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок приведены в таблице 2.

Таблица 2

Сравнение средних значений эмоциональных состояний участников тренинга при индивидуальном и групповом просмотре видеозаписи собственного публичного выступления

Эмоциональное состояние участников тренинга	Групповой просмотр (97 чел.)	Индивидуальный просмотр (70 чел.)	Уровень значимости, р
Психическая активация (ПА) после тренинга	0,48	0,58	0,00
Сдвиг ПА	0,00	0,08	0,02
Интерес (И) после тренинга	0,70	0,73	0,30
Сдвиг И	0,09	0,09	0,96
Эмоциональный тонус (ЭТ) после тренинга	0,70	0,76	0,03
Сдвиг ЭТ	0,07	0,08	0,88

Эмоциональное состояние участников тренинга	Групповой просмотр (97 чел.)	Индивидуальный просмотр (70 чел.)	Уровень значимости, р
Напряжение (Н) после тренинга	0,44	0,43	0,55
Сдвиг Н	-0,01	0,00	0,75
Комфортность (К) после тренинга	0,65	0,72	0,01
Сдвиг К	0,08	0,11	0,25

* жирным шрифтом выделены статистически значимые различия (уровень значимости $p < 0,05$).

Полученные результаты демонстрируют, что групповой просмотр видеозаписи приводит к тому, что психическая активация участников во время тренинга остается неизменной, эти участники в меньшей степени чувствуют комфортность, их самочувствие после тренинга хуже, чем у тех, кто просматривал видеозапись своего выступления самостоятельно. В книгах, посвященных тренингу, в числе достоинств групповой работы называют обмен опытом, взаимную поддержку, возникновения ощущения «я не один такой» и т. п. Однако мы видим, что просмотр видеозаписи в группе не улучшил, а, скорее, ухудшил эмоциональные состояния участников. Возможно, это связано с тем, что ситуация группового просмотра способна утомлять (просматриваются записи всех участников группы, это занимает определенное время) и вызывать неприятные мысли. Например, рассуждая по аналогии, участник тренинга может подумать: «Я критиковал других участников, но при этом я сказал далеко не всё, что мог. А они, наверно, тоже теперь думают обо мне плохо».

Следующим условием было время просмотра видеозаписи собственного публичного выступления. Результаты сравнения с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок эмоциональных состояний участников, смотревших видеозапись в первый и в последний день тренинга, приведены в таблице 3.

Таблица 3

Сравнение средних значений эмоциональных состояний участников тренинга при просмотре видеозаписи собственного публичного выступления в первый и в последний день тренинга

Эмоциональное состояние участников тренинга	Просмотр в первый день (47 чел.)	Просмотр в последний день (80 чел.)	Уровень значимости, р
Психическая активация (ПА) после тренинга	0,45	0,51	0,14
Сдвиг ПА	-0,05	0,05	0,02
Интерес (И) после тренинга	0,64	0,76	0,00
Сдвиг И	0,04	0,15	0,01
Эмоциональный тонус (ЭТ) после тренинга	0,64	0,76	0,00
Сдвиг ЭТ	0,01	0,13	0,00
Напряжение (Н) после тренинга	0,48	0,41	0,00
Сдвиг Н	0,01	-0,02	0,45
Комфортность (К) после тренинга	0,62	0,69	0,08
Сдвиг К	0,05	0,11	0,09

* жирным шрифтом выделены статистически значимые различия (уровень значимости $p < 0,05$).

Как видно из таблицы, день просмотра видеозаписи своего выступления влияет как на эмоциональное состояние после тренинга, так и на динамику эмоционального состояния. Мы предполагали, что просмотр видеозаписи публичного выступления в последний день тренинга – непосредственно перед диагностикой эмоционального состояния – отрицательно скажется на результатах. Однако данные противоречат нашей гипотезе. Просмотр видеозаписи своего выступления в первый день тренинга приводит к тому, что интерес к обучению снижается, самочувствие после тренинга ухудшается,

напряжение возрастает. Некоторые высказывания участников позволяют предположить, что демонстрация видеозаписи публичного выступления расстраивает. Если участник в первый день тренинга испытывает негативные эмоции, у него может снизиться вера в то, что тренинг поможет исправить все те недостатки выступления, которые он увидел. Когда мы предъявляем видеозапись в последний день тренинга, участник уже попробовал выполнить несколько упражнений и имел возможность убедиться в том, что умения публичного выступления можно и нужно тренировать. Вероятно, когда он видит видеозапись того, каким он был, он может сказать себе, что сейчас, когда он смотрит, он уже не такой, что позволяет ему не так сильно расстраиваться в процессе просмотра.

Следующим условием было выполнение тематических упражнений. В тематических упражнениях формируются умения участников тренинга. Например, если в мини-лекции тренинга рассказывается о том, какие жесты уместны при публичном выступлении, а каких жестов нужно избегать, в тематическом упражнении участнику необходимо выступить, жестикулируя в соответствии с тем, что было сказано на мини-лекции. Результаты сравнения с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок эмоциональных состояний участников, выполнявших или невыполнявших тематические упражнения, приведены в таблице 4.

Таблица 4

**Сравнение средних значений эмоциональных состояний
участников тренинга при наличии или отсутствии
тематических упражнений**

Эмоциональное состояние участников тренинга	Есть упражнения (98 чел.)	Нет упражнений (62 чел.)	Уровень значимости, р
Психическая активация (ПА) после тренинга	0,57	0,42	0,00
Сдвиг ПА	0,08	-0,06	0,00
Интерес (И) после тренинга	0,74	0,65	0,01
Сдвиг И	0,12	0,04	0,02

Эмоциональное состояние участников тренинга	Есть упражнения (98 чел.)	Нет упражнений (62 чел.)	Уровень значимости, р
Эмоциональный тонус (ЭТ) после тренинга	0,75	0,66	0,00
Сдвиг ЭТ	0,09	0,05	0,16
Напряжение (Н) после тренинга	0,43	0,44	0,65
Сдвиг Н	0,02	-0,05	0,02
Комфортность (К) после тренинга	0,71	0,61	0,00
Сдвиг К	0,10	0,08	0,41

* жирным шрифтом выделены статистически значимые различия (уровень значимости $p < 0,05$).

Из таблицы 4 видно, что выполнение тематических упражнений оказывает максимальное влияние на эмоциональные состояния участников тренинга. При отсутствии упражнений психическая активация участников во время тренинга снижается. Выполнение упражнений повышает напряжение участников, но одновременно оно значимо повышает их интерес к обучению, улучшает самочувствие и настроение.

Последним изучаемым условием была стимуляция активности участников, которая проводилась следующим образом:

1. Невербальное подкрепление поведенческих проявлений «положительной» активности (вопросы по теме тренинга, активное участие в групповом обсуждении, проявление инициативы при отработке практических навыков, содержательные комментарии к мини-лекциям и высказываниям других участников, приведение примеров из личного опыта):

- улыбка;
- кивки головой;
- поддерживающие и одобряющие жесты и мимика.

2. Дополнительные вопросы, адресованные индивидуально участникам тренинга, проявляющим наименьшую активность.

3. Стимуляция вопросов по теме тренинга путем обращения к группе в целом и персонально к отдельным участникам с подобными формулировками:

- Все ли Вам понятно?
- Есть ли у Вас какие-нибудь вопросы?
- Какие жесты кажутся Вам наиболее опасными в ситуации публичного выступления? По какой причине?
- Что Вам приходилось слышать о способах установления контакта с аудиторией? и т. п.

4. Стимуляция проявления инициативы при отработке практических навыков:

- Кто самый смелый?
- Кто покажет пример?
- Вы, молодец, что стали добровольцем! и т. п.

5. Стимуляция участия в обсуждениях:

- Что Вы думаете по этому вопросу?
- Какова Ваша позиция относительно данного утверждения?

– На что бы Вы в первую очередь посоветовали обратить внимание при публичном выступлении данному участнику?

6. Запрос на приведение примеров из личного опыта:

– Могли бы Вы привести пример воздействия данного приема на аудиторию?

– Встречали ли вы выступающих с агрессивными жестами? Какое впечатление они на вас производили?

– Вы сказали, что практически избавились от слов «паразитов» в своей речи. Поделитесь, пожалуйста, с группой своим опытом.

Результаты сравнения эмоциональных состояний в группах с наличием/отсутствием стимуляции активности с помощью t-критерия Стьюдента для независимых выборок приведены в таблице 5.

Согласно представленным данным, стимуляция активности повышает психическую активацию, и интерес участников после тренинга способствует улучшению эмоционального тонуса. По-видимому, стимулируя активность участников тренинга, мы укрепляем их веру в том, что они способны научиться

выступать на публике, тем самым мотивируя их на последующее обучение.

Таблица 5

Сравнение средних значений эмоциональных состояний при наличии или отсутствии стимуляции активности участников тренинга

Эмоциональное состояние участников тренинга	Есть стимуляция (76 чел.)	Нет стимуляции (91 чел.)	Уровень значимости, р
Психическая активация (ПА) после тренинга	0,56	0,49	0,02
Сдвиг ПА	0,06	0,01	0,09
Интерес (И) после тренинга	0,77	0,66	0,00
Сдвиг И	0,13	0,07	0,04
Эмоциональный тонус (ЭТ) после тренинга	0,77	0,68	0,00
Сдвиг ЭТ	0,12	0,04	0,00
Напряжение (Н) после тренинга	0,42	0,45	0,15
Сдвиг Н	0,01	-0,01	0,34
Комфортность (К) после тренинга	0,70	0,66	0,18
Сдвиг К	0,10	0,09	0,74

* жирным шрифтом выделены статистически значимые различия (уровень значимости $p < 0,05$).

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Психолого-педагогические условия тренинга публичного выступления влияют на такие эмоциональные состояния участников, как психическая активация, интерес, эмоциональный тонус, комфортность, напряжение.

2. Положительно на динамике эмоциональных состояний участников тренинга сказываются сочетание похвалы и критики, индивидуальный просмотр видеозаписи собственного публичного выступления, просмотр видеозаписи в последний

день тренинга, выполнение тематических упражнений, стимуляция «положительной» активности участников тренинга ($p < 0,05$).

3. Индивидуальный просмотр видеозаписи собственного публичного выступления повышает психическую активацию, эмоциональный тонус и комфортность после тренинга ($p < 0,05$).

4. Просмотр видеозаписи собственного публичного выступления в последний день тренинга повышает интерес, улучшает эмоциональный тонус и снижает напряжение после тренинга ($p < 0,05$).

5. Выполнение тематических упражнений улучшает все эмоциональные показатели после тренинга ($p < 0,05$).

6. Стимуляция положительной активности повышает психическую активацию, интерес и эмоциональный тонус после тренинга ($p < 0,05$).

Подводя итоги, можно отметить, что эмпирическое исследование позволило выявить влияние некоторых психолого-педагогических условий обучающего тренинга публичного выступления на определенные эмоциональные состояния его участников. Выполненная работа позволяет наметить многочисленные перспективы дальнейших исследований: сравнить влияние уже изученных психолого-педагогических условий на эмоциональные состояния участников других обучающих тренингов, продолжить поиск условий, от которых могут зависеть эмоциональные состояния, выявить влияние психолого-педагогических условий на другие эмоциональные состояния участников тренинга.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / В. Д. Балин, В. К. Гайда, В. К. Гербачевский и др. ; под общ. ред. А. А. Крылова, С. А. Маничева. – СПб. : Питер, 2003. – 560 с.
2. Рай Л. Развитие навыков тренинга. – СПб. : Питер, 2002. – 208 с.
3. Рэйс Ф. (ред.) 1500 советов тренеру и менеджеру по персоналу. – СПб. : Питер, 2003. – 320 с.
4. Рэйс Ф., Смит Б. 500 лучших советов тренеру. – СПб. : Питер, 2001. – 128 с.

5. Сидоренко Е. В. Технологии создания тренинга. От замысла к результату. – СПб. : Речь : Сидоренко и Ко, 2008. – 336 с.
6. Biech E. Training for dummies. – Wiley Publishing, Inc., 2005. – 409 p.
7. Bowman S. L. Training from the BACK of the Room! 65 Ways to Step Aside and Let Them Learn. – Pfeiffer, 2008. – 320 p.
8. Bray T. The training design manual. The complete practical guide to creating effective and successful training programmes. – Kogan Page, 2009. – 304 p.
9. Gargiulo T. L., Pangarkar A. M., Kirkwood T. The Trainer's Portable Mentor. – Pfeiffer, 2008. – 689 p.

УДК616.22–008.5-053.2

Л. П. Григорьева

д-р психол. наук, проф. каф. психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: grigorievsy@gmail.com

КОРРЕКЦИЯ И КОМПЕНСАЦИЯ НАРУШЕНИЙ КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

В статье приведены сведения о морфофункциональном созревании мозга, обуславливающим когнитивное развитие ребенка. Рассмотрены вопросы влияния депривации на морфофункциональное созревание мозга и когнитивное развитие детей, а также проблема пластичности центральной нервной системы как нейробиологической основы компенсации нарушений когнитивного развития детей. Обоснована гипотеза о возможностях компенсации нарушений когнитивного развития детей на основе механизмов пластичности мозга, активируемых в процессе обучения.

Ключевые слова: морфофункциональное созревание мозга; когнитивное развитие; пластичность центральной нервной системы; модель компенсации нарушений развития; перцептивное обучение; слабовидящие; частично видящие; глухие с остаточным зрением.

Grigorieva L. P.

D. of Science, prof. of Psychology and Pedagogic Anthropology Department, MSLU;
e-mail: grigorievsy@gmail.com

CORRECTION AND COMPENSATION OF COGNITIVE DEVELOPMENT DISTURBANCES IN MULTIPLY HANDICAPPED CHILDREN.

It gives information on morphofunctional brain ripening which causes child's cognitive development, as well as the central nervous system plasticity as a neurobiological base for disorders compensation of children's cognitive development. A hypothesis is grounded on possibilities of disorders compensation of children's cognitive development on the basis of brain plasticity mechanisms which are activated in the process of training.

Key words: Morphofunctional maturation of brain; cognitive development; neuronal plasticity; compensation model; perceptive training; visually impaired and deaf-blind children.

Коррекция и компенсация нарушений когнитивного развития детей – фундаментальная мультидисциплинарная проблема, изучаемая на основе концепции И. П. Павлова о целостном

«организме-системе» и о роли в развитии афферентного отдела ЦНС. В соответствии с этой концепцией «организм-система есть система в высшей степени саморегулирующаяся, сама себя поддерживающая, восстанавливающая, поправляющая и даже совершенствующая...» (И. П. Павлов, Собр. Тр. Т. 3, с. 454). Эта саморегуляция осуществляется в постоянном взаимодействии коры головного мозга и подкоркового аппарата с факторами внешнего мира.

В современной специальной психологии и в коррекционной педагогике проблема коррекции и компенсации нарушений когнитивного развития детей разрабатывается в русле интеграции нейрофизиологического, психофизиологического и психолого-педагогического направлений [8; 9]. Это обусловлено тем, что во многих исследованиях выявлено значительное соответствие между морфофункциональным созреванием мозга, формированием нейрофизиологических механизмов перцептивно-когнитивных процессов и психологическими закономерностями когнитивного развития.

Необходимым условием общего когнитивного развития ребенка является перцептивное развитие, которое всегда в той или иной мере связано с формированием его внимания, памяти, воображения, мышления и речи. Успешность перцептивного развития зависит от потребностей, мотивации, интересов ребенка и его эмоционального отношения к окружающему. Основываясь на прошлом опыте (следах памяти), перцептивное развитие включает формирование механизмов анализа – синтеза непосредственных внешних воздействий и механизмов предвосхищения – опережающего отражения [3; 12]. Перцептивное развитие ребенка в раннем, дошкольном и младшем школьном возрасте является основой для формирования когнитивной сферы психики. Компенсация нарушений когнитивного развития детей – сложная комплексная проблема, решение которой может быть в определенной степени достигнуто при мультидисциплинарном подходе.

Компенсация – возмещение в той или иной мере нарушенных функций и состояний. П. К. Анохиным [2] сформулированы физиологически и клинически апробированные следующие основные принципы компенсации: сигнализации дефекта;

прогрессивной мобилизации компенсаторных механизмов; непрерывного обратного афферентирования компенсаторных приспособлений; относительной устойчивости компенсаторных приспособлений. Компенсация нарушенных функций может быть внутрисистемной и межсистемной.

Внутрисистемная компенсация достигается при замещении поврежденных нервных элементов активностью сохранных нейронов в результате перестройки деятельности нейронных структур в анализаторах под влиянием адекватной стимуляции и специального перцептивного обучения. Базовый исходный уровень компенсации – адекватная сенсорная стимуляция, которая активирует восстановительные процессы не только в проекционном отделе анализатора, но также в ассоциативных и неспецифических образованиях мозга, механизмы деятельности которых связаны с восприятием.

Согласно концепции П. К. Анохина [2], межсистемная компенсация связана с перестройкой деятельности или формированием новых функциональных систем, включающих проекционные и ассоциативные области коры головного мозга. При формировании новых функциональных систем решающее значение имеет психофизиологический фактор активации обратных связей анализаторов, являющихся важным механизмом обработки поступающей из внешнего мира информации [4; 14]. Обратная связь обеспечивает сравнение промежуточных результатов отражения сигнала с оригиналом.

В исследованиях, проведенных на животных и на человеке, показана возможность формирования в онтогенезе новых межцентральных связей корковых и подкорковых областей мозга [5; 6]. Целенаправленное формирование новых межцентральных отношений на основе конвергенции и интеграции информации в ассоциативных областях коры больших полушарий играет важную роль в когнитивном развитии при нарушениях сенсорного анализа признаков объектов. Формирование координации функциональных систем мозга в процессе обучения – компенсация высшего порядка, при которой мобилизуются и взаимодействуют

различные психические функции. Выделение этих двух видов компенсации весьма относительно. В реальных условиях познавательной деятельности они тесно взаимосвязаны и взаимодействуют. Такая системная компенсация с использованием всех резервных возможностей мозга необходима для повышения его функциональной активности и, следовательно, перцептивного развития как основы общего когнитивного развития детей.

**Краткие сведения о морфофункциональном
созревании мозга, обуславливающим когнитивное
развитие ребенка**

Формирование иерархической ансамблевой организации церебральной коры зависит от структурно-функционального созревания аппарата межнейронных связей. В соответствии с морфологическими данными этот процесс занимает в онтогенезе длительное время – от рождения до 18–20 лет. В первые годы жизни интенсивно растут пирамидные корковые нейроны и их апикальные дендриты, образующие систему вертикальных связей. К трем годам жизни в определенной степени созревают вставочные нейроны, и образуются интернейронные связи в группе клеток. В 5–6 лет продолжается дифференцировка нейронов и усложняется система их горизонтальных связей за счет роста и ветвления дендритов. Это обеспечивает возможности межнейронного взаимодействия в ансамблях нервных клеток. Система горизонтальных связей в коре интенсивно развивается к 9–10 годам, что составляет морфологическую основу для взаимодействия нейронов не только в одном ансамбле, но и между различными ансамблями.

Дальнейшее созревание коры характеризуется дифференцировкой пирамидных клеток и вставочных нейронов, увеличением числа их волокон, что приводит в итоге к формированию зрелого типа ансамблевой организации нейронов. Наблюдается гетерохронное созревание структурной организации нейронных ансамблей в проекционных и ассоциативных областях коры. Созревание нейрональных структур происходит в более ранние сроки в проекционных зонах, чем в ассоциативных. Наиболее позднее созревание характерно

для лобной области, в которой формирование клеточных ансамблей продолжается до 20 лет.

Морфологическое созревание коры – основа для формирования функционального взаимодействия ее разных областей в процессе когнитивного развития. Усиление в онтогенезе внутрикортикальной интеграции проекционных и ассоциативных областей, формирование и совершенствование системного взаимодействия различных корковых областей правого и левого полушарий, продолжающиеся до 20 лет, обеспечивает когнитивное развитие индивида.

Наряду с морфологическими в нейропсихологических исследованиях также показано, что системная организация когнитивных процессов имеет длительный период развития [18; 19]. Установлено, что в возрасте 6–7 лет наблюдаются существенные изменения в развитии зрительного восприятия, облегчается формирование образов-эталонов на основе выделения существенных признаков объектов. Это совпадает с созреванием взаимосвязей зрительной проекционной, нижнетеменной и височно-теменно-затылочной областях коры [5; 6; 11]. В возрасте 9–10 лет усложняется процесс зрительного восприятия вследствие усиления интеграции зрительной проекционной и заднеассоциативных областей коры. Однако механизмы категоризации и классификации изображений еще окончательно не сформированы. В период от 10 до 16 лет наблюдается совершенствование процессов категоризации и классификации объектов. Это объясняется структурно-функциональным созреванием и специализацией левой лобной области, которая играет ведущую роль на заключительном этапе опознания [5; 6; 11].

В нейропсихологических исследованиях установлена взаимосвязь формирования восприятия и процессов внимания [11]. У детей 9–10 лет улучшаются показатели внимания, что связано с уменьшением генерализованной активации коры и началом формирования избирательного регулирования активационных процессов. В возрасте 15–16 лет наблюдается устойчивая избирательность вовлечения корковых областей в процессы внимания, что соответствует структурно-функциональному созреванию лобных отделов коры.

Таким образом, в онтогенезе перцептивно-когнитивное развитие определяется морфофункциональным созреванием областей коры, формированием межструктурных внутриполушарных и межполушарных связей, специализацией и взаимодействием полушарий, а также формированием с возрастом «системы регулируемой корковой активации» [18; 19].

Пластичность ЦНС – нейробиологическая основа компенсации нарушений когнитивного развития детей

Проблема компенсации нарушений когнитивного развития детей тесно связана с концепцией пластичной организации механизмов мозга [1; 14–16; 21; 22]. Пластичность функционирования ЦНС обусловлена постоянной модификацией отдельных нейронов, синапсов и нейронных сетей под влиянием внешней среды, что приводит к изменениям поведенческих реакций. Основа пластичности – интеграция возбуждающих и тормозных синаптических влияний, осуществляющихся с помощью синаптических терминалей, распределенных на соме нервной клетки.

В современных исследованиях мозга животных с использованием электронной микроскопии, методов иммуноцитохимии выявлены существенные и стойкие пластические изменения, обусловленные генетическими факторами и воздействием внешней среды. Они проявлялись в появлении новых нейронов, в изменении нейронных биохимических процессов, росте дендритов, увеличении миелинизации аксонов, в образовании новых или в улучшении функционирования (потенцировании) имеющихся синаптических связей в нервных сетях. Пластические преобразования играют важную роль в становлении механизмов взаимодействия корковых областей и подкорковых структур мозга. Это является основой интеграции функций мозга как необходимого условия когнитивного развития ребенка.

Пластичность как универсальное свойство ЦНС проявляется в процессах памяти, обучения и в замещении различных дефектов мозга. В соответствии с концепцией Е. Н. Соколова [14–17] обучение является следствием пластичной

конвергенции на командных нейронах детекторов, реагирующих на различные признаки объектов. Командный нейрон имеет широкое рецептивное поле, представляющее множество разных детекторов. Связи между командными нейронами и детекторами или врожденные, или формируемые при обучении. Это объединение детекторов и командных нейронов образует концептуальную рефлекторную дугу. В ее состав входят нейроны-модуляторы, изменяющие коэффициенты синаптических связей между детекторами и командными нейронами. Таким образом, на командном нейроне формируется управляющий сигнал детекторов и модулирующее влияние из внутренней среды.

В рамках этой концепции перцептивное обучение можно рассматривать как процесс формирования или трансформации связей между детекторами и командными нейронами. Механизм пластической конвергенции активируемых стимулом детекторов на командном нейроне является основой формирования эталонов в процессе перцептивного обучения. Внешний стимул вызывает в ЦНС определенную комбинацию возбуждений элементов нейронного ансамбля, которая рассматривается как «нервная модель стимула» [17]. Пластичность нейронной сети проявляется при сличении воспринимаемого объекта с «нервными моделями», имеющимися в памяти. Отсутствие совпадения объекта с какой-либо моделью вызывает эффект рассогласования в ЦНС, сопровождающийся ориентировочной реакцией [15; 17].

В современной нейропсихофизиологии экспериментально подтверждены представления о пластичности нейробиологических механизмов обучения и поведения, об их изменениях в онтогенезе под влиянием средовых воздействий. В созревании ЦНС опыт взаимодействия ребенка с окружающей средой играет важнейшую структурообразующую роль. Адекватная внешняя афферентация формирует структурные и функциональные свойства нервных сетей; созревают механизмы внутренней регуляции функциональных состояний. Перцептивное обучение связано со специфической стимуляцией анализаторов, его можно рассматривать как процесс изменения нейронных ансамблей, приводящий к формированию зрелого

уровня интегративной деятельности мозга. Всё изложенное обосновывает гипотезу о возможностях компенсации нарушений когнитивного развития детей на основе механизмов пластичности мозга, активируемых в процессе длительного перцептивного обучения.

В многолетних трудах Л. А. Новиковой [13] и ее учеников глубоко и плодотворно исследовалась проблема сенсорной депривации. Было установлено, что длительная и глубокая депривация, возникшая у ребенка в раннем возрасте, нарушает формирование нейрофизиологических механизмов когнитивных функций, что оказывает отрицательное влияние на поведение и обучение детей [13].

С целью компенсации нарушений в когнитивном развитии слабовидящих, частично видящих, глухих с остаточным зрением дошкольного и младшего школьного возраста разработана и экспериментально верифицирована в лонгитюдных исследованиях комплексная модель, содержащая медико-коррекционные, психофизиологические и психологические методы. Медико-коррекционные методы должны обеспечить проведение поддерживающего медикаментозного лечения и коррекцию сенсорных нарушений с помощью технических средств (оптических приборов, слуховых аппаратов и т. д.). Психофизиологические и психологические методы направлены на мобилизацию мотивационных, сенсорных, моторных и когнитивных компонентов зрительного восприятия. Формирование у ребенка мотивации к улучшению восприятия активизирует работу сенсорных механизмов, зрительное внимание и память, аппарат акцептора результатов действия; усиливает активность целенаправленного зрительного поиска. Это обусловлено тем, что возбуждение мотивационных центров способствует активации нейронных структур и механизмов корковой регуляции.

В модели используются методы, воздействующие на механизмы пластичности и изменяющие эффективность и направленность связей между нейронами и нейронными ансамблями. Важнейший из этих методов – on-off ритмическая стимуляция зрительной системы вспышками, решетками, геометрическими фигурами и предметными изображениями,

широко варьирующимися по яркости, цвету, контрасту, размеру, ориентации, форме и местоположению в поле зрения. Такая стимуляция, повторяющаяся в одном сеансе и в ряде сеансов, вызывает посттетаническую потенциацию – усиление пре- и постсинаптической активности нейронов. Повышение эффективности синаптической передачи, обеспечивающей взаимодействие нейронов и их морфофункциональную связь, увеличивает сенсорный приток в мозг, уменьшает депривационный эффект, что необходимо для формирования нейронных ансамблей в процессе перцептивного обучения. Изменения эффективности синапсов при «неупотреблении» или «употреблении» формируются в течение длительного времени. В связи с этим мобилизационный эффект ритмической стимуляции возрастал и закреплялся при ее использовании систематически в течение двух–трех лет. Стимуляция изображениями со сложным набором признаков, оказывая синхронизирующее влияние, вызывает одновременную синаптическую активацию нейронной сети и способствует формированию механизмов интеграции нейронной активности.

Психологические методы были направлены на формирование эталонного образа и механизма соотнесения новых образов с эталонами памяти. Особое внимание уделялось формированию связей между зрительным образом и словом, что способствовало закреплению за ним определенного образного содержания. В процессе ориентировочно-исследовательской деятельности ребенка развитие когнитивных операций (анализа, синтеза, сравнения, обобщения и т. д.) обеспечивало активную обработку визуальной информации и мысленную реконструкцию целостного образа объекта на основе ограниченного набора воспринимаемых сенсорных признаков.

Комплексная модель реализовывалась в процессе прохождения частичновидящими и глухими с остаточным зрением детьми в течение 3–4 лет курса специального перцептивного обучения [10]. В контрольных исследованиях, проведенных перед началом и после окончания обучения, выявлено существенное возрастание вероятности правильного различения сенсорных признаков изображений, что, видимо, отражает улучшение функционирования проекционной системы.

Осуществлялось обучение способу опознания объекта на основе неполной информации о нем, что может быть обусловлено формированием компенсаторного механизма антиципации (предвосхищения). Более совершенное предвосхищение связано с развитием мнестических и мыслительных компонентов зрительного восприятия. Установлено значимое улучшение качеств восприятия (избирательности, целостности, конкретизации, константности, апперцепции, осмысленности и обобщенности). В современной нейрофизиологической литературе имеются данные, свидетельствующие о том, что вышший анализ зрительных стимулов, обеспечивающий качества восприятия, осуществляется в теменно-височно-затылочных и лобных корковых областях. Константность восприятия связана с нейронным механизмом, локализуемым в нижневисочной коре, который обеспечивает инвариантное опознание образа объекта [7]. Депривация замедляет формирование этого механизма, а перцептивное обучение способствует его развитию, что проявилось в значительном улучшении константности восприятия.

Длительное перцептивное обучение слабовидящих и частичновидящих сопровождалось увеличением объема зрительной кратковременной памяти, развитием наглядно-действенного и наглядно-образного мышления. У детей с бисенсорными нарушениями, не владеющими словесной речью, развитие зрительной перцепции осуществлялось в тесной взаимосвязи с формированием речи и словесно-понятийного мышления. Вербализация образа восприятия определяла его интерпретацию и осмысление, что являлось основой речевой коммуникации. Можно предположить, что полученные результаты достигались вследствие совершенствования следующих механизмов. В ходе перцептивного обучения создавались условия, повышающие уровень мотивации и, следовательно, воздействующие на активационные системы мозга. Мотивационные потребности ребенка определяют степень конкретизации восприятия – описания признаков, пространственных отношений внутри образа объекта, а также его отношений с другими объектами. Процессы конкретизации связаны с избирательным вниманием и реализуются механиз-

мами заднетеменной коры [7]. Обогащенная зрительная среда и систематические сеансы световой ритмической стимуляции в течение длительного времени, видимо, оказывали влияние на адаптивность зрительной системы [20]. Основа адаптивности – пластичность нейронов и нейронных сетей, проявляющаяся в изменениях характеристик структурных элементов и связей между ними под влиянием среды и перцептивного обучения. В нейрофизиологических исследованиях показано, что нейроны нижневисочной и заднетеменной коры обладают свойством пластичности, т. е. их реакции изменяются в результате обучения [7]. Выявлены корреляции психофизиологических и нейрофизиологических данных, свидетельствующие об универсальности адаптивных пластических модификаций в нейронных сетях зрительной системы [20]. «Медленные пластические изменения» происходят в течение длительного времени и связаны с памятью и обучением.

Длительное и разностороннее перцептивное обучение изменяет состояние нейронных сетей зрительной системы вследствие модификации входных и выходных связей нейронов, составляющих эти сети. Возможно, происходит переключение сигналов с одних путей (грубо поврежденных патологическим процессом) на другие, более сохранные, пути. Можно также предположить, что имеет место восстановление функционально депривированных связей вследствие потенцирования синаптических контактов [15]. Нельзя исключить образование новых связей в зрительной проекционной системе, а также формирование ансамблей проекционной и ассоциативных корковых областей в процессе перцептивного обучения. Всё это является основой компенсации нарушений когнитивного развития.

Итак, имеются хорошие возможности коррекции и компенсации нарушений когнитивных функций на основе адаптивных свойств мозга, связанных с механизмами пластичности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адрианов О.С. О принципах организации интегративной деятельности мозга. – М. : Медицина, 1976. –120 с.

2. Анохин П. К. Общие принципы компенсации нарушенных функций и их физиологическое обоснование // Труды научной сессии по дефектологии. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1959. – С. 45–55.
3. Анохин П. К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. – М. : Медицина, 1968. – 546 с.
4. Батуев А. С. К современному состоянию рефлекторной теории // Высшая нервная деятельность. – 1955. – Т. 5. – Вып. 5. – С. 62–71.
5. Бетелева Т. Г. Нейрофизиологические механизмы зрительного восприятия. – М. : Наука, 1983. – 150 с.
6. Бетелева Т. Г., Дубровинская Н. Ф., Фарбер Д. А. Сенсорные механизмы развивающегося мозга. – М. : Наука, 1977. – 175 с.
7. Глезер В. Д. Зрение и мышление. – Л. : Наука, 1985. – 245 с.
8. Григорьева Л. П. Зрительная память при сенсорно-перцептивном дефиците // Исследование памяти. – М. : Наука, 1990. – С. 171–192.
9. Григорьева Л. П., Зислина Н. Н., Толстова В. А. Пластичность зрительной системы и обучение // Физиология человека. – 1996. – Т. 22. – № 1. – С. 55–62.
10. Григорьева Л. П., Бернадская М. Э., Блинникова И. В., Солнцева О. Г. Развитие восприятия у ребенка. – М. : Школа-Пресс, 2007. – 72 с.
11. Дубровинская Н. В., Савченко Е. И. Формирование механизмов внимания в онтогенезе // Структурно-функциональная организация развивающегося мозга ; ред. Д. А. Фарбер и др. – Л. : Наука, 1990. – С. 87–110.
12. Ломов Б. Ф. Память и антиципация // Вопросы общей, педагогической и инженерной психологии. – М. : Педагогика, 1991. – С. 73–81.
13. Новикова Л. А. Нейрофизиологические механизмы зрительной и слуховой депривации // Физиология человека. – 1986. – Т. 12. – № 5. – С. 844–856.
14. Соколов Е. Н. Детектор, командный нейрон и пластическая конвергенция // Высшая нервная деятельность. – 1977. – Т. 27. – №4. – С. 691–697.
15. Соколов Е. Н. Нейронные механизмы памяти и обучения. – М. : Наука, 1981–140 с.
16. Соколов Е. Н., Вайткявичус Г. Г. Нейроинтеллект. От нейрона к нейрокомпьютеру. – М. : Наука, 1989. – 236 с.
17. Соколов Е. Н. Принцип векторного кодирования в психофизиологии // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1995. – № 4. – С. 3–13.

18. Структурно-функциональная организация развивающегося мозга / ред. Д. А. Фарбер и др. – Л. : Наука, 1990. – 198 с.
19. Фарбер Д. А., Дубровинская Н. В. Мозговая организация когнитивных процессов в дошкольном возрасте // Физиология человека. – 1997. – Т. 23. – №2. – С. 25–32.
20. Шевелев И. А. Нейроны зрительной коры. – М. : Наука, 1984. – 231 с.
21. Rosenzweig M. R. Neuronal plasticity related to cognition // Psychophysiological approaches to human information processing. – Amsterdam, 1985. – P. 31–45.
22. Stiles Joan. Neural plasticity and cognition development // Developmental neuropsychology. – 2000. – # 18(2). – P. 237–272.

УДК 159.9

Г. А. Шукурян

преподаватель, специалист по УМП; каф. психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: goar09@gmail.com

ВЗАИМОСВЯЗЬ СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ С ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматриваются некоторые подходы к проблеме стрессоустойчивости в психологии, выделяется специфика таких понятий, как «стресс», «стрессоустойчивость» и «ценностные ориентации личности». Представлены результаты эмпирического исследования, в котором изучалась взаимосвязь стрессоустойчивости с ценностно-смысловой сферой личности и обсуждаются его выводы.

Ключевые слова: стрессоустойчивость; ценностные ориентации личности.

Shakurjan G. A.

Department of psychology and pedagogical anthropology – teacher, specialist for Academic and methodological affairs MSLU; e-mail: goar09@gmail.com

INTERACTIONS BETWEEN RESILIENCE AND A PERSONALITY'S VALUES

The article is dedicated to the study of resilience. We focused on interactions between resilience and a personality's values. Our investigation was conducted in the State Fire Academy of Emercom of Russia, Moscow State Linguistic University, Lomonosov Moscow State University. We made a conclusion that resilience depends on certain personal characteristics. Such values as health, happy family life, honesty and good manners give a person additional resources that help him to be well adapted to this world.

Key words: Resilience; personality's values.

Существует множество различных подходов к проблеме устойчивости к стрессу, а также различные взгляды на то, какие индивидуально-психологические характеристики влияют на нее. В этом смысле данная тема не является достаточно изученной. Описано множество точек зрения по этому вопросу, и уже само понятие стресса вызывает бурные дискуссии. Однако среди большого числа различных качеств крайне бедно изучены и описаны (в контексте устойчивости к стрессу) такие важные характеристики, как ценностные ориентации человека. Именно выявление взаимосвязи стрессоустойчивости и ценностных ориентаций стало *целью* нашей работы.

В научной литературе нет единого понимания понятия «стрессоустойчивость». Более того, для обозначения этого явления используются и другие термины: *устойчивость к стрессу, эмоциональная устойчивость* и т. д. Б. Х. Варданян понимает под стрессоустойчивостью свойство личности человека, которое может обеспечить гармоничное взаимодействие различных психических функций в ситуациях несущих большую эмоциональную нагрузку на человека [1]. О важной роли гармонии между различными компонентами психической деятельности человека говорил также П. Б. Зильберман. Он считал, что стрессоустойчивость – это интегративное свойство личности, при котором наблюдается взаимодействие эмоционального, волевого, интеллектуального и мотивационного компонентов. Он также говорил о том, что в сложных для человека ситуациях это свойство обеспечивает успешность деятельности и достижение цели [2]. Американская Психологическая Ассоциация понимает под стрессоустойчивостью процесс адаптации в ситуациях, представляющих собой значительные источники стресса. Она включает в себя определенное поведение, мысли и действия, которые можно развить (<http://www.apa.org/helpcenter/road-resilience.aspx>). Схожа с этой точкой зрения концепция жизнестойкости С. Мадди. В отличие от стрессоустойчивости, жизнестойкость (*hardiness*) – это набор установок, убеждений личности о себе и об окружающем мире, в то время как стрессоустойчивость обычно понимается как личностная черта или состояние [4]. В нашем исследовании *стрессоустойчивость* представлялась как свойство человека, позволяющее ему преодолевать стрессогенные ситуации (как положительные, так и негативные) без серьезных соматических и психологических последствий. Это свойство затрагивает все компоненты психической деятельности человека: эмоциональный, мотивационный, когнитивный, поведенческий, а также определяет степень воздействия стрессора на физическое и психическое состояние человека. Далее мы более подробно остановимся на ценностно-смысловой сфере личности, в частности на такой характеристике личности, как ценностные ориентации.

Само понятие «ценность» (др.-греч. ἀξία — ценность, достоинство) впервые используют стоики (Диоген Лаэртский, Гекатон, Хрисипп). Они утверждают, что всё сущее может быть для человека благом, злом или безразличным. Однако безразличное может быть предпочтительным, т. е. имеющим ценность, и избегаемым, т. е. не имеющим ценности [5]. Однако одной из важнейших особенностей ценностей является их субъективность и относительность. У разных людей всегда будут разные ценности. На это впервые обратил внимание Томас Гоббс [5]. В американской психологии представление о ценностях сформировалось в основном благодаря взглядам Милтона Рокича. С его точки зрения, ценность – это убеждение о том, что данный способ деятельности предпочтительнее обратного. Любая ценность характеризуется тем, что происходит из культуры, общества, влияет на все остальные, иерархична в своей организации [7]. М. Рокич выделяет два класса ценностей: терминальные ценности – убеждения в том, что некая цель стоит того, чтобы к ней стремиться; инструментальные ценности – убеждения в том, что какой-то образ действий является более предпочтительным, чем обратный. Они менее устойчивы, чем терминальные, и сильнее различаются у разных индивидов, чем терминальные [6]. Кроме того, ценностные ориентации различаются не только у индивидов, но и у различных культур. В литературе принято основное деление культур на восточную и западную. Такая полярность прослеживается и в ценностях этих культур. В восточной культуре основными ценностями будут семья, благополучие общества. Для западной же культуры характерны такие ценности, как личное индивидуальное благополучие, карьера и свобода взглядов. На этом основании западные культуры называют индивидуалистическими, имея в виду, что там преобладают ценности, касающиеся, прежде всего, собственной деятельности, а восточные – коллективистическими, подразумевая, что первостепенными являются ценности, касающиеся общего благополучия всего общества [3]. В данной работе мы опираемся на понимание *ценностных ориентаций*, которое подразумевает убеждение человека о предпочтительных целях и способах деятельности,

имеющих следующие характеристики: тотальность (применимость в разных ситуациях), относительная устойчивость во времени, осознанность, социальная детерминированность, эмоциональная окраска.

В связи с целью работы мы выдвинули гипотезу о том, что уровень стрессоустойчивости взаимосвязан с ценностными ориентациями. В проведенном исследовании использовались опросные методы, а также такие методы статистической обработки результатов, как корреляционный анализ, сравнение групп по выраженности признака. Исследование проводилось с помощью *методики определения ценностных ориентаций М. Рокича* и *методики «Стрессоустойчивость» К. В. Сугоняева*. Последняя была разработана К. В. Сугоняевым на основе теста жизнестойкости С. Мадди и шкалы базисных убеждений личности Р. Янофф-Бульман. Данная методика содержит 56 утверждений. Испытуемым предлагается оценить степень своего согласия или несогласия с каждым из них (выбрав «совершенно верно», «верно», «пожалуй, это так», «едва ли это так», «неверно» или «совершенно неверно»). Методика состоит из девяти шкал: *доверие, справедливость, самооценка, удача, контроль, вовлеченность, принятие риска, жизнестойкость, позитивная аффективность* (отражает, насколько человек оптимистично смотрит на окружающий мир, людей и оценивает свое будущее). В качестве *испытуемых* в нашем исследовании приняли участие 107 человек (54 из них женского пола, 53 – мужского), являющихся студентами московских вузов (МГЛУ, специальность «психология» и «педагогика и психология»; МГУ им. М.В.Ломоносова, специальность «лечебное дело»), а также курсантами Академии государственной противопожарной службы МЧС России (специальность «техногенная безопасность», «государственное и муниципальное управление» и др.). Средний возраст испытуемых составляет 18–20 лет. Обработка полученных результатов выявила следующие значимые корреляции, которые мы отразили в таблице 1, где в верхней строчке – показатели стрессоустойчивости, а под каждой из них отражены ценностные ориентации, с которыми они коррелируют, а также коэффициент корреляции. Уровень значимости каждой корреляции – 0.05.

Таблица 1

Значимые корреляции показателей стрессоустойчивости с ценностными ориентациями

Показатели стрессоустойчивости	Доверие	Справедливость	Самооценка	Удача	Контроль	Вовлеченность	Принятие риска	Жизнестойкость	Позитивная аффективность
Ценностные ориентации	Наличие хороших друзей $r = 0,190$	Общественное признание $r = 0,220$	Воспитанность $r = 0,183$	Познание $r = 0,167$	Здоровье $r = 0,249$	Здоровье $r = 0,191$	Интересная работа $r = 0,200$	Здоровье $r = 0,220$	Свобода $r = -0,251$
	Свобода $r = -0,261$	Развлеченность $r = -0,187$	Образованность $r = 0,170$	Свобода $r = -0,198$	Развлеченность $r = -0,239$	Развлечения $r = -0,206$	Развитие $r = 0,179$	Развлечения $r = -0,240$	Счастливая семейная жизнь $r = 0,163$
	Счастье других $r = 0,269$	Свобода $r = -0,351$	Терпимость $r = -0,264$	Уверенность в себе $r = 0,220$	Независимость $r = -0,236$	Аккуратность $r = 0,278$	Развлечения $r = -0,254$	Творчество $r = -0,167$	Счастье других $r = 0,234$
	Ответственность $r = 0,282$	Счастливая семейная жизнь $r = 0,204$	Эффективность в делах $r = -0,209$	Рациональность $r = 0,216$		Воспитанность $r = 0,283$	Широта взглядов $r = 0,195$	Аккуратность $r = 0,174$	Воспитанность $r = 0,186$

Продолжение таблицы 1

Значимые корреляции показателей стрессоустойчивости с ценностными ориентациями

Показатели стрессоустойчивости	Доверие	Справедливость	Самооценка	Удача	Контроль	Вовлеченность	Принятие риска	Жизнестойкость	Позитивная аффективность
Ценностные ориентации	Терпимость $r = -0,202$	Счастье других $r = 0,369$				Жизнерадостность $r = -0,222$		Воспитанность $r = 0,290$	Независимость $r = -0,213$
		Уверенность в себе $r = -0,181$				Независимость $r = -0,208$		Жизнерадостность $r = -0,160$	Ответственность $r = 0,249$
		Независимость $r = -0,192$				Ответственность $r = 0,226$		Независимость $r = -0,226$	Терпимость $r = -0,174$
		Ответственность $r = 0,173$				Самоконтроль $r = 0,186$		Образованность $r = 0,176$	
						Чуткость $r = -0,353$		Ответственность $r = 0,243$	
						Широта взглядов $r = -0,218$		Чуткость $r = -0,272$	

Таким образом, исходя из данных результатов, можно считать гипотезу о том, что уровень стрессоустойчивости связан с ценностными ориентациями, подтвержденной.

Далее мы посчитали количество человек, поставивших каждую из 36 ценностных ориентаций на первое место, то есть обозначивших ее как приоритетную, самую значимую для себя. Таким образом, выделилось 6 групп испытуемых. Эти группы относятся к двум разным блокам ценностных ориентаций:

1 блок – терминальные ценности:

1 группа – приоритетная ценность «активная деятельная жизнь» – 11 человек (10,3 % от всей выборки испытуемых).

2 группа – приоритетная ценность «здоровье» – 42 человека (39,3 % от всей выборки испытуемых).

3 группа – приоритетная ценность «счастливая семейная жизнь» – 21 человек (19,6 % от всей выборки испытуемых).

2 блок – инструментальные ценности:

4 группа – приоритетная ценность «воспитанность» – 26 человек (24,3 % от всей выборки испытуемых).

5 группа – приоритетная ценность «жизнерадостность» – 14 человек (13,1 % от всей выборки испытуемых).

6 группа – приоритетная ценность «честность» – 15 человек (14 % от всей выборки испытуемых).

Необходимо отметить, что мы сравнивали группы внутри каждого блока отдельно, в противном случае проводилось бы сравнение групп, в которые входят одни и те же испытуемые.

На основе анализа полученных результатов были сделаны следующие выводы:

Стрессоустойчивость взаимосвязана с ценностными ориентациями. Убеждение о том, что здоровье является наиболее значимой ценностью в жизни человека, отражает то, что здоровье в этом случае рассматривается как гарантия способности и возможности контролировать свою жизнь, «взять всё в свои руки». Здоровье, таким образом, является некоторой материальной составляющей жизни, которая позволяет стать «хозяином своей жизни».

Такой же гарантией способности и возможности взять контроль над своей жизнью в свои руки (но в меньшей

степени, чем важность здоровья) является счастливая семейная жизнь, имея которую человек получает дополнительный гарантированный ресурс в его взаимодействии с обстоятельствами жизни. Исследование также показало, что с точки зрения стрессоустойчивости воспитанность как знание и владение общепринятыми социальными нормами может обеспечить способность выйти из ситуации и преодолеть негативные воздействия собственных эмоций, в то время как жизнерадостность и чувство юмора является, скорее, неким защитным механизмом, который используется лишь для компенсации неумения справиться со сложной ситуацией. Убеждение о важности такой ценности, как честность может стать довольно полезным в стрессогенной ситуации. По результатам нашего исследования, более стрессоустойчивые люди, скорее, предпочитают быть правдивыми и искренними с окружающими людьми, чем постоянно сверять свое поведение с социально-желательными общепринятыми нормами и ожидать хороших манер от других людей. Кроме того, убеждение о значимости честности является более эффективным, чем убеждение о важности жизнерадостности. Честность предполагает прямой взгляд «правде в глаза», что в свою очередь означает обладание некой долей смелости. Человек, который предпочитает правду и честность, априори готов к сложностям, поскольку он осознает, что правда не всегда должна быть приятной. В то же время чувство юмора и оптимистичный взгляд на жизнь (то, что в народе иногда называют «розовыми очками») препятствует адекватному восприятию и оценке стрессогенной ситуации.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Вардanian Б. Х.* Механизмы саморегуляции эмоциональной устойчивости // Категории, принципы и методы психологии. Психологические процессы. – М.: Знание, 2003. – 543 с.
2. *Зильберман П. Б.* Эмоциональная устойчивость оператора // Очерки психологии. – 2000. – № 2. – С. 149–155.
3. *Каган М. С.* Философская теория ценности. – СПб.: Петрополис, 1997. – 205 с.

4. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
5. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово : Кузбассвуиздат, 2000. – 204 с.
6. Rokeach M. Beliefs, attitudes, and values. – Monte M. Page: University of Nebraska Press, 1980. – 365 p.
7. Rokeach M. The Nature of Human Values. – N. Y. : Free Press, 1973. – 225 p.

УДК 159.9.072

Е. А. Редькина

ст. преподаватель каф. психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: kate.redkina@gmail.com

ПРОБЛЕМА «ПРЕДМЕТНОСТИ» ПЕРЦЕПТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена проблеме «предметности» деятельности и представляет собой краткий обзор и критический анализ различных подходов к классической проблеме «предмет – объект». Отстаивается положение о том, что традиционное понимание «предметности» деятельности является упрощением, происходящим вследствие смешения понятий предмета и объекта. Однако объект необходимо понимать шире – как фрагмент объективной действительности, а предмет – как продукт нашей деятельности, направленной на трансформацию объекта. Таким образом, идея предметности деятельности неразрывно связана с творчеством и активностью субъекта. В данной статье рассмотрение проблемы предметности осуществляется на примере предметности перцептивной деятельности.

Ключевые слова: предмет; объект; предметность деятельности; перцептивная деятельность; неоднозначные изображения; продуктивность.

Redkina E. A.

Senior lecturer the Chair of Psychology and Pedagogical Anthropology MSLU;
e-mail: kate.redkina@gmail.com

PROBLEM OF SUBJECTIFIED PERCEPTUAL ACTIVITY

The article concerns the problem of «subjectified» activity and presents the brief overview and critical analysis of different approaches to the classical methodological problem of «subject-object» duality. It is suggested that traditional view of subjectified activity is simplistic which results from the fact that subject and object are not distinguished. However, we suggest that object should be seen as a piece of objective reality, when subject is a result of activity aimed at transformation of this piece. Thus, metaphysically object is abstract and can be seen only through subjectified activity. This position brings together the ideas of subjectified activity and creativity. As an example of subjectified activity, perceptual activity is used.

Key words: subject; object; subjectified activity; perceptual activity; ambiguous figures; creativity.

Идея «предметности» деятельности далеко не нова, а постулат о том, что любая деятельность предметна, не вызывает сомнения. В отечественной психологии это положение

является аксиоматичным: предметность является основной, конституирующей характеристикой деятельности. Собственно в самом понятии деятельности уже имплицитно содержится понятие ее предмета (Gegenstand), а выражение «беспредметная деятельность» вообще лишено всякого смысла. Деятельность может *казаться* беспредметной, но научное исследование деятельности необходимо требует открытия ее предмета.

Исторически идея предметности возникла из диады предмет – объект, в которой предмет и объект всё чаще приравнивались и реже различались. Необходимость изучения «объекта – предмета» возникла из попыток объяснить, как человек познает мир, что есть первично, а что вторично в этом познании, какова роль внешних объектов и самого человека.

В истории изучения проблемы восприятия перцептивной деятельности классические трактовки «предметности» также чаще сводятся к отождествлению предмета и объекта, где объект понимается как некий внешний стимул, инициирующий процесс восприятия. Физикалистские теории восприятия считали достаточным описать количественные и качественные характеристики самого объекта, чтобы понять природу восприятия. Именно эта точка зрения приобрела особое распространение в классической психофизике, где основной целью считалось установление и описание психофизической зависимости между предъявляемым стимулом и реакцией испытуемого. Очевидно, что это было непростой задачей, поэтому большинство психофизических исследований строилось на экспериментальном предъявлении простых стимулов таких, как точек света, звуков различной высоты и интенсивности, четко различимых тактильных прикосновений. Ограниченность данного подхода состоит в невозможности объяснить природу реального процесса познания и в ограниченности представлений о человеке как субъекте познания. В интроспективной психологии, где предметом изучения было сознание, уже сама постановка проблемы предметности/объектности означала непреодолимые противоречия. В истории психологии в попытках решить проблему предметности обращались к ассоциативной связи одних ощущений

с другими, к мысленной переработке получаемых данных, к внутренней интенции и к другим объяснениям.

Новая точка зрения была предложена отечественными психологами, утверждавшими необходимость «решительно порвать с традициями интроспективной психологии и рассматривать субъект не только как теоретика-созерцателя, но и как практического деятеля, приспособляющегося к внешнему миру и изменяющего его в своих целях» [5, с. 58]. Принципиальным отличием отечественной психологии было введение категории деятельности, позволяющей рассматривать проблему предметности исходя из философских положений диалектического материализма о роли практики в познании (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, Б. М. Теплов). Объект восприятия отныне понимается не как объект созерцания или локус активности, а как объект практического, материального воздействия. Таким образом, предметность становится базовым принципом в реализации деятельностного подхода [1].

Анализ современных трактовок предметности, осуществляемых в рамках отечественной психологии деятельности, показывает, однако, что также имеет место смешение понятий «предмет» и «объект» деятельности. Предмет по сути отождествляется с объектом внешнего мира, субстантивируется и «превращается» в «вещь», на которую та или иная деятельность субъекта направлена. Такая точка зрения как будто бы подтверждает положение о том, что любая деятельность предметна. Что же в таком случае понимать под объектом и в чем различие «предмета» и «объекта»? Обратимся в качестве примера к проблеме предметности перцептивной деятельности.

Методологические положения субъектно-деятельностного подхода позволяют рассматривать предметность как основное свойство перцептивной деятельности. Помимо фундаментальной, теоретической значимости, разработка проблемы предметности имеет и прикладное значение. Оценка роли предметности в становлении, формировании перцептивной деятельности является одним из факторов, способствующих выявлению условий трансформации перцептивных образов [5]. Проблема «предметности» приобретает особое значение в рамках визуального воспитания и обучения, например при

построении адекватных информационных моделей для различных систем управления.

Ключевым является постулат отечественных психологов о «генетической связи» перцептивных действий с практическими действиями. По мнению многих исследователей (А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, В. П. Зинченко, А. Г. Рузская), именно «предметный характер практических действий ребенка, их направленность на внешние объекты, приспособление к характеру предмета, его местоположению и форме создают предпосылки для формирования предметного характера восприятия» [4, с. 163]. Таким образом, предметность – важнейшее свойство восприятия, необходимое для создания внутреннего плана перцепции, и возникновение этого свойства зависит от двигательной активности, в ее практической функции.

В экспериментальном исследовании А. Г. Рузской [4], посвященном формированию понятия формы у детей, наглядно продемонстрировано, что при переходе от хватания к предметному действию (заполнение отверстий фигурками необходимой формы и величины) перед ребенком возникала новая практическая задача, вследствие чего менялся и характер восприятия. Ребенку необходимо было научиться выделять «информативное содержание» для каждой конкретной задачи и научиться соотносить особенности разных объектов, а необходимым условием такого соотнесения является именно формирование предметности восприятия.

А. Р. Лурия определяет предметность как неотъемлемое свойство восприятия. Это свойство есть результат качественной перестройки восприятия посредством практической деятельности, вследствие чего элементарные формы восприятия заменяются сложной «перцепторной деятельностью». Таким образом, – пишет Лурия, – «развитие восприятия по существу является развитием действий, направленных на обнаружение существенных свойств предмета и на опознание предметов. Быстрое одновременное (симультанное) схватывание зрительно воспринимаемых предметов на деле является результатом постепенного свертывания развернутой ориентировочной исследовательской деятельности и превращение

ее во внутреннее “перцептивное действие”» [7, с. 149–150]. Предметность понимается как неотъемлемое свойство восприятия, позволяющее сконструировать образ мира по образу и подобию мира объективного, а «образ мира» – это всегда мир предметов, в той или иной степени понятных нам [6].

Таким образом, предметность перцептивных действий ни у кого не вызывает сомнения, поэтому вопрос здесь, скорее, терминологический: как трактовать «предметность». В классических теориях перцептивной деятельности «предмет» и «объект» не различаются и понимаются как «нечто», воздействующее на субъекта и управляющее его восприятием. Лингвистически это выражается в следующем: изображение содержит образ вычерпывается, изображение направляет, картинка возникает в мозгу и т. д. К чему это приводит? В результате смешения понятий «предмет» и «объект» деятельность субъекта на самом деле лишается своей «деятельностной компоненты» и превращается в некий поток, управляемый внешними обстоятельствами. В философском смысле активность, творчество субъекта нивелируются. Нам видится в этом внутреннее теоретическое противоречие: в отечественной психологии идея деятельности, активности является основополагающей, однако отождествление предмета и объекта лишают субъекта этого свойства.

Нам представляется возможным другой подход к проблеме «предметности». В основе этого подхода лежит идея об имплицитной связи предметности и творчества. Признание этой связи позволяет расширить границы понимания предмета и «отделить» его от объекта. Этот тезис требует пояснения.

Мы будем рассматриваем объект как некую абстракцию, как «нечто» трансформирующееся и изменяющееся под воздействием деятельности субъекта. Именно так, в деятельности, из множества возможностей «рождается» некий предмет, а попытка рассмотреть «объект» отдельно от его «предметных» абстракций невозможна. Как пишет Н. Н. Нечаев, мы всё время находимся в иллюзорном мире – мире «предметных» абстракций, объект же следует понимать как нечто объективно существующее и универсальное. Он может служить неисчерпаемым источником различных «предметов». Это опреде-

ляется задачами, содержанием и средствами деятельности [8; 9]. «Объект» сам по себе существует лишь в метафизическом плане, он универсален и неисчерпаем, однако «предстает» перед нами каждый раз определенным «предметом» в качестве результата деятельности. В кантовском смысле «объект» – это вещь в себе, которую мы никогда не узнаем.

Привычная деятельность не раскрывает истинной природы «предмета», так как она свернута, автоматизирована и представлена в виде некоего результата: образа мира, представления, психическая реальность и т. д. Для иллюстрации нашей позиции обратимся к ситуациям, в которых происходит так называемая сшибка шаблона, приводящая к тому, что субъект вынужден применять новые способы деятельности, так как старые не работают. Это наглядно можно проследить на примере восприятия неоднозначных изображений или так называемых зрительных иллюзий.

Обоснованием обращения в целом к ситуациям неопределенности может служить положение П. Я. Гальперина о том, что, «чтобы проследить формирование сенсорных образов, приходится брать в качестве объекта формирования образ того, что незнакомо в обычной практике. Это потому, что люди уже наполнены обильным сенсорным опытом. Значит, надо найти какую-то задачу на формирование нового образа» [2, с. 235]. Данные многочисленных исследований, проведенных в отечественной психологии, свидетельствуют о том, что «...единственный путь действительного анализа психических процессов – это построение формирования интересующего нас процесса с заданными свойствами» [2, с. 306]. Факты, накопленные в современной науке, дают основание полагать, «что само порождение психического отражения происходит при решении субъектом задач в таких условиях, которые требуют задержки выполнения действия и его “проигрывания”, в плане отражения, т. е. выполнения своеобразной ориентировочной деятельности» [3, с. 65].

Первоначально сами психологи относили неоднозначные изображения к разряду «курьезных», и лишь сравнительно недавно исследователи стали признавать, что всякое изображение или словесное выражение, взятое вне контекста, является

неоднозначным [11; 12; 13]. Авторы говорят о неоднозначности в живописи, искусстве, о семантической, музыкальной, эмоциональной неоднозначности, о неоднозначности в скульптуре и др. Идея использования «неопределенных изображений, ситуаций» поддерживается многими авторами и используется, например, в области дешифровки и распознавания изображений, картографии, рентгенологии и рентгенографии, выявления изображений из шума и других областях. Таким образом, «неоднозначность», скорее, правило, чем исключение.

Что происходит при восприятии неоднозначных изображений, к примеру двойственных изображений, несуществующих фигур или пятен Роршаха? Одной из распространенных теорий является теория перцептивного научения, перцептивной тренировки, влияния прошлого опыта на восприятие двойственных изображений. Согласно принятой конструктивистской точке зрения первоначальная гипотеза определяется либо нисходящими, либо восходящими процессами (теория перцептивного входа «снизу-вверх» Гибсона и перцептивного опыта «сверху-вниз» Грегори). Существует также точка зрения, что при отсутствии ожиданий (установки) относительно того, что должно быть изображено, решающим, по мнению исследователей, является первоначальная точка фиксации взора. Некоторые части (признаки) неоднозначного изображения якобы «способствуют» одной интерпретации, в то время как другие признаки благоприятствуют противоположной интерпретации. В попытках объяснить характер восприятия «неоднозначных» изображений исследователи ссылаются на личный опыт или характер. Гештальтпсихологи говорили о том, что сам объект восприятия содержит в себе структуры, которые испытуемый «находит» и «идентифицирует». Внешне отличную позицию занимают и некоторые отечественные психологи.

Нам представляется, что такой взгляд оставляет нерешенным вопрос, как испытуемый «находит» и «идентифицирует» эти структуры, якобы «содержащиеся» в изображении. При таком подходе деятельность природа восприятия оказывается скрытой, а процесс «идентификации» превращается

в процесс «перебора» паттернов и поиска нужного путем сравнения с уже имеющимися.

В свою очередь понимая «неопределенность» как потенциальную «многопредметность», мы признаем деятельностную природу восприятия. Восприятие неоднозначных изображений позволяет развернуть перцептивную деятельность и наглядно показать как в процессе этой деятельности субъект «порождает» новые предметы из одного «объекта». По нашему мнению, сама феноменология восприятия «неопределенных» изображений иллюстрирует, что именно неопределенность ситуации может служить условием развития продуктивности восприятия. Восприятие «неопределенного», в смысле неоднозначного, изображения порождает множество предметных гипотез, а чем проще изображение, чем «однозначнее» его содержание, тем проще определенный образ «удерживать».

Подтверждением нашей точки зрения могут служить результаты экспериментального исследования по выявлению характера движений глаз в процессе восприятия неоднозначных изображений. Экспериментальное исследование было проведено с помощью аппарата, фиксирующего движение глаз (SMI GAZE and EYETRACKING system – IVIEW Xtm RED). Результаты продемонстрировали, что характер движений глаз (выделение точек и зон фиксации) определяется задачами и содержанием деятельности, а не самим изображением [14].

В качестве еще одной иллюстрации обратимся к области искусства, а именно – к так называемой беспредметной живописи. Это направление абстрактного искусства, якобы стремящееся к отрицанию всякой предметности. На самом деле, это «беспредметное» искусство, наоборот, максимально предметно. Художник-абстракционист сознательно ищет новые стороны, формы одного и того же объекта, ищет новые предметы. Каждая «сделанная» им абстракция есть совокупность предметных форм и содержаний одного и того же объекта. Это, к примеру, одновременное изображение разных плоскостей, как в работах Пикассо или разложение на геометрические фигуры, как у Кандинского. «Любая абстракция, – указывает Н. Н. Нечаев, – отражая реальный объект, всегда односторонне фиксирует лишь определенные качества и свойства,

интересующие человека на данной ступени развития его деятельности» [10, с. 17].

Такое понимание предметности восприятия позволяет содержательно говорить и о его продуктивности. Критерием продуктивности применительно к перцептивной деятельности мы считаем возможность множественной интерпретации одного и того же объекта, т. е. способность к опредмечиванию и распредмечиванию. Таким образом, мы всегда имеем дело с «объектами» опосредованно, через те или иные, но всегда предметные абстракции, которые как продукты деятельности всегда опосредованы сложившимися и складывающимися способами деятельности субъекта, которые, в свою очередь, определяются его интересами, возникающими в том или ином историческом и культурном контексте [8; 9].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Асмолов А. Г.* Основные принципы психологического анализа в теории деятельности // Вопросы психологии. – 1982. – № 2. – С. 14–27.
2. *Гальперин П. Я.* Лекции по общей психологии. – М.: Высшая школа, 2002. – 400 с.
3. *Давыдов В. В., Зинченко В. П., Талызина Н. Ф.* Проблема деятельности в работах А. Н. Леонтьева // Вопросы психологии. – 1982. – № 4. – С. 61–66.
4. *Запорожец А. В., Венгер Л. А., Зинченко В. П., Рузская А. Г.* Восприятие и действие / под ред. А. В. Запорожца. – М.: Просвещение, 1967. – 267 с.
5. *Запорожец А. В., Зинченко В. П.* Восприятие, движение, действие // Познавательные процессы ; под ред. А. В. Запорожца и др. – М.: Педагогика, 1982. – С. 50–79.
6. *Леонтьев А. Н.* О путях исследования восприятия (вступ. ст.) // Восприятие и деятельность. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – 320 с.
7. *Лурия А. Р.* Лекции по общей психологии. – СПб.: Питер, 2006. – 320 с.
8. *Нечаев Н. Н.* А. Н. Леонтьев и П. Я. Гальперин: диалог во времени // Вопросы психологии. – 2003. – № 2. – С. 50–69.

9. *Нечаев Н. Н.* Очеловечивание творчества: проблемы и перспективы // Вопросы психологии. – 2006. – № 3. – С. 3–22.
10. *Нечаев Н. Н.* Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 112 с.
11. In *Ambiguity in Mind and Nature: Multistable Cognitive Phenomena*, edited by Peter Kruse and Michael Stadler. – Berlin : Springer, 1995.
12. *Грегори Р. Л.* Разумный глаз [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.koob.ru/gregory/intelligent_eye
13. *Daniel Lassiter G.* Are Ambiguous Figures Actually Ambivalent? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://psychology.utoledo.edu/images/users/10/Rat-Man-11_19-04.pdf
14. *Nechaev N. N., Redkina E. A.* Problem of Perceptual Image Formation. V Congress of Russian Psychological Society. Procedia-Social and Behavioral Sciences 86. – 2013. – P. 271 – 276.

УДК 159.9.072

Д. Д. Мальцева

аспирант каф. психологии и педагогической антропологии МГЛУ; e-mail: maltseva-daria@yandex.ru

**РОЛЬ ОПЕРАТИВНОГО ОБРАЗА
В СТРУКТУРЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ**

В статье описывается несколько подходов к рассмотрению фундаментальной для психологии проблемы отражения и неразрывно связанной с ней проблемой образа. В частности, освещаются основные положения так называемой традиционной парадигмы, берущей свое начало в исследованиях И. М. Сеченова, деятельностный подход с акцентом на рассмотрении точки зрения А. Н. Леонтьева, введенное Д. А. Ошаниным понятие оперативности и оперативного образа, а также взгляд на проблему отражения П. Я. Гальпериным.

Ключевые слова: отражение; образ; оперативный образ движения; ориентировочная деятельность.

Maltseva D.

Postgraduate student at the Department of Psychology and Pedagogical Anthropology, MSLU; e-mail: maltseva-daria@yandex.ru

THE ROLE OF OPERATIVE IMAGE IN THE ACTIVITY STRUCTURE: MAIN APPROACHES IN NATIVE PSYCHOLOGY

The article describes several approaches to understanding such a fundamental for psychology problem as the problem of reflection and intrinsically linked with it the problem of image. In particular, the article highlights the main assumptions of so-called 'traditional' paradigm that has its roots in Sechenov's research, activity approach with a special focus on A.N.Leontiev's point of view, the notion of 'operativity' and operative image introduced by D.A.Oshanin, as well as P.Y.Galperin's view on the subject matter.

Key words: reflection; image; operative image of a movement; orienting activity.

Проблема образа является одной из фундаментальных в психологии. Изучение формирования образа окружающей действительности имеет исключительное значение, как для общей психологии, так и прикладных дисциплин (трудовой, инженерной), поскольку это касается вопросов проектирования его деятельности, оптимизации технических устройств в соответствии с возможностями самого человека и др. Особое значение проблема образа имеет и для педагогической

психологии, так как образ того, что в своей деятельности человек хочет достичь, образ того, как он этого достигает, играет большую роль в построении процесса обучения и в том, как протекает само освоение деятельности.

Что же такое образ? В самом общем виде под понятием «образ» подразумевают результат отражения объективной реальности в сознании человека. Под отражением при этом чаще всего понимают познавательные (перцептивные и интеллектуальные) процессы психического отражения. Тем не менее стоит отметить, что на данный момент в психологии нет единого взгляда на эту проблему, она разрабатывается в рамках различных, иногда противоречащих друг другу парадигм. В данной статье мы рассмотрим их последовательно.

Одним из первых психологических представлений об образе был сетчаточный образ. Здесь рассматривались такие фундаментальные проблемы, как восприятие пространственных и динамических свойств объекта, а также константность их восприятия. Данная парадигма основывается на работах Декарта, а собственно психологическое оформление получила в работах Г. Гельмгольца, В. Вундта, И. М. Сеченова, Э. Маха, Э. Титченера, Ч. Шеррингтона и других представителей классической психологии и физиологии зрения¹.

Образ понимался главным образом как отражение какого-либо объекта, предмета или события. Так, И. М. Сеченов [11] рассматривал ощущение и восприятие как некие «сколки с действительности», или образцы действительности, которые возникают по законам рефлекторной деятельности мозга и выполняют функцию регуляции поведения, делая его адекватным окружающей среде.

Продолжая линию, намеченную И. М. Сеченовым, советские психологии отдали категории отражения основополагающую роль, так как именно через нее видели возможность раскрыть наиболее существенные характеристики психики. В качестве общей методологической платформы была взята ленинская теория отражения, одним из основных положений которой было существование независимой от человека объективной реальности, отражаемой человеком в образе.

¹ Цит. по: [12].

Многочисленные теоретические и экспериментальные исследования познавательных процессов позволили выделить три основных уровня психического отражения: сенсорно-перцептивный, представлений и вербально-логический [5].

Базовым уровнем является **сенсорно-перцептивный**, который формируется на начальных этапах психического развития человека и затем трансформируется и обогащается в течение его жизни. Исходными формами образного отражения являются ощущение и восприятие, которые возникают при непосредственном воздействии предметов окружающего мира на органы чувств в масштабе реального времени. Таким образом, формирующийся сенсорно-перцептивный образ представляет собой совокупность разнообразных ощущений, элементарных образов, не связанных между собой.

Б.Г.Ананьев отмечает, что в процессе индивидуального развития у человека имеется определенная сенсорно-перцептивная организация, которая объединяет совокупность органов чувств в целостную систему [1]. А. А. Ухтомский же говорит, что на основе разнообразных связей, постоянных и переменных, между сенсорными модальностями образуются функциональные органы (стереотипы), которые обеспечивают сенсорно-перцептивную ориентировку человека в окружающей среде [13].

Второй уровень отражения – **уровень представлений**. Представление уже возникает без непосредственного воздействия. Оно обладает меньшей четкостью и яркостью, а также меньшей устойчивостью и полнотой, по сравнению с сенсорно-перцептивным образом, образ на уровне представлений схематизируется. Появляются элементарные обобщения и абстракции. Предмет обособляется от фона, что делает возможным мысленно производить операции с объектом независимо от фона. Уровень представлений особенно важен при формировании образов-эталонов «когнитивных карт», концептуальных моделей, наглядных схем, планов и других «когнитивных образований», необходимых для выполнения любой деятельности.

Третьим уровнем когнитивных процессов выступает **вербально-логическое мышление**. Это уровень понятийного

отражения, где при решении той или иной задачи субъект оперирует понятиями и логическими приемами, зафиксированными в знаках и знаковых системах, сложившимися в историческом развитии человечества, в которых зафиксирована общественно-историческая практика. Таким образом, субъект получает возможность обратиться к багажу знаний, накопленных человечеством.

Итак, с этой точки зрения, которая получила очень широкое распространение в отечественной психологии, образ, регулирующий целенаправленную деятельность, включает все три уровня психического отражения, предмет в нем предстает человеку в многообразии своих свойств и отношений, что позволяет использовать в ходе деятельности то одно из них, то другое. Образная и понятийная формы психического отражения, хотя и могут противопоставляться как чувственное и рациональное в познании, на самом деле взаимосвязаны и непрерывно переходят одна в другую.

То, насколько эффективно образ может осуществлять регуляцию деятельности субъекта, намного определяется тем, насколько он может обеспечивать опережающее отражение. Хотя антиципация присуща образу на всех трех уровнях, дальность ее существенно различна и наиболее выражена на третьем, вербально-логическом, уровне.

Субъективный характер отражения раскрывается через анализ жизнедеятельности. Так, работами А.Н.Леонтьева и его сотрудников, с одной стороны, был подтвержден принцип требуемого соответствия в виде принципа уподобления образа заданной объективной реальности, с другой – смысловая значимость объекта восприятия для воспринимающего деятельностного субъекта привела к необходимости подчеркнуть пристрастность восприятия и **пристрастность отражения** объекта в образе [4]. Образ субъективен в том смысле, что зависит от целей, мотивов, потребностей, установок и т. д. человека и формируется на базе его опыта.

Однако, согласно данной парадигме, если в процессе восприятия обнаруживалось искажение и нарушение отражаемых свойств объекта, то эти данные рассматривались как ошибочные и потому требующие коррекции.

Таким образом, в традиционной исследовательской парадигме в роли чувственного восприятия выступает отражение объекта с уже воспринятыми свойствами, иными словами, воспринимаются конкретные признаки, которые когда-то уже были восприняты, категоризованы и опосредованы множеством других признаков.

Против вышеописанного определения образа, где понятие наглядности и чувственности являются критериями выделения таких форм отражения, как ощущение, восприятие, представление и понятие выступал Д. А. Ошанин [7; 9; 10]. Также постулируя предметную деятельность в роли методологического основания своих исследований проблемы образа, он стал развивать иное направление в понимании соотношения образа и действия.

Д. А. Ошанин понимал под образом любое отражение объекта как системы. Для него объект действия изначально преобразуем и функционально характеризуется некоторым количеством возможных состояний, статических или динамических. В этом смысле объект для Д. А. Ошанина до начала действия с ним характеризуется неопределенностью, возможностью находиться в разных состояниях. Это неопределенность снимается оперативностью отражения, когда субъект отражает предмет действия не в полном объеме его возможных свойств и состояний, а избирательно и, более того, функционально искажая его свойства, релевантные для выполняемого действия.

Следовательно, Д.А.Ошанин вводит понятие оперативного образа, который он определяет как идеальное, специализированное отражение преобразуемого в действие объекта (процесса, явления и т. д.), которое складывается по ходу выполнения конкретного предметного действия и подчинено задаче действия. Информация об объекте структурирована в образе иерархически и расположена на разных уровнях наглядности, конкретности и осознанности, а между различными уровнями существуют стойкие функциональные и структурные взаимозависимости, что в итоге дает «единый вертикально-горизонтальный информационный сплав» об объекте. Сначала Д.А.Ошанин представлял образ как простую динамическую модель, но в ходе многочисленных

исследований выяснилось, что необходимо говорить о системе оперативных образов, каждый из которых выполняет определенную функцию. В такой системе образная регуляция – это процесс конфронтации образов с информацией о текущем состоянии об объекте с образами-фильтрами, через которые отбирается и организуется информация, необходимая для требуемого воздействия.

Отличие в позициях А. Н. Леонтьева и Д. А. Ошанина является принципиальным. По А. Н. Леонтьеву, процесс восприятия обеспечивает адекватность формируемого образа объективно существующим, заданным свойствам объекта. Поэтому всякое искажение образа относительно отражаемого в нем объекта предстает как нарушение природной функции восприятия обеспечивать адекватное отражение объекта и, следовательно, адекватные действия субъекта.

По Д. А. Ошанину, искажение, или, деформация в оперативном образе объективных свойств, является не ошибкой, а необходимым, присущим процессу восприятия свойством, благодаря которому субъект и получает возможность адекватного выполнения предметного действия. Суть оперативности психического отражения в том и состоит, что один и тот же объект должен отражаться в образе субъекта действия одновременно и адекватно объекту и быть функционально деформированным. Именно это оказывается необходимым условием успешности выполнения требуемого предметного действия. При этом функциональное искажение может быть различным в зависимости от задач выполняемого с ним действия.

Идеи Д. А. Ошанина стали одной из предтеч концепции порождающего отражения, разрабатываемой его учениками и учениками учеников. В традиционной исследовательской парадигме чувственное восприятие описывается через его же ранее отраженные свойства, таким образом, сам процесс чувственного восприятия находится уже за рамками исследования, так как непосредственное восприятие – это всегда порождение восприятия. Через результаты же невозможно раскрыть принципы процесса их собственного порождения. Ограниченность традиционно практикуемых методов исследования непосредственно-чувственного восприятия была

показана автором концепции порождающего восприятия А. И. Миракяном [6].

Важно отметить, что при данной постановке проблемы образа подчеркивается его роль в качестве регулятора действия и при этом умалется роль самого субъекта действия. Однако мы хотели бы подчеркнуть важность **активности субъекта** действия и в связи с этим подойти к характеристике деятельности как ориентировочной деятельности, где человеку необходимо учитывать систему объективных условий, на которые он опирается как на необходимые ориентиры для выполнения правильного действия. С этой стороны подошли к задаче П. Я. Гальперин и его сотрудники.

П. Я. Гальперин в качестве основных форм отражения указывает отражение двух неравных и по-разному важных частей – внутренней среды организма и внешней среды его жизни [2]. Внутренняя среда отражается в потребностях человека, ощущениях удовольствия – неудовольствия, а также в так называемом общем чувстве (иными словами, побуждениями). Внешняя же среда – в чувственных образах и понятиях. Побуждения служат главными движущими силами поведения человека, а образы – основой для ориентировки в окружающем мире. Потребность задает только побуждение, но выбор конкретного действия или приспособления его к условиям становится задачей ориентировочной деятельности.

Особенно важным предстает положение о том, что перед индивидом в психическом отражении ситуации открываются не отдельные вещи, а поле вещей в определенных взаимоотношениях, и он сам также представлен в этом поле. Но благодаря отражению в образах окружающий мир открывается перед индивидом не просто в качестве поля взаимодействующих тел. Индивид получает возможность заранее учитывать и намечать различные действия благодаря отражению свойств предметов в образах. Он имеет выбор – каким образом действовать.

Ни побуждения, ни образы не предопределяют конкретное содержание действий. Выяснение данного содержания – задача ориентировочной деятельности, которую выполняет сам субъект.

Большинству действий человеку приходится в той или иной мере учиться. Этот процесс может идти по-разному, и от него, в конечном итоге зависят качество и образа предметов, и самого идеального действия. В состав идеальных действий у человека включаются разные вспомогательные средства такие, как шаблоны, масштабы, образцы. Они значительно увеличивают эффективность идеальных действий. Эти идеальные действия в плане восприятия или в умственном плане составляют третий элемент психического отражения объективного мира. Таким образом, побуждения, образы и действия в плане образов составляют в своем единстве психическую деятельность субъекта.

Ориентировочная деятельность не ограничивается одними только интеллектуальными функциями. В ориентировке нуждаются и потребности, и чувства, и воля, они же и предстают как разные формы ориентировочной деятельности.

В заключение хотелось бы отметить, что на протяжении долгого времени проблема образа разрабатывалась в рамках традиционной или, можно назвать, «отражательной» парадигмы, где образ рассматривался как некое отражение объективной реальности. Однако нам представляется, что наиболее перспективным для исследований практической деятельности, в частности двигательных навыков в самом широком смысле – от моторных навыков до сложнокоординированных видов деятельности (спорт, танец), мы видим переход от традиционной парадигмы к проблеме оперативности отражения и системе оперативных образов, организованных в сложные структуры и, тем не менее, специфичных для каждого отдельного образа.

Кроме того, необходимо обратиться к концепции ориентировочной деятельности П. Я. Гальперина, и более того, взять ее за методологическую основу развития деятельностного подхода и проблемы отражения в целом [8], что позволит нам сосредоточить усилия на выявлении тех условий, на которые субъект опирается как на необходимые ориентиры для выполнения правильного действия и которые необходимы для его успешного освоения, как и выполнения деятельности

в целом. В отношении обучения это означает обращение к более гибкой и динамичной системе обучения, где понимание движения и его образ формируются в процессе его поэтапного системного построения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Ананьев Б. Г.* Пространственное различение. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1955. – 188 с.
2. *Гальперин П. Я.* Введение в психологию: учебное пособие для вузов. – М.: Кн. дом «Университет», 1999. – 332 с.
3. *Завалова Н. Д., Ломов Б. Ф., Пономаренко В. А.* Образ в системе психической регуляции деятельности. – М.: Наука, 1986. – 175 с.
4. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
5. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
6. *Миракян А. И.* Контурь трансцендентальной психологии: Кн. 1. – М.: Институт психологии РАН, 1999. – 208 с.
7. *Моросанова В. И.* Проблема образа и действия в научном творчестве Д. А. Ошанина // Психологический журнал. – 1998. – № 2. – С. 134–143.
8. *Нечаев Н. Н.* Роль теории поэтапного формирования в развитии методологии деятельностного подхода // Психолого-педагогические проблемы развития образования. – М.: ФГБОУ ВПО МГЛУ, 2012. – С. 9–32. – (Вестн. Моск. гос. лингвист. ун-та; вып. 16 (649). Сер. Педагогические науки).
9. Ошанин Д. А. и современная психология: к 100-летию со дня рождения Д. А. Ошанина / под общ. ред. В. И. Панова и Н. Л. Мориновой. – М.–Обнинск : ИГ–СОЦИН, 2008. – 292 с.
10. *Ошанин Д. А.* Предметное действие и оперативный образ: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. – М., 1973. – 31 с.
11. *Сеченов И. М.* Избранные философские и психологические произведения. – М.: Госполитиздат, 1947. – 433 с.
12. *Смирнов С.* Психология образа: проблема активности психического отражения. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 231 с.
13. *Ухтомский А. А.* Доминанта. – М.: Наука, 1966. – 273 с.

УДК 159.9:37.015.3

Е. О. Шавараков

аспирант каф. психологии и педагогической антропологии МГЛУ;
e-mail: gacson@gmail.com

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАЧАЛЬНЫХ НАВЫКОВ ЧТЕНИЯ С ПОМОЩЬЮ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ ПРОГРАММ

Развитие технологий, а затем появление компьютерных обучающих программ постепенно видоизменяют классические формы образовательного процесса. Сегодня с помощью компьютерных программ для обучения дошкольников родители могут подготовить своего ребенка к школе, не обращаясь к специалистам. Однако не все компьютерные обучающие программы из представленных на рынке, учитывают необходимые психолого-педагогические условия. Занимаясь с помощью таких программ, ребенок получит больше вреда, чем знаний. Далее мы рассмотрим некоторые из необходимых психолого-педагогических условий, которые необходимо учитывать во время разработки компьютерной обучающей программы.

Ключевые слова: компьютеризация; образование; чтение; обучение; дошкольное образование; процесс; Эльконин; игра.

Shavarakov E.O.

Postgraduate student, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology,
Moscow State Linguistic University

PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION BASIC READING SKILLS THROUGH E-LEARNING PROGRAMS

Technology development and new e-learning programs gradually modify the classical forms of the educational process. Today, with the help of computer programs parents can prepare their child for school.

However, the majority of computer learning programs don't take into account the necessary psychological and pedagogical conditions. By learning with the help of such programs, the child will get more harm than new knowledge. In this article we analyze some of the necessary psychological and pedagogical conditions that must be considered during the development of computer learning programs.

Key words: computerization; education; reading; teaching; pre-school education; preschooler; process; Elkonin; game.

Большинство дошкольников, которые имеют дома компьютер, воспринимают его только как средство для развлечения. Однако любой родитель хочет, чтобы взаимодействие

дошкольника с компьютером начало приносить пользу и превратилось в средство обучения.

Достаточно большой спрос на сегодняшний день породил большой набор компьютерных программ для детей, которые помогают с развитием памяти, внимания, знакомят ребенка с буквами и многое другое. Однако многие из тех программ, которые позиционируются как обучающие, не выполняют свою основную функцию обучения детей и формирования новых навыков [1].

Компьютерные обучающие программы – это мощное средство, которое стимулирует всестороннее развитие ребенка, если использовать это средство правильным образом. В случае, когда обучением с помощью компьютеров начинают злоупотреблять или использовать плохо подобранные методики, развитие ребенка может пойти по плохому пути. В Швейцарии было проведено исследование, которое показало, что дети, которые регулярно работают с компьютерными обучающими программами, имеют следующие особенности: дети начинают мыслить шаблонами; задают поверхностные вопросы во время общения и не проявляют интереса к ответам на свои вопросы; отвечают стереотипными фразами на вопросы взрослых; во время общения с другими детьми не могут выстроить глубокие личностные отношения; во время устного общения тяжело побудить ребенка к фантазированию [6].

Компьютерные программы для обучения должны быть построены таким образом, чтобы процесс взаимодействия с ними стимулировал ребенка к исследовательской деятельности: пробовать, получать информацию, работать с информацией, делать выводы, уточнять подробности, анализировать, корректировать свои действия согласно конкретной ситуации. Лучше всего такой эффект достигается, если электронные методики используются во время стандартных занятий, таким образом получают комбинированные уроки [4].

Для того чтобы использование обучающих программ приносило максимальную пользу, они должны быть правильно подобраны сообразно возрасту, учебной направленности. Кроме того, они должны учитывать различные особенности ребенка.

Если обучающая программа была подобрана неверно, может произойти вытеснение интересов: ребенок может полностью погрузиться в игровую часть программы для развлечения, а не получать новые знания. Кроме того, если обучающая часть была проработана неверно, ребенок может просто заучивать получаемую информацию, ожидая одобрения от родителей, но новые знания, умения и навыки не будут усвоены, сформированы.

Основным элементом для эффективного обучения с помощью компьютерных программ является отношение ребенка к игре. Для того чтобы вовлечь ребенка, часто используют персонификацию, опредмечивание и одушевление понятий, которые используются в процессе занятий с дошкольниками.

Большая часть обучающих образовательных программ направлена на формирование навыков чтения, что помогает при подготовке к поступлению в школу, таким образом некоторые образовательные учреждения и родители решают вопрос пробелов в образовательных программах между дошкольным образованием и начальной школой.

Методики, реализованные в виде компьютерных программ для обучения чтению, не заменяют обычные стандартизированные традиционные методики, а дополняют их и обогащают педагогический процесс [6].

Развивающие компьютерные программы для обучения чтению дошкольников предназначены для формирования и развития у детей навыков чтения. Однако при правильном подборе и применении компьютерных программ, кроме формирования навыков чтения они также влияют на эмоциональное и нравственное развитие, на способности соотносить свои действия в рамках управления игрой с тем, что изображается на мониторе. Подобные программы способствуют развитию фантазии и воображения. У детей лучше развивается внимание, сосредоточенность, повышается быстрота действий, появляется интерес к работе с компьютером. Подобные программы являются инструментами для творчества и самовыражения ребенка.

К программам для обучения детей навыкам чтения относятся реализованные в игровой форме программы, в которых

ребенку необходимо решить одну или целый ряд задач, которые направлены на формирование или закрепление необходимых навыков: знакомство с азбукой, слогами, словообразованием и трансформированием слов; обучение письму через чтение, и наоборот; обучением родному и иностранному языкам; эстетическое и нравственное воспитание; знакомство с основами систематизации и анализа понятий.

Для полноценного использования большинства компьютерных методик обучения чтению дошкольнику необходимо уметь оперировать символами и образами; кроме того, необходимо иметь творческое воображение, определенный уровень развития мышления, а также определенный уровень произвольности действий. Все необходимые качества формируется у ребенка во время его разнообразной игровой деятельности и повседневной жизни [2].

Благодаря средствам компьютера стало возможным представлять информацию в интересной для ребенка форме. Это не только улучшает запоминание новой полученной информации, но и делает процесс запоминания более осмысленным, а значит, полученные знания не будут забыты. Взаимодействие с компьютерными обучающими программами вызывает большой интерес у детей. Вначале этот интерес проявляется как к игровой деятельности, а затем, как к учебной [5]. Важно отметить, что занятия на компьютере также очень эффективны для развития моторики.

Компьютеризированные методики, предназначенные для обучения детей чтению, усиливают мотивацию учения. Это происходит из-за новизны материала, возможности регулировать у решаемых задач уровень сложности, активного вовлечения ребенка в учебный процесс. В рамках компьютерной игры ребенок может оперировать буквам как захочет, создавать из них свой собственный мир. Подобные программы дают ребенку возможность проявлять свою оригинальность. Ребенок не боится предлагать решения, так как обучающая программа не может поставить ему низкую оценку или высказать неодобрение. Ребенок может выполнять одно и то же задание столько раз, сколько захочет, при этом его никто не торопит во время выполнения заданий.

На сегодняшний день качественные программы большая редкость. Однако какой бы ни была программа, необходимо учитывать следующие правила во время их использования: продолжительность занятий не должна превышать семи минут для детей пяти лет и десяти минут для детей шести лет; занятия в дошкольных образовательных учреждениях или дома следует проводить не чаще, чем два-три раза в неделю; после завершения занятия необходимо сделать гимнастику для глаз; рабочее место для проведения занятий с компьютерными программами, должно быть отрегулировано таким образом, чтобы уровень глаз учащегося был на уровне центра экрана монитора [3]. Очень важным моментом является разработка или выбор самой методики, которая ложится в основу любой компьютерной программы для обучения. Среди рассмотренных методик можно выделить методику обучения чтению Д. Б. Эльконина, так как она является наиболее проработанной и систематизированной.

Система обучения чтению, разработанная Д. Б. Эльconiным, подразумевает, что знания получают не в виде определенной информации, а как средства, открытия, доказательства. Учащийся в этом случае сам выстраивает некий алгоритм своих действий. Кроме того, исследования Эльконина показывают, что именно ролевые игры создают задатки личностного становления, которые побуждают к деятельности [7, с. 29, 34, 217].

Система обучения начальным навыкам чтения Д. Б. Эльконина, начинается с изучения звуковой формы слогов и слов по их графической модели. Д. Б. Эльконин выделил три этапа овладения навыком чтения:

- первый этап – это фонемный анализ слов и общая ориентировка в звуковой системе языка;
- второй этап – изучение системы гласных фонем, сопоставление их с буквами и формирование ориентации на фонемы и гласные звуки. Основная задача на этом этапе – это предоставление детям знаков в качестве графического отображения фонем, не допуская при этом смешения фонем и букв;
- третий этап – знакомство с буквами, которые обозначают согласные звуки, продолжая работать с графической схемой фонемного состава слова.

Исходя из вышеуказанных аргументов, можно сделать вывод, что использование компьютерных программ для формирования навыков чтения у дошкольников имеет множество положительных сторон. В случае, когда ребенку интересно содержание программы, он узнает из нее много нового, игра открывает перед ним целый мир огромных возможностей по взаимодействию с ним. Всё это позволяет сделать процесс обучения проще и эффективнее. Методики по обучению чтению, реализованные в форме компьютерных программ, содействуют развитию дошкольников в том случае, если в них учитываются возрастные и личностные особенности детей. Наглядность предлагаемого материала помогает легче его усваивать. Компьютерные программы для обучения приучают детей к самостоятельности, развивают навык самоконтроля.

Использование компьютерных программ для обучения детей чтению, которые были одобрены, разработаны на прочной теоретической базе, имеют полное техническое обеспечение и методические рекомендации, в правильном сочетании с традиционными методами обучения, будет способствовать формированию разносторонней и творческой личности. Не следует забывать, что компьютерные программы обучения дошкольников влияют на различные области развития ребенка: эмоциональную, интеллектуальную и социальную. Компьютерные обучающие программы способствуют усвоению и формированию новых, а также закреплению уже имеющихся знаний, умений и навыков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Абраменкова В. В.* Во что играют наши дети? Игрушка и Анти-Игрушка. – М. : Яуза : Эксмо, 2006. – 640 с.
2. *Горвиц Ю. М.* Зачем малышам компьютер?// Детский сад от А до Я. – 2003. – №1. – С. 126–130.
3. Дошкольник и компьютер: Медико-гигиенические рекомендации / под ред. Л. А. Леоновой. – М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж : Модэк, 2004. – 64 с.
4. *Моторин В. В.* Об использовании компьютера в педагогическом процессе // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 12. – С. 42–46.

5. Новоселова С. Л. В чем проблема информатизации дошкольного образования? // Детский сад от А до Я. – 2003. – №1. – С. 6–13.
6. Шувалова Н. Ю. и др. К вопросу о развитии познавательной активности у старших дошкольников в процессе компьютерной игры // Психология и школа. – 2008. – №1. – С. 60–64.
7. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М. : Педагогика, 1999 – 360 с.

УДК 159.9

Е. А. Троицкая

канд. психол. наук, ст. преподаватель каф. психологии и педагогической антропологии МГЛУ, e-mail: ea.troitskaya@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОВЫШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПРИ ПОМОЩИ ШАГОМЕРА

В статье рассматриваются психологические особенности целенаправленного повышения двигательной активности при помощи шагомера. Анализируются психологические функции шагомера, выявляются основные факторы, определяющие изменение человеком его деятельности с целью повышения двигательной активности при помощи шагомера. Автор приходит к выводу, что сам по себе шагомер не является фактором, мотивирующим человека на изменение своей деятельности, а выступает лишь в качестве средства контроля процесса достижения поставленных целей.

Ключевые слова: шагомер; физическая активность; изменение двигательной активности; мотивация; ориентировочная основа деятельности; средство контроля; психология здоровья.

Troitskaya E. A.

PhD in Psychology, Assistant Professor, Department of Psychology and Pedagogical Anthropology MSLU

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PHYSICAL ACTIVITY INCREASE BY MEANS OF A PEDOMETER

The article deals with the psychological features of the purposeful increase of physical activity by means of a pedometer. Psychological functions of a pedometer are analyzed; the main factors determining the change of the activity by a person in order to increase the physical activity by means of a pedometer are explored. The author concludes that a pedometer by itself is not a factor motivating a person to change the activity, but serves only as a control device for the process of goals achievement.

Key words: pedometer; physical activity; physical activity change; motivation; orientation basis of activity; control device; health psychology.

В современном обществе одной из основных проблем является гипокинезия, которая в большинстве случаев приводит к гиподинамией. Достаточный уровень физической активности, как показывают исследования, связан не только с улучшением физического здоровья, но и с психологическим

благополучием личности, а именно – с ощущением счастья [24]. Однако в результате развития информационных технологий гипокинезии подвержены не только взрослые, работающие 8 часов в день за компьютером, но и школьники и даже дошкольники, которые подвижным играм всё чаще предпочитают компьютерные игры и просмотр телепередач. С другой стороны, в течение нескольких лет в нашей стране наблюдается повышенный спрос на гаджеты, позволяющие следить за физической активностью как днем, так и ночью, а именно – всевозможные фитнес-браслеты и мониторы активности. Такой интерес молодежи не может не радовать специалистов в области психологии здоровья, однако не совсем понятно, действительно ли применение этих гаджетов способно помочь человеку изменить его привычный образ жизни.

Изучение медико-психологической литературы по проблеме повышения уровня физической активности показывает, что существуют противоречивые данные об эффективности применения даже такого простого средства контроля двигательной активности, как шагомер. Вероятно, это связано с недостаточной разработанностью теоретического обоснования использования шагомера. Наше исследование направлено на выявление тех факторов, которые определяют изменение человеком его деятельности с целью повышения двигательной активности при помощи внешних средств таких, как шагомер.

Анализ многочисленных эмпирических исследований, проведенный американскими учеными, показал, что использование шагомера, особенно при наличии конкретной цели (например, 10000 шагов в день), способствует серьезному увеличению количества шагов, пройденных за день, значимому снижению индекса массы тела и снижению систолического артериального давления [10]. Однако, как подчеркивают авторы, остается неизвестным, насколько долговечны эти изменения. С другой стороны, в ряде исследований не было обнаружено значимого влияния использования шагомера на повышение физической активности, особенно в долгосрочной перспективе [19].

Исследования, проведенные в Австралии, показали, что использование шагомера при наличии конкретной цели в 10000 шагов способствует повышению уровня двигательной активности у женщин среднего возраста с избыточной массой тела [20]. Это согласуется с результатами проведенного в 2009 г. мета-анализа, который подтвердил, что больший эффект достигается при постановке цели в 10000 шагов в день, а также выявил половые различия: применение шагомера более эффективно у женщин [15].

Однако исследователи из Швейцарии, целью которых было не изменение двигательной активности у детей, а лишь констатация привычной активности отмечают, что осознание испытуемыми того, что происходит фиксация их ежедневной активности посредством акселерометра, влияет на привычную двигательную активность у школьников и особенно у дошкольников [13]. Первые день-два наблюдается повышение физической активности по сравнению с привычным уровнем. На наш взгляд, это является еще одним примером эффекта, открытого во время Хоторнских экспериментов. Тот факт, что по прошествии нескольких дней уровень физической активности снижается до привычного, свидетельствует о том, что одного лишь шагомера недостаточно для значимого и устойчивого повышения двигательной активности. Такой вывод подтверждается итогами исследования малоподвижных людей пожилого возраста [22]. В результате экспериментального воздействия, длившегося 12 недель, значимого повышения уровня физической активности достигла группа испытуемых, которая использовала шагомер для достижения индивидуальной цели (рассчитанной на основе предыдущего уровня активности), вела дневник пройденных шагов и еженедельно получала индивидуальную литературу мотивирующего характера. В то время как в группе, получавшей еженедельно стандартную учебную литературу о повышении физической активности, и в группе, получившей задание использовать шагомер с целью достижения 10000 шагов в день и вести дневник пройденных шагов (помимо чтения стандартной литературы) не было обнаружено значимого повышения уровня физической активности.

Итак, какие же психологические функции может выполнять шагомер при целенаправленном изменении уровня двигательной активности? В комплексных исследованиях интервенций, способствующих повышению уровня физической активности, шагомер применяется как средство, позволяющее получить обратную связь об изменении активности испытуемых [12]. Предоставление обратной связи и возможности контроля, а, следовательно, и управления изменениями своих действий, повышает уверенность в своих силах, которая связана с самоофективностью. Некоторые ученые полагают, что шагомер является не только эффективным средством получения обратной связи, но и фактором, мотивирующим людей к повышению двигательной активности [16]. Канадские исследователи в результате изучения физической активности у больных диабетом второго типа пришли к выводу, что шагомер является важным мотивационным фактором, источником обратной связи и средством, напоминающим испытуемым о необходимости быть физически активным [23].

На основе данных упомянутого выше исследования, проведенного в Швейцарии, можно предположить, что в первые несколько дней использования шагомера он выполняет еще и «развлекательную» функцию: вначале он воспринимается, скорее, как игрушка, которую интересно протестировать (проверить, правильно ли он считает шаги). Вероятно, именно поэтому результаты дошкольников отличались от результатов школьников. С другой стороны, в этом есть и свое преимущество – в процессе игры усвоение новых способов деятельности происходит легче и быстрее.

В Великобритании в результате систематизации описанных в научных статьях и отчетах интервенций, применяемых с целью содействия изменению поведения, выделены 40 основных техник [18]. Данная классификация, среди прочего, включает в себя такие интервенции, как постановка дифференцированных задач; побуждение к мониторингу своего поведения и результатов изменения поведения; обучение использованию внешних средств, напоминающих о желаемом способе поведения; реструктурирование среды с целью сделать ее более благоприятной для нового поведения; содействие социальному сравнению. На наш взгляд, все эти

интервенции могут быть связаны с использованием шагомера для увеличения двигательной активности.

Исследования современных мониторов активности показывают, что большинство из них представляют собой не только средство для получения обратной связи и контроля своей активности, но и позволяют оценивать степень достижения поставленной цели, предоставляют возможности для социальной поддержки, социального сравнения, получения некоего «виртуального» вознаграждения и возможности концентрироваться на успехах, достигнутых в прошлом [17]. Как указывалось выше, наличие конкретной достижимой цели является одним из важнейших факторов определяющих эффективность изменения деятельности.

Что касается функции мотивирования, то, с нашей точки зрения, сам по себе шагомер не является предметом потребности, соответствующей повышению двигательной активности, т. е. не является мотивирующим фактором. Показатели, получаемые шагомером, не являются ни мотивом-стимулом, ни, тем более, смыслообразующим мотивом по классификации А. Н. Леонтьева [4], так как мотив, выполняя функции побуждения и смыслообразования, всегда представляет собой ответ на вопрос «ради чего?». Шагомер, скорее, является средством внешнего контроля, использование которого связано с различными мотивами. Например, возможность социального сравнения на основе достижений, измеренных при помощи шагомера, может быть связана с мотивом достижения. 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 [3]. Согласно структурной модели процесса мотивации деятельности достижения, предложенной Т.О.Гордеевой, одним из четырех основных блоков является когнитивный блок, который включает в себя представление о контролируемости процесса и результата деятельности, а именно – в качестве средства контроля выступает шагомер.

Если рассматривать использование шагомера как часть комплексного процесса изменения деятельности, то

необходимо проанализировать основные психологические теории изменений в области здоровья.

Согласно теории убеждений о здоровье, разработанной А. Розенстоком, действия человека определяются его убеждениями, представлениями о здоровье [21]. Конструктами, описывающими представления человека о состоянии его здоровья, являются воспринимаемая тяжесть, уязвимость, выгода, воспринимаемые барьеры. Кроме того, важны самоэффективность и получение «сигнала к действию» [14]. Показания шагомера, как было сказано ранее, могут способствовать повышению уровня самоэффективности, а сам шагомер может выступать в качестве внешнего «сигнала к действию».

Теория запланированного поведения А. Айзена основывается на идее о том, что намерение человека действовать определенным образом зависит от трех факторов: аттитудов к поведению (представления о его полезности и приятности); воспринимаемых норм (представления о социальном одобрении и социальных нормах) и воспринимаемого контроля за поведением (представления о контролируемости поведения и самоэффективности) [9].

Транстеоретическая модель изменения поведения, разработанная Дж. Прохазкой, является в настоящее время самой распространенной, теоретически и эмпирически обоснованной. В рамках данной модели, опирающейся на принципы бихевиоризма, выделено шесть стадий процесса изменения: сопротивление изменениям, размышления, подготовка, действие, сохранение изменений, завершение и связанные с ними методы изменений: повышение осознанности, социальное освобождение, эмоциональное пробуждение, переоценка «Я», принятие обязательств, контрбусливание, влияние среды, вознаграждение, поддерживающие отношения [5]. Однако авторы пришли к заключению, что на практике во многих случаях процесс изменения идет не прямолинейно, а по спирали, т. е. время от времени происходит повтор некоторых стадий [6]. В качестве критериев, которые определяют стадию завершения, выделяют новый образ «Я», отсутствие соблазна в любой ситуации, устойчивую самоэффективность и более здоровый образ жизни в целом. В рамках данной концепции

использование шагомера может быть связано, например, с влиянием среды, с вознаграждением, а частично и с повышением осознанности, поскольку в течение первых дней применения шагомера человек получает возможность оценить свою привычную двигательную активность и сравнить полученные значения с медицинскими рекомендациями. Однако осознанность в данном случае понимается шире: как получение любой информации о себе и о своей проблеме, т. е. значимую роль здесь играет осознание своих мотивов и особенностей деятельности.

В отечественной психологии концепция отношения к здоровью разрабатывается Р.А. Березовской, Г. С. Никифоровым. Отношение к здоровью понимается как система индивидуальных избирательных связей личности с различными явлениями окружающей действительности, способствующих или угрожающих здоровью, оценка индивидом своего физического и психического состояния [7]. Отношение к здоровью включает три компонента: когнитивный (знания о своем здоровье, понимание роли здоровья в жизнедеятельности, знание основных факторов, влияющих на здоровье), эмоциональный (переживания, связанные с состоянием здоровья, эмоциональное состояние, обусловленное изменением самочувствия) и мотивационно-поведенческий (место здоровья в иерархии ценностей, мотивация в области здорового образа жизни, поведение в сфере здоровья, степень приверженности здоровому образу жизни). В данном контексте можно сказать, что наличие конкретной цели в сочетании с использованием шагомера может положительно сказываться на эмоциональном состоянии человека в случае достижения им ежедневной цели, выражаемой в определенном количестве шагов.

В результате анализа теоретических концепций и эмпирических исследований можно сделать вывод, что целенаправленное изменение уровня физической активности представляет собой комплексную задачу, успешное решение которой определяется рядом факторов, среди которых можно выделить факторы, связанные с созданием соответствующих условий и организацией деятельности. Представление о роли шагомера в этом процессе схоже с одним из основных положений

теории поэтапного формирования умственных действий и понятий П. Я. Гальперина, а именно – с необходимостью создания таких условий, при которых учащийся с первого раза мог бы выполнять действие правильно и сам контролировать ход его выполнения, опираясь на схему ориентировочной основы деятельности [2]. Можно сказать, что показания шагомера выступают в качестве орудия ориентировки, которое позволяет сориентироваться в изначальном уровне двигательной активности человека, ставить конкретные цели и планировать, а также контролировать изменение деятельности. На начальном этапе изменения привычного уровня двигательной активности шагомер выступает как внешнее средство обратной связи, которое со временем перейдет во внутренний план в виде ощущения физического состояния организма, соответствующего определенному уровню двигательной активности. Однако, на наш взгляд, показания шагомера являются лишь частью ориентировочной основы действия, для полной же ориентировки в данной ситуации необходимо, как минимум, представление о различных доступных способах достижения поставленной цели (отказ от пользования общественным транспортом, прогулки с собакой, ходьба на месте дома, бег по ултам и др.) и сведения о состоянии здоровья человека.

Кроме того, для освоения нового действия, помимо ориентировочной основы, необходима еще и мотивационная основа, которая должна способствовать не только изменению привычной деятельности на первом этапе, но и сохранению новых способов действия в дальнейшем. Трудность изменения привычных способов деятельности определяется тем, что они носят характер привычки, т. е. представляют собой автоматизированные действия, выполнение которых в определенных условиях стало потребностью [1]. Следовательно, одним из ключевых моментов формирования привычки к двигательной активности является изменение мотивационной сферы.

Прогресс в одном из направлений деятельности всегда означает регресс в каком-то другом, хотя бы за счет того, что ресурсы человека не безграничны, и выделяя время и силы на достижение одних целей, человек ограничивает себя в достижении каких-то других. Поэтому изменение деятельности

человека, связанное с достижением цели повышения двигательной активности, должно опираться на существующую у человека иерархию ценностей и мотивов или же сопровождаться перестройкой этой иерархии. Иначе никакой современный гаджет для мониторинга физической активности не сможет способствовать изменению деятельности человека, ведь источником ее изменения является не сам шагомер, а та система мотивов, т. е. система отношений, в которую шагомер встраивается как средство контроля выполняемой деятельности.

Ирландские исследователи, изучавшие особенности использования приложения для смартфона с целью повышения физической активности, показали, что происходит изменение отношения испытуемых к физическим упражнениям в целом [11]. Процесс изменения отношения был описан авторами в виде взаимосвязанных этапов: 1) осознанность и знание; 2) постановка цели; 3) обратная связь; 4) награда; 5) контроль и фокусирование; 6) уверенность; 7) владение. Обнаруженный эффект получил название «знать – проверять – двигаться».

Необходимо понимать, что наша деятельность определяется не столько самими существующими объектами окружающего мира (наличием шагомера или его отсутствием), сколько теми отношениями, которые мы выстраиваем с ними. В данном случае «отношение» понимается в его философском смысле как момент взаимосвязи всех явлений [8]. Свойства объектов проявляются только в их отношениях к другим объектам, поэтому для создания условий, помогающих человеку изменить способы его деятельности или всю деятельность в целом, следует опираться на систему отношений субъекта, а, возможно, и изменить сложившуюся систему отношений, чтобы она соответствовала новой деятельности. Особенности использования конкретно шагомера определяются отношением человека к данному прибору: игрушка или модный аксессуар, средство контроля некими сторонними лицами (как в исследовании, описанном выше) или же средство, помогающее человеку осознанно управлять своей двигательной активностью.

В заключение можно сказать, что в результате проведенного нами исследования были описаны психологические

функции шагомера, выявлены основные факторы, определяющие изменение человеком его деятельности с целью повышения двигательной активности при помощи шагомера. С нашей точки зрения, сам по себе шагомер не является фактором, мотивирующим человека на изменение своей деятельности, а выступает лишь в качестве средства контроля процесса достижения поставленных целей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2006. – 672 с.
2. Гальперин П. Я. Организация умственной деятельности и эффективность учения // Возрастная и педагогическая психология: материалы Всесоюз. семинара-совещания. – Пермь : Изд-во Перм. гос. пед. ин-та, 1974. – С. 90–103.
3. Гордеева Т. О. Мотивация достижения: теория, исследования, проблемы // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева – М. : Смысл, 2002. – С. 47–102.
4. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1971. – 40 с.
5. Прохазка Дж., Норкросс Дж., ди Клементе К. Психология позитивных изменений. Как навсегда избавиться от вредных привычек. – М. : Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 320 с.
6. Прохоров А. В., Велисер У. Ф., Прочаска Дж. О. Транстеоретическая модель изменения поведения и ее применение // Вопросы психологии. – 1994. – № 2. – С. 113–122.
7. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г. С. Никифорова. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с.
8. Философский энциклопедический словарь / сост. А. Л. Грекулова; ред. С. С. Аверинцев. – М. : Советская энциклопедия, 1989. – 814 с.
9. Ajzen I. The theory of planned behavior // Organizational behavior and human decision processes. – 1991. – № 50. – P. 179–211.
10. Bravata D. M., Smith-Spangler C., Sundaram V., Gienger A. L., Lin N., Lewis R., Stave C. D., Olkin I., Sirard J. R. Using pedometers to increase physical activity and improve health: a systematic review // The Journal of the American Medical Association. – 2007. – № 298(19). – P. 2296–2304.

11. *Casey M., Hayes P. S., Glynn F., ÓLaighin G., Heaney D., Murphy A. W., Glynn L. G.* Patients' experiences of using a smartphone application to increase physical activity: the SMART MOVE qualitative study in primary care // *British Journal of General Practice*. – 2014. – № 64(625). – P. e500–e508.
12. *de Greef K., Deforche B., Tudor-Locke C., de Bourdeaudhuij I.* A cognitive-behavioural pedometer-based group intervention on physical activity and sedentary behaviour in individuals with type 2 diabetes // *Health Education Research*. – 2010. – № 25(5). – P. 724–736.
13. *Dössegger A., Ruch N., Jimmy G., Braun-Fahrländer Ch., Mäder U., Hänggi J., Hofmann H., Puder J. J., Kriemler S., Bringolf-Isler, B.* Reactivity to Accelerometer Measurement of Children and Adolescents // *Medicine & Science in Sports & Exercise*. – 2014. – № 46(6). – P. 1140–1146.
14. *Janz N.K., Becker M.H.* The Health Belief Model a decade later // *Health Education Quarterly*. – 1984. – № 11. – P. 1–47.
15. *Kang M., Marshall S. J., Barreira T. V., Lee J. O.* Effect of pedometer-based physical activity interventions: a meta-analysis // *Research Quarterly for Exercise & Sport*. – 2009. – № 80(3). – P. 648–655.
16. *Kolt G. S., Schofield G. M., Kerse N., Garrett N., Schluter P. J., Ashton T., Patel A.* The Healthy Steps Study: A randomized controlled trial of a pedometer-based Green Prescription for older adults. Trial protocol // *BMC Public Health*. – 2009. – № 9. – P. 404.
17. *Lyons E. J., Lewis Z. H., Mayrsohn B. G., Rowland J. L.* Behavior Change Techniques Implemented in Electronic Lifestyle Activity Monitors: A Systematic Content Analysis // *Journal of Medical Internet Research*. – 2014. – № 16(8). – P. e192.
18. *Michie S., Ashford S., Sniehotta FF., Dombrowski S. U., Bishop A., French D. P.* A refined taxonomy of behaviour change techniques to help people change their physical activity and healthy eating behaviours: The CALO-RE taxonomy // *Psychology & Health*. – 2011. – Vol. 26 (11). – P. 1479–1498.
19. *Newton K. H., Wiltshire E. J., Elley C. R.* Pedometers and Text Messaging to Increase Physical Activity // *Diabetes Care*. – 2009. – № 32(5). – P. 813–815.
20. *Pal S., Cheng Ch., Egger G., Binns C., Donovan R.* Using pedometers to increase physical activity in overweight and obese women: a pilot study // *BMC Public Health*. – 2009. – № 9. – P. 309.

21. *Rosenstock I. M.* Historical origins of the Health Belief Model // Health Education Monographs. – 1974. – № 2. – P. 328–335.
22. *Strath S. J., Swartz A. M., Parker S. J., Miller N. E., Grimm E. K., Cashin S. E.* A Pilot Randomized Controlled Trial Evaluating Motivationally Matched Pedometer Feedback to Increase Physical Activity Behavior in Older Adults // Journal of Physical Activity & Health. – 2011. – № 8(02). – P. 267–274.
23. *Tudor-Locke C. E., Bell R. C., Myers A. M., Harris S. B., Lauzon N., Rodger N. W.* Pedometer-determined ambulatory activity in individuals with type 2 diabetes // Diabetes Research and Clinical Practice. – 2002. – № 55 (3). – P. 191–199.
24. *Wang F., Orpana H. M., Morrison H., de Groh M., Dai S., Luo W.* Long-term association between leisure-time physical activity and changes in happiness: analysis of the Prospective National Population Health Survey // American Journal of Epidemiology. – 2012. – № 176(12). – P. 1095–1100.

Сетевое электронное научное издание

Вестник МГЛУ
Выпуск 8 (719)
Серия «Образование и педагогические науки»

Редакторы:

Д. Г. Бордукова, Е. М. Евдокимова

Компьютерная верстка Г. П. Лопатина

Дизайн обложки А. Г. Проскуряков

ФГБОУ ВПО МГЛУ

Подписано в печать 08.07.2015 г.

Объем 12,0 п. л. Формат 60х90/16

Заказ № 1318

Адрес редакции:

119034, Москва, ул. Остоженка, 38

Тел.: (499) 245 33 23

E-mail: ipk-mglu@rambler.ru