

**Федеральное агентство по образованию
Мурманский государственный педагогический университет**

Ученые записки МГПУ

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Выпуск V

**Мурманск
2005**

Печатается по решению редакционно-издательского совета Мурманского государственного педагогического университета

Научные редакторы выпуска: И.А.Синкевич, доцент, канд.пед.наук,
зам.декана ФДВ МГПУ;
Е.И.Скиотис, доцент, канд.пед.наук,
МГПУ;

Рецензенты: О.Н.Недосека, канд. психол. наук, доцент (МГТУ);
Е.Б.Петрушихина, канд. психол. наук, доцент (МГПУ)

Коллектив авторов

Психологические науки: Сборник научных статей. – Мурманск: МГПУ, 2005. – Вып. 5. - 88 с.

В сборнике трудов включены научные статьи преподавателей кафедры психологии Мурманского государственного педагогического университета.

Пятый выпуск «Ученые записки МГПУ. Психологические науки» рассматривает, рассматривает психолого-педагогические проблемы педагогической и возрастной психологии, психологической диагностики, политической психологии и психологии творчества в системе комплексных исследований.

Данный сборник может заинтересовать как научных работников в области педагогики и психологии, так и практиков.

ISBN

© Мурманский государственный
педагогический университет

Введение

На современном этапе сложное социально-экономическое положение страны обусловлено потерей у значительной части российского общества нравственных ориентиров, его духовным обнищанием и моральной деградацией. Резкое расслоение российского общества, безответственное отношение СМИ к идейно-нравственному содержанию льющегося на людей потока информации, иницирующего моральное разложение общества, способствовали проявлению негативных явлений среди молодежи. Изменения, которые произошли в современном обществе, свидетельствуют о характере, уровне и глубине разрушения базовых основ того мира, в котором мы жили совсем недавно; изменения самого человека, его жизненных ритмов, отношений между людьми, между поколениями. Все это вызывает серьезную тревогу у профессорско-преподавательского персонала российских вузов.

Высшая школа призвана решать две основные задачи: дать человеку высшее профессиональное образование (подготовка специалистов-профессионалов); способствовать всестороннему, гармоничному развитию его личности (воспитание специалистов-профессионалов).

С переходом к рыночной экономике в российском обществе утрачены декларируемые ранее идеологические ориентиры, не сформирована единая система ценностей, разделяемая всеми членами общества. Это приводит к тому, что большинство российских вузов все больше ограничиваются прагматическим обучением, подготовкой специалистов-профессионалов и отходят от решения задач по воспитанию студенческой молодежи, формированию их нравственного потенциала.

На современном этапе развития России главная задача образовательной политики состоит в обеспечении соответствующего качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия потребностям личности, общества и государства за счет его дифференциации и индивидуальности.

Условиями дифференциации и индивидуализации образования выступает личностно-ориентированное обучение и воспитание, ранняя диагностика физических и психологических резервов развития ребенка.

Модернизация системы образования ставит цели обеспечения охраны и укрепления физического и психического здоровья детей; разностороннего и современного развития детей, их индивидуальных и творческих способностей; формирования навыков самообразования; самореализации личности.

Ситуация, в которой сейчас находятся педагогические и психологические науки требует: разработки новых теоретических концепций; расширения исследований закономерностей психического, физиологического, личностного, социального развития человека в условиях новых пространств и характера его деятельности.

Модернизация образовательной системы требует активизации научно-творческого потенциала будущих педагогов-психологов.

В данном сборнике научных статей преподавателей кафедры психологии МГПУ рассматриваются психолого-педагогические проблемы педагогической и возрастной психологии, проблемы психологической диагностики, проблемы творчества в системе комплексных исследований, проблемы политической психологии.

Организации научного поиска осуществлялась по ряду новых приоритетных направлений:

- анализ психологических проблем освоения преподавательской деятельности студентами-психологами; раскрытие характера, структуры, содержания, динамики отношений студентов в процессе педагогической практики;
- определение профессиональной компетентности в современных исследованиях;
- раскрытие специфики и особенностей личностной рефлексии как механизма самопонимания; раскрытие новых характеристик сознания, самосознания, мышления, памяти, мотивационно-потребностной сферы студентов;
- решение проблем реализации ценностей развивающего, вариативного, личностно-ориентированного образования;
- исследование диагностических умений студентов факультета дошкольного воспитания;
- раскрытие особенностей связной письменной речи младших школьников с задержкой психического развития;
- исследование феномена таланта в контексте культуры; раскрытие предпосылок становления творческой личности; определение критериев типологической структуры творческого потенциала личности; определение особенностей воздействия социокультурной среды как условия творческого развития личности;
- раскрытие особенностей музыкальной памяти как психологического феномена;
- исследование проблем политической психологии на современном этапе развития общества и др.

В сборнике трудов включены научные статьи преподавателей кафедры психологии Мурманского государственного педагогического университета.

Пятый выпуск «Ученые записки МГПУ. Психологические науки» рассматривает, рассматривает психолого-педагогические проблемы педагогической и возрастной психологии, психологической диагностики, политической психологии и психологии творчества в системе комплексных исследований.

Данный сборник может заинтересовать как научных работников в области педагогики и психологии, так и практиков.

Проблемы педагогической и возрастной психологии

Е.М. Зубрицкая

Психологические проблемы освоения преподавательской деятельности студентами-психологами

Педагогическая практика в образовательных учреждениях является одним из значимых аспектов профессиональной подготовки будущих психологов. Целью практики является овладение студентами основными структурными элементами преподавательской, культурно-просветительской и социально-педагогической деятельности как важнейших компонентов профессиональной активности психолога образования.

Иначе говоря, педагогическая практика предполагает освоение студентами профессиональных умений посредством выполнения всех функций преподавателей психологии. Кроме того, данная практика должна способствовать накоплению опыта личностного и деятельностного подхода к педагогическому процессу, формированию у будущих специалистов установки на ведущую роль психологической культуры при оперировании психотехническими приемами воздействия на ребенка, потребности в профессиональных достижениях на фоне духовно-нравственного развития личности [2].

Педагогическая практика дополняет и обогащает теоретическую подготовку студентов, создает им возможность для закрепления, углубления и использования полученных знаний при решении практических задач. В ходе практики студенты учатся планировать собственную педагогическую деятельность, организовывать работу учащихся на уроке, управлять их познавательными процессами - восприятием, вниманием, мышлением, запоминанием. Позиция преподавателя психологии, осваиваемая студентами, предъявляет высокие требования к их личности. Вдумчивость, серьезность, добросовестность, ответственность при подготовке занятий - необходимые условия их успешного проведения [1].

Опыт организации педагогической практики в МГПУ показывает, что студенты испытывают определенные сложности, связанные с освоением профессиональной позиции преподавателя психологии и педагогики. Анализ результатов работы практикантов позволил выявить **типичные проблемы**, с которыми сталкиваются начинающие преподаватели. Условно выявленные проблемы можно разделить на **четыре группы**:

- проблемы, связанные с организацией различных видов собственной преподавательской деятельности (невыполнение плана проведения учебных, воспитательных, внеурочных занятий);

- проблемы, связанные с подготовкой к занятиям (трудности в отборе содержания, выстраивании плана и т.п.);
- проблемы, связанные с проведением уроков и других форм работы;
- проблемы, связанные с установлением психологического контакта с учебной группой.

Проанализируем причины возникновения и возможные пути предупреждения проблем каждого вида.

Организационные проблемы, чаще всего связаны с особенностями образовательных учреждений, выбранных в качестве базы практики. В идеале, образовательное учреждение, претендующее на эту роль, должно отвечать, на наш взгляд, определенным требованиям, а именно:

- определить в учебном плане количество часов, отведенных на изучение дисциплины «Психология» как обязательного учебного предмета;
- отвести указанной учебной дисциплине конкретное место в расписании уроков;
- иметь в штате школьного психолога с высшим профессиональным образованием и опытом преподавательской работы;
- обеспечить практиканту материальные условия, необходимые для осуществления преподавательской деятельности.

Традиционно студенты-психологи направляются на практику в средние общеобразовательные школы. Однако далеко не везде соблюдаются указанные требования. Чаще всего студенты не имеют возможности провести положенное количество уроков и форм внеурочной работы в связи с ограниченным объемом времени, отведенным на изучение психологических дисциплин. Не менее распространенной причиной затруднений практикантов в организации их деятельности является вынос учебных курсов по психологии за рамки расписания. Учитывая сверхзанятость современных школьников и перегруженность школ, можно представить, как сложно начинающему психологу не только договориться с детьми, но и просто найти свободный кабинет для занятий.

Педагогическая практика студентов МГПУ, обучающихся по специальности 031000 – Педагогика и психология, организуется на базе Мурманского педагогического колледжа. Указанное учебное заведение готовит специалистов по следующим специальностям:

- 0312 – Учитель начальных классов;
- 0313 – Воспитатель дошкольного образовательного учреждения;
- 0314 – Социальный педагог;
- 0315 – Педагог дополнительного образования, координатор детского движения;
- 0318 – Специальная коррекционная педагогика;
- 0308 – Мастер производственного труда.

Мурманский педагогический колледж принимает юношей и девушек, окончивших 9 или 11 классов общеобразовательной школы. Длительность обучения составляет соответственно 5 лет и 3 года.

Государственным образовательным стандартом и учебным планом на изучение психологических дисциплин отводится 272 часа. Из них 200 часов отдано на изучение общей психологии, 36 часов – на изучение специальной психологии, 36 часов занимает психолого-педагогический практикум. Уроки по психологии проводятся в каждой группе два раза в неделю. Таким образом, за период практики студенты-практиканты получают возможность не только попробовать свои силы в педагогической деятельности, но и посетить уроки других студентов и преподавателей колледжа. Такая организация деятельности студентов в ходе педагогической практики позволяет максимально приблизить ее содержание к реальной профессиональной деятельности преподавателя психологии.

Важнейшим условием эффективной организации педагогической практики студентов-психологов является наличие в штате образовательного учреждения дипломированного психолога, имеющего опыт преподавательской работы. Уровень квалификации куратора практики, его умение и желание своевременно помочь практиканту влияет не только на продуктивность педагогической деятельности практиканта, но и на формирование профессиональной мотивации и становление профессионального самосознания будущего специалиста.

Психолог-куратор выполняет множество обязанностей: знакомит студента с коллективом образовательного учреждения, помогает студенту составить индивидуальный график проведения уроков и внеурочной работы, контролирует подготовку и осуществление студентами учебной, воспитательной, просветительской функций, составляет итоговую характеристику практиканта.

Преподавательский состав Мурманского педагогического колледжа полностью отвечает предъявляемым требованиям. Преподавание психологических дисциплин в Мурманском педагогическом колледже обеспечивается опытными высококвалифицированными специалистами, имеющими не только педагогическое, но высшее психологическое образование. Высокий профессиональный уровень преподавателей колледжа, их личная заинтересованность в результатах работы практикантов обеспечивают качественное осуществление методической помощи студентам в течение всего периода практики.

С достаточно серьезными **проблемами** сталкиваются студенты в процессе **подготовки к занятиям**. Широкий спектр проблем связан с недостаточно высоким уровнем методической компетентности практикантов. Причин тому несколько, но в первую очередь, отсутствие целенаправленной работы по формированию общепедагогических и методических знаний и умений у студентов в период обучения в вузе.

Объективным фактором, заметно осложняющим работу практикантов, является рассогласование учебного плана вузовской подготовки и содержания практики.

Основные проблемы связаны с тем, что курс «Методика преподавания психологии» вычитывается студентам до практики лишь частично, а это единственная дисциплина, которая готовит студентов к преподавательской деятельности. Конечно, студенты, не имея должной методической подготовки, не могут быть уверены в собственных силах.

Основной формой обучения в общеобразовательных учреждениях является урок. Подготовка к уроку, составление конспекта урока вызывает затруднения у большинства студентов, многие из которых решают проблему методом проб и ошибок, к сожалению, не всегда удачно. Значительная часть практикантов испытывает сложности, когда требуется сформулировать цели и задачи урока, выбрать нестандартные формы организации учебной работы, сделать занятие «интересным для учащихся».

Важным моментом является тот факт, что формы преподавания психологии в высших и средних учебных заведениях имеют серьезные различия, поэтому студенты лишены возможности организовать свою преподавательскую деятельность «по образу и подобию» тех педагогов, с которыми они имеют дело в вузе.

Кроме того, «за бортом» остаются формы и методы внеурочной работы по психологии, а также воспитательной и просветительской работы, знание которых крайне важно для будущих преподавателей. Содержание курса «Методика преподавания психологии» традиционно связано, в основном, с освоением различных форм и методов преподавания психологии как учебного предмета.

Первым шагом на пути решения проблемы формирования методической компетентности будущих преподавателей может стать организация такой работы в рамках курсов по выбору, что, кстати, предлагали и сами студенты.

Значительная часть **проблем** практикантов связана непосредственно **с проведением уроков и других форм учебной и внеучебной работы**. Естественно, что сразу достигнуть наилучшего результата в педагогическом труде достаточно трудно. Для практикантов сложным является совмещение собственной преподавательской деятельности и управления познавательной активностью, поведением учащихся на уроке. От студентов требуется распределение внимания на все процессы, происходящие в аудитории. Такого опыта практиканты, приходя на педагогическую практику, как правило, не имеют. Педагогический опыт приобретается постепенно, с каждым проведенным уроком.

Психологам и педагогам, которые курируют работу студентов, стоит помнить о значении первого опыта для освоения деятельности. Чтобы помочь практиканту сделать процесс вхождения в профессию управляемым и

результативным, необходимо осуществлять анализ всех проведенных занятий. В этом случае каждый собственный урок и урок, проведенный другим практикантом, станет важным обучающим шагом в постижении мастерства преподавания психологии. Принцип конструктивного подхода к затруднениям, ошибкам и неудачам, возникающим в педагогической деятельности, позволяет осознать их причины, и, следовательно, легче преодолеть при проведении следующих уроков.

Именно педагог-куратор может поспособствовать тому, чтобы с первых уроков практикант почувствовал вкус к преподавательской работе, свою компетентность в этой сфере и укрепился в этом мнении в процессе последующей деятельности. Хочется отметить, что студенты всегда с большой благодарностью отзываются о своих наставниках, высоко оценивают их помощь и поддержку.

В особую группу выделены **проблемы, связанные с психологическими причинами.**

Пожалуй, самой острой проблемой является для практикантов поиск общего языка с учебной группой. Интересным является следующий факт: те практиканты, которым досталась на первом занятии «хорошая» группа, в целом отзывались о результатах практики лучше, чем те, кому на первом же уроке пришлось преодолевать неприязнь или явное противостояние группы.

Нельзя не отметить еще один интересный момент. При сопоставлении мнения студентов по поводу анализа их собственной деятельности и оценок наблюдателей прослеживается определенная тенденция. Анализируя собственные действия по налаживанию взаимоотношений с группой, практиканты склонны видеть причины неудач в действиях учащихся (ничего не хотят делать, им неинтересно, специально изводят практиканта и т.д.). Те же самые ситуации от наблюдателей получают иную оценку: причину напряженных отношений чаще всего видят в действиях самого практиканта (недостаточно свободно владеет материалом, не чувствует состояния аудитории, не учитывает темп работы группы и т.д.). Можно по-разному интерпретировать данное явление (например, с учетом фундаментальной ошибки атрибуции), однако вывод о необходимости совершенствования работы со студентами в направлении развития у них рефлексии и способностей к анализу собственного состояния представляется очевидным.

В начале практики при проведении первых уроков особенно волнует практикантов проблема регуляции собственного психоэмоционального состояния. Подавляющее большинство студентов отмечает, что первый, а нередко и второй урок вызвали у них непривычно сильное волнение, беспокойство, тревогу. В качестве причины чаще всего называлось отсутствие педагогического опыта. Многим удалось преодолеть стресс уже в течение первого урока. Как считают сами студенты, этому способствовало хорошее знание излагаемого материала. Вообще, в своих отчетах студенты неодно-

кратно подчеркивали, что сумели скомпенсировать недостаток практического опыта педагогической деятельности за счет высокого уровня теоретической подготовки, полученной в вузе.

Подводя итоги анализа проблем, с которыми сталкиваются студенты-психологи в период прохождения педагогической практики, можно сделать вывод о том, что эффективность педагогической практики во многом зависит от грамотно осуществленной предварительной работы по следующим направлениям:

1. Отбор образовательных учреждений для организации базы практики;
2. Теоретическая подготовка практикантов по предметам психолого-педагогического блока в процессе обучения в вузе.
3. Формирование психологической и методической готовности студентов к осуществлению профессиональной педагогической и просветительской деятельности.

Литература

1. Методические рекомендации по организации и проведению практики для студентов по направлению 521000 и 020400 «Психология» /Под ред. О.Г. Посыпанова. – Калуга: КГПУ, 2002.
2. Психологические основы педагогической практики студентов: Учебное пособие для студентов высших и средних специальных педагогических учебных заведений /Под ред. А.С.Чернышева. – М., 2000.

К вопросу о профессиональной компетентности в современных исследованиях

В последнее время наметилась явная тенденция к переходу высшего профессионального образования от квалификационной модели специалиста к компетентностной. В данной модели цели образования связываются как с объектами и предметами труда, так и с междисциплинарными требованиями к результату образовательного процесса. Цель профессионального образования состоит не только в том, чтобы научить человека что-то делать, приобрести профессиональную квалификацию, но и в том, чтобы дать ему возможность справиться с различными деловыми и жизненными ситуациями, работать в группе и т.д.

Сегодня производство становится гибким, оно требует специалиста способного проявлять активность в меняющихся условиях. Именно поэтому необходим переход к компетентностному подходу, охватывающему наряду с конкретными знаниями и навыками такие категории, как способности, готовность к познанию, социальные навыки и др.

В связи с этим, представляется актуальным изучение такого феномена, как «компетентность». Но в настоящее время в науке пока отсутствует однозначное определение данного понятия, и для выявления его существенных характеристик обратимся к анализу словарных статей. В «Кратком словаре иностранных слов» (М., 1952) приводится такое определение: «компетентный (лат. *competens, competes* — надлежащий, способный) — знающий, сведущий в определённой области, имеющий право по своим знаниям или полномочиям делать или решать что-либо, судить о чем-либо».

В «Энциклопедическом словаре» (М., 1995) «компетентность:

1. Определенный законом круг полномочий, конкретного органа, должностного лица.

2. Знания, опыт в той или иной области.

Таким образом, компетентность выступает как качество, характеристика личности, позволяющая ей решать, выносить суждения в определённой области. Основой этого качества выступают знания, осведомленность, опыт человека.

Анализ научной литературы показывает, что отечественные и зарубежные исследователи обозначают различные подходы к определению профессиональной компетентности.

Зарубежные исследователи рассматривают компетентность в прикладном аспекте, как владение методами воздействия на среду (I.Borg, M.Muller, T.Staufenbiel), как совокупность знаний, умений и навыков, позволяющих успешно выполнять задание (M.Perlmutter, M.Kaplan, L.Nyquist);

связывают ее с операциональным обеспечением отдельных действий в структуре деятельности (G.Schreder, M.Vorweg), сводят профессиональную компетентность к знанию сферы действий применяемых методов (S.P.Dyrstra, S.Dollinger) [13].

По мнению О. А. Анисимовой: «западноевропейские модели компетентности акцентируют внимание на таких качествах как умение самостоятельно находить пути решения комплексных задач, самостоятельное овладение новыми знаниями, умениями, навыками, положительное представление о своей личности, способности гармоничного общения, умению вести себя в коллективе». [1, с.67].

Также в зарубежной научной литературе встречается понимание компетентности как «углубленного знания», «способности к актуальному выполнению деятельности», «эффективность действий» [12].

Таким образом, в основном зарубежные исследователи связывают понятие «компетентность», прежде всего, со способностью, потенциальной возможностью выполнения определенной деятельности.

Отечественные ученые, анализируя проблему компетентности, раскрывают содержание этого понятия через призму деятельности. Вероятно, в связи с этим, понятия «компетентность», «профессиональная компетентность», «компетентность специалиста» употребляются в научных работах как синонимичные, поскольку все они, по существу, связаны с возможностью осуществления трудовой, профессиональной деятельности.

По мнению Л.И.Анцыферовой, Д.Н.Завалишиной, Е.Ф.Рыбалко, компетентность - это совокупность профессиональных свойств, то есть способностей реализовать профессионально-должностные требования на определенном уровне [2].

Н.В.Кузьмина [7] рассматривает профессиональную компетентность как осведомленность педагога, как свойство его личности, позволяющее продуктивно решать учебно-воспитательные задачи.

Н.В.Яковлева считает, что компетентность является «психическим новообразованием личности, возникающим в ходе освоения деятельности» и «представляет собой целостную систему, функционально ориентированную на достижение целей деятельности и позволяющую решать деятельностные проблемные ситуации» [13, с.4].

А.К.Маркова определяет профессиональную компетентность педагога как «сочетание психических качеств, определённое психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [8, с.31].

Ю.В.Варданян [3] считает, что профессиональная компетентность психолога представляет собой единство теоретической и практической готовности и способности специалиста к осуществлению профессиональной деятельности.

С.С.Седова [9] понимает компетентность специалиста психолога как свойство его личности, позволяющее продуктивно решать профессиональные задачи, рассчитанные на достижение искомого конечного результата в личности, деятельности, межличностных отношениях другого человека.

Т.В.Заморская считает, что «профессиональная компетентность» педагога-психолога представляет собой сложное психологическое образование, которое выступает основой успешной профессиональной деятельности» [5, с. 9].

Таким образом, исследователи по-разному определяют профессиональную компетентность:

- как совокупность профессиональных свойств (Л.И.Анцыферова, 1988);
- как способность реализовывать профессионально-должностные требования на определенном уровне (И.Г.Климкович, 1989);
- как психическое новообразование личности (Н.В.Яковлева, 1994), как способность к актуальному выполнению деятельности (М.А.Чошанов, 1996);
- как сочетание психических качеств, определённое психическое состояние (А.К.Маркова, 1996);
- как сложную систему внутренних психических состояний и свойств личности (Ю.В.Варданян, 1998);
- как научно-теоретическую и практическую готовность к профессиональной деятельности (Л.В.Темнова, 2001);
- как свойство личности, индивидуально-интегративную качественную характеристику субъекта деятельности, особый тип организации знаний (С. С. Седова, 2002) и т. д.

Но большинство авторов, едины в том, что профессиональная компетентность позволяет эффективно (на должном уровне, успешно, продуктивно) выполнять профессиональную деятельность. Следовательно, актуальной задачей является разработка единого определения профессиональной компетентности, наиболее полно отражающего содержание данного понятия.

Существуют также разные подходы к выделению структурных компонентов профессиональной компетентности (педагога, психолога, педагога-психолога).

Н.В.Кузьмина (1990) считает, что профессиональная компетентность учителя это: - владение специальными знаниями; - владение специальными умениями; - овладение специальными свойствами личности и характера [7].

А.К.Маркова (1996) многозначно понимает содержание основных элементов структуры профессиональной компетентности преподавателя. Они по ее мнению определяется, с одной стороны, анализом, процессом и результатом его труда, с другой стороны, соотношением объективно необходимых профессиональных психологических и педагогических знаний, про-

фессиональных педагогических умений, профессиональных психологических позиций и установок и личностных особенностей, которыми он обладает [8].

По мнению Ю.В.Варданян (1998) в структуру профессиональной компетентности психолога входят субъектный, объектный и предметный компоненты.

Субъектный компонент выражает качественное своеобразие специалиста как целеобразующего, производящего и развивающего существа, и системообразующим элементом его является, профессиональная позиция специалиста.

Объектный компонент характеризует процесс создания специалистом системы профессиональной деятельности и обеспечения ее функционирования на всех этапах движения от задачи к воплощенному результату, профессиональная задача является его системообразующим элементом.

Предметный компонент составляет продукт совместно-распределенной деятельности специалиста-гуманитария и человека или группы людей, получающих от него профессиональную помощь и услуги. Системообразующий элемент - продукт совместно-распределенной деятельности [3].

Л.И.Темнова (2001) представляет профессиональную компетентность как единство когнитивного и регулятивного компонентов. Первый включает упорядоченную совокупность методологических, социогуманитарных, культурологических и специальных знаний, умений и навыков, второй - владение приемами самореализации, саморазвития и саморегуляции личности в рамках освоения профессии [11].

С.С.Седова (2002) полагает, что профессиональная компетентность студента - будущего педагога-психолога - состоит в осведомленности в области специальной (в области учёта особенностей влияния социально-педагогического, психологического воздействия на развитие личности учащегося); методической (в области, средств, форм и методов психолого-педагогического воздействия); акмеологической (в области достижения вершин, овладения тайнами профессионального мастерства и творчества под влиянием самообразования). По мнению автора, теоретическая вооружённость, безусловно, составляет основу компетентности будущего специалиста образования [9].

Т.В.Заморская считает, опираясь на акмеограмму практического психолога, что профессиональная компетентность включает в себя систему деятельностно-ролевых (знания, умения и навыки) и личностных (профессионально важные качества) характеристик [5].

Проведенный анализ показывает, что в основном, исследователи в качестве ведущих компонентов в структуре профессиональной компетентности выделяют когнитивный, поведенческий и регулятивный компоненты.

В настоящее время растет число сторонников компетентностного подхода к образованию, в рамках которого, авторы (Ю.Г.Татур, И.А.Зимняя и др.) предлагают обязательными компонентами компетентности считать, по-

мимо вышеназванных, мотивационный (готовность к проявлению компетентности) и ценностно-смысловой (отношение к содержанию и результату деятельности) [6,10].

Исследователи, изучающие профессиональную компетентность с позиций акмеологического подхода, считают, что помимо когнитивной и регулятивной составляющих, необходимо в структуре профессиональной компетентности выделять рефлексивно-статусный (признание авторитетности специалиста), нормативный (сферу профессионального ведения), и коммуникативный компонент, так как пополнение знаний или практическая деятельность всегда осуществляются в процессе общения или взаимодействий [4].

Неоднозначный подход к выделению структурных компонентов профессиональной компетентности специалиста, в том числе и психолога, влечет за собой разнообразие конкретных показателей каждого из компонентов, что значительно затрудняет ее измерение и оценку. В качестве показателей позволяющих диагностировать уровень развития профессиональной компетентности психолога выступают:

- направленность деятельности специалиста и умения по ее осуществлению на стратегическом, тактическом и оперативном уровнях (Ю.В.Варданян, 1998);
- качественная характеристика теоретико-практической и нравственно-психологической готовности специалиста (Л.И.Темнова, 2001);
- конкретные знания, умения, навыки и профессионально важные качества (Т.В.Заморская, 2003) и др.

Большинство выделенных показателей, авторы предлагают измерять с помощью метода экспертных оценок.

Однако Ю.Г.Татур считает что, компетентность личности, по сути, потенциальна. Она проявляется в деятельности человека и в определенной степени относительна, ибо ее оценка дается другими субъектами, чья компетентность в свою очередь может оказаться сомнительной [9, с.24].

В заключении, хотелось бы отметить, что профессиональная компетентность имеет большое значение для оценки качества подготовки специалиста (с начала обучения профессии до выпуска из учебного заведения), является важным условием становления профессионала. Повышение ее уровня служит стимулом роста профессионального мастерства, развитие компетентности положительно влияет на мотивацию личностных и профессиональных достижений и т. д. Но при всей практической значимости, теоретическая проработка проблем профессиональной компетентности остается явно не достаточной. То есть в настоящее время перед исследователями стоит достаточно трудная и неоднозначно решаемая задача определения содержания понятия «профессиональная компетентность», объема входя-

щих в него компонентов и разработка подходов (процедур, критериев, показателей, инструментов) к его оценке.

Литература

1. Анисимова О. А. Психолого-педагогическая компетентность как фактор сохранения и укрепления профессионального здоровья учителя: Дис. канд. психол. наук. – М., 2002.
2. Анцыферова Л.И., Завалишина Д.Н., Рыбалко Е.Ф. Категория развития в психологии // Категории материалистической диалектики в психологии / Под ред. Л.И.Анцыферовой. - М., 1988. - С.22-56.
3. Варданян Ю. В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога): Дис. док. пед. наук. М. 1998.
4. Деркач А. А., Зазыкин В. Г. Акмеология. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
5. Загорская Т. В. Психолого-педагогические особенности совершенствования профессиональной компетентности педагога-психолога в условиях института повышения квалификации: Дис. канд. психол. наук. – Тамбов, 2003.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. - 2003. - №5. С.34-42.
7. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. - М., 1990, -165 с.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма.— М., 1996.— 308 с.
9. Седова С. С. Акмеологические технологии развития социально-профессионального мышления будущих педагогов – психологов: Дис. канд. психол. наук.- Шуя, 2002.
10. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // Высшее образование сегодня. - 2004. - №3. – С.20-26.
11. Темнова Л. В. Личностно-профессиональное развитие психолога в системе высшего образования. Дис. док. пед. наук. М, 2001.
12. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. Методическое пособие. М.: Народное образование 1996. -160 с.
13. Яковлева Н.В. Психологическая компетентность и ее формирование в процессе обучения в вузе. Дис. канд. психол. наук. - Ярославль, 1994. - 277 с.

Педагогическая мастерская: опыт истории высшего образования

Одним из условий высококачественной подготовки будущего воспитателя в системе высшего педагогического образования является вовлечение в активную познавательную деятельность каждого студента. Преобладание на всех этапах учебного процесса творческой, поисковой деятельности студентов над исполнительской, репродуктивной, а также индивидуализация и дифференциация самой учебной деятельности повышают эффективность обучения.

Активизировать процесс обучения можно с количественной и качественной сторон. Однако, создание психологических условий осмысления учения наиболее перспективно и продуктивно, чем просто увеличение объема передаваемой научной информации от преподавателя к студенту. Следовательно, вовлечение студентов в практику - наиболее оптимальный путь совершенствования учебной деятельности и творческой активности студентов.

Сегодня разрабатываются новые образовательные технологии с учетом профессиональной направленности обучения, с ориентацией на личность студента, его интересы, склонности и способности, которые предлагают иные формы организации обучения. К ним относятся творческие педагогические мастерские, мастер - классы, экспериментальные площадки, круглые столы, пилотные проекты, деловые профессионально-направленные игры.

Особый интерес представляют педагогические мастерские. В.А.Степихова [5] называет такую форму работы студентов педагогической интегрированной технологией, соединяющей игровые, исследовательские и проблемные виды деятельности.

Первый опыт по созданию педагогических мастерских появился в послереволюционной России.

После 1921г многие психологи и педагоги стали говорить о значении педагогической практики. В частности особое внимание практической подготовке воспитателей было уделено на заседании дошкольной комиссии Центрального Педологического Института в Москве 1921 году.

На комиссии были заслушаны доклады М.Х.Свентицкой [4] об опытной организации института практиканток и Е.К.Кричевской[3] о деятельности педагогической мастерской/

Е.К Кричевская уже имела опыт работы по организации педагогической мастерской. Она считала, что содержание программы должно быть разбито на три взаимосвязанных блока: работа над собой, работа с родителями и над ребенком.

Под номером один стоит работа над собой, которая заключалась в развитии нравственности, духовности как базиса личности педагога. Внимание уделялось не только самовоспитанию и самообразованию, но и внешности, физическому здоровью, знаниям в области биологии, физиологии, социологии и т.д.

Работа над родителями означала не только посещение дома ребенка, изучение условий его жизни, но и активное привлечение их в дошкольное учреждение: проведение консультаций, собрания, совместная организация праздников, хозяйственных работ, снабжения.

Работа над ребенком предполагала детальное изучение всех его сфер: физического развития (сбор анамнеза), индивидуального развития (способности, задатки), свободного развития (эмоционально-волевое, интеллектуальное, инстинкты); естественного развития (среда, в которой растет ребенок).

Достоинством такого проекта являлся учет внутренних и внешних факторов, от которых зависит развитие и эмоциональное благополучие ребенка. Последующие программы по педагогической практике в основном были направлены на изучение внешних условий жизни ребенка, их влияния на его формирование, т.е. осуществляли одностороннюю подготовку.

Педагогическая мастерская под руководством Е.К. Кричевской – это пример из опыта работы Педологического Института. Практику такого рода невозможно было организовать везде, т.к. были очень низкими ассигнования.

М.Х.Свентицкая (1855-1932) в 1919-1924 г.г. заведывала дошкольным отделом детского городка им. Третьего Интернационала при НКП РСФСР. В своем докладе на заседании Дошкольной комиссии Центрального Педологического института (1921г) отмечала значимость открытия института практиканток для развития дошкольного воспитания в стране.

Опыт преподавания на курсах и заведывания дошкольным отделом позволили М.Х.Свентицкой выработать единую педагогическую систему для школы и детского сада, основанную на методе свободного воспитания. Ведущую роль она отводила творчеству педагога, умеющего подойти к ребенку индивидуально.

Институт практиканток понимался как творческая лаборатория, как педагогическая мастерская. М.Х.Свентицкая осуществляла дифференцированный и индивидуальный подходы в обучении. По ее мнению, прежде чем начинать обучение практиканток, необходимо определить уровень их образованности и практической подготовленности. Все практикантки делятся на три типа:

- имеющие теоретическую подготовку (курсы, вуз);
- имеющие опыт, но нет специальной подготовки (без образования);
- не имеющие ни того, ни другого.

В зависимости от типа практиканток строилось содержание их практики в дошкольном образовательном учреждении.

Для первого типа практика давала возможность проверить свои знания, теорию, т.е. получить практический опыт; для второго типа – обобщить, обогатить свой опыт путем чтения литературы и написания рефератов, т. е. восполнить теоретические пробелы; для третьего типа – проверить, есть ли педагогические способности, убедиться в правильности выбранной профессиональной деятельности.

Таким образом, институт практиканток одним давал возможность получить педагогическое образование, другим повысить педагогическую квалификацию, педагогический рост.

Далее говоря о требованиях, которые нужно предъявлять к практиканткам, М.Х.Свентицкая [4] по сути утверждает план работы педагогической практики:

- работать в качестве практикантки не менее двух месяцев, лучше дольше;
- посещать детский сад ежедневно с 10.00 до 14.00;
- вести записи наблюдений, подвергая их обсуждению на еженедельных собраниях, посещение которых обязательно;
- постоянно знакомиться с литературой по дошкольному воспитанию и делать доклады и рефераты;
- первое время быть только наблюдателем, постепенно переходя к самостоятельной работе, определяемой коллективом;
- практикантка не прикрепляется ни к одной определенной возрастной группе, постоянно знакомясь с работой всех групп. Только после двух месяцев она может сосредоточить свою работу на одной группе.

Она отмечала необходимость разработки более четкого и подробного плана практики с участием педагогов и психологов.

Таким образом, достоинством изложенной позиции являлось обоснование М.Х.Свентицкой значения педпрактики для самих студентов и государства в целом, составление примерного плана практики на основе личностно-ориентированной модели.

Комиссия, выслушав доклады М.Х.Свентицкой, Е.К. Кричевской признала чрезвычайно целесообразным возникновение в дошкольных учреждениях для творческой педагогической работы особых Педагогических мастерских, исполняющих функции переподготовки коллектива на ходу.

Основными целями педагогических мастерских были определены следующие:

- заблаговременная теоретическая разработка педагогических вопросов, которые могут возникнуть на практике;

- обсуждение и разрешение конкретных педагогических затруднений.

В соответствии с целями было предложено осуществлять работу в двух направлениях:

- разработка заданий, которые надо выполнить на практике;
- анализ практической деятельности коллектива дошкольного учреждения.

Такая организация педагогической мастерской способствовала развитию педагогической рефлексии практикантки, т.е. формировала потребность в знаниях о себе как педагоге.

Педагогическая мастерская – это опыт работы Педологического Института. Практику такого рода невозможно было организовать везде, т.к. были очень низкими ассигнования. Однако примеры организации педагогических мастерских в истории дошкольного образования были отмечены и в других областях страны.

Институт практиканток существовал в Гомельской губернии в 1921 году [2]. Он не являлся самостоятельным заведением, а применялся как форма повышения квалификации педагогов. Программа работы была рассчитана на четыре месяца наблюдений за детьми, после которых практикантку можно было допустить непосредственно к детям. Учреждения, где будущие педагоги проходили практику, должны были отвечать следующим требованиям: наличие кадрового состава специалистов, способных грамотно помочь практиканткам, причем не только воспитатели и методисты-инструктора, но и весь состав; наличие материально-технической базы. К сожалению, более подробный план практической деятельности не представлен.

Опыт педагогической мастерской также был отмечен в Иркутской губернии [1]. Она была организована дошкольным подотделом в 1921 г. Программа мастерской включала в себя изучение истории педагогики, анатомии, физиологии, гигиены, детской психологии, методов воспитания. Практические умения практикантки получали через знакомство с социальной жизнью детского учреждения. Руководители мастерской считали ее основной целью подготовку инструкторов для уездов.

Таким образом, на периферийных местах часто по-своему «трактовались» цели работы педагогических мастерских, что приводило к снижению качества образования воспитателей.

Хроническое недофинансирование, отсутствие единого взгляда на систему подготовки специалистов дошкольного образования, а также отсутствие координации всех ветвей образовательной системы сделало невозможным продвижение педагогических мастерских. Только лишь 28 февраля 1928 года вышло постановление «Об экспериментальных школах, дошкольных и прочих учебно-воспитательных учреждениях, состоящих при высших педагогических учебных заведениях», в результате которого начи-

нают создаваться экспериментальные учреждения при вузах в целях постановки педологических и педагогических экспериментов, необходимых для научной работы вузов.

Осмысливая особое значение педагогической мастерской для развития образования, перечислим ее педагогические достоинства.

Педагогическая мастерская способствовала введению студента в профессиональную среду, формировала исследовательские навыки, помогла осознать собственную роль в дошкольной работе.

Следует отметить, что возможности осуществления практической подготовки в послереволюционный период были малы, что объясняется несовершенством системы подготовки воспитателей дошкольных учреждений, отсутствием разработанных планов и программ практики, подготовленных базовых учреждений практики. Однако именно в Институте практиканток и педагогических мастерских делались попытки сформулировать требования к содержанию и структуре планов практики.

Работа в педагогических мастерских позволяла студентам познакомиться с будущей специальностью, с одной стороны, показать все аспекты деятельности воспитателя, с другой стороны, увидеть заинтересованность самих практиканток в дошкольной деятельности.

Задания, которые предлагались практиканткам, формулировались в форме проблемных вопросов, что позволяло осознать теоретические знания, использовать их для решения педагогических ситуаций. Тематика проблемных ситуаций была разнообразной. Студенты анализировали ситуации с точки зрения психологии, педагогики, физиологии, биологии и медицины.

Деятельность педагогических мастерских способствовала разработке таких важных педагогических проблем, как дифференциация и индивидуализация учебного процесса.

Литература

1. А – 1575, оп. 7, ед.хр. 24, лист 7.
2. А – 1575, оп. 7, ед.хр. 24, лист 11.
3. Программа Педагогической Мастерской // Подготовка дошкольных работников. /Под ред. З.К.Столица. - Орел, 1923. – С. 79-94.
4. Свентицкая М.Х. Институт практиканток // Подготовка дошкольных работников /Под ред. З.К. Столица. – Орел, 1923. – С. 63-68.
5. Степихова В.А. Педагогическая мастерская // Начальная школа. – 1999. - № 1. - С. 57-60.

Личностная рефлексия как механизм самопонимания

В настоящее время внимание многих отечественных психологов направлено на изучение понятия субъекта и субъектности. Повышенный интерес к этим категориям обусловлен эволюцией психологического знания, переходом от классической объяснительной парадигмы к неклассической, а в последствии и к постнеклассической [14]. Психология субъекта стала итогом синтеза психологических знаний, полученных на каждом этапе развития психологической науки. Одной из центральных проблем психологии субъекта является психология человеческого бытия. Выход за рамки категории деятельности, обращение к анализу становления и существования определяет современное постнеклассическое понимание человеческого бытия, характеризующееся ростом рефлексии (личностной) ценностных и смысловых аспектов мира человека. Понимание человеком ценностных ориентаций, смысла жизни, свободы, ответственности, духовности и иных составляющих внутреннего мира позволяет ему подняться на новую, более высокую ступень в своем развитии.

Самопонимание в качестве самостоятельной проблемы психологии стало рассматриваться сравнительно недавно, и этому способствовали исследования в области самосознания (В.В.Знаков, О.К.Тихомиров, И.И.Чеснокова), смыслообразования (К.А.Абульханова-Славская, А.Г.Асмолов, Б.С.Братусь и др.), изучения ядра личности (В.Э.Чудновский), субъектности человека и его субъектной активности (В.А.Петровский, А.С.Огнев).

До настоящего времени в психологической литературе отсутствует единое определение понятия самопонимание. В качестве синонимов самопонимания рассматриваются такие понятия как «осмысление», «самопознание», «самоотношение», «самовосприятие», «самосознание», «рефлексия». Однако, несмотря на большое разнообразие вариантов интерпретации данного термина, большинство ученых однозначно констатируют, что глубокое понимание человеком себя положительно коррелирует с успешностью человека в жизни и деятельности.

Анализ научных публикаций второй половины XX века позволяет сделать вывод о том, что в психологии самосознания широкомасштабных исследований проблемы самопонимания не проводилось. Вместе с тем следует признать, что некоторые наработки в изучении данного вопроса присутствуют. В частности Г.Олпорт самопонимание рассматривает как критерий зрелости личности [по 6]. Ф.Перлз [12] считает установку основным фактором, определяющим функционирование самопонимания. Раскрывая сущность игровой терапии Г.Л.Лэндрет [10] указывает на то, что ее результат в первую очередь определяется умением психотерапевта понять себя,

так как его самопонимание определяет понимание ребенка. То есть понимание другого человека строится на основе понимания себя. Если Г.Л.Лэндрет рассматривает самопонимание как изучение собственных мотивов, ценностей, противоречий, своих сильных и слабых сторон, то Р.Мей включает понимание себя в «свободу», определяющую основной компонент личности [по 6]. По мнению Е.Б.Хасан самопонимание участвует в становлении идентификации [15].

В отечественной психологии самопонимание В.В.Столиным и С.Р.Пантилеевым рассматривается как одна из шкал методики самоотношения, Ю.Е.Алешиной, Л.Я.Гозманом, М.В.Кроз, Н.Ф.Калина как одна из шкал теста по оценке уровня самоактуализации. Н.Ф.Калина вслед за Ю.Е.Алешиной и Л.Я.Гозманом определяет самопонимание как чувствительность, сензитивность человека к своим потребностям и желаниям [8].

Р.М.Грановская и Ю.С.Крижанская не давая определения понятию самопонимание, раскрывают этапы его развития и взаимосвязь с продуктами самосознания. По их мнению, на ранних стадиях развития ребенка понимание происходит как перенос известного на неизвестное, то есть как метафора. Затем идет этап мифического мышления, характеризующийся более развитыми формами переноса и схватывания целостности, понимание осуществляется через антропоморфный перенос свойств человека на мир. На третьем этапе антропоморфизм преодолевается. На следующем этапе возникает понимание того, что переживания другого человека могут восприниматься как тождественные своему благополучию или страданию. И на последнем этапе происходит понимание собственной уникальности. При этом исследователи отмечают, что если у человека отсутствует целостный образ мира, то он не может увидеть себя со стороны [4].

При четком представлении этапности развития самопонимания, Р.М.Грановская и Ю.С.Крижанская не разделяют такие понятия как самопонимание и знание. Ясная характеристика данных категорий дается в работе В.В.Знакова «Понимание в познании и общении»[5]. Понимание отличается от знания прежде всего тем, что представляет собой осмысление знания, действия с ним, то есть знание - первично, а понимание - вторично, что, конечно же, не умаляет значения последнего. Знание не выступает в качестве цели понимания, оно лишь средство понимания. В связи с этим был поставлен вопрос о цели самопонимания, ответ на который был дан В.В.Знаковым. «В процессе осмысления отраженной в знании реальности у человека складывается не только представление об его содержании, но и возникает смысл последнего» [5, С.56]. Таким образом, понимание, по мнению В.В.Знакова, есть осмысление отраженного в знании объекта познания, формирование смысла знания в процессе действия с ним. Такое определение понимания позволяет уточнить характер его отношения к знанию в психической деятельности человека. «При рассмотрении знания и понима-

ния в результативном аспекте можно утверждать, что понять - значит узнать смысл понимаемого» [5, С.60].

Согласно С.Л.Братченко [1], самопонимание есть интерперсональный критерий личностного роста человека. И этот критерий рассматривается как наиболее точное, полное и глубокое представление о себе и своем активном состоянии; способность увидеть и услышать себя подлинного, сквозь наслоения масок, ролей, защит; адекватная и гибкая Я-концепция, чувствительная к актуальным изменениям и ассимилирующая опыт, сближение «Я-реального» и «Я-идеального».

Самопонимание является одновременно целостным, интегративным и неоднородным, многомерным психологическим феноменом. Как правило, психологами выделяются две стороны в самопонимании - когнитивная и экзистенциальная. При когнитивном подходе к проблеме вскрывается связь самопонимания с мышлением, самосознанием и рефлексией. Л.С.Выготский является одним основателей когнитивного ракурса рассмотрения самопонимания. В его трудах понимание теснейшим образом связывается с мышлением. «Понимание действительности, понимание других и понимание себя – вот что приносит с собой мышление в понятиях. Вот какая революция наступает в мышлении и сознании подростка, вот то новое, что отделяет мышление подростка от мышления трех летнего ребенка» [3, С.67].

Т.о. развитие мышления в понятиях способствует становлению самопонимания. Г.С.Костюк отождествляет понимание с мышлением. «Понимание как процесс, это и есть процесс мышления, направленный на разрешение стоящих перед личностью задач. Нет оснований рассматривать понимание как какой-то особый, отдельный от мышления процесс» [9, С.53]. Понимание не есть только интеллектуальный продукт, оно всегда переживается человеком. Чувства присутствуют на всех этапах процесса понимания – от осознания проблемы до ее разрешения. «Сама потребность понять и те мотивы, которые актуализируют ее, переживаются личностью, находят свое проявление в ряде чувств» [9, С.218-219]. Чувства влияют как на процесс понимания, так и на результат, могут стимулировать процесс понимания, могут оказывать отрицательную роль. Большое значение в понимании Г.С.Костюк отводил языку, «язык- носитель познанного людьми и вместе с тем орудие познания нового» [9, С.215-216]. Указывая на роль языка в процессе понимания, ученый отмечал влияние культуры речи на понимание. Отдавая должное исследованиям Г.С.Костюка, следует отметить, что такое сложное и многообразное явление как самопонимание сложно отождествлять с процессом мышления.

Взаимосвязь самопонимания и самосознания вскрывается в работах Б.В.Кайгородова. На рефлексии как компонент самопонимания указывают Х.-Г.Гадамер, Д.Скенделл, М.Б.Коннолли.

Рассматривая самопонимание с позиции психологии человеческого бытия К.Роджерс подчеркивал роль эмпатического понимания как в понимании других людей, так и самого себя. «Если ...создать отношения, характеризующиеся ... искренностью и прозрачностью..., теплым принятием и высокой оценкой другого человека как отдельного индивида, тонкой способностью видеть его мир и его самого, как он сам их видит, тогда индивид в этих отношениях будет испытывать и понимать свои качества, которые прежде были им подавлены, обнаружит, что становится более целостной личностью,более уверенным в себе, ...способным выразить себя...» [13, С.80].

Рассматривая феномен в контексте самоактуализации, мы можем считать сформировавшимся самопонимание субъекта, если он хорошо понимает потребности и мотивы, определяющие его жизнь; согласует убеждения с поведением, стремится к изменению установок и убеждений, нарушающих гармоничные отношения с другими и самим собой; автономен, независим, способен к полному самовыражению.

Попытка комплексного исследования самопонимания была предпринята Б.В.Кайгородовым в работе «Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте»[6]. В ней самопонимание рассматривается не только как самостоятельный процесс самосознания, но и как процесс отождествления с самим собой, постижения человеком смысла своего существования, в результате которого происходит когнитивное и эмоциональное согласование продуктов самосознания и реальности. [6; 7]

Если мы вслед за Б.В.Кайгородовым признаем, что самопонимание – это приписывание смысла понимаемому материалу, то возникает ряд вопросов, а именно: во-первых, не может ли человек ошибаться при выборе приписывания, интерпретации, постижения; во-вторых, «ставит ли сам по себе материал какие-то границы произволу интерпретатора, или таких границ вообще нет и мы в процессе самопонимания можем приписывать словам... какие угодно смыслы». Иначе говоря, здесь опять-таки неявно возникает центральная проблема, связанная с самопониманием: «угадывает ли человек предшествующий смысл или конструирует его в процессе понимания себя» [2, С.32].

Вслед за А.Л.Никифоровым мы считаем, что смыслы, которые индивид приписывает объектам познания, он черпает из своего внутреннего мира- мира индивидуального сознания, образующего основу понимания. Этот мир формируется на основе языка и чувственных впечатлений и включает в себя чувственные и абстрактные образы, связи между ними, знания, морально- этические нормы индивида [11, С.53].

Знания о себе могут быть как позитивными так и негативными, ситуативными и устойчивыми, более или менее значимыми для личности. Они могут функционировать как на уровне элементарных представлений о себе, так и на концептуально-понятийном уровне. Однако знание себя не всегда

предопределяет понимание. Знание лишь тогда определяет понимание, когда оно значимо для человека и подвергается осмыслению, последнее напрямую определяется когнитивным стилем личности.

Т.о. понимание не существует вне знания, оно является определенной формой знания. Знание как продукт самопознания относится к эмпирическому уровню освоения собственного внутреннего мира, а самопонимание к теоретическому, зависящему от уровня развития высших психических функций, деятельности, общения, социальной позиции, мотивации самоактуализации. Хорошо развитое самопонимание позволяет человеку правильно определить направление жизнедеятельности, свое положение в обществе, определяет адекватное реагирование и быструю адаптацию к противоречивым ситуациям, которые зачастую возникают в жизни человека, способствует становлению активной жизненной позиции.

Литература

1. Братченко С.Л. Верим ли мы в ребенка!? Личностный рост с позиций гуманистической психологии // Журнал практического психолога.- 1998.-№1.-с.19-31.
2. Быстрицкий Е.К. Понимание и практическое сознание //Загадка человеческого понимания/ Под общ. Ред. А.А.Яковлева. - М., 1991.-с.25-38.
3. Выготский Л.С. История развития высших психических функций// Собр. Соч. - М., 1983.-т.3.
4. Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов.- СПб., 1994.
5. Знаков В.В. Понимание в познании и общении.- Самара, 2000.-188с.
6. Кайгородов Б.В. Психологические основы развития самопонимания в юношеском возрасте. - Астрахань, 1999.
7. Кайгородов Б.В. Самопонимание и его место в структуре самосознания // Мир психологии.-1997.-№2.-с.129-132.
8. Калина Н.Ф. Тест по оценке уровня самоактуализации личности // Маслоу А. Психология бытия.- М., 1997.-с.281-300.
9. Костюк Г.С. Избранные психологические труды. - М., 1988.
- 10.Лендрет Г.Л. Игровая терапия: искусство отношений. - М.,1994.
- 11.Никифоров А.Л. Семантическая концепция понимания// Проблемы объяснения и понимания в научном познании/ Отв. Ред. Г.И.Рузавин.- М., 1982.-с.43-63.
- 12.Перлз Ф. Опыт психологии самопознания /практикум по гаштальт-терапии.- М., 1993.
- 13.Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека.- М., 1994.

- 14.Степин В.С. Теоретическое знание. Структура, историческая эволюция. - М., 2000.
- 15.Хасан Е.Б. Продуктивный конфликт как механизм развития личности. -Автореф. дис...доктора психол.наук.- Красноярск, 1996.

Личностно-ориентированная парадигма в школьном математическом образовании

Демократические преобразования в Российском обществе привели к серьезным изменениям в системе начального школьного образования, которые коснулись как организационной, так и содержательной стороны этих ступеней образования. В частности, был разработан проект Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное школьное звено), в основе которой лежат: конституционное право каждого ребенка как члена общества на охрану жизни и здоровья, получение образования, гуманистического по своему характеру; бережное отношение к индивидуальности каждого ребенка; адаптивность системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки детей.

Гуманизация образования предполагает его ориентацию на развитие личности ребенка, направленность на конструирование содержания, форм и методов обучения и воспитания, обеспечивающих развитие каждого ученика, его познавательных способностей и личностных качеств. Таким образом, гуманизация образования, с одной стороны, предполагает максимально возможную **индивидуализацию учебно-воспитательного процесса**, а с другой – требует создания образовательных технологий, обеспечивающих реализацию этого процесса на содержательном материале. Необходимость разработки соответствующих образовательных технологий является чрезвычайно **актуальной для практики** обучения и воспитания детей. Наиболее актуальны эти вопросы для математического образования, поскольку в силу своей специфики математика является наиболее сложным школьным предметом для большинства детей уже в начальных классах.

Таким образом, рассматривая проблему реализации личностно-ориентированной парадигмы в школьном математическом образовании, можно сформулировать ее таким образом: личностно-ориентированный подход в обучении математики – реально ли это в условиях обычной школы?

При этом я бы выделила два уровня постановки этого вопроса:

1. Нужно ли специально готовить учителя к тому, **ЧТОБЫ ОН МОГ (УМЕЛ) ОСУЩЕСТВЛЯТЬ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ РЕБЕНКА МАТЕМАТИКЕ?**

2. Можно ли вообще реализовать такой подход к обучению в условиях классно-урочной системы?

Ответы на эти вопросы составляют содержание **теоретического обоснования** вопроса разработки личностно-ориентированного подхода к обучению математике.

Однако, даже при условии разработки теоретического обоснования этого вопроса, останется открытым вопрос о его практическом обеспечении. Иными словами:

1. При положительном ответе на оба поставленных вопроса, немедленно возникает новый вопрос: как? (Как это делать?) Иными словами, положительный ответ на эти вопросы порождает необходимость разработки **технологии личностно-ориентированного обучения математике в условиях классно-урочной системы**. При сохранении всех требований к технологии обучения: «прописанность» всех ее процедур, обеспечивающая «передаваемость» технологии, (а не «замыкание» ее на особый дар того или иного учителя); гарантированность достижения планируемых результатов (опять таки в любых условиях, а не только в особых условиях обучения).

Вопрос практического обеспечения личностно-ориентированного обучения ставит вопрос соответствующего анализа учебников математики для начальных классов как основного средства обучения: любой ли учебник подходит любому ребенку? Сегодня вопрос выбора учебника – это прерогатива учителя (или школьной администрации). Сначала выбирается учебник, а затем в класс набираются дети, причем тестирование детей проводится в большинстве случаев не по типологическим особенностям их умственной деятельности, а по содержанию знаний. Надо ли удивляться, что при таком подходе проблема организации личностно-ориентированного обучения не решается?

2. При отрицательном ответе на оба вопроса или только на второй вопрос, проблема может считаться закрытой. Но этот вариант не признается современной теорией и психологией обучения (хотя большинство учителей в душе убеждены в отрицательном ответе на второй вопрос).

Вопрос о трудностях совместимости задачи развития индивидуальности учащегося и единообразия школьного образования является серьезной психолого-педагогической проблемой во все времена существования системы массового обучения. В основе индивидуальных различий лежат физиологические особенности мозга и нервной системы человека. Основной вывод, к которому психологическая наука все более настойчиво подводит учителя, заключается в том, что процесс воспитания и обучения младшего школьника может быть **развивающим** и происходить без "педагогического брака" (ибо неуспеваемость в сегодняшней педагогической терминологии - это педагогический брак), только в том случае, если он исходит из максимально точного учета общих возрастных и **индивидуальных психологических** особенностей *данного конкретного ребенка* в этот период его жизни.

Однако и сегодня как 50 лет назад большинство учителей понимает индивидуализацию обучения либо как его дифференциацию (разделение учащихся на сильных, средних, слабых и подготовка соответственно трех уровней сложности заданий для них при повторении и закреплении матери-

ала; при таком подходе работа в зоне ближайшего развития обеспечена только сильному ученику, получающему задания повышенного уровня сложности, остальные же, как правило, работают в «зоне актуального развития», получая задания «по своим способностям»), либо как необходимость организации индивидуальных занятий (которые понимаются как повторение того, что было на уроке в условиях «один на один»).

Так ли понимается современной наукой проблема организации личностно-ориентированного подхода при обучении? Рассмотрим этот вопрос.

В педагогической науке **индивидуализация** определяется как «организация учебного процесса, при которой выбор **способов, приемов, темпов** обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению» [2].

В реальной школьной практике выбор **способов и приемов** обучения, как правило, обусловлен характером учебного материала и типом урока. Ни одна из существующих сегодня методик (будь то методика обучения русскому языку, математике, изобразительному искусству и т.д.) не обуславливает рекомендуемый к тому или иному материалу метод (способ) и входящий в него набор приемов обучения индивидуальными различиями учащихся. Наоборот, все рекомендации дидактов и методистов, как правило, ориентированы на некий общий образ ребенка, обладающий не только неким средним уровнем развития способностей к учению, но одинаковым темпом учения, одинаковым ведущим типом восприятия, способностью к запоминанию и т.д. И как само-собой разумеющееся предполагается некий «среднестатистический исполнитель» всего этого, т.е. наличие каких бы то ни было индивидуальных различий учителей вообще не рассматривается. (А в связи с этим практически не рассматривается проблема учебной и психологической совместимости субъектов этого процесса.)

Ученик, выпадающий из этой усредненной картины, может оказаться не только «неуспевающим», но и «не желающим учиться», «не умеющим учиться», «трудно (а то и вовсе "не-") обучаемым». При этом имеются в виду дети с нормальным интеллектом, а вовсе не учащиеся с клиническими диагнозами. Даже в условиях обучения детей в классах коррекционно-развивающего обучения учителя используют не только то же самое содержание (т.е. учебники), но и те же самые приемы, способы и методы обучения. Ни один из сегодняшних учебников методики обучения математике не содержит главы «Обучение математике в классах коррекционно-развивающего обучения», не говоря уже о специальных учебных материалах, позволяющих организовать такое обучение на уроках математики в условиях обучения в классе КРО. Таких материалов нет.

Что же касается **темпа обучения**, который является опосредованной *процессуальной характеристикой* учебной деятельности любого человека, его учет представляет собой совершенно явную, но крайне неразработанную педагогическую и *методическую проблему*. Классно-урочная система

может позволить ребенку продвижение в индивидуальном темпе только в течение небольшого промежутка времени, это обусловлено единым для всего класса учебным пособием, а вовсе не программой, как считают многие учителя.

Реализация *индивидуального темпа* обучения через раннее поступление в школу, или второгодничество, или механическое замедление этого темпа в условиях класса выравнивания вряд ли может всерьез рассматриваться как выход из положения, т.к. первое все равно *не обеспечит* способному ребенку **нужного ему темпа в процессе** обучения, второе предполагает *не изменение* темпа, а лишь повторение процесса в том же темпе; что же касается третьего, то трактовка понятия «изменение» темпа только как «замедление», но опять-таки единое для всех учеников этого класса, не является реализацией понятия «индивидуальный темп».

Не случайно массовая практика создания таких классов в нашей стране именно в такой трактовке на сегодня считается весьма сомнительной и процесс, к ней приводящий, прямо назван в тексте концепции начального образования «браком психолого-педагогической науки» и «браком в работе учителя». Совершенно очевидно, что без решения проблемы обеспечения личностно-ориентированного подхода в обучении математике создание таких классов является методически бессмысленным.

Таким образом, четкое разведение понятий **«дифференцированный» и «индивидуальный»** подход в *условиях классно-урочной системы* является **обязательной предпосылкой** организации обучающей деятельности учителя в условиях реализации личностно-ориентированной парадигмы.

Приведем наиболее распространенное определение понятия внутриклассной индивидуализации обучения: «Внутриклассная индивидуализация обучения - это те приемы и способы индивидуальной, которые использует учитель на уроке в обычном классе массовой школы. Можно выделить два разных критерия, которые лежат в основе внутриклассной индивидуализации: 1) ориентация на уровень достижений школьника и 2) ориентация на процессуальные особенности его деятельности» [1].

При этом чаще всего учитель выбирает первый путь - его легко реализовать через индивидуализацию заданий. Слабоуспевающие ученики получают для самостоятельной работы более легкие задачи и упражнения, на долю хорошистов и отличников выпадают задания потруднее.

Распределение заданий по уровням сложности - *это дифференциация, а не индивидуализация*, поскольку в основе распределения учеников на три группы (слабые, средние и сильные) лежит не сходство или различие индивидуальных особенностей их учебной деятельности, а успеваемость, которая является **результатом** этих особенностей. В итоге такой «индивидуальный подход» каждого «закрепляет» на соответствующем месте.

«Вторая форма индивидуального подхода, учитывающая процессуальные параметры учебной деятельности школьников, встречается

намного реже», - замечает цитируемое издание [там же с.48]). В первую очередь, это объясняется отсутствием возможностей диагностировать в массовой школе типологические особенности детей [там же с. 49].

Иными словами, тот подход, который мы с уверенностью могли бы назвать **действительно индивидуальным**, на сегодня находится в «зародышевом» состоянии, поскольку как это можно сделать в условиях классно-урочной системы, при обучении по единому учебнику (который при этом выбран учителем или администрацией школы без учета этих самых особенностей детей в классе, а лишь потому, что на них произвела впечатление «зажигательная» речь автора учебника на какой-то конференции, или желание подкрепить особый статус школы, например, гимназический) и при соблюдении нормативных сроков контроля результатов обучения.

Положительным в этой ситуации является лишь то, что вопрос начинает все-таки ставиться, а, следовательно, в методике обучения математике появляется направление, в котором наука начинает работать. Таким образом, можно ожидать, что будут появляться как методические, так и учебные материалы для обеспечения в практике обучения математике личностно-ориентированной парадигмы.

Литература

1. Акимова М.К., Козлова В.П. Индивидуальность учащегося и индивидуальный подход. М., 1992.
2. Белошистая А.В. Индивидуальная работа с ребенком как необходимое условие развития его личности // Вопросы психологии, №4, 2000.
3. Белошистая А.В. Проблема организации индивидуальной работы с ребенком при изучении математики в начальных классах // Начальная школа: плюс – минус» № 10, 2000.
4. Белошистая А.В. Обучение математике с учетом индивидуальных особенностей ребенка // Вопросы психологии, №5, 2001.
5. Белошистая А.В. Работа со способными к математике детьми как методическая проблема // Начальная школа, 2003, №1.
6. Белошистая А.В. Психолого-дидактические основы построения коррекционно-развивающего курса математики в ДОУ // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития, 2003, №2.
7. Белошистая А.В. Взаимосвязь математического и личностного развития ребенка // Сб. «Перспективы развития начального образования России». Т.1. МГПУ, 2004.
8. Педагогическая энциклопедия. М., 1965, т.2.
9. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. М., 1996.

10. Яковлева Е.Л. Развитие творческого потенциала личности как цель образования //Мир психологии, 1996, №2.

Проблемы психологической диагностики

Е.Н.Гошева

Возможности оценки диагностических умений студентов факультета дошкольного воспитания

На современном этапе в центре внимания исследователей проблемы подготовки воспитателей дошкольных образовательных учреждений в вузе оказывается вопрос повышения эффективности использования психолого-педагогических знаний в педагогической практике студентов (Б.Ц.Бадмаев, М.В.Гамезо, Е.И.Исаев, Ю.Н.Кулюткин, Р.С.Немов, А.Б.Орлов, В.И.Слободчиков, А.С.Чернышов и др.).

Повышение значимости психологического компонента в структуре педагогического образования обеспечивает усиление его практической направленности, социально-педагогической компетентности воспитателя, возрастание роли процессов познания воспитанников и процессов самопознания в профессиональной деятельности педагога.

Продолжается переход от моносубъектного к полисубъектному подходу в обучении и воспитании, основанному на принципах диалогизации, проблематизации, персонификации и индивидуализации педагогического взаимодействия педагога с ребенком (А.С.Запесоцкий, А.Б.Орлов, В.А.Петровский и др.). Это нашло отражение в «Концепции дошкольного воспитания». В ней в качестве приоритетного направления обновления системы дошкольного воспитания был определен лично ориентированный подход к ребенку.

Для реализации этого подхода воспитателю необходимо максимально полно учитывать индивидуальные и возрастные особенности детей. В значительной степени успешно решить эту проблему позволяют современные средства психологической диагностики, эффективное использование которых предполагает владение воспитателем специальными умениями в области диагностики.

В Государственном образовательном стандарте высшего профессионально-педагогического образования» по специальности «Дошкольная педагогика и психология», в «Программе развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001-2010 годы» ставится задача подготовки будущих педагогов к осуществлению диагностики педагогического процесса и развития детей.

Отечественными и зарубежными специалистами отмечается наличие серьезных затруднений в использовании как учителями школ, так и воспитателями дошкольных образовательных учреждений психологической и педагогической диагностики, недостаточная эффективность подготовки в

данной сфере, необходимость специального обучения умениям применять диагностику на практике (Л.Дэниэл, Д.Кинг, Н.Я.Селеверстова, В.Д.Шадриков, Е.Г.Юдина и др.).

Все это выдвигает проблему необходимости отслеживать процесс развития диагностических умений студентов в ходе вузовской подготовки.

Для решения данной проблемы следует определить сущность и структуру диагностических умений.

Проведенный нами теоретический анализ особенностей диагностических умений позволил определить их как совокупность мыслительных и практических действий и операций, соответствующих логике диагностического процесса, обеспечивающих успешное изучение личности и деятельности детей с использованием определенных диагностических методов и методик.

Разработка структуры диагностических умений возможна лишь с учетом специфики и общей структуры диагностического процесса, в реализации которого эти умения используются. Остановимся на рассмотрении данной специфики и структуры.

Диагностика является необходимым компонентом деятельности специалистов в различных областях знания и представляет собой процесс установления диагноза (заключения об особенностях объекта). Наиболее древней является медицинская диагностика, оказавшая влияние на становление психологической и педагогической диагностики.

Диагностика в современной научной литературе рассматривается как особая деятельность распознавания, стоящая между научным знанием о сущности и опознанием единичного явления (В.И.Воробьева, 1975; В.С.Тюхин, 1986; К.Е.Тарасов, В.К.Великов, А.И.Фролова, 1989; И.Корч, 1991; А.Ф.Ануфриев, 1994; и др.).

Научное познание, отличается от диагностики, представляет собой специальную исследовательскую деятельность, имеющую своей целью получение нового знания. Диагностика же не связана с нахождением ранее неизвестного. Поэтому, несмотря на имеющиеся между ними общие черты (движение познания от явления к сущности, сложность и т.д.), отождествлять диагностику и научное познание неправомерно (А.Ф. Ануфриев, 1994). Научное познание и диагностика - взаимообусловленные процессы. Предварительным условием научного познания является распознавание изучаемых явлений в их многообразии, вместе с тем новые данные, полученные в ходе исследовательской деятельности, используются для распознавания нового явления в практических целях. Влияние исследовательской деятельности на диагностику проявляется и в том, что большинство методов исследования используются не только для научного познания, но и в целях распознавания.

Диагностику также отличают от процесса узнавания. Узнавание представляет собой элементарный акт познания, ограничивающийся воспроиз-

ведением целостного образа объекта по одному или нескольким признакам. Узнавание относится к сфере эмпирического познания, к уровню обыденного сознания. Диагностика – более сложный процесс, нацеленный на проникновение во внутреннюю сущность явления. Диагностика опирается на узнавание.

Оба процесса имеют общее лишь в том, что в обоих случаях познание идет от признака к явлению на основе предварительного знакомства с явлением в целом и его наиболее важными специфическими признаками.

Диагностика является особой сферой деятельности, предполагающей специальное обучение. Особенностью диагностики является то, что в ее процессе осуществляется определение состояния единичного объекта, постановка диагноза.

Понятие «диагноз» как одно из основных понятий диагностики, является своеобразным выражением и конкретизацией общенаучного понятия «состояние». Диагноз в большинстве случаев является конечным результатом деятельности диагноста и направлен на выяснение сущности, особенностей изучаемого объекта. Первый этап в постановке диагноза предполагает соотнесение теоретического знания со свойствами конкретного объекта. Диагноз всегда сопоставляет выявленное состояние с нормой, эталоном и основывается на их знании.

Понятие диагноза необходимо рассматривать в соотношении с прогнозом – системой представлений о будущем (В.М.Янгирова, 2000). В этом случае диагноз мыслится как синтез условий и средств, необходимых для получения прогноза. Прогноз связан с конечным этапом диагностического процесса. Прогноз является более высокой степенью познания диагностируемого объекта. Диагност, опираясь на гипотетически сформулированные в диагнозе знания сущности, характера связей, выраженных в той или иной закономерности, определяет необходимый характер будущего развития и наличие условий для достижения намеченного уровня развития объекта.

Диагностика на современном этапе является комплексной научно-практической деятельностью.

Как научная деятельность диагностика является познавательной деятельностью, основывающейся на знаниях о структуре объекта диагностики, способах его исследования, методах постановки диагноза.

Как практическая деятельность диагностика осуществляется в целях преобразования реального состояния объекта. Поэтому постановка диагноза завершается созданием условий для оптимального развития объекта (составлением так называемых «назначений», рекомендаций).

В диагностике как научной дисциплине в последнее время принято выделять четыре раздела – семиотический, технический, логический и деонтологический (А.Ф.Ануфриев, С.А.Гиляровский, К.Е.Тарасов, П.И.Шамарин и др.). Семиотический раздел содержит описание признаков, характеризующих нормальное или отклоняющееся состояние объекта. В

техническом разделе дается описание методов и методик обследования объекта. Деонтологический – принципы общения с объектом, этические принципы диагностики. Логический компонент характеризует особенности диагностического мышления, то есть возникающий при появлении отклонений от нормы специфический процесс распознавания по внешним признакам внутренних состояний объекта. Семиотический, технический и деонтологический компоненты диагностики являются предпосылками логического компонента, который, в свою очередь, регулирует процесс постановки диагноза.

Существует несколько подходов к определению целей психодиагностики.

Согласно первому подходу цели психодиагностики заключаются в фиксации и описании в упорядоченном виде психологических различий между людьми и группами, объединенными по каким-нибудь признакам (К.М.Гуревич, 1998; Е.М.Борисова и К.М.Гуревич, 2000). Психодиагностика понимается как наука о методах классификации и ранжирования людей по психологическим и индивидуально-психофизическим особенностям.

Согласно второму подходу психодиагностика рассматривается как постановки психологического диагноза (А.А.Бодалев и В.В.Столин, 1987). Предметом психологического диагноза, считают Л.Ф.Бурлачук (1999) и С.М.Морозов (1999), является определение индивидуально-психологических различий в норме и патологии. Однако, как отмечают многие специалисты, до сих пор нет однозначного понимания содержательной стороны диагноза в целом (Г.В.Бурменская, 2000; Н.Я.Семаго и М.М.Семаго, 2000; и др.).

Основы понятия психологического диагноза были заложены Л.С.Выготским. Он указал, что при постановке диагноза необходимо опираться на четкую возрастную периодизацию, учитывать закономерности всей последовательности хода детского развития, ориентироваться на тщательный учет особенностей возраста, всех основных типов нормального и аномального развития, всей структуры и динамики детского развития. Эффективный путь постановки диагноза, считал Л.С. Выготский (1983),

в квалификации настоящего этапа развития дошкольника в контексте этапов и закономерностей всего онтогенеза, в исследовании механизмов формирования видов трудновоспитуемости. Среди важнейших требований к диагнозу ученый определил положение не только определять уровень достигнутого, «актуального развития», но и исследовать «зону ближайшего развития».

В настоящее время Г.В.Бурменская, О.А.Карabanова и А.Г.Лидерс (1990) разрабатывают содержательный подход к построению понятия психологического диагноза, продолжая идеи Л.С.Выготского. В качестве результативной оценки развития исследователи предлагают рассматривать возрастно-психологическое заключение. Оно предполагает феноменологи-

ческое описание результатов обследования как аналог функционального диагноза в психиатрии.

А.Ф.Ануфриев (1994), Н.Я.Семаго и М.М.Семаго (2000) и др. настаивают на использовании «типологического диагноза», который заключается в определении места полученных на ребенка данных в целостной динамической картине его развития. Данный вид диагноза основывается на распознавании. Возможность постановки симптоматического и этиологического диагноза свидетельствует в пользу разделения понятий «узнавание» и «распознавание».

Коллектив научных сотрудников Психологического института РАО под руководством доктора психологических наук К.М.Гуревича понятие «психологический диагноз» рассматривает как всю совокупность полученных данных в их соотношении с таким критерием, как социально-психологический норматив. В его основе лежит выдвигаемая обществом система требований, которой должен удовлетворять каждый ребенок определенного возраста (К.М.Гуревич,1998; Е.М.Борисова и К.М.Гуревич, 2000). Требования, воплощенные в социально-психологическом нормативе, присутствуют в образовательных программах, в общественном мнении педагогов и родителей.

Р.В.Овчарова (2000) рассматривает психологический диагноз, поставленный на основе комплексного анализа отдельных показателей и характеристик, как заключение о состоянии и свойствах испытуемого. Психологический диагноз должен отвечать ряду требований: 1) раскрывать специфику изучаемого явления; 2) обладать прогностичностью; 3) представлять с помощью объяснительных понятий, опирающихся на описательный материал, характеристику поведения испытуемого в условиях исследования.

В настоящее время существуют различные подходы к рассмотрению диагностического процесса: во-первых, как общения между диагностом и диагностируемым; во-вторых, как исследование восприятия и убеждений диагноста и диагностируемого; в-третьих, как процесс получения определенного ответа на поставленный практикой вопрос с помощью специальных диагностических средств (Ян Тер Лаак,1996).

Разрабатываются клинический практико-ориентированный подход к диагностике (Н.Я.Семаго и М.М.Семаго, 2000), модель экспериментального диагностического исследования, имеющего целью научное изучение психики детей (Н.И.Шевандрин, 1998), и педагогическая модель принятия управленческого решения по итогам диагностики (А.А.Попова, 2000; П.Е.Решетников, 2000; Г.Г. Андреев, 2001; и др.).

Н.Я. Семаго и М.М. Семаго (2000) в диагностическую процедуру включают шесть этапов:

- 1) выявление жалоб и трудностей ребенка, констатируемых родителями; ознакомление с имеющейся информацией и сбор дополнительной;
- 2) собственно диагностическое обследование;
- 3) экспресс-анализ результатов (в том числе подтверждение или коррекция диагностической гипотезы), проводимый в процессе самой диагностики;
- 4) полный анализ результатов после обследования, постановка диагноза;
- 5) составление заключения (характеристики) с формулировкой диагноза;
- 6) составление прогноза дальнейшего развития ребенка и рекомендаций по комплексному сопровождению ребенка в образовательном пространстве.

Н.И.Шевандрин (1998) делит диагностический процесс на девять этапов:

- 1) выявление проблем не только отдельного ребенка, но и всей практики работы с ним, при этом предполагается использование статистической оценки результатов опроса и концептуальный анализ;
- 2) постановка цели диагностики;
- 3) порождение задач исследования;
- 4) выбор диагностических средств, при необходимости предусматривается конструирование собственных вариантов методик;
- 5) построение сценария обследования;
- 6) реализация сценария обследования;
- 7) статистическая обработка результатов;
- 8) интерпретация результатов;
- 9) выдача рекомендаций по коррекции и развитию исследуемого без постановки диагноза и формулирования прогноза развития ребенка.

Диагностическая деятельность в подходе Е.П.Решетникова (2000) начинается с нахождения противоречий в педагогических процессах и явлениях и с осознания необходимости получения дополнительной информации, продолжается выдвижением альтернативных версий, объясняющих причины наблюдаемых явлений, разработкой диагностических программ, их реализацией, анализом результатов и заканчивается принятием управленческого решения и уточнением диагноза. Этапы диагностической деятельности являются, на его взгляд, своеобразным алгоритмом обучения студентов умению решать диагностические задачи на установление причин тех или иных отношений в образовательном процессе (т.е. причинно - ориентированный подход).

Исследуя диагностическую деятельность учителя начальных классов в контексте личностно – развивающего образования, В.В.Швагер (1998) рассматривает ее как систему, состоящую из пяти компонентов:

- 1) целевого – включающего целевые аспекты деятельности диагностируемых детей;
- 2) содержательного – предполагающего отбор диагностических средств;
- 3) операционального – реализация диагностических средств, разработка и апробация диагностических методик и технологий;
- 4) аналитического – обработка и анализ результатов, определение мер дальнейшего взаимодействия с ребенком;
- 5) прогностического – определение системы действий педагога, направленных на коррекцию развития ребенка.

Наиболее полно вопрос содержания диагностических умений учителя рассмотрен в диссертационном исследовании Л.Н. Давыдовой (1995). Данная группа умений ею распределена в три блока в соответствии с последовательностью и содержанием педагогического диагностирования:

- 1 блок – умения наблюдать явления и факты, классифицировать и систематизировать их; определять предмет, цели и средства диагностики; планировать диагностику; выдвигать гипотезу;
- 2 блок – умения сопоставлять объект по определенным признакам и показателям с нормативом, стандартом; анализировать полученную информацию; устанавливать причинно-следственные связи;
- 3 блок – умения определять условия оптимального функционирования и дальнейшего развития обследуемого объекта; разрабатывать педагогические рекомендации; прогнозировать результаты деятельности.

Каждое из предложенных Л.Н.Давыдовой умений имеет сложную структуру.

Результаты ряда исследований (Л.Н.Давыдовой, В.В.Швагер и др.) показывают, что выделение компонентов в общей структуре диагностических умений является перспективным, т.к. способствует введению стандартизации в способы группировки и измерения умений.

Анализ диагностического процесса как завершающего компонента психологического оценивания предпринимают и зарубежные исследователи.

Голландские психологи Яна тер Лаак (1999) и Гирарда Брюгман (1999) в качестве этапов диагностического процесса выделяют определение (формулирование) вопроса, проблемы или запроса на диагностику, сбор информации, анализ имеющихся эмпирических и теоретических психологических знаний и вынесение заключения и рекомендаций.

Лэрри Дж.Дэниэл (1998) и Дэбра А.Кинг (1998), анализируя диагностический процесс, пришли к выводу, что педагогу, в первую очередь,

необходимо уметь анализировать и адекватно интерпретировать результаты диагностики детей, полученные психологом, т.е., по их мнению, важнейшим является аналитико-результативный компонент диагностической деятельности.

Изложенные выше положения об особенностях и этапах диагностического процесса позволили нам разработать структуры диагностических умений воспитателя дошкольного образовательного учреждения.

В целом, структура диагностических умений построена с учетом следующих положений:

- идеи структурно-функционального подхода к рассмотрению профессионально-педагогической деятельности (Н.В.Кузьминой, 1967; В.П.Симонова, 1999; и др.);
- представления об общей структуре диагностического процесса (Н.И.Шевандрин, 1998; Ян тер Лаак и Гирарда Брюгман, 1999; Н.Я.Семаго и М.М.Семаго, 2000; и др.);
- представления об основных сферах психики (личность, интеллект и т.д.) и видах деятельности дошкольников (А.А.Люблинская, 1971; Л.А.Венгер и В.С.Мухина, 1988; Д.Б.Эльконин, 1989; и др.);
- положения о том, что деятельность является не только условием развития, но и способом изучения психики, поэтому учитывались специфически дошкольные виды деятельности - игра, рисование, конструирование и др. (Л.А.Венгер и В.С.Мухина, 1988; и др.);
- представления о традиционных методах диагностики детей воспитателем и способах обобщения полученных результатов (Л.А. Божович, 1960; А.А.Люблинская, 1971; А.В. Запорожец и Т.А. Маркова, 1980; и др.).

Структура диагностических умений воспитателя ДООУ может быть определена как состоящая из четырех компонентов, каждый из которых включает в себя ряд частных явлений (см. таблица 1).

Традиционно для оценки профессионально педагогических умений используется метод экспертных оценок. Мы предлагаем использовать пятибалльную шкалу с допустимой разницей в оценке экспертов в 1 балл, при этом достаточным для данной шкалы считается использование оценок восьми экспертов (Черепанов В.С., 1989).

Таблица 1

Структура диагностических умений воспитателя

Компонент	Умения	Функции
1	2	3
Проектировочный	1. Строить исследование: 1.1. Выявлять проблему. 1.2. Формулировать предмет. 1.3. Формулировать цель. 1.4. Ставить задачи. 1.5. Выдвигать гипотезу. 1.6. Подбирать методы и методики. 1.7. Строить сценарий диагностики.	Ориентирование и планирование практических действий по осуществлению диагностики.

<p>II. Содержательно – организационный</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Устанавливать контакт с испытуемым. 2. Использовать методы психолого-педагогического исследования: <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Наблюдение. 2.2. Эксперимент. 2.3. Социометрия. 2.4. Беседы. 2.5. Анализа продуктов деятельности. 2.6. Анкетирование. 3. Изучать отдельные стороны психического развития ребенка: <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Деятельность: <ol style="list-style-type: none"> 3.1.1. Бытовую. 3.1.2. Общение. 3.1.3. Игровую. 3.1.4. Изобразительную. 3.1.5. Трудовую. 3.1.6. Конструирование. 3. Изучать отдельные стороны психического развития ребенка: <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Деятельность: <ol style="list-style-type: none"> 3.1.1. Бытовую. 3.1.2. Общение. 3.1.3. Игровую. 3.1.4. Изобразительную. 3.1.5. Трудовую. 3.1.6. Конструирование. 3.2. Познание: <ol style="list-style-type: none"> 3.2.1. Познавательные процессы (мышление, память, воображение, внимание, речь). 3.3. Исследовать личность: <ol style="list-style-type: none"> 3.3.1. Эмоционально-волевая сфера. 3.3.2. Самосознание. 3.3.3. Индивидуально-типологические особенности. 3.3.4. Нравственное развитие. 	<p>Организация и регулирование эффективного взаимодействия участников обследования.</p>
<p>III. Аналитико-результативный</p>	<p>Проводить анализ и обобщение результатов:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Количественная обработка. 1.2. Качественный анализ. 1.3. Интерпретация результатов. 1.4. Постановка диагноза. 1.5. Составление характеристики. 1.6. Определение формы предоставления результатов. 	<p>Контроль за диагностической деятельностью, анализ и обобщение полученной информации</p>
<p>IV. Прогностический</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Определять пути дальнейшего развития: <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Формулировать прогноз развития. 	<p>Прогнозирование развития личности ребенка и педагогиче-</p>

	1.2.Составлять рекомендаций родителям. 1.3.Составлять рекомендации воспитателям.	ской деятельности.
--	---	--------------------

Экспертная оценка диагностических умений может осуществляться в соответствии со следующими критериями:

- 1) полнота и развернутость выполнения действий по реализации диагностических умений;
- 2) осознанность - рациональное сочетание действий, подтверждаемое их профессионально - педагогической целесообразностью, самоконтроль, адекватная их самооценка;
- 3) гибкость - способность использовать альтернативные пути решения задач;
- 4) самостоятельность - выполнение действий без наличия затруднений и необходимости получения помощи;
- 5) оригинальность - внесение элементов творчества, инициативы.

В соответствии с данными критериями нами были определены уровни развития диагностических умений:

- первый уровень (1 балл) - умение не проявляется, оно не было использовано студентом;
- второй уровень, низкий, допрофессиональный (2 балла) - умение проявляется в единичных случаях, с сокращениями и значительными затруднениями, осуществляется на основе интуиции, без альтернатив;
- третий (3 балла), ниже среднего, уровень первоначального овладения - умение проявляется периодически, его реализация не достаточно осознана, имеются попытки помимо интуиции опираться на теоретические представления, на образцы, шаблоны;
- четвертый, (4 балла) средний, уровень ограниченной развитости - умения проявляются почти постоянно, осуществляются сознательно, целесообразно, гибко, с преимущественной опорой на теоретические представления, однако имеются отдельные ошибки, неточности, отмечается малая экономичность в реализации умений и традиционность подхода;
- пятый (5 баллов), выше среднего, уровень достаточной развитости – умение проявляется постоянно, сознательно, целесообразно, гибко, без затруднений, с преобладанием теоретического мышления, иногда вносятся элементы оригинальности.

Экспертные оценки могут выставляться по итогам непосредственных наблюдений за осуществлением диагностического обследования студентом, а также на основе анализа диагностических заключений, протоколов обследования и характеристик, составленных на детей по итогам диагно-

стики. Для оценки диагностических умений могут использоваться и специальные задания, позволяющие выявить уровень развития отдельных компонентов диагностических умений.

При разработке заданий для оценки диагностических умений мы опирались на уже известные методики изучения отдельных педагогических умений, а также на такие методы исследования, как наблюдение за ходом выполнения заданий студентами в естественных условиях, беседы с ними, анкетирование и др.

Для оценки умений проектировочного компонента перечня диагностических умений можно использовать задание на анализ студентами запроса на диагностику ребенка.

Анализ запроса на диагностику ребенка необходимо проводить по определенной схеме, разработанной с учетом этапов диагностического процесса и на основе алгоритма решения педагогических задач, разработанного Л.Ф.Спириным (1997):

- 1) определить проблему (противоречие, источник развития анализируемой ситуации), описанную в ситуации; выбрать предмет, сформулировать наиболее достоверную из нескольких возможных гипотезу о причинах возникновения трудностей ребенка, ее обоснование; сформулировать цель возможной диагностики ребенка; конкретизировать цель в нескольких задачах;
- 2) разработать и записать примерный план диагностики, выделив и обосновав ее этапы и предлагаемые методы;
- 3) предложить несколько возможных методик для диагностики, аргументируя свой выбор.

Оценка умений содержательно-процессуального компонента состояла в анализе студентами протоколов детской игры и процесса создания детского рисунка.

Изучение протокола игры и рисования предполагало проведение анализа по самостоятельно выделенным для этого студентами параметрам. Обязательным было формулирование вывода об уровне сформированности игры и изобразительной деятельности детей и выдвижение нескольких задач по руководству ее дальнейшим развитием (т.е. разработка рекомендаций воспитателю и родителям).

Умения аналитико-результативного и прогностического компонентов изучались на основе данных полученных по итогам анализа студентами характеристики на ребенка, составленной по итогам диагностики.

Для этого нами была разработана схема оценки характеристики с учетом представленных в психолого-педагогической литературе форм характеристик на ребенка и основных требований к их составлению (Л.И.Божович, 1960; Д.Р.Кадырбаева, 1989; Я.Л.Коломинский, 1997; Д.В.Лубовский, 1996; М.Н.Постникова, 1997; Г.Ф.Самброс, 1954, Н.Я.Семаго, 2000; и др.).

Схема оценки характеристики включала следующие пять параметров:

- 1) целостность восприятия и описания в работе личности ребенка, его индивидуальности;
- 2) правильность использования студентом теоретических знаний по психологии (правильное употребление научных терминов, их дифференцированное использование);
- 3) позиция студента при описании результатов диагностики в характеристике;
- 4) умение использовать методы диагностики ребенка;
- 5) наличие умений делать педагогические выводы, ставить диагноз и определять прогноз дальнейшего развития дошкольника.

В процессе выполнения испытуемыми диагностических заданий за ними осуществлялось наблюдение, в ходе которого фиксировалось количество затруднений студентов по каждому заданию (кто и сколько раз воспользовался помощью экспериментатора), а также типичные вопросы к организатору исследования.

Беседа после выполнения заданий проводилась с испытуемыми по специальным вопросам для выявления аспектов заданий, вызвавших наибольшие трудности, а также заданий, не вызвавших затруднений. В ходе беседы задавались вопросы о причинах возможных затруднений и о том, какой опыт использования психологической диагностики имеют студенты, как видят дальнейшее развитие своих диагностических умений.

Данная система оценивания была апробирована в ходе руководства психолого-диагностическими практиками студентов Мурманского государственного педагогического университета в 2002 и 2003 годах, проходивших практику в дошкольных образовательных учреждениях города, а также использовалась с некоторыми модификациями в феврале-марте 2005 года со студентами, проходившими практику в общеобразовательных учреждениях города.

Итак, содержанием диагностики как особого вида познавательного процесса, сочетающего элементы научной и практической деятельности, в различных областях знания является определение состояния объекта на основе полученных данных с точки зрения соответствия норме и причин такого состояния с целью совершенствования, преобразования изучаемого объекта.

Диагностический процесс включает в себя ряд этапов: начинается с определения проблемы, требующей изучения, и заканчивается постановкой диагноза и прогноза развития изучаемого объекта.

Диагностические умения являются самостоятельной группой профессионально педагогических умений и представляют собой совокупность действий и операций, обеспечивающих успешное изучение личности и деятельности детей с использованием специальных методов и методик.

Структура диагностических умений воспитателя дошкольного образовательного учреждения ориентирована на инвариантную структуру диагностического процесса и состоит из четырех компонентов: проектировочного, содержательно-организационного, аналитико-результативного и прогностического.

Предложенный вариант оценки диагностических умений может использоваться при проведении комплексной оценки эффективности прохождения педагогической практики студентов, их дипломных исследований, а также при аттестации уже работающих воспитателей дошкольных образовательных учреждений.

Особенности связной письменной речи младших школьников с задержкой психического развития

На современном этапе развития образования наблюдается усиление индивидуально дифференцированного подхода к различным группам детей дошкольного возраста (например, к детям с общим недоразвитием речи, к детям с нарушениями слуха и зрения, к детям с задержкой психического развития и к другим группам детей). Это связано с тем, что дети младшего школьного возраста, имеющие отставание в психическом или речевом развитии, при начале обучения в школе нередко попадают в категорию неуспевающих детей, что определяется своеобразием развития их познавательной деятельности и речи.

Связь между речевым нарушением и другими сторонами психического развития обуславливает специфические особенности мышления. Обладая в целом полноценными предпосылками для овладения мыслительными операциями, доступными их возрасту, дети отстают в развитии словесно-логического мышления, без специального обучения с трудом овладевают анализом и синтезом, сравнением и обобщением.

С целью выявления уровня осознания логической структуры текста младшими школьниками с ЗПР нами была использована методика восстановления текста, предложенная А.А.Брудным (1974 г.) и представляющая собой задания по реконструкции целого сообщения из разрозненных частей.

При использовании методики восстановления А.А.Брудного, представляющей собой задание по реконструкции целого сообщения из разрозненных частей нас интересовала способность учащихся с ЗПР осмыслить и восстановить нарушенные связи между:

- 1) наиболее крупными частями текста;
- 2) отдельными смысловыми элементами внутри частей текста.

На данном этапе исследования были использованы доступные для понимания детьми с ЗПР тексты, отобранные в соответствии с критериями методики Я.А.Микка. Каждый из текстов был разбит нами на разные по объему и характеру требующих восстановления логических связей части .

Задания по описываемой методике предъявлялось учащимся индивидуально. При работе с текстом, требующим восстановления связей между смысловыми блоками, ученику давалась следующая инструкция: «У меня на листе бумаги был напечатан рассказ. Я разрежала этот листок на полоски. Получилось на каждой полоске по кусочку текста. Сейчас эти полоски перепутались. Помогите мне. Прочитай внимательно, что написано на каждой полоске, и разложи их так, как они были в рассказе, чтобы опять получился целый рассказ».

При работе с текстами, требующими восстановления нарушенных связей между отдельными смысловыми элементами внутри частей, детям была дана следующая инструкция: «На этом листке напечатан рассказ. В нем пропущены предложения. Они напечатаны на этих полосках. Внимательно прочти, что написано на листке, что на полосках, и найди для каждого предложения свое место в рассказе. Разложи полоски так, чтобы опять получился целый рассказ».

Методика восстановления текста А.А.Брудного была модифицирована нами с учетом возрастных и типологических особенностей испытуемых и частных задач исследования. Всего в ходе эксперимента с каждым испытуемым было проведено по три индивидуальных эксперимента.

В исследовании приняли участие учащиеся 3-4 классов с ЗПР (35 человек), а также для сравнения были привлечены учащиеся 3-4 классов массовой школы (15 человек). С каждым испытуемым было проведено три индивидуальных эксперимента. Всего было получено в ходе эксперимента 120 протоколов.

Отобранные для экспериментального исследования три текста - повествовательного характера. Действия, описываемые в рассказах, понятны испытуемым по имеющемуся у них жизненному опыту. Словарь текстов прост, незнакомых для детей слов нет. Текст «Лебеди» состоит из трех емких по содержащейся в них информации частей. Восстановления требовали две связи между отдельными порциями информации. В рассказе описываются события, которые произошли с молодым лебедем при первом его перелете через море на юг. Текст состоит из одиннадцати предложений.

При реконструкции текстов «Кот-грибник» и «В половодье» от учащихся требовалось вставить в повествование пропущенные предложения. Текст «Кот-грибник» состоит из трех частей. Рассказ написан от первого лица и повествует о необычном коте, помогающем автору отбирать съедобные грибы. Текст состоит из шести предложений.

Текст «В половодье» состоит из четырех частей. В тексте рассказывается о том, как лесник спас лосенка во время половодья. Текст состоит из двенадцати предложений.

В таблице 1 представлены результаты восстановления младшими школьниками сравниваемых категорий текста «Лебеди». Испытуемые распределялись по числу восстановленных связей в тексте.

Как видно из таблицы, задание на восстановление связей между смысловыми частями текста оказалось достаточно сложным для младших школьников специальной школы.

Хотя при анализе результатов выявляется отставание школьников с ЗПР в уровне успешности восстановления логических связей между смысловыми частями текста от их нормально развивающихся сверстников (правильно воссоздали все связи текста 42% учащихся третьего класса специальной школы и 70% - массовой; у детей, обучающихся в 4 классе специ-

альной и массовой школах, эти показатели равны соответственно 50% и 70%), количество детей, не справившихся с заданием в подгруппе нормально развивающихся школьников достаточно велико.

Таблица 1.

Успешность восстановления логических связей между смысловыми частями текста

Класс	Учащиеся	Кол-во учащихся по числу восстановленных связей (в %).		
		две	одна	ни одной
III	Дети с ЗПР	42	8	50
	Нормально развивающиеся дети	70	-	30
IV	Дети с ЗПР	50	14	36
	Нормально развивающиеся дети	70	15	15

Не установили смысловых отношений в тексте 50% школьников с ЗПР, обучающихся в третьем классе, у их нормально развивающихся сверстников этот показатель равен 30%.

Вместе с тем, с возрастом возможности осознания логических связей между отдельными структурными элементами текста, несколько возрастает. Процент учащихся четвертого класса, не справившихся с заданием, составил у учащихся специальной школы 36%, общеобразовательной - 15%.

При анализе результатов, также обращает на себя внимание отсутствие в подгруппе нормально развивающихся школьников роста показателя уровня успешности выполнения задания. Правильно воссоздали все связи и в 3, и в 4 классах 70% учащихся. У детей с ЗПР данный показатель возрос от 3 к 4 классу не 8%.

В состоянии реконструировать одну связь текста оказались 8% учащихся с ЗПР третьего класса и 14% учащихся данной категории четвертого класса; в подгруппе их нормально развивающихся сверстников этот показатель равен нулю и 15% соответственно. Как видно данный показатель у детей обеих категорий уравнивается.

Таким образом, хотя младшие школьники с ЗПР в сравнении с учащимися массовой школы в целом менее успешно справились с заданием по восстановлению связей между смысловыми блоками текста, у них выявляется яркая возрастная динамика успешности выполнения задания, свидетельствующая о потенциальных возможностях детей данной категории.

Вместе с тем, трудности, испытываемые детьми с ЗПР в установлении логических зависимостей между смысловыми частями текста и сохранении цельности текста, позволяют сделать вывод о том, что смысл каждой

части текста воспринимается ими разрозненно и автономно и соответственно не определяется общая логика текста.

Психология творчества в системе комплексных исследований

А.А.Сергеева, Е.А.Буглак

Музыкальная память как психологический феномен

Сегодня обогащение эмоционально-образными впечатлениями на основе самых разных видов искусства является одной из ведущих задач обучения во многих образовательных учреждениях. В достижении этой цели немаловажную роль выполняют занятия музыкой.

На современном этапе проблемой развития музыкально-познавательных процессов интересуются многие учителя музыки, мировой художественной культуры, музыкальные психологи. Их интересы заключены, в основном, в раскрытии и особых способах совершенствования музыкального мышления, музыкального восприятия, музыкального и творческого воображения и музыкальной памяти.

Музыкальная память в научной психологической, педагогической и музыковедческой литературе трактуется как психический процесс сохранения в сознании музыкальных явлений, воспринятых ранее или воспринимаемых в данный момент, и последующего воспроизведения их, и оценивается с позиций ряда ученых (Б.Асафьев, А.Готсдинер, И.Гофман, Л.Маккиннон, В.Петрушин, Б.Теплов и др.). Тем не менее, раскрытию механизмов формирования и развития музыкальной памяти посвящено не так много исследовательских работ, а потому эта проблема требует дополнительного обоснования и более тщательной разработанности.

Психология искусства дифференцирует процесс памяти не только на основе ее общих видов, функций, операций, но и подразделяет память на области мнемического проявления в различных сферах жизнедеятельности человека. На этом фоне музыкальная память определяет качество и перспективы музыкально-художественного опыта творческой личности.

«Музыкальной памятью называется психический процесс сохранения в сознании музыкальных явлений, воспринятых ранее или воспринимаемых в данный момент, и последующего воспроизведения их» [13;9]. Наряду с музыкальным слухом и чувством ритма музыкальная память образует триаду основных музыкальных способностей. Ее значение для практики огромно: по существу, никакой род музыкальной деятельности не был бы возможен вне тех или иных функциональных проявлений музыкальной памяти [17;101].

Понятие памяти, сложившееся в современной психологии, применительно к памяти музыкальной, поэтому необходимо обозначить какие моменты можно перенести из понятия общей памяти на понятие памяти му-

зыкальной. Рассматривая общую проблему психологии музыкальной памяти, прежде всего, следует остановиться на характеристике основных процессов – *запоминания, сохранения и воспроизведения*, определяющих, в конечном счете, степень успешности учебной и исполнительской деятельности музыканта на любом уровне его развития [15;144].

Запоминание, как известно, это заучивание, один из основных процессов памяти, заключающийся в закреплении образов, ощущений, восприятий, представлений, мыслей, действий, переживаний. [9; 15] Аналогично общей памяти, музыкальная память проявляется как запоминание произвольное (музыка запоминается сама по себе, без каких-либо усилий человека, подсознательно) и произвольное, сознательное. Запоминание, как любой, так и музыкальной информации бывает долговременным и кратковременным, осмысленным (логическим) и неосмысленным (механическим). Как и общее, оно может быть и ассоциативным.

Перед исследователем, пытающимся изучить структурно сложный психологический акт запоминания в процессуальном (а не только результативном) аспекте, неизбежно встает ряд частных вопросов, требующих особого рассмотрения, соотношения восприятия (живого созерцания, наблюдения) и запоминания, мышления и запоминания, запоминания и воспроизведения, эмоций и запоминания – таков далеко не полный круг вопросов, органически вплетающихся в общую проблему запоминания.

В другой круг вопросов, столь же тесно соприкасающихся с проблемой запоминания, входят: повторения и их организация, влияние установки и мотивации, реминисценция и так далее. Однако прежде чем приступить к рассмотрению этих частных вопросов, необходимо остановиться на проблеме, имеющей общетеоретическое, принципиальное значение и особенно остро стоящей перед современной музыкальной педагогикой, психологией и исполнительством. Речь идет о произвольном и произвольном запоминании.

Возможно такое положение, когда произвольное запоминание оказывается намного эффективнее произвольного. Произвольное запоминание в зависимости от каких-то условий может дать отрицательный результат, может дать положительный (внешне «благополучный») результат и может оказаться высоко результативным. Для выделения этих особых условий, определяющих продуктивность произвольного запоминания, необходимо выяснить, что сделано наукой в области изучения законов и механизмов произвольного запоминания, и установить (теоретически и экспериментально), распространяются ли они на запоминание музыкального материала, либо в области запоминания музыки действуют какие-то иные законы, работают иные механизмы памяти.

Прежде всего, психологами было установлено, что самым общим и необходимым условием произвольного запоминания материала является действие с ним, взаимодействие субъекта с объектом. Совершенно очевид-

но, что в процессе запоминания музыкального материала ребенок, так или иначе, взаимодействует с ним, а результаты этого взаимодействия бывают самые различные. Из практики обыденной жизни достаточно хорошо известно, что далеко не все то, с чем действует человек, обязательно запоминается. Значит, сам характер действия, его содержание и структура играют, по-видимому, весьма существенную роль в процессах непроизвольного запоминания.

Особое место здесь занимает роль ориентировки в процессах запечатления различного материала. Известно, что непроизвольно запоминались только те стороны и свойства материала, на которые у испытуемых возникла ориентировка.

Действительно «ориентировка в зависимости от экспериментальной ситуации, индивидуальных различий испытуемых, характера самого материала и ряда других причин может носить разнообразный характер. Она может осуществляться в форме непроизвольной, неосознанной реакции, вызываемой отдельными свойствами материала, но может выступать и на более высоком уровне – в форме сознательной ориентировочной деятельности, направленной на произвольное выделение тех или иных особенностей материала в процессе взаимодействия с ним. Совершенно очевидно, что при прочих равных условиях характер ориентировки в значительной мере определяет и характер непроизвольного запоминания, в частности его уровень» [15;151].

Далеко не всякое взаимодействие с музыкальным материалом дает желаемый результат непроизвольного запоминания. Наиболее результативным оно бывает в тех случаях, когда имеет место сознательная ориентировка, осуществляемая в процессе этого взаимодействия.

А.А.Смирнов, исследуя непроизвольное запоминание, указывает, что оно имеет место в практике актеров: некоторые из них не заучивают специально слова роли, а запоминают их в процессе осмысленной творческой работы над ней. «Запоминаю роль по действиям, которые произвожу, - сообщает актер – что, например, делаю? Здоровуюсь. Каким образом? Вот что служит опорой запоминания... Зазубривать не приходится. Не страшно потом спутать слова» [1;37]. А.А.Смирнов справедливо указывает, что активность процесса работы может компенсировать отсутствие специальной направленности на запоминание и сделать непроизвольное запоминание более эффективным, чем произвольное.

По словам И.П.Благовещенского, «способность запомнить и удерживать в памяти музыкальные образы – способность, необходимая для вживания в музыкальное произведение» [2;40].

Академик Б.Асафьев рассматривает значение запоминания в «филогенетическом» плане развития музыкальной культуры: «Поскольку музыка познается слухом, поскольку процесс ее восприятия требует усвоения движущегося материала, поскольку процесс отбора является, прежде всего,

процессом запоминания, ... т.е. сосредоточиванием внимания на подобных, схожих или во всем друг другу равных звучаниях (узнавание сходства) и на выделении несхожих, неравных, отличных... Без гимнастики запоминания нет прогресса восприятия музыки и нет эволюции музыкальной культуры. А запоминание немислимо без деятельности сравнения, различения и выделения звукоочетаний в процессе их чередования» [2;42]

Обобщая особенности музыкальной памяти, следует особо обратить внимание на «онтогенез» этого явления. Важно следующее:

1. Запоминание основывается на правильном, адекватном музыкальном восприятии;
2. Запоминание немислимо без развития функции «сравнения, различения и выделения», то есть без анализа и синтеза воспринимаемого музыкального материала. Отсюда следует, что дефекты запоминания есть во многом дефекты восприятия.

Исполнительская память состоит не только из слуховой памяти. Она включает и зрительный, и двигательный, и, конечно, мыслительный (деятельность второй сигнальной системы) компоненты. Однако слуховой компонент запоминания является для музыканта основополагающим, если же это не достигнуто, то происходит еще одно искажение правильного, нормального развития музыканта.

Процесс запоминания не есть нечто изолированное от перечисленных психических способностей. Он зависит и от восприятия и от способностей представления, покоящегося на внутреннем слухе.

Исходя из этого физиологического анализа запоминания, следует начать со сравнительного анализа «внешнего» и «внутреннего» слуха.

Если внешний слух целиком укладывается в проблему восприятия и поэтому его механизмы будут универсальны лишь при совершенстве анализаторной и синтетической деятельности звукового анализатора, то внутренний слух требует к тому же специфические качества нервных клеток – способности к созданию глубоких и стойких следов от раздражений действительности. Реактивность клеток и подвижность процессов в них - необходимые условия образования и сохранения следов от раздражений. Бросается в глаза тот факт, что запоминается лучше то, что сравнительно медленно протекает во времени. Пассаж со стремительным движением не успевает фиксироваться точно в памяти, тогда как кантилена удерживается довольно крепко.

Конечно, здесь наличествуют индивидуальные отклонения, коренящиеся в свойствах основных корковых процессов и прежде всего в подвижности их и уравновешенности, характерных для данной индивидуальности. То, что одним будет закреплено с неточным дифференцированием компонентов последовательного комплекса и получит, таким образом, лишь приблизительное, суммарное закрепление с неясными контурами составных частей, другим запоминается точно. При прочих равных условиях

совершенство или несовершенство запоминания будет связано с подвижностью или инертностью процессов в звуковом анализаторе. Кроме того, не во всяком состоянии мозг способен к запоминанию. Понижение реактивности в связи с утомлением, болезнью и старостью сказывается и на запоминании.

Относится к музыкальной памяти и процесс сохранения, то есть удержания в памяти информации. Выражается это в отложении в памяти запомненных музыкальных произведений и знаний о нем, в приобретении музыкального опыта, музыкальных знаний в целом.

Всякая музыкальная деятельность – будь то эмоциональное восприятие музыки, исполнение музыкальных произведений, сочинение музыки – так или иначе связана с процессом сохранения, приобретенным опытом, опирается на него и не может существовать в отрыве от него. Должна идти речь о прочности, объеме и точности сохранения в памяти музыкального материала, как и всякого другого. Процесс, как общей памяти, так и музыкальной – произволен, существует долговременно или кратковременно.

Вся музыкальная деятельность связана и с воспроизведением. Так же, как и в психологии, под воспроизведением надо понимать любое осуществление приобретенного опыта. Выявление внутренних сенсорных (слуховых) образов, а также внутреннее пение, а не только внешнее его проявление – пение вслух, игра на инструментах, дирижирование – входят в число проявлений музыкальной памяти.

Все виды музыкального воспроизведения могут быть произвольными и произвольными; происходят логическим или механическим путем, либо на основе ассоциативных связей; осуществляются быстро или медленно, точно или неточно, в различном объеме.

Процесс воспроизведения (восстановление в памяти) также требует высокой реактивности и подвижности нервных клеток. По слабому импульсу из второй сигнальной системы должны растормозиться угашенные следы. Однако, как справедливо утверждает С.Л.Рубинштейн, «представление – не механическая репродукция восприятия, которая где-то сохраняется как изолированный неизменный элемент, для того, чтобы затем снова всплыть на поверхность сознания. Оно – динамическое образование, каждый раз при определенных условиях вновь создающееся и отражающее сложную жизнь сознания».

Музыкальный образ в представлении всегда отличается от музыкального образа в реальном звучании. Он «обрастает» целым рядом образовавшихся ранее (и образующихся в процессе воспоминания) ассоциаций и их связей с эмоциональной сферой. Эти ассоциации и условные связи обуславливают его творческое обновление; чем больше музыкальный образ «обрастает» прошлым опытом (комплексность запоминания), чем ярче окрашивается в различные эмоциональные тона, тем крепче он будет удерживаться в памяти.

Процессы воспроизведения называются в психологии воспоминанием.

Заучивание и вспоминание – активные процессы, в отношении которых могут быть получены объективные и субъективные данные. Сохранение недоступно непосредственному наблюдению.

Запоминание – первичное действие, сохранение – вторичное, а воспроизведение – действие третьего порядка. Сохранение и удержание в памяти информации составляет сумму знаний, навыков, то есть опыт человека. Если сохранение (опыт) – цель, то запоминание является средством для достижения этой цели. Отсюда следует, что объем и емкость запоминания и объем и емкость сохранения материала – не одно и то же. Объем запоминания зависит от способности количественного охвата запоминаемого материала, то есть много или мало может запомнить данный человек в данное время, имеющий перед собой единичный, конкретный объект для запоминания. Объем сохранения запомненного может быть значительно меньше запоминаемого материала.

В музыкальной памяти также имеет место процесс узнавания (при повторном прослушивании отдельной темы, группы тем, целых частей, всего произведения в целом; узнавание стиля музыки и по нему автора при обращении к незнакомой музыке – на основе знаний, опыта, традиций) и процесс забывания, как необходимый для нормального развития человеческой психики.

С точки зрения психической деятельности человека, музыкальная память является разновидностью общечеловеческой памяти, присущей любому виду человеческой деятельности. «Термин «музыкальная память» отражает не столько специфичность, «непохожесть» этого явления на общечеловеческое, сколько, скорее, музыкальную разновидность (род применения) общей человеческой способности памяти» [9;18].

Английская исследовательница проблем музыкальной памяти Л.Маккиннон считает, что «музыкальной памяти как какого-то особого вида памяти не существует. То, что обычно понимается под музыкальной памятью, в действительности представляет собой сотрудничество различных видов памяти, которыми обладает каждый нормальный человек – это память уха, глаза, прикосновения и движения» [6;19]. По мнению исследовательницы, «в процессе заучивания наизусть должны сотрудничать, по крайней мере, три типа памяти: слуховая, тактильная и моторная. Зрительная память, обычно связанная с ними, лишь дополняет в той или иной степени этот своеобразный квартет» [6;21].

Различают виды и типы памяти. В психологическом смысле существует три вида памяти: эмоциональный, образный, логический. Запоминание и воспроизведение чувств есть эмоциональная память.

Запоминание и воспроизведение эмоционального содержания музыкального произведения также есть эмоциональный вид музыкальной памяти.

ти. Образная память по понятиям психологии суть запечатление и воспроизведение образов, предметов и их свойств. Образная память – это память на представления, на картины природы и жизни, а также на звуки, цвета, запахи, вкусы. Исходя из этого, память на конкретные музыкальные образы – образный вид музыкальной памяти.

Прямое отношение к музыкальной памяти имеет и логический вид памяти. Психология определяет логический вид как запоминание и воспроизведение мыслей, неразрывно связанных со словами, речью. Логическая музыкальная память – это память на логику соотношения звуков, созвучий, тональностей. Строится она, как и общая логическая память, на основе психических действий: анализа и синтеза.

В музыкальной практике проявляются и все виды памяти (схема № 1) – эмоциональная, образная, логическая (дигитальная) и все типы общей памяти (схема № 2): слуховая, зрительная (память на нотный текст, на зрительную, зрелищную сторону исполняемой музыки), слухо-зрительная, двигательная (моторная память), слухо-двигательная (память на звучание определенных технических исполнительских пассажей в произведении, память на звучание интервалов в зависимости от растяжения пальцев на инструменте: нередки случаи, когда ученик помогает себе при пении игрой на столе для того, чтобы точнее определить задание на слух).

Схема 1.

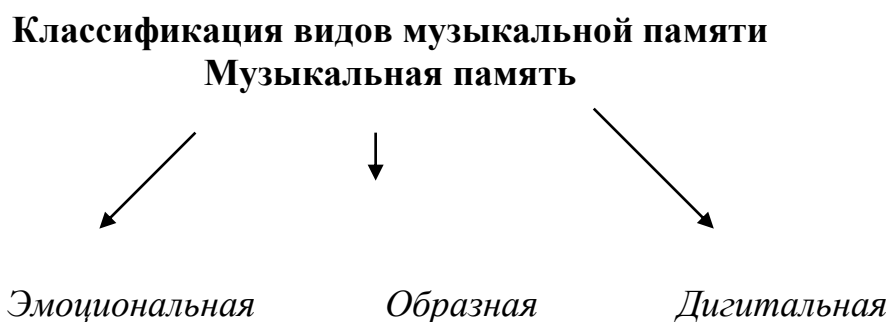


Схема 2.



Итак, все процессы, виды и типы музыкальной памяти соответствуют, за некоторым исключением, процессам, видам и типам общей памяти (к му-

зыкальной памяти, конечно же, не относятся осязательная память, память на запахи и так далее).

Б.М.Теплов, говоря о музыкальной памяти, слуховой и двигательный компоненты считал в ней основными. Все другие виды музыкальной памяти считались им ценными, но вспомогательными.

«Способность к слуховому представлению, то есть способность произвольно пользоваться слуховыми представлениями, отражающими звуковысотное движение (слуховой или репродуктивный компонент музыкального слуха), проявляющаяся непосредственно в воспроизведении по слуху мелодий, в первую очередь в пении на более высоких ступенях развития образует то, что обычно называют внутренним слухом. Эта способность образует основное ядро музыкальной памяти и музыкального воображения» [16;211]

«Под механизмами памяти понимают рефлекторную деятельность головного мозга и биологические реакции, происходящие на нейтронном и молекулярном уровнях. Музыкальная память имеет и специфический механизм, реагирующий именно на звуки, - так называемый звуковой анализатор (рецептор – проводник – мозг)» [9;18]. Механизм взаимосвязи восприятий и представлений с памятью до настоящего времени не изучен. Известно лишь, что представления, в том числе и слуховые, имеют теснейшую связь с памятью. Механизм представления звуков опирается на условные и безусловные следовые звуковысотные рефлексы [9;18]. Из теории И.П.Павлова известно, что от всякого раздражителя в мозгу некоторое время остается след. Исходя из этого, определяют большую или меньшую устойчивость следов памяти. Образование следов в раннем возрасте происходит неосознанно, в более позднем – как неосознанно, так и сознательно.

Определенную роль при этом играет эмоциональное состояние, которое при возбуждении может улучшать, ускорять консолидацию (закрепление и связь) следов и, наоборот, при угнетении эмоций резко ухудшает этот процесс.

Б.М.Теплов писал: «Каждый звук мелодии воспринимается не сам по себе, а в его отношении к устойчивым звукам, прежде всего к тонике, а это предполагает, что в течение всего процесса восприятия мелодии сохраняются, по крайней мере, какие-то «следы» от этих устойчивых звуков. Ладовое чувство предполагает наличие некоторого последствия от ощущений уже отзвучавших звуков. В чем именно это последствие выражается – вопрос сложный и неисследованный. Несомненно лишь то, что это последствие в качестве одного из основных компонентов включает эмоциональный момент» [16;18].

Оськина С.Е. и Парнес Д.Г. считают, что последствие сводится к сравнению очередных звуков с отзвучавшими или последовательностью отзвучавших. При этом определяется относительная высота звуков, осу-

ществляется анализ, синтез вначале элементарных, а затем более крупных фрагментов музыкального материала [9;18]

Поскольку изучение звуковысотных следовых рефлексов, прочности, скорости и адекватности реакций на высоту звуков относительно, главным образом, к компетенции физиологов, музыканты здесь могут оценить только лишь последствия, результаты функционирования этих рефлексов и, основываясь на научных положениях физиологии, разрабатывать методику управления ими.

Следовые явления памяти, лежащие в основе механизмов внутреннего слуха, требуют самого пристального наблюдения и изучения, так как характер этих реакций во многом определяет свойства слуха и их качество.

«Внутренний слух – способность представлять музыку в сознании, внутренне слышать и переживать, не исполняя и реально не слушая ее, а узнавая и воспроизводя музыку по памяти, в процессе чтения нот или творческого созидания» [9;7]. Музыкальная память неотрывна от деятельности внутреннего музыкального слуха. Внутренний слух, естественно, опирается на ранее воспринятые слуховые впечатления и зависит от степени четкости, устойчивости их фиксации. Вместе с тем, музыкальная память функционирует в зависимости от степени произвольности и четкости работы внутреннего слуха. Большое значение имеют задания на припоминание усвоенного материала [8;239].

Рассмотрим отношение процессов памяти, и в первую очередь процесса вспоминания, к внутреннему слуху. Как уже указывалось, вспоминание складывается из узнавания и воспроизведения. Воспроизведение происходит по трем направлениям:

1. Вызывание сенсорных образов.
2. Выполнение моторного акта.
3. Свободные ассоциации.

Все три разновидности воспроизведения бывают как внешнеслуховыми (пение и игра), так и внутрислуховыми (внутреннее слышание и пение). Таким образом, внутренний слух представляет собой разновидность процесса вспоминания. Без запоминания и сохранения звуковысотной информации внутренний слух существовать не может. Забывание – естественная и необходимая реакция организма, для внутреннего слуха самая простая и легче всего протекающая реакция.

Слуховые музыкальные представления встают перед мысленным взором человека в одних случаях произвольно, в других же случаях – с усилием воли, логического мышления и могут существовать кратковременно или долговременно. При этом в разных случаях различными будут объем, полнота, точность, скорость и прочность запоминания, сохранения и вспоминания звуков.

Внутренний слух, как и память, можно классифицировать по типам: слуховой (вспоминание воспринятого на слух), зрительный (представление

музыки при чтении ее по нотам), двигательный и слухо-двигательный (представление, основанное на вспоминании слуховых восприятий, подкрепленное мышечным движением, моторикой).

Однако, несмотря на то, что внутренний слух опирается на все свойства памяти, отождествлять то и другое нет оснований. Внутренние слуховые реакции зависят не только от свойств памяти, но и от органических особенностей внешних отделов слухового анализатора (рецептора и проводника).

Хорошая музыкальная память – это быстрое запоминание музыкального произведения, его прочное сохранение и максимально точное воспроизведение даже спустя длительный срок после выучивания. Гигантской музыкальной памятью обладали В.А.Моцарт, Ф.Лист, А.Рубинштейн, С.Рахманинов, А.Тосканини, которые без труда могли удерживать в своей памяти почти всю основную музыкальную литературу. Но то, что большие музыканты достигали без видимого труда, рядовым музыкантам даже при наличии способностей приходится завоевывать с большими усилиями. Это относится ко всем музыкальным способностям вообще и к музыкальной памяти в особенности. С точки зрения Н.А.Римского-Корсакова, «музыкальная память, как и память вообще, играя важную роль в области всякого умственного труда, труднее поддается искусственным способам развития и заставляет более или менее примириться с тем, что есть у каждого данного субъекта от природы» [10;183]. Этой фаталистической точке зрения противостоит другая, согласно которой музыкальная память «поддается значительному развитию в процессе специальных педагогических воздействий» [10;183]. Игра на память, как известно, расширяет исполнительские возможности музыканта. «Аккорд, сыгранный как угодно свободно по нотам, и на половину не звучит так свободно, как сыгранный на память», - считал Р.Шуман [10;186].

Таким образом, под **музыкальной памятью** следует понимать способность длительно сохранять в сознании полученные извне музыкальные восприятия. Музыкальная память служит источником для воспроизведения музыкальных представлений, являющихся обобщениями ранее полученных восприятий, а также для узнавания того, что мы раньше воспринимали при повторном восприятии.

В процессе формирования и развития музыкальной памяти происходит сложное взаимодействие разных компонентов. Ведущее значение при этом, как показывает опыт, имеют не только слуховая, но также логическая и эмоциональная память.

Известно, какое значение в исполнительской деятельности музыканта так называемая моторная (двигательная) память. Однако следует признать естественным, что двигательные моменты проявляются под направляющим воздействием ведущих компонентов музыкальной памяти.

Поэтому в современной музыкальной психологии не рекомендуется механическое «зазубривание» музыкального материала, оттесняющего на второй план творческую мысль, перспективное «предслышание» музыкального образа в его становлении и развитии в музыкальной форме. Чем больше интереса было проявлено к тому, что следует запомнить, тем вернее и устойчивее оно запомнится. Но и этого недостаточно. Важно, чтобы при слушании музыки она была воспринята не как поток звучания, а как осмысленное художественное целое. Все понять – значит хорошо запомнить. Поэтому логический компонент – осмысливание слушаемого – играет в процессе развития музыкальной памяти исключительно важную роль.

Весь процесс работы над памятью должен следовать по принципу: внимательное вслушивание – осмысление услышанного – активное, волевое запоминание – практика активного припоминания.

Таким образом, музыкальной памяти присущи такие закономерности, как произвольное и произвольное запоминание, осмысливание материала при заучивании, зависимость сохранения от характера материала, установки на запоминание и другие явления.

Знание и применение всех этих закономерностей в психолого-педагогическом процессе музыкального обучения поможет повысить эффективность мнемической деятельности, будет способствовать осмыслению содержательного компонента музыкального полотна и особым образом будет влиять на музыкально-познавательную сферу личности в целом.

Литература

1. Алексеев А.Д. Методика обучения игре на фортепиано. – М., 1971.
2. Благовещенский И.П. Некоторые вопросы музыкального искусства. – Минск, 1965.
3. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. – М., 1997.
4. Выготский Л.С. Психология искусства. – М., 1998.
5. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. – М., 1993.
6. Маккиннон Л. Игра наизусть. – Л., 1967.
7. Музыка в средней школе (4 – 5 классы). Пособие для учителей. – М., 1982.
8. Островский А.Л. Методика теории музыки и сольфеджио. – Л., 1970.
9. Оськина С.Е., Парнес Д.Г. Музыкальный слух. Теория и методика развития и совершенствования. – М., 2003.
10. Петрушин В.И. Музыкальная психология. – М., 1997.
11. Подуровский В.М., Сулова Н.В. Психологическая коррекция музыкально-педагогической деятельности. – М., 2001.
12. Психология музыкальной деятельности. Теория и практика. / Под ред. Г.М. Цыпина. – М., 2003.

13. Серединская В. Развитие внутреннего слуха в классах сольфеджио. – М., 1962.
14. Смирнов А.А. Проблемы психологической памяти. – М., 1996.
15. Соколов Ф. О музыкальной памяти пианистов-исполнителей // Музыкальное исполнительство. Вып.6 – М., 1970. - с.144-162.
16. Теплов Б.М. Избранные труды. В 2х томах. Т.1 – М., 1985.
17. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. – М., 1984.

Талант как социокультурный феномен

Сложное социально-экономическое положение страны обусловлено потерей у значительной части российского общества нравственных ориентиров, его духовным обнищанием и моральной деградацией. В российском обществе утрачены декларируемые ранее идеологические ориентиры и система ценностей, что приводит к разрушению базовых основ окружающего мира, изменению самого человека, его жизненных ритмов, отношений между людьми, между поколениями.

Кризисное состояние системы образования характеризуется множеством психолого-педагогических реалий, среди которых колоссальный разрыв между образованностью и культурностью как атрибутивным интегральным качеством интеллигентного человека - высоко морального, интеллектуально развитого, эстетически совершенного, т.е. духовно богатого.

В современном языке понятие «культура» является наиболее употребляемым, что совершенно не означает его однозначность. По убеждению П.А.Флоренского, именно культура есть среда, которая питает и растит личность. Культура живет верой человека в свое высшее предназначение, а вера человека - чувством причастности к высшим ценностям бытия. Потенциал одаренности человека творческого склада, проявляющийся в сфере признания и деятельности, неисчерпаем. Современное образование уже длительное время существует при острейшем дефиците духовной культуры. По мнению В.П.Зинченко, для того чтобы развеять «сумерки просвещения», необходима культурно-историческая теория образования. Г.С.Абрамова считает, что культура существует в едином пространстве и времени, ограничиваясь их конкретными параметрами.

По мнению О.А.Кривцуна [10] на современном этапе возник и развивается словарь нового историко-антропологического мышления, в котором ключевую роль играют такие понятия, как менталитет, сознание и подсознание культуры, ценностные ориентации, автоматизмы и навыки поведения, неявные установки мысли, культура воображения эпохи. Все эти измерения, проводимые на основе анализа разных продуктов творческой деятельности человека, позволяют воссоздать целостную картину его психической эволюции. Культура и искусство любой эпохи - это неповторимый способ взаимодействия «практических» и «теоретических» форм социальной памяти, мифологических и научных представлений, сознательного и бессознательного. Особые исторические состояния человека по-своему отражаются в развитии языка и образного строя культуры и искусства. По этой причине любые характеристики искусства могут выступать источником реконструкции эволюционирующих психологических структур внутреннего мира человека.

Аналитическая психология, неопрейдизм, теории массовой культуры рассматривают субъекта творческой деятельности как сложившийся феномен в контексте культуры, оставляя в стороне становление личности, детерминируемое общественно-историческими условиями и обстоятельствами. По мнению В.Ф.Овчинникова [11], исторические исследования свидетельствуют, что в каждой культуре одна из сфер духовной деятельности занимает доминирующее положение и оказывает влияние на другие сферы, являясь выражением присущих культуре: стиля мышления; характера творчества; принятых в обществе нравственных норм. По потенциалу такой духовной культуры можно судить об эволюции форм лидерства в социокультурной среде. Эволюция доминирующих видов творческой деятельности при аналитическом подходе дает возможность обнаружить разницу потенциалов в разные периоды в вершинных явлениях культуры, без которой нет ни взлетов творческой мысли, ни напряжения духовных сил.

В.Ф.Овчинников исследует три вида творчества (научное; техническое; художественное), которые в динамическом единстве определяют духовный потенциал общества, его глубинную мощь, национальное своеобразие и обеспечивают его устойчивое развитие. Определение типологических характеристик творческой личности в контексте культуры позволяет исследовать новые проблемы, связанные с пониманием: менталитета своего народа; его духовного потенциала; творческих устремлений. Творческая личность подразумевает присутствие в ее природе феномена (дара), который проявляется в конкретных свойствах человека, в сущностных примечательных чертах.

Ф.Гальтон [3], исследуя талант как социокультурный феномен, определил черты творческой личности: природная даровитость; энергия - волевые качества выше средней величины; способность к сосредоточенной, напряженной работе. Интересна мысль отца Иоанна: «Господь дает человеку талант и нужно усилие, чтобы начать его реализовывать». Вместо «Хомо лимитус» (Человека ограниченного), скованного по рукам и мыслям, человек может стать духовно раскрытой личностью, шаг за шагом приближаясь к своей беспредельности, к «точке Омега», по Тейяру де Шардену, от духовности религиозной к духовности Общего Блага.

Г.Гейне и А.Кони рассматривали жизнь выдающихся людей, как солнце: на восходе и на закате, когда его величина видна отчетливее всего. Начало - «восход солнца»: проявление и развитие творческой одаренности, которую каждый человек получает от генетических данных своих предков. Однако раскрытие таланта природных способностей творческой личности зависит от целенаправленного трудолюбия и волевых качеств. В.Ф.Овчинников [11] отмечает, что гения порождают: запрос общества; востребованность своим временем; наличие ярко выраженного таланта; волевые качества характера. У общественного развития есть свои взлеты и падения. К.К.Платонов пишет: «Есть они и у таланта. Когда взлет таланта

совпадает с взлетом общественного развития и создает в своей области эпоху, талант становится гением». Гений - понятие психологическое и социальное: рождение гения - это проблема биологическая и генетическая; развитие и становление гения - проблема биосоциальная; осуществление гения - проблема социально-психологическая.

В.Ф.Овчинников считает, что каждый человек в выбранной области творчества может стать гением, нужно лишь приложить максимум усилий для самосовершенствования. Однако проявить гениальность - не значит быть гением. Системное выражение феномена творческой личности, подчинено динамике социокультурного процесса: способности; трудолюбие; воля; самосовершенствование.

На каждой стадии развития творческой личности, начиная с детских лет, самодетерминация должна соответствовать определенной фазе культуры. Величайшее благо быть выразителем чаяний своего времени, преодолевать косность привычного, самореализовываться, открывать новые горизонты перед человечеством. Культура живет верой человека в свое высшее предназначение, а вера человека - чувством причастности к высшим ценностям бытия. Духовную культуру нельзя воспитать, сформировать, ее можно приобрести только в процессе самореализации субъекта через преодоление «сопротивления материала», подключив внутреннюю энергию, волю. Культура должна усваиваться рефлексивно как личностный жизненный проект, так как в сфере духовной жизни человеком осуществляется осмысление и выбор идеалов, ценностей не просто на основе усвоения знаний, почерпнутых из учебников, «архивов культуры», но и посредством переживания личного жизненного опыта.

В концепция русских философов Н.А.Бердяева, Н.О.Лосского, П.А.Флоренского, творческая личность предстает как эпицентр культуры, ее высшая духовная ценность. Личность обретает свою духовную сущность, становится частью человечества, постигая культуру творца ее.

М.С.Каган определил сущность искусства в контексте человеческой деятельности как силу, целостно творящую культуру. Культуру теоретически «вывел» из анализа строения бытия как системной целостности, в которой она закономерно рождается в цепи «природа - общество - человек - культура» [8, С.43]. По его мнению, философ и художник имеет дело не с теми или иными фрагментами бытия, а с его целостностью, и даже когда они пристально рассматривают микрокосм, то видят в нем отражение макрокосма. Идеи М.С.Кагана созвучны положениям русского космизма о человеке как о «самодетельном» творческом существе (сотворце), нацеленном на совершенствование себя и мира и в определенном смысле рожденного дважды: природой и самим собой (деяниями). Человек не внешний наблюдатель развития и обновления мира, а заинтересованный соучастник этого процесса. По выражению философа Г.Д.Гачева, целое «...постижимо

лишь совместными усилиями рассудочного и образного мышления, и по этому работа здесь идет мыслеобразами» [4, С.11].

Б.П.Юсов [12] определяет семь уровней интеграции духовных процессов творчества:

1) (нижний уровень) *Геосфера* (геология и климат) - Л.Н.Гумилев [6] определяет как «вмещающий ландшафт», а Г.Д.Гачев [4] - в моделях «национальных образов мира», «национальных космосов» показывает природу как первооснову и источник литературного творчества в народных мифах и фольклоре;

2) *Биосфера* (растения, животные как органической части ландшафта) - искусство опирается на научные представления о естественном окружении человека;

3) *Антропосфера* (ноосфера: антропогенный компонент мироздания) - человек (создает особый слой явлений: историческую среду, темп развития которой опережает естественную историю) образует на Земле особое пространство: историческое, социальное, лингвистическое;

4) *Техносфера* (техническое творчество человека) и 5) *Артосфера* (художественные проявления человека) - это сфера духовной инициативы, т.к. духовно устремленный человек создает небывалые технические устройства - творческий слой, ускоряющий необратимые изменения природы и человеческих этносов, их движение по лицу Земли, возвышение и угасание;

6) *Эргосфера* (область социальных, исторических и творческих достижений в их совокупности образует сферу духа) - эта сфера идеального, духовного, независимо от номинального занятия по профессии;

7) *Космосфера* (Астросфера) - бесконечный Космос, в котором несется наша Земля (в словоупотреблении прошлых веков «космос» - это внешняя среда, люди и их культура; «осмос» - это внутреннее, от костей и мышц до духовного содержания человека); в народных поверьях и фольклоре Космос занимает прочное место; религиозное мышление помещает в Астросферу своих персонифицированных Богов; этот мир загадочен для исследователей микро и макромира, пространства-времени, так как ребенок - «маленькая вечность, спящая Вселенная, Космический образ» [12, С.11].

Совокупность всех сфер представляет полный гуманитарный синтез мировоззрения творческой личности в контексте культуры. Б.П.Юсов ставит вопрос так широко (на семи уровнях), чтобы на таком фоне обратиться к области художественного творчества к Артосфере. Содержание творческого развития личности в контексте культуры должно коснуться всех сфер - от ландшафта до эргосферы и космоса (Г.Д.Гачев, Л.Н.Гумилев, В.И.Вернадский, П.А.Флоренский, Тейяр де Шарден и др.).

Следует заметить, что в познании духовной субстанции, в стремлении и возможности улучшать ее качество важная роль принадлежит феномену искусства. С давних времен отмечается глубокая связь между духовностью

и художественным творчеством. Искусство, являясь опытом эстетического восприятия и моделирования мира, хранит в себе целостность культуры народа, нации, этноса и в процессе художественного творчества осуществляет передачу накопленного опыта, информации и познания.

Связи искусства с науками осуществляются на основе единых духовных корней, как звенья «креатосферы» - сферы духовного раскрытия личности в художественном и научно-техническом видах творчества; духовных культурогенных факторов истории, т.к. «духовная история человечества еще не написана как история мысли и творчества» [12].

Главным признаком таланта является творческое воображение, которое создает различные виды искусства. Б.П.Юсов выстроил систему художественной модальности, которая дает возможность представить механизм творчества, как «художественное пространство», как «духовный космос». Воображение рассматривается как ведущее качество внутреннего, духовного проявления творческой личности и как важнейшая составляющая развития культуры в широком смысле слова (в «экосистеме»). Творчество (продуктивность) выступает как важнейший показатель лишь в экзистенциальной системе искусств. Творческая личность постоянно превосходит себя, чтобы двигаться по ступеням роста («экосистемы» и «экзисистемы»). «Жизнь - это усилие во времени» (Марсель Пруст). Таланта - тем более.

Остановимся на типологической структуре творческого потенциала личности. В.Ф.Овчинников [11] выделяет сложившиеся в общественном сознании типы творческой личности: гениальность, талантливость, одаренность (способности, стоящие выше среднего уровня творческого потенциала человека).

Гениальность - это высокая степень одаренности, выражающаяся в результатах, достигнутых одновременно в ряде областей деятельности. Олицетворением гениальности являются гении, которые открывают неизвестные пути творчества. Они первооткрыватели принципиально нового и неизвестного - отсюда его оригинальность и неповторимость. Многовековой опыт закрепил разницу между гением и талантом. По мнению Н.Бердяева [2] гений делает то, что должно, а талант - то, что может.

Талант обладает выдающимися способностями, высокой степенью одаренности, реализованной личностью в определенной области, движется по пути открытому гением. У Дарвина, Эйнштейна, Павлова были десятки талантливых последователей, ученых, углублявших и продвигавших вперед их открытия.

Одаренный человек обладает совокупностью общих и специальных способностей, разносторонними данными; является проводником нового, на практике доказывая его культурно-историческую значимость. Новшество проходит этап превращения в нечто значимое, в лоне которого обретает качества нормативности и служит основой для последующего поступательного развития.

Помимо общих критериев существуют многие другие, дополнительные и частные проявления творческой личности. Среди этих критериев И.В.Гете выделял долголетие живой мысли гения. В любых научных исследованиях подразумевается незыблемость открытых гениями законов, они являются базисной основой нашего понимания устройства мира, из них исходят справочные данные всех отраслей науки и техники.

Критерием гениальности по мнению В.Ф.Овчинникова [11] служит наивысшая степень интенсивности творческих усилий, граничащая с сверхчеловеческими возможностями. А.Ф.Лосев с 1927 по 1930 год выпустил в свет восемь книг, среди которых «Античный космос и современная наука», «Философия имени», «Музыка как предмет логики», «Диалектика мифа».

Еще один критерий: характер соотношения рационального и иррационального в разворачивании творческого потенциала личности. Доминирование иррациональных начал в творческом акте и поведении гения - одна из его характерных черт. Этим объясняется тот факт, что общество не всегда понимает гения, наделяет его ореолом таинственности, приписывая ему мистические качества.

Типология может быть распространена как на ряд субъектов творчества, так и на творческие сообщества или династии. В семье Достоевских Федор Михайлович - гений; его брат, Михаил Михайлович, тоже писатель, - талант; жена Ф.М.Достоевского, Анна Григорьевна, - высокоодаренная личность, ее мемуары и дневниковые записи, получившие высокую оценку, помогают понять природу творчества писателя. В семье Толстого Лев Николаевич - гений; его брат - талантливый писатель, жена, дети, внуки - интеллектуально одаренные люди. В семье Шаляпина Федор Иванович - гений оперной сцены; его сын - талантливый художник; дочери и внуки - интеллектуальные, не лишённые дарований личности. Можно назвать и другие творческие династии, внесшие значительный вклад в развитие русской культуры (Бенуа, Рерихов, Дуровых и др.).

В истории русской культуры есть немало личностей, которые проявили себя на всех трех уровнях творческого призвания. А.П.Бородин: гениальный композитор, талантливый ученый-химик, не лишенный одаренности поэт. В русскую культуру вошел как композитор, ибо именно в данной сфере самовыражения проявилось все величие его творческой натуры.

Н.К.Рерих как художник - гений, как ученый - талант, как поэт не лишен одаренности. В историю культуры (и русскую, и мировую) он вошел как художник, открывший новое направление в живописи.

Системная типология применима и к творцам, вошедшим в историю культуры каким-либо одним произведением. А.С.Грибоедов вошел в литературу как автор гениальной комедии в стихах «Горе от ума». П.П.Ершов известен как автор поэмы-сказки «Конек-Горбунок».

По мнению В.Ф.Овчинникова [11] гении универсального типа, такие как в русской культуре М.В.Ломоносов, П.А.Флоренский, В.И.Вернадский,

явления единичные. Закономерности формирования гения универсального типа подчиняются следующим критериям: сверхинтенсивность напряжения творческих сил; синкретизм иррационального и рационального; в орбиту своих идей втягивают единомышленников; открытиям суждено долголетие.

Однако, по мнению В.М.Аллахвердова [1] до сих пор не существует критерия гениальности, позволяющего однозначно отличать шедевры от рядовых произведений. Советские люди были воспитаны в убеждении, что искусство принадлежит народу. Н.С.Хрущев полагая, что его точка зрения совпадает с мнением народа, позволял себе с высокой трибуны издеваться над скульптурами Э.И.Неизвестного, по иронии судьбы поставившего надгробие на могилу бывшего генсека.

При жизни композитора Г.Берлиоза публика его не очень жаловала - провал следовал за провалом. Однако Н.Паганини назвал композитора единственным достойным преемником Бетховена, Ф.Лист с восторгом перекладывал его симфонии в фортепьянные пьесы, поэты сравнивали его талант с Шекспиром и Микеланджело.

В.М.Аллахвердов [1] утверждает, что мнение большинства людей вряд ли может быть всерьез принято в качестве удовлетворительного критерия оценки таланта художника. Например, поклонники театра времен Шекспира считали лучшим английским драматургом своей эпохи Б.Джонсона. В XX веке на судебном заседании выяснилось, что рабочие не понимают стихом И.А.Бродского. Логический вывод, что И.А.Бродский – «тунеядец», а не поэт, поэтому его послали на «лесоповал», а затем выслали за границу, где он был награжден Нобелевской премией. Данные примеры показывают, к каким печальным последствиям в истории России приводят беспринципность, насильственное навязывание своих взглядов и преследование инакомыслящих.

Подлинное искусство вызывает эмоциональные переживания. Именно поэтому все оценки произведений искусства крайне субъективны. То, что вызывает восторг у одного при восприятии искусства, иногда может вызывать отвращение у другого, т.к. эмоциональные переживания всегда индивидуальны. Владение культурой диалога, развивает способности аналитического и критического отношения не только к другим точкам зрения, но и своим.

По мнению В.М.Аллахвердова некоторые творцы признавали лишь то, что близко их творческому мировоззрению, а потому признавали то, что создавали сами. С.Есенин скромно называл себя «самым лучшим поэтом России». Композитор А.Н.Скрябин мнил себя мессией. С.Дали считал своими предшественниками Гомера, Сократа и Платона, свою семью отождествлял со Святым семейством, а себя, Сальвадора (в переводе - Спасителя), - с Иисусом Христом.

При оценке «высокого искусства» большинство обычных людей выше всего ставят художественные произведения, созданные примерно сто лет назад. По мнению М.Твена чтобы к художнику пришла слава, он должен умереть.

В.Ф.Овчинников [11] приводит другие мнения ученых: талант - феномен нормального человека, а гениальность - человека аномального, страдающего патологией. В книге итальянского психиатра и криминалиста Ц.Ломброзо «Гений и помешательство» проводится параллель между гениальностью и психиатрическими аномалиями, подкрепленная практически наблюдениями. Однако на рубеже XIX - XX веков развиваются противоположные идеи: гениальность не аномалия, а норма творческого мышления. Английский писатель У.Моэм утверждал: «Гений - это нормальный человек. Все остальные - отклонения от нормы».

В отечественной науке это альтернативное мнение получило обоснование в трудах И.М.Сеченова, И.П.Павлова, В.В.Вернадского, а в наше время - Н.П.Дубинина, Н.М.Амосова, А.В.Брушлинского. Однако столкновения двух противоположных точек зрения на природу гениальности в науке продолжают.

Представленные типы творческой личности в контексте культуры являются своеобразными пиками, возвышающимися над гипотетической средней линией, представляющей собой норму потенциала человека. Вниз от этой воображаемой линии располагается сфера социальной усредненности (посредственности). Одаренность, талантливость, гениальность не могут быть вычленены или классифицированы, если отсутствует представление о норме, то есть естественной для любого общества отметке по шкале, которая является необходимой базовой основой культуры.

Плоскость социальной усредненности - это тот срез в структуре потенциала общества, без которого не может обходиться ни одна общественная система. Социальная усредненность порождает посредственность - определенный уровень потенциала общества в личностном выражении.

В.Ф.Овчинников [11] исследует феномен избыточности, стоящий выше средней воображаемой линии в иерархии творческого потенциала личности, который имеет знак «плюс» - знак пассионарности¹ по мнению Л.Гумилева [6].

Пассионарность – это способность и стремление к изменению окружения, социокультурной среды, атрибут не сознания, а подсознания. Степени пассионарности различны, но, для того чтобы она имела видимые и

¹ Пассионарность – (от лат. Passio – страсть) - страстное, неодолимое стремление людей к осуществлению своих идей, целей, идеалов. Термин введен в науку русским историком Л.Н.Гумилевым (1912-1992). Пассионарность – основа всех исторических деяний. Она сильнее, чем инстинкт самосохранения (напр., подвиги Александра Македонского, Христофора Колумба, Жанны Д'Арк совершены не ради наживы).

фиксируемые историей проявления, необходимо, чтобы пассионариев было много, т.е. это признак не только индивидуальный, но и популяционный. Пассионарность – стихийное явление, не отдельные пассионарии создают великие творения, а тот общий настрой, который можно назвать уровнем пассионарного напряжения. Для пассионариев характерно посвящение себя той или иной цели, преследуемой на протяжении всей жизни. Гармоничные, импульсивные люди, оказавшись в непосредственной близости от пассионариев, начинают вести себя как пассионарные.

М.И.Коваленко и Ю.В.Шатковский [9] утверждают, что пассионарии характеризуются высокой общей психической активностью и эмоциональностью. Пассионарность – это социально очень значимая акцентуация характера. Пассионарий – энтузиаст, подвижник, фанатик, страдалец. Уровень пассионарности оказывает решающее влияние на направленность личности. Пассионарность – это способность изменять окружающую среду и самого себя, потребность в преодолении. Пассионарии характеризуются доминированием потребностей самоактуализации.

В.Ф.Овчинников ниже средней воображаемой линии определяет людей, наделенных нормальной, усредненно-посредственной энергией. Все типологические структуры в творческом потенциале человека (гениальность, талант, одаренность, посредственность) дают положительную избыточную энергию, без которой невозможно творчество, сопряженное с сознанием новизны.

По мнению В.Ф.Овчинникова выделенные типологические различия в структуре творческого потенциала человека вечны, так как в них природа вложила свою скрытую мудрость дальнейшей вселенской эволюции по созданию нечто нового и ранее неизвестного, и она этого добивается уже с помощью человека, посредством его творческого разума.

В рассмотренной типологии особая социокультурная роль принадлежит постоянно действующим структурам - таланту и посредственности, выражающим суть двух непрерываемых тенденций, двух исторических параллелей, проходящих через все эпохи творческого развития общества, народа, нации. По характеру их соотношения можно судить о характере и типе творческого развития соответствующего общественного образования.

Одним из универсальных средств развития творческой личности является искусство, способное передавать опыт воспитания и моделирования мира по законам триединства вечных и абсолютных ценностей: Истины, Добра и Красоты. В соответствии с культуроцентристской концепцией А.С.Запесоцкого [7] целью образовательной системы выступает формирование гуманной, нравственной, интеллектуальной личности, обладающего высокой общей и профессиональной культурой; формирование специалиста на основе его максимального включения в процессе образования в различные пласты гуманитарной культуры; стремление передать все богатство культуры в ее целостности.

Следует заметить, что эффективность процесса создания социально-культурной и профессионально-образовательной среды педагогического вуза существенно повышается, если:

- подготовка учителя к педагогической деятельности ориентирована на формирование творческой личности как субъекта образовательного учреждения, педагога-исследователя, педагога-гуманиста, педагога-творца;
- обеспечено единство социокультурных, культурологических, психолого-педагогических принципов организации образовательного учреждения;
- руководитель образовательного учреждения осуществляет процесс управления на основе рефлексивных механизмов самопознания, самоанализа и самоорганизации.

Демократические изменения, произошедшие в нашей стране за последние годы, стали предпосылкой всплеска научного интереса к проблеме творчества в целом и к особенностям креативной личности в частности. При разности научных подходов к феномену таланта в контексте культуры, исследователи отмечают, что креативная личность оригинальна, своеобразна, нетривиальна, неконформна. Креативный человек - это свободный человек, степень гениальности растет прямо пропорционально степени его свободы. Очевидно, что креативная личность - основа развития демократического государства, где уважается свобода человека и созданы условия для ее проявления. Также ясно и то, что в тоталитарном, жестко регламентированном обществе свободная творческая личность будет неадаптированной.

Креативность как ценностно-личностная созидательная категория, будучи неотъемлемой стороной человеческой духовности и условием творческого саморазвития личности, является существенным резервом ее самоактуализации. Творческий потенциал выражается не столько многообразием имеющихся у личности знаний (как социально закрепленных стереотипов, выраженных в правилах и законах), сколько восприимчивостью, чувствительностью к проблемам, открытостью к новым идеям и склонностью разрушать или изменять устоявшиеся стереотипы с целью создания нового, получения неожиданных и необычных решений жизненных проблем. Основопологающими понятиями в определении креативности являются «личностный смысл» как содержание, «реализация» как процесс, «культура» как средство реализации.

Знакомство с выдающимися деятелями науки, культуры и искусства прошлого и современности несет в себе колоссальное воспитательное значение, позволяет формировать идеал, стимулирует духовный рост личности. Эти люди становятся духовно-нравственными образцами, а знакомство с их творчеством обеспечивают импульсы для непрерывного личностного самосовершенствования.

Литература

1. Аллахвердов В.М. Психология искусства. Эссе о тайне эмоционального воздействия художественных произведений. - СПб, 2001.
2. Бердяев Н.А. Философия творчества, культуры и искусства. М., 1994. - Т.1. - С. 111 - 170.
3. Гальтон Ф. Наследственность таланта. Законы и последствия. - М., 1996.
4. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. - М., 1988.- 448 с.
5. Гончаренко Н.В. Гений в искусстве и науке. - М., 1991. - С. 17-74.
6. Гумилев Л.Н. От Руси к России: Очерки этнической истории. - М., 1992.
7. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. - М, 2002.
8. Каган М.С. Философия как мировоззрение // Вопросы философии. - 1997, № 9. - С. 36 - 45.
9. Коваленко М.И., Шатковский Ю.В. Пассионарность как социологическое и психологическое понятие //Фундаментальные проблемы психологии: Личность в исторической психологии. Материалы научной конференции 23-25 апреля 2002 года /Под общей ред. В.М.Аллахвердова, О.В.Защиринской. – СПб: СПбГУ, 2002.- С.17-19.
- 10.Кривцун О.А. Психология искусства // Эстетика: Учебник. - М., 2000 - С.311-394.
- 11.Овчинников В.Ф. Феномен таланта в русской культуре: Моногр. - Калининград, 1999.
- 12.Юсов Б.П. Синтез искусств: культурологический и региональный подход // Педагогика искусства в творческих поисках: Материалы Всероссийского семинара «Проблемы и перспективы эстетического образования в общеобразовательных учреждениях» - М.- Самара, 1996. - С.52-55.

Психозстетотерапия в контексте профессиональной подготовки студентов-психологов

В мировой психотерапевтической практике креативная психокоррекция получает широкое признание специалистов как оригинальный и весьма эффективный метод, включающий в себя особую систему теоретического багажа знаний и принципов практической психологической и педагогической работы. Вместе с тем, диагностика и коррекция художественным творчеством считается сегодня относительно новой и недостаточно разработанной областью психотерапевтического пространства.

Специальный курс «Теория и практика психозстетотерапии» предназначен для студентов-психологов и студентов-педагогов старших курсов, имеющих общее представление о психотерапии. В нем обозначается и анализируется специфика использования элементов художественного творчества в психотерапевтических целях. Более того, спецкурс делает попытку объединить существующие представления о различных видах и подходах арт-психотерапии, с одной стороны, и, с другой стороны, программа дисциплины определяет возможные взаимосвязи и взаимовлияния разновидностей терапии художественным творчеством, эстетической деятельностью в целом.

Курс включает в себя два основных раздела, в первом из которых студенты знакомятся с ведущими направлениями креативной психотерапии: музыкотерапия, звукотерапия, сказкотерапия, фольклоротерапия, библиотерапия, песочная терапия, кинотерапия, театральная психотерапия, хореотерапия и др. Второй раздел курса, включающий и лекционные, и практические занятия объединяет на основе анализа представления студентов об этих направлениях и определяет линии взаимосвязей между ними.

Цель курса: определить, изучить и проанализировать исторический, теоретический и прикладной аспекты основных направлений психозстетотерапии. Осуществлению цели способствует решение основных **задач курса:**

- дополнить теоретический багаж знаний студентов в области общей психотерапии;
- дифференцировать представления учащихся о креативных психотерапевтических методах;
- определить потенциал и выявить ведущие тенденции развития современной психозстетотерапии;
- познакомить с элементарными практическими умениями в использовании креативных методов в психотерапевтических условиях.

Построение материала курса обусловлено принципом систематично-

сти и последовательности. Изучение дисциплины основано на комплексе лекционно-практических аудиторных занятий, дополненных самостоятельной работой студентов с основной и дополнительной специальной литературой, в курсе предлагаются лекционные и тренинговые видеоматериалы по музыкальной психотерапии и сказкотерапии.

По окончании курса студентам необходимо **знать**: теоретические аспекты пси-феномена воздействия различных видов искусств (музыки, театра, фольклора, кино и др.) на психику человека; особенности механизмов такого воздействия; потенциальные возможности применения методов эстетотерапии в практической психокоррекционной деятельности.

Студенты должны **уметь**: интерпретировать и анализировать психотерапевтический опыт в области эстетического и художественного творчества.

Программа курса состоит из десяти частей, девять из которых рассматривают ведущие направления креативной психотерапии, а десятый определяет линии взаимодействия между ними. Тематический план программы курса выглядит следующим образом:

Введение в психоэстетотерапию

Общая психотерапия. Основные положения. Психотерапия как понятие, ее задачи. Клиническая и личностная психотерапия. Классификация методов психотерапии (Никандров В.В.): гипнотерапия, аутогенная тренировка, рациональная (разъяснительная) психотерапия, игровая психотерапия, психоэстетотерапия, наркопсихотерапия, телесная психотерапия, социальная психотерапия и др. Задачи методологии психотерапии. Модели общей психотерапии (Карвасарский Б.Д.).

Понятие и сущность психоэстетотерапии. Научные основы психоэстетотерапии: методологическая и гносеологическая, их специфика. Психологический факт, закономерность и механизм в креативной психотерапии. Самосознание личности в психотерапевтическом контексте. Факторы эффективности психотерапевтического воздействия искусством.

Музыкальная психотерапия

Звукотерапия. Психофизиологические свойства звука как единицы музыкального полотна в музыкально-психологическом самосознании XIX века (Г.Гельмгольц, К.Штумпф, Э.Г.Вебер, Фехнер). Терапия звуками различной высоты и громкости, различных тембровых оттенков (О.А.Шалев).

История вопроса. Психологические характеристики музыки в китайской натурфилософии и в древнеиндийской философии. Музыкально-психологические воззрения в античной философии (Пифагор, Платон, Аристотель, Демокрит), в средневековой философской мысли (Боэций, Г.Арретинский, Царлино), в эпоху Возрождения (Кирхер, Кванц). Парадигмальные тенденции в научных интерпретациях психологии искусства XIX-XX вв.: «подсознание» и психоанализ (З.Фрейд, К.Юнг), тонпсихология (Э.Курт), гештальтпсихология (А.Веллек), философско-психологические

идеи русского «космизма» и «софийности» (А.Н.Скрябин), рефлексия как исследовательский метод глубинной психологии (Б.М.Теплов, Е.В.Назайкинский, В.В.Медушевский), музыкальная психотерапия (Ж.Альвин). Отечественная музыкальная психология XX века.

Музыкотерапия в свете психотерапевтических технологий. Прикладная (функциональная) музыка: развлекательная музыка, музыкальные сигналы на телевидении и радио, производственная, иллюстративная и рекламная музыка. Цели, функции и факторы эффективности музыкальной терапии. Обобщенные характеристики музыкальных произведений, отражающих сходное эмоциональное состояние. Практические занятия и формулы лечения музыкой. Аналитическая музыкальная терапия, особенности использования музыкотерапии с детьми с умственными расстройствами (Дж.Морено). Визуализация музыки в диагностической и психотерапевтической практике («графическая музыка») (Б.М.Галеев, И.Л.Ванечкина, И.А.Трофимова, С.Г.Губайдулина).

Сказкотерапия

Терапия сказками как древний в человеческой цивилизации способ практической психологии. Исторический аспект (Э.Берн, Л.С.Выготский, Р.Гарднер, М.-Л.фон Франц, Д.Б.Эльконин, З.Фрейд, К.-Г.Юнг и др.).

Характеристика сказочной терапии. Возрастные особенности. Ценностная структура концепции сказкотерапии. Ведущие идеи сказкотерапии. Функции сказкотерапии и их ключевые характеристики: энергоинформационное поле, основная тема, линия главного героя, символическое поле. Художественные, дидактические, психокоррекционные, психотерапевтические и медитативные сказки. Современное состояние отечественной сказкотерапии (А.В.Гнездилов, А.Захаров, Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева, Д.Б.Кудзилов, Е.А.Тихонова, О.В.Хухлаева, О.Е.Хухлаев, С.А.Черняева и др.).

Принципы сказкотерапии (Т.Ю.Колошина). Сказка и миф. Доступ к базовым архетипам при помощи сказки. Сказочные персонажи. Сказка как подсказка. Обращение к иррациональному. Классификация сказок. Эволюция сказочных сюжетов. Космогонические сказки. Антропоморфные сказки. Волшебные сказки.

Диагностико-терапевтическая работа. Принципы и схема психологического анализа. Организация процедуры тестирования. Особенности интерпретации.

Библиотерапия

Понятие, общие характеристики (Ю.Н.Дрешер). Основные цели библиотерапии. Оздоровительные, воспитательные, социальные, психологические, эстетические задачи библиотерапии. Библиотерапия как вспомогательное психотерапевтическое средство. Виды библиотерапии. Практические методы.

Фольклоротерапия

Психологический анализ освоения фольклорными средствами основных норм и понятий человеческой жизни. Задачи, общие особенности фольклора. «Сублимирующий» метод фольклора. Фольклоротерапия как метод превентивной психотерапии. Предпосылки эффективности фольклоротерапии. Концепция К.Г.Юнга, З.Фрейда в интерпретации фольклорных постулатов. Символика фольклора и ее значение в психотерапии. Специфика обрядового действия. Формула обряда и его психологический смысл. Социально-психологическая функция обряда. Пословицы и поговорки как психологические, психотерапевтические и психокоррекционные формулы. Психологический смысл народных афоризмов. Психокоррекционные методики фольклоротерапии (М.Н.Зыкова).

Театральная психотерапия

Проблема психологической реабилитации личности на театре. Функции психологических защит. Процесс сотворчества актера и зрителя (перевод дистресса в эустресс). Теория стресса Г.Селье, Л.Китаева-Смыка. Психодрама Я.Морено. Взаимосвязь психоанализа и театра (Н.Евреинов). Транзактный анализ и театральная психотерапия (Э.Берн). Эмоциональный компонент театральной психотерапии (Вилюнас В.). Я-концепция (Р.Берс, У.Джеймс, К.Роджерс) и театральная психотерапия. Значение воображения (теория А.Налчаджяна). Философско-эстетическая концепция Ф.Степуна. Русский реалистический психологический театр (Ю.Г.Клименко).

Кинотерапия

Историческая справка. Два толкования кинотерапии. Психоаналитическая, аналитическая модели кинотерапии, синемалогия, персонализация в кинотерапии. Моторная или практическая, аффективная, объективная, субъективная проекции-идентификации в кинотерапии. Основные цели кинотерапии (Т.И.Сытько). Анализ и самоанализ психотерапевтического воздействия кино в диагностических и коррекционных условиях (А.А.Баканова).

Песочная терапия

Правила песочной терапии. Позиции и стратегии песочного терапевта. Общие условия и организация: требования к материалу (песочница, песок, вода, возможные коллекции миниатюрных фигурок, предметов (требования и комментарии к ним). Варианты инструкций для игр с песком: направленность «моделирующей» инструкции, варианты формулировок инструкций. Методика психотерапевтических сеансов с песком: продолжительность и частота консультаций, временная динамика и др. Ключевые характеристики песочных картин: энергоинформационное поле, идейное содержание, сюжетность, ресурсность, конфликтность, символизм и др. (Т.Д.Зинкевич-Евстигнеева, Т.М.Грабенко).

Другие виды психоэстетотерапии

Хореотерапия, вокалотерапия, терапия рисованием (арттерапия), декоративно-прикладным творчеством и т.п.: понятие, суть, общая характери-

стика, потенциальные психотерапевтические возможности, области применения. Ароматерапия: специфика, сущность психотерапевтического эффекта. Цветотерапия, светотерапия: проблема творческой индивидуальной самореализации, интерпретации цвета и особенностей света в психотерапевтическом значении.

Проблема интеграции психоэстетотерапевтических воздействий

Комплексный подход в психоэстетотерапии. Возможные интегративные модели креативной психотерапии: музыкальная сказкотерапия, театральная фольклоротерапия, песочная сказкотерапия, музыкальная кинотерапия и т.п. Теоретические и практические аспекты, особенности использования в психотерапевтических целях.

Тематика реферативных, курсовых и дипломных работ курса направлена на дополнительное осмысление и усвоение теоретических и элементарных практических знаний в области креативной психотерапии.

Так, например, исследование тем «Кинотерапия сегодня: за и против», «Рекламная музыка: психотерапевтические достоинства и недостатки», «Психотерапевтические возможности хореотерапии в работе с детьми», «Развитие интереса к учебе средствами библиотерапии», «Учет возможностей светотерапии в учебном процессе», «Цветотерапия в производственных условиях», «Потенциальные возможности интеграции музыкотерапии и терапии сказками», «Психотерапия волшебной сказкой детей, имеющих различные формы страхов», «Влияние типа темперамента на результативность театральной психотерапии», «Характеристика и специфика обрядового воздействия в условиях фольклоротерапии» и др. способствует качественному анализу полученных знаний в курсе.

Следует заметить, что рассмотренный курс является инновационным, он носит экспериментальный характер и по своей специфике требует постоянного обновления. В частности, в нем не рассматриваются такие направления как куклотерапия, игротерапия и др. Тем не менее, проведенное анонимное анкетирование студентов-психологов, прошедших курс, указывает на заинтересованность в дисциплине, на желание более подробно познакомиться с тем или иным направлением психоэстетотерапии, практически применить полученные в процессе обучения знания.

Литература

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании /Е.А.Медведева, И.Ю.Левченко, Л.Н.Комиссарова, Т.А.Добровольская. – М., 2001.
2. Ахмедов Т.И. Практическая психотерапия. – Ростов н/Д, 2002.
3. Бетенски М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии. – М., 2002.
4. Бурно М.Е. Терапия творческим самовыражением. – М., 1989.
5. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии. – СПб., 2002.

6. Сергеева А.А. Теория и практика психоэстетотерапии: Программа курса и методические рекомендации для студентов педагогических вузов. – Мурманск: МГПУ, 2005.
7. Ярошевский М.Г. Психология творчества и творчество в психологии // Вопросы психологии. – 1985. - № 6.

Развитие ручной умелости как средство коррекции недостатков моторики у дошкольников

Известно, что основу психодиагностики готовности детей дошкольного возраста к школьному обучению составляет состояние их общей моторики. Многие авторы (Волкова Г.А., Марковская И.Ф., Екханова В.А. и др.) отмечают, что к этому возрасту только у шестидесяти процентов детей наблюдается сформированность статической координации движений, т.е. умение по заданию и произвольно фиксировать определенное время нужную позу; сформированность динамической координации движений, когда движения ребенка четкие, уверенные, целенаправленные, взаимосвязанные в различных видах моторной активности (беге, прыжках, пробежках, хлопках, покачиваниях тела, размахиваниях руками в такт шагам и т.д.); вполне сформированы мелкие движения кисти и пальцев рук. У остальных сорока процентов уровень сформированности этой координации оставляет желать лучшего. Результатом этого является низкая адаптивность детей к условиям школьной жизни, где необходимо иметь хорошо сформированную статику и динамику двигательной активности.

Практика обучения детей в школе первой степени свидетельствует о наличии легких и латентных форм двигательных нарушений у многих детей, эти нарушения в большинстве случаев являются средствами раннего органического повреждения головного мозга (Дауленскене Ю.И., Демьянов Ю.Г. и др.). Официальные научные и статистические данные свидетельствуют о том, что один из ведущих факторов риска в развитии - патология беременности и родов - сказывается, когда ребенок идет в школу. В нынешней России эта патология доходит до семидесяти процентов.

При поступлении детей в первый класс, даже негрубая дисфункция двигательной сферы без своевременных и целенаправленных коррекционных воздействий может привести к вторичному недоразвитию более сложных и дифференцированных движений и действий, что отрицательно скажется на становлении письма, рисования, конструирования и других форм ручной деятельности ребенка.

По умелости детской руки специалисты на основе данных самых современных исследований делают вывод об особенностях развития центральной нервной системы и ее «святая святых» - мозга. Исследователи доказали, что сенсомоторное (двигательно-сенсорное) составляет фундамент умственного развития. Умственные способности ребенка начинают формироваться очень рано и не сами собой, а по мере расширения его деятельности, в том числе и общей двигательной и ручной.

В процессе развития деятельности одни ее виды на определенном возрастном этапе играют главную роль в становлении психики, другие –

подчиненную. В связи с этим каждая стадия психического развития, характеризуется новым ведущим типом деятельности, оказывающей решающее воздействие на формирование психики, в том числе и на развитие умственных способностей.

Первый этап развития детского мышления называют наглядно- или предметно-действенным, «ручным» - ведь только манипулируя предметами ребенок познает их свойства и особенности. Это значит, что все мыслительные задачи он решает руками, действиями.

Чем больше запас действий и проб накопит в своем опыте ребенок, тем скорее он перейдет ко второму этапу - наглядно-образному, когда будет уже оперировать не самими предметами, а их образами.

Таким образом, начало развитию мышления дает рука. В процессе деятельности мышцы рук выполняют три основных функции: органов движения, органов познания, аккумуляторов энергии.

Если ребенок трогает какой-либо предмет, то мышцы и кожа рук в это время «учат» глаза и мозг видеть, осязать, различать, запоминать.

Как же рука изучает, обследует предметы?

1. Прикосновение позволяет убедиться в наличии предмета, его температуры, влажности и т.д.
2. Постукивание дает возможность получить информацию о свойствах материала.
3. Взятие в руки помогает обнаружить многие интересные свойства предметов: вес, особенности поверхности, формы и т.д.
4. Надавливание дает возможность определить мягкий или твердый, из какого материала сделан.
5. Мелкие и сыпучие предметы учат ребенка ощупывать прикосновениями ладони или двумя пальцами.
6. Ощупывание поглаживанием «к себе» дает возможность определить свойства поверхности. Штриховые и дуговые движения пальцев с высокой точностью распознают не только гладкость-шероховатость, но и сорт материала (например: бумага газетная, пергаментная, промокательная).

Рука познает, а мозг фиксирует ощущение и восприятие, соединяя их со зрительными, слуховыми и обонятельными в сложные интегративные образы и представления.

Глаза, руки должны совершить не один десяток движений по расчленению синтезированного воспринимаемого объекта, чтобы ребенок усвоил его и был способен его воспроизвести.

Тонкая моторика является составной частью моторных способностей ребенка и оптимального двигательного стереотипа социализированных движений. Ее развитие базируется на основе формирования оптимальной статики тела, оптимального двигательного стереотипа локомоций и движений конечностей, музыкально-ритмических движений и др.

Под термином «тонкая моторика» мы понимаем высококодифференцированные точные движения преимущественно небольшой амплитуды и силы. В социализированных движениях - это движения пальцев руки и элементов артикуляционного аппарата.

Тонкая моторика соответствует высшему уровню оптимального двигательного стереотипа моторного развития человека. С одной стороны, она граничит со статическими положениями мелких сегментов, с другой стороны, тонкая моторика имеет зону перехода к крупной, или грубой моторики. Тонкую моторику необходимо развивать в системе параллельно формированию всех основных видов моторных способностей, на основе грубой моторики, с целью создания оптимального двигательного стереотипа.

Таким образом, у ребенка поэтапно моделируется и апробируется основополагающие свойства пространства высшего мира, происходит социо-эмоциональное развитие, взаимосвязь между психическим и моторным развитием. С развитием высшей нервной деятельности произвольная двигательная деятельность в целом приобретает все большее значение в поведении ребенка.

Рассматривая дошкольный возраст как период, в котором должны активно формироваться предпосылки предстоящей учебной деятельности, следует усилить внимание к трудовому воспитанию детей. Значительные коррекционные возможности, заложенные в детской трудовой деятельности, позволяют успешно решать в ходе ее формирования многообразные задачи умственного, физического и нравственного воспитания этих детей, а также, с одной стороны – выявить основные характерные проблемы, с которыми сталкивается ребенок в процессе созидания, а с другой стороны – найти пути их решения.

Так, например, дети учатся составлять различные орнаменты; выполнять сюжетные аппликации по мотивам сказок; работать с нетрадиционным и природным материалами; изготавливать сувениры и украшения; лепить фигурки птиц, животных, посуды. Беседуя об искусстве, дети получают возможность проговаривать свои чувства, сюжеты картин, угадывать и анализировать замысел художника. Таким образом, все сферы психической деятельности ребенка активно «работают», осуществляется комплексное воздействие на личность.

Создавая красивые вещи своими руками, видя результаты своей работы, дети получают прилив энергии, сильные положительные эмоции, испытывают внутреннее удовлетворение, в них «просыпаются» творческие способности и возникает желание жить «по законам красоты».

Значение планомерного трудового воспитания, осуществляемого в дошкольном детстве, заключается также в том, что оно оказывает положительное развивающее воздействие на формирование нравственного облика «особого» ребенка, способствует возникновению у него таких ценных личностных качеств, как коллективизм, взаимопомощь, сознательное отноше-

ние к порученному делу. Дети начинают понимать пользу труда для благополучной жизни семьи, в которой они живут.

Наряду с этими задачами на занятиях трудом решаются и специальные задачи, направленные на коррекцию умственной деятельности. Коррекционная работа выражается в формировании умений:

- ориентироваться в задании (анализировать объект, условия работы);
- предварительно планировать ход работы над изделием (устанавливать логическую последовательность изготовления поделки, определять приемы работы и инструменты, нужные для их выполнения);
- контролировать свою работу (определять правильность действий и результатов, оценивать качество готовых изделий).

В процессе трудового обучения осуществляется исправление недостатков познавательной деятельности: наблюдательности, воображения, речи, пространственной ориентировки, а также недостатков физического развития, особенно мелкой моторики рук.

Интенсивно развивается речь у детей: обогащается словарный запас (они овладевают словами, называющими орудия, действия с ними, материалы, их свойства), формируется грамматический строй речи, активизируются основные функции речи – фиксирующая, регулирующая, планирующая. Обучение изготовлению из различных материалов поделок помогает детям познакомиться со свойствами этих материалов, развивает умение ориентироваться на правильный выбор орудия, расширяет их кругозор, повышает познавательную активность. Для этого необходимо иметь в группе специальный набор материалов и инструментов, которыми дети постепенно учатся работать: ножницы с затупленными концами, шило с короткой колющей частью, дырокол. Воспитатель заранее подготавливает все необходимые материалы, подбирая их в зависимости от темы занятия. Хранятся эти материалы в шкафах так, чтобы дети не могли пользоваться ими вне работы.

На занятиях по ручному труду старшие дошкольники, помимо игрушек и поделок из бумаги, природных и бросовых (нетрадиционных) материалов, учатся мастерить атрибуты для игр-драматизаций, мастерят сувениры, елочные игрушки, подарки к дня рождения. Расширение круга практической деятельности, более широкого знакомства ребенка с окружающей действительностью, накопление, если так можно сказать, жизненного опыта, значительное развитие речи, умение наладить контакты с окружающими также способствует формированию у дошкольника положительной мотивации трудовой деятельности. В процессе занятий ручным трудом особенно эффективно происходит совершенствование моторной сферы детей: системы зрительно-двигательных координаций, мелкой моторики рук, сочетаемости движений. Изготовление различных поделок способствует развитию

восприятия детей, умению ориентироваться на них при выборе орудий труда и т.п. Ребенка обязательно надо научить планировать предстоящую работу, намечать под руководством воспитателя ее основные этапы, ориентироваться на результат. Все это положительно влияет на развитие мышления ребенка с проблемами в развитии. Своевременное включение «особого» ребенка в посильную трудовую деятельность ведет к преодолению расхождения между биологическим и социальным планом развития. Это расхождение, как указывал Л.С.Выготский, составляет наиболее характерную черту развития аномального ребенка, и на максимальное сглаживание его должна быть направлена коррекционно-воспитательная работа.

Проблемы политической психология

О.В.Оконешникова

Власть, народ и психология: на пути к взаимопониманию

11-12 января 2005 г. в Санкт-Петербургском государственном университете состоялась международная конференция «Психология власти». Первоначальное название конференции было «Психология и психопатология власти», но в последний момент не вполне приятное свойство власти «потерялось» - побочным следствием этого стало значительное уменьшение количества участников конференции. Так, нерепрезентативно была представлена московская школа, наиболее интересный представитель которой Елена Борисовна Шестопал не присутствовала на конференции. Тем не менее, психопатологический аспект власти был представлен весьма основательно. Это, в частности, и питерские представители психоанализа (М.М.Решетников, В.В.Зеленский), и бывшие россияне, ныне профессора университетов США С.В.Цыцарев и Э.Б.Ширяев.

На конференции были представлены, по крайней мере, пять позиций в области психологии власти: политологическая (с акцентом на описании объективных проявлений и тенденций развития власти); социологическая (акцент на изучении объективных закономерностей развития общества, социальных групп как источника и опоры власти); психологическая (акцент на психологических факторах функционирования власти в обществе); психоаналитическая и психопатологическая (понимание власти как патологии и проявления компенсаторных тенденций личности); политтехнологии (рассмотрение проблемы власти лишь с точки зрения манипулятивного подхода к человеку).

Примечательно, что на пленарном заседании конференции выступил представитель власти вице-губернатор Санкт-Петербурга В.Н.Лобко, который четко сформулировал свое понимание «психологии власти» как науки, которая должна помочь власти решать политические задачи. В контексте выступлений данного докладчика задачи понимаются как уже заранее определенные кем-то, никакой проблемности в связи с этим не чувствуется, а термин «социальные интересы» вообще нигде не фигурирует. Вероятно, это вполне нормально для чиновника, который является частью, винтиком большого государственного механизма. Однако, как ни странно, аналогичную позицию заняли многие представители науки, которые рассматривали не психологические аспекты власти, не интересы, ценности, мотивацию поведения, а «социальный ландшафт» политики, описывая те политические реалии, которые мы имеем. Фактически, подобный подход рассматривает народ только в качестве объекта для манипуляции. Проблемы политической власти, практически, не ставились ни в психологической, ни в социоло-

логической, ни в политологической плоскости. Лишь представители психоанализа так или иначе вносили диссонанс в ход обсуждения, поскольку в этом подходе главным является анализ внутренних конфликтов личности, мотивов поведения, а здесь глянцевыми характеристиками не обойдешься.

Впрочем, нельзя сказать, что проблемы совсем не звучали. Так, рефреном проходила мысль о том, что выборность государственных органов не обеспечивает демократии, поскольку политтехнологии в состоянии манипулировать сознанием россиян в любом направлении. Закономерным следствием этого является рост политической культуры абсентеизма и пассивности, таким образом, получается, что власть выбирается большинством от меньшинства (наиболее активных граждан). Известно, что выборы, в основном, обеспечиваются пенсионерами, наиболее поддающимися манипулированию. Многие участники конференции рассматривали, прежде всего, один из аспектов демократии – выборность, и делали неутешительный вывод о невозможности чистой демократии в России. Другие важные аспекты – разделение властей, создание структур гражданского общества в оппозицию официозу, что реально позволило бы учесть социальные интересы различных социальных групп – этого вопроса, в принципе не поднималось. Термин «социальный интерес», в принципе, не звучал на конференции.

При анализе подобной конференции важно не только о чем говорили, но также о чем не говорили. Психологический анализ, охватывал лишь период развития власти в России до 1993 года. Показательным было то, что сотрудники кафедры политической психологии СПбГУ, практически, избегают использования понятий, связанных с мотивационно-ценностно-смысловыми образованиями. В качестве объяснительной модели использовалась модель пентабазиса (субстрат-пространство-время-энергия-информация). Так, В.А.Бианки описывает сетевую организацию в терминах пентабазиса: категории «пространство» была сопоставлена форма организации сети; «времени» - процессы, динамика сети; «энергии» – процессы управления сети; «информации» – внутренняя сущность. Остается за кадром, где в данной схеме «социальный интерес» и «личностные смыслы» участников взаимодействия.

В выступлении М.А.Коноваловой «Психологическая модель диалектического единства политической власти и свободы» утверждается мысль, что «идея свободы может возникнуть в сознании человека только в результате эмпирического столкновения с реальным препятствием осуществления своей воли, т.е. властью», «само существование естественных пределов человеческой активности, которые в социуме воплощены в политической власти, становится первоисточником возникновения понятия «свобода». Что такое свобода в понимании автора? Это онтологический статус человека, отношение, ценность, установка, ценностное представление или ценностная ориентация? Вместо психологических понятий нам предлагают формальный показатель, отражающий «социальный ландшафт» ситуации

свободы. Такой вот механистический материализм. Как будто не существовало никогда работ ни М.Мамардашвили, ни Ю.Лотмана, ни экзистенциалистов. Безусловно, подобный подход чрезвычайно удобен тем, что можно померять уровень «свободы» через оценку давления власти. Но тут же возникает вопрос, а где здесь психология? Ведь именно психологию должен интересовать не объективный материальный факт свободы, а ее субъективное восприятие, осознание свободы как факт субъективного опыта человека. В питерской школе политической психологии исчезли «субъективные миры человека». Утрата из анализа содержания, образа политической реальности привела к потере предмета психологией власти.

Показательно, какие выступления вызывают интерес. В основном, аудитория более оживлялась на абстрактно-философские доклады. В секции «Власть как философская категория – исключительно человеческий феномен» интерес присутствующих вызвал доклад М.В.Иванова «Интеллектуальная составляющая власти». Основной идеей выступления было повторение утопических мыслей о роли интеллектуалов в политике. Довольно странно слышать это в России, где когнитивные модели политического поведения, практически, не работают. Удивительно это слышать еще и по той причине, что, даже если предположить существование у власти интеллектуалов, то непонятно, почему собственно эти интеллектуалы должны обращать внимание на интересы народа в ситуации, когда они фактически лишены возможности получить достоверную информацию об этом.

Удивительно, что в социологии в большей степени присутствует субъективный опыт, ментальность. Вероятно, это связано с тем, что социологи в большей степени вынуждены придерживаться четких критериев истинности, ведь социологический прогноз либо подтверждается, либо нет. Психологи пока еще работают в безкритериальном пространстве политического консультирования, где велика вероятность самоподтверждающихся прогнозов. Таким образом, психология власти в России так и не смогла пока обрести свой предмет. Власть продолжает заниматься усовершенствованием управления, оставляя за бортом рефлексию своих целей, задач, интересов социальных групп, а психология пытается строить свои теории, опираясь на те конструкты, которые предоставляют политики.

Содержание

Введе- ние.....	3
Проблемы педагогической и возрастной психоло- гии.....	6
Зубрицкая Е.М. Психологические проблемы освоения преподавательской деятельности студентами-психологами.....	6
Юшко А.И. К вопросу о профессиональной компетентности в современных исследованиях.....	12
Краснова А.Н. Педагогическая мастерская: опыт истории высшего образования.....	18
Двоглазова М.Ю. Личностная рефлексия как механизм самопонимания.....	23
Белошистая А.В. Личностно-ориентированная парадигма в школьном математическом образовании.....	29
Проблемы психологической диагностики.....	35
Гошева Е.Н. Возможности оценки диагностических умений студентов факультета дошкольного воспита- ния.....	35
Е.И.Скиотис Особенности связной письменной речи младших школьников с задержкой психического развития.....	48
Психология творчества в системе комплексных исследова- ний.....	52
Сергеева А.А., Буглак Е.А. Музыкальная память как психологический феномен.....	52
Синкевич И.А. Талант как социокультурный феномен.....	64
Сергеева А.А. Психозстетотерапия в контексте профессиональной подготовки студентов-психологов.....	75
Жукова О.Г. Развитие ручной умелости как средство коррекции недостатков моторики у дошкольников.....	81

Проблемы политической психологии.....	86
Оконешникова О.В.	
Власть, народ и психология: на пути к взаимопониманию.....	86

Сведения об авторах

- Белошистая А.В.** докт. пед. наук, профессор МГПУ
- Буглак Е.А.** преподаватель ДМШ п.Сафоново
- Гошева Е.Н.** канд.пед.наук, преподаватель МГПУ
- Двоглазова М.Ю.** преподаватель МГПУ
- Жукова О.Г.** канд.пед.наук, профессор МОИПКРО
- Зубрицкая Е.М.** канд.пед.наук, доцент МГПУ
- Краснова А.Н.** преподаватель МГПУ
- Оконешникова О.В.** канд.психол.наук, профессор МГИ
- Сергеева А.А.** канд.пед.наук, доцент МГПУ
- Синкевич И.А.** канд.пед.наук, доцент МГПУ
- Скиотис Е.И.** канд.пед.наук, доцент МГПУ
- Юшко А.И.** преподаватель МГПУ