ВЕСТНИК ТВЕРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ № 1, 2015

Научныйжурнал*Основан в 2006г.*

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Свидетельство ПИ № ФС 77-61037 от 5 марта 2015 г.)

Учредитель

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ «ТВЕРСКОЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Редакционная коллегия серии:

д-р пед. наук, профессор И.Д. Лельчицкий (Россия) **(***главный редактор***)** академик РАО, д-р психол. наук, профессор С.К. Бондырева (Россия), академик РАО, д-р пед. наук, профессор Б.М. Бим-Бад (Россия), академик РАО, д-р психол. наук, профессор И.В. Дубровина (Россия), член-корреспондент РАН, д-р психол. наук, профессор А.В. Юревич (Россия), д-р психол. наук, профессор Т.А. Жалагина (Россия), д-р психол. наук, профессор Н.В. Копылова (Россия), д-р пед. наук, профессор О.Н. Олейникова (Россия), д-р пед. наук, профессор Лобзаров В.М. (Россия), канд. психол. наук, доцент М.В. Мороз (Россия) (отв.секретарь)

Адрес редакции:

Россия, 170100, Тверь, Студенческий пер., д.12, корпус Б, к. 437

Тел. (4822) 35-76-12

Все права защищены. Никакая часть этого издания не может быть репродуцирована без письменного разрешения издателя.

© Тверской государственныйуниверситет, 2015

VESTNIK TVGU

Seriya: Pedagogikaipsikhologiya» No. 1, 2015

ScientificJournal*Founded in 2006*

Registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications
PI №ФС77-61037 from March 5, 2015.

Translated Title
HERALD OF TVER STATE UNIVERSITY. SERIES: PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Founder
FEDERAL STATE BUDGET EDUCATIONAL INSTITUTION
OF HIGHER EDUCATION «TVER STATE UNIVERSITY»

Editorial Board of the Series:
Dr. of Sciences, prof. I.D. Lelchitskiy (editor-in-chief), Academician of RAO, Dr. of Sciences, prof. S.K. Bondireva, Academician of RAO, Dr. of Sciences, prof. B.M. Bim-Bad, Academician of RAO, Dr. of Sciences, prof. I.V. Dubrovina, Corresponding Member of RAS, Dr. of Sciences, prof. A.V. Jurevich, Dr. of Sciences, prof. T.A. Zhalagina, Dr. of Sciences, prof. O.N. Oleynikova, Dr. of Sciences, prof N.V. Kopylova, Dr. of Sciences, prof. V.M. Lobzarov, Candidate of Sciences, docent M.V. Moroz (Executive Sekretary),

Editorial Office:
Russia, 170100, Tver, 12 Studentcheskiy per., corpus B, office 437
Phone: (4822) 35-76-12

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced without the written permission of the publisher.

© TverStateUniversity, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Романов А.А., Малышева Е.В. Ритуальная модель тактильного поведения личности: условия и особенности реализации 7

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА

Ребрилова Е.С.Психометрия методики «Структура и свойства психологического контракта»..... 18

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Травина С.А., Попкова Т.А. Анализ теоретических подходов к проблеме социально-профессиональной мобильности студентов 33

Бариляк И.А. Психологические особенности арт-терапевтической работы с детьми..... 40

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Симатова О.Б. Семейная созависимость как фактор риска аддиктивного поведения подростков..... 47

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Азарова Р.Н., Петров В.Л. Исследование основных тенденций развития дополнительного профессионального образования в контексте компетентностного подхода..... 58

Бездухов В.П., Семенова О.М. О концепции формирования критического мышления будущего учителя..... 72

Воронова Л.С. , Маевская А.Ю. Ключевые компетенции в структуре иноязычной коммуникативной компетентности 80

Крестинский И.С. Психолого-педагогические и лингвистические методологические основы коммуникативно-межкультурного подхода к обучению иностранным языкам 86

Киэлевяйнен Л.М. Физическая культура в федеральных государственных стандартах на разных уровнях образования 93

Shixuan Feng, Будажапова Б.Б. Взаимодействие университетов-партнёров по программе двойного дипломирования 100

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА

Галочкин А.Н., Борисова Е.В. К вопросу о частоте сбора данных в процедурах педагогического мониторинга 106

Сиротюк А.Л. Проблема разработки мониторинга формирования профессиональных компетенций выпускников вуза 116

ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО

Ершов В.А., Пелиева С.Г. Принципы патриотического воспитания в контексте формирования готовности дошкольников к интеграции в поликультурное пространство современной России..... 122

Ибрагимова З.Н., Князева А.Г., Николаев В.А. Правовая культура как основа развития гражданского общества (психолого-педагогический анализ)..... 127

Сухова Н.А. Система упражнений, направленная на формирование поликультурной картины мира студентов-филологов..... 140

Спиридонов Р. Е., Дмитриева Е.С. Интеграция дошкольного учреждения и семьи как необходимое условие формирования личности ребенка 152
Шадрина И.М. Ценность духовного обновления общества как основание нравственной культуры учителя 157
Щанкина Э.В. Ценностное содержание нравственных идеалов 165

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Климина А.В. Образ школы в отечественной педагогической журналистике начала XX века 172
Марков Н.С. Формирование и развитие теоретических основ отечественного классического гимназического образования XIX – начала XX веков 178
Рудакова Т.В. реализация идеи народного образования во внешкольной работе вологодского губернского земства в конце XIX – начале XX века 192

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Астапенко Е. В. Идеи когнитивизма в современном американском образовании 199
Григоренко С.Е., Фисунова Н.В., Белоусова Т.А. Роль основной школы в системе профессионального самоопределения учащихся Германии 205

АСПИРАНТСКАЯ СТРАНИЦА

Акимов И.Б. Теоретические основания приобщения учащихся к нравственным ценностям в процессе физического воспитания 212
Тальков С.В. Подходы к формированию готовности студента–будущего учителя к реализации ценностей педагогической морали 220
Чалова А.В. Коммуникативные нарушения как основа формирования сексуальных супружеских дисгармоний 230
Пшеничнюк Д.В. Особенности распознавания понятия «коррупция» студентами (на выборке студентов ММА имени И.М. Сеченова) 237
Шутова О.И. Связь мотивации с профессиональными компетенциями у представителей помогающих профессий 243
Хрусталева В.В. Специфика социально-поведенческой нормативности в профильных и общеобразовательных классах средней школы 251

CONTENTS

SOCIAL PSYCHOLOGY

Romanov A.A., Malysheva E.V. Ritual model of person`s tactil behaviour: special aspects and circumstences 7

PSYCHOLOGICALDIAGNOSIS

Rebrilova E.S. Psychometrics of author's method of «Structure and properties of the psychological contract» 18

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Travina S.A., Popkova T.A. The analysis of theoretical approaches to the problem of social and professional mobility of students 33

Barylyak I.A. Psychological features art-therapy work with children 40

CLINICAL PSYCHOLOGY

Simatova O.B.Family co-dependency as a risk factor of teenagers' addictive behavior 47

DEVELOPMENT OF EDUCATION

Azarova R. N., Petrov V. L. Study major trends development of additional education in the context competence approach 58

Bezdukhov V.P., Semenova O.M. On the concept of developing future teacher's critical thinking 72

Voronova L.S., Maevskaya A.Ju. Core competences in foreign language communicative competency framework 80

Krestinskiy I.S. Psychological-pedagogical and linguistic methodological basis of communicative-intercultural approach to foreign language teaching 86

Kielevyaynen L.M. Physical culture in the federal state standards at different levels of education 93

Shixuan Feng, Budazhapova B.B. The interaction of the partner universities program dual certification 100

PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS

Galochkin A.N., Borisova E.V. To the question of data collection frequency in pedagogical monitoring procedures 106

Sirotyuk A.L. The problem of developing monitoring the formation of professional competences of graduates 116

EDUCATION AND SOCIETY

Ershov W., Pelieva S. Principles of patriotic education in the context of formation of readiness of preschool children to integrate into a multicultural space of modern Russia 122

Ibragimov Z.N., Knyazev A.G., Nikolaev V.A. Legal culture as a basis for the development of civil society (psychological and pedagogical analysis) 127

Sukhova N. A. System of exercises directed on the forming of intercultural world view of students-philologists 140

Spiridonov R., Dmitrieva E. Integration of preschool and family as a necessary condition for the formayion of the child`s personality 152

Shadrina I.M. The value of spiritual renewal of society as the basis of a teacher's moral culture 157

Schankina E.V. Value content of moral ideals 165

HISTORY OF EDUCATION AND PEDAGOGY

Klimina A. The image of the school in the national pedagogical journalism at the beginning of the 20th century 172
Markov N.S. Formation and Development of the Theoretical Foundations of the National Classical Secondary Education 19th and early 20th centuries 178
Rudakova T.V. Realization of public education idea in out-of-school education work of vologda province zemstvo in late XIX – early XX centuries 192

COMPARATIVE EDUCATION

Astapenko E.V. Ideas of cognitivism in the mordern american education 199
Grigorenko S.E., Fisunova N.V., Belousova T.A. The role of secondary school in the system of professional self-determination of students in Germany 205

POSTGRADUATE PAGE

Akimov I.B. Theoretical foundations of acquisition students with moral values in the process of physical education 212
Talkov S.V. Approaches to the formation of readiness students-future teachers to implement the pedagogical values of morality 220
Chalova A.V. Communicative violations as basis of formation of sexual matrimonial disharmonies 230
Pshenichnyuk D.V. Features «corruption» concepts recognition amoung students (on a sample of students MMA Sechenov) 237
Shutova O.I. Relationship between motivation and professional competencies supporting professions 243
Hrustaleva V.V. Specific socio-behavioral normative in specialized and general high school class 251

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2015. № 1. С. 7-17

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.935

РИТУАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ТАКТИЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ЛИЧНОСТИ: УСЛОВИЯ И ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ

А.А. Романов, Е.В.Малышева

Тверская государственная сельскохозяйственная академия

В статье рассматривается специфика коммуникативного поведения участников ритуальной модели тактильного поведения личности. Авторы приходят к выводу, что специфика такого поведения во многом определяется уровнем приспособляемости партнеров по диалогу к условиям интерактивного взаимодействия и заинтересованностью в дальнейшем сотрудничестве. Не последнюю роль в этом процессе играет и психологическая подготовленность партнера к организации различных типов взаимодействия, которая, как показывает практика, служит основой мотивационного влияния на адресата.

***Ключевые слова**: тактильность, тактильное поведение, диалог, инициатор, адресат, коммуникация, комплексное коммуникативное поведение.*

Ритуальная модель тактильного поведения личности используется, когда необходимо руководствоваться определенными нормами, правилами и стандартами поведения, предписанного обществом. Следовательно, *условия реализации* данной модели определены стандартным набором действий, предписанных самим обществом, которые должны неукоснительно соблюдаться всеми собеседниками (о ритуальной модели общения см. подр.: [9; 10]). Такие действия реализуются в стандартной последовательности и обусловлены некой ситуацией, организующей поведение людей и позволяющей отчасти формально интерпретировать поведение партнера по диалогу, например:

Я иду, прощайте! - сказала Анна и, поцеловав сына, подошла к Алексею Александровичу и протянула ему руку. - Ты очень мил, что приехал. Алексей Александрович поцеловал ее руку. - Ну, так до свиданья (Толстой, 1982. Ч. 2.С. 211).

Формальные показатели реализации связаны, прежде всего, с ритуальными комплексными коммуникативными актами, формирующимися на базе контактивно-регулятивного иллокутивного типа на уровне ФСП [2; 7–12; 14; 15]. Такие коммуникативные акты охватывают все формулы социального этикета или регламентивы (поздравления, благодарности, обращения, приветствия и др.).

Другими словами, формальные показатели реализации ритуального тактильного поведения личности соотносятся с тематическим пространством как церемониальных, так и торжественно-обрядовых актов комплексной коммуникации, например:

Хочу вас познакомить – Игорь Сергеевич, тот самый свидетель происшествия. – О, здравствуйте! Демин. – И долго тряс его руку (Лаврова, Лавров, 2001. С. 348).

Психотехнологические особенности организации комплексного вербально-тактильного взаимодействия обусловлены территориально-профессиональными и национальными традициями, а это значит, что заранее определены конкретным набором тактильных действий, которые уместно использовать в той или иной ситуации [3–6; 13; 14], например:

Княжна взбежала по лестнице, притворно улыбавшаяся девушка сказала: - Сюда, сюда! - и княжна очутилась в передней перед старой женщиной с восточным типом лица, которая с растроганным выражением быстро шла ей навстречу. Это была графиня. Она обняла княжну Марью и стала целовать ее. - Monenfant! - проговорила она, - jevousaimeetvousconnaisdepuislongtemps (Толстой, 1978. Т. IV.С. 58).

Поэтому неслучайно любой диалог в рамках модели ритуального тактильного поведения личности будет реализовываться как стандартная ситуация с определенным набором последовательных действий или фрейм [1], который целесообразно представить в виде развернутой матрицы комплексного интерактивного поведения его участников:

Переменные		*Характерные признаки взаимодействия*
Предпосылки	→	необходимость формального отношения между собеседниками, предписанного нормами, правилами и стандартами поведения в обществе;
Посылки	→	сглаживание противоречий между партнерами по диалогу, «формальное взаимодействие», взаимное желание по достижению и реализации общей цели;
Ориентация	→	поддержание равновесия и достижение приемлемой для всех сторон цели;
Полномочия	→	основанные на иерархии, статусности и правах инициатора и адресата в комплексном коммуникативном взаимодействии;
Стратегии	→	стандартные стратегии реализации комплексного коммуникативного акта (в рамках своих прав);
Контроль	→	вся деятельность направлена на достижение заранее запланированной цели;

Переменные		*Характерные признаки взаимодействия*
Приоритеты	→	- контроль за реализацией тактильных и вербальных действий, основанный на статусных отношениях собеседников; - допускаются небольшие отклонения в тактильном поведении партнеров по реализации намеченной цели; - демонстративные показатели комплексного коммуникативного акта: заинтересованность, личностные оценки партнеров; - акцентирование внимание на положительной оценки действий партнеров посредством невербального поведения инициатора в речевом акте «благодарность».

Стрелка → читается как «следует»

Очевидно, что, демонстрируя своё тактильное поведение [7; 15; 16] в рамках модели ритуального тактильного поведения личности, любой инициатор диалогического взаимодействия должен подчеркнуть свое занимаемое положение и объяснить собеседнику способ достижения взаимовыгодной цели для успешного решения поставленных коммуникативных задач. По этой причине инициатор обязан отчасти контролировать процесс интеракции, используя различные диалогические средства (в том числе и невербального порядка), обеспечивая социально-эмоциональную поддержку адресата комплексного коммуникативного акта, например:

He seized me by the hands as if we were the oldest of friends and addressed me in English, 'Why, Mr Brown, Mr Brown.' 'How are you, Petit Pierre?' He giggled up at me, standing on his pointed toe-caps, for he was a tiny figure of a man (Greene, 2004. С. 47).

Таким образом, *прагматическая особенность* ритуальной модели тактильного поведения участников диалога будет заключаться в том, чтобы используемые тактильные и вербальные компоненты комплексных коммуникативных актов регламентативного типа были не противоречивы, не конфронтационны, соответствовали иллокутивным параметрам данного типа взаимодействия и, безусловно, были направлены в русло согласованных действий по достижению общих целей и задач диалогической интеракции, например:

Я договорился. Они остановятся в кафе на выезде из города, юго-западное направление. Кафе называется «Терек», у тебя будет минут пятнадцать, парни не станут мешать. Примерно в 12.30 они подъедут… - Спасибо, - пробормотала я, обнимая его, и едва не разревелась, хотя слезливости в себе ранее не замечала. - Перестань, ты же знаешь, как много я готов для тебя сделать (Полякова, 2006. С. 16).

Любопытно также, что реализация таких диалогических средств определяется спецификой комплексного коммуникативного акта в рамках фреймовых типов взаимодействий и предполагает набор конкретных действий вербального и невербального порядка в виде сценарного представления, отражающего совместное взаимодействие участников интерактивного процесса с учетом их ритуального поведения, например:

'Thank you' said Martin, shakinghishand. 'You're a good fellow upon my word and speak very kindly. Ofcourseyouknow' headded (Dickens, 2001).

Таким образом, комплексное коммуникативное поведение партнеров по диалогу реализуется в определенной системе координат, вертикальным уровнем которой является показатель заинтересованности собеседников во взаимодействии и сотрудничестве (параметры: высокое – формальное – низкое), а горизонтальный уровень свидетельствует о проявлении интереса к такому взаимодействию (согласованному / несогласованному) (параметры: высокое – формальное – низкое). *Вертикальный уровень* – это *уровеньтактильного поведения* участников социальной интеракции *по задаче*, а *горизонтальный* – это *уровеньповедения по отношению*.

Вполне очевидно, что, находясь в пределах названных координат, каждый участник или партнер по диалогу вынужден некоторым образом ограничивать себя и свое тактильное поведение определенным форматом действий в данной системе координат с тем, чтобы соответствовать изначальным положениям с минимальной корректировкой последующих действий по достижению выбранной цели и реализации поставленных задач.

Например, для успешного решения коммуникативных задач в рамках функционально-содержательной специфики типового иллокутивного потенциала регламентивного типа формы тактильного поведения собеседников по задаче (организация, реализация, контроль за интеракцией) и тактильного поведения по отношению (поддержка партнера по диалогу) могут обладать следующими показателями:

Регламентивное тактильное поведение

Важно также учитывать, что комплексные коммуникативные действия коммуникантов, изменяющие заранее заданным сценарием смысл и формирующие тактильное поведение собеседников по диалогу, ориентированы не только на тактильное поведение по отношению или по задаче, но и направлены на способность и готовность адресата комплексного интерактивного действия решать конкретные задачи по продвижению к поставленной цели.

Следовательно, в таком контексте «способность и готовность» собеседника могут рассматриваться как психологическая подготовленность партнера к организации различных типов взаимодействия в рамках регламентативного типа (благодарности, обращения, приветствия, прощания и др.), а также определяться как набор выработанных навыков или «практического опыта» адресата (компетентность, точность в выборе тактильных компонентов диалога и др.).

В соответствии с формами тактильного поведения личности в диалогической интеракции по задаче (высокое – формальное – низкое) образуется и переменная «способности и готовности» адресата к

диалогическому взаимодействию, которая определяется следующими показателями:

уровень А-1 – низкий уровень. Характеризует вербально-тактильное поведение партнера по диалогу как неподготовленного (не может, не умеет и не хочет решать поставленные задачи) – не проявляет интереса к достижению запланированного результата, стремится избежать собеседника, показывает, что он его не замечает;

уровень А-2 – между низким и средним. Данный уровень показывает, что партнер не способен профессионально использовать тактильное поведение, а значит, он не обладает соответствующей компетенцией, но, однако, готов на психологическом уровне к принятию определенных целей и задач по достижению необходимого результата. Собеседник стремится достичь желаемого результата, например, поздороваться или попрощаться посредством тактильного взаимодействия в рамках соответствующих речевых актов, но, однако, не способен профессионально выразить свое тактильное поведение;

уровень А-3 –между средним и высоким. У адресата вербально-тактильного взаимодействия нет заинтересованности (мотивированности) в дальнейшем комплексном коммуникативном взаимодействии по решению предложенных задач, но, тем не менее, он обладает достаточным опытом их решения, т.е. может и умеет их решать. Уровень схож с уровнем А-1 по тактильному поведению партнера по диалогу, но на данном уровне адресат может формально продемонстрировать свое тактильное отношение;

уровень А-4 – высокий уровень «способности и готовности». На данном уровне партнер по диалогу свидетельствует о том, что он способен (может и умеет) и готов (желает) решать поставленные задачи посредством использования тактильных действий. Все тактильные действия направлены на достижение поставленных целей – отблагодарить собеседника или продемонстрировать своё искреннее отношение посредством невербальных компонентов диалога;

уровень А-5 – формальный уровень. На данном уровне адресат показывает формальное отношение к реализации поставленных целей и задач, хотя обладает определенными профессиональными навыками (может и умеет) по решению конкретных целей и задач посредством реализации тактильных действий. Адресат не заинтересован, обладает профессиональными навыками, но демонстрирует формальное отношение для поддержания дальнейшего разговора или дальнейших взаимоотношений с инициатором.

Сопоставляя разновидности поведения партнеров по диалогу как инициаторов комплексного коммуникативного взаимодействия (И-1, И-2, И-3, И-4, И-5) и уровни «способности и готовности» адресата (А-1, А-2, А-3, А-4, А-5) можно утверждать, что тактильное поведение

инициатора комплексного коммуникативного взаимодействия должно обусловливаться уровнем «способности и готовности» партнера по диалогу.

Другими словами, вступая в социальное взаимодействие, собеседники должны заранее определить уровень подготовленности каждого к дальнейшей комплексной коммуникации – возможность решать определенные цели и задачи, добиваться результирующего эффекта взаимовыгодного для каждой из сторон, определять мотивацию, позицию собеседника и степень заинтересованности, например:

Машка, - *вздохнула я, уверенная, что он поймет правильно. Он понял. Кивнул и замолчал. А я похлопала его по морщинистой руке и сказала:* - *Спасибо.* - *Он вновь кивнул* (Полякова, 2006. С. 38).

В зависимости от позиции собеседника инициатор комплексного коммуникативного взаимодействия и выбирает предпочтительный для него стиль коммуникации, а и корректирует свое тактильное поведение в зависимости от выбранной позиции адресата по данной матрице.

Оценка действий коммуникантов и доминантные шаги адресанта

Действия инициатора комплексного коммуникативного взаимодействия		*Действия адресата комплексного коммуникативного взаимодействия*	
Уровень «по задаче и отношению» инициатора	Доминнатные вербально-тактильные ходы инициатора	Уровень «способности и готовности» адресата к диалогическому взаимодействию	Оценка действий адресата
И-1	*Направить - побудить* посредством использования вербальных и тактильных единиц, например, окликнуть или задеть, слегка толкнуть, тем самым информировать о готовности к дальнейшему взаимодействию	А-1	*Не умеет - не хочет*
И-2	*Продемонстрировать – поддержать* посредством использования вербальных и тактильных единиц в комплексном	А-2	*Не умеет - но хочет*

Действия инициатора комплексного коммуникативного взаимодействия		*Действия адресата комплексного коммуникативного взаимодействия*	
	коммуникативном акте. Инициатор стремиться поддержать на психологическом и профессиональном уровнях стремление партнера к дальнейшему взаимодействию, например, проявив первое тактильное действие по отношению к нему		
И-3	*Побудить – мотивировать* посредством использования вербальных и тактильных единиц, например, используя принудительное прикосновение – как форму настаивания – рукопожатие, поцелуй в ритуальных актах соответствующей направленности, тем самым привлекая адресата к сотрудничеству	А-3	*Не умеет - но не хочет*
И-4	*Уменьшить контроль - повысить обоюдное желание* посредством использования вербальных и тактильных единиц в комплексном коммуникативном акте. Инициатор стремиться поддержать на психологическом и профессиональном уровнях адресата, при этом может передать ему полномочия по управлению дальнейшим взаимодействием	А-4	*Умеет - хочет*

Действия инициатора комплексного коммуникативного взаимодействия		*Действия адресата комплексного коммуникативного взаимодействия*	
И-5	*Формально продемонстрировать – формально поддержать* посредством использования вербальных и тактильных единиц, например продемонстрировать формальную заинтересованность в решении поставленных целей и задач	А-5	*Умеет – формально хочет*

Говоря о доминантных (комплексных вербально-тактильных) действиях инициатора диалога, следует отметить, что на разных уровнях взаимодействия партнеров по диалогу они различны и варьируются в зависимости от намеченных целей и способности и заинтересованности адресата к достижению результирующего эффекта, обоюдного для обоих участников социальной интеракции.

Так, например, на уровне *И-1 – А-1* инициатор комплексного интерактивного действия стремится побудить интерес собеседника к дальнейшему взаимодействию.

На уровне *И-2 – А-2* адресант, поэтапно продвигаясь к решению поставленных целей и задач и используя тактильные элементы диалога, поддерживает своего партнера и укрепляет интерес к дальнейшему взаимодействию.

Уровень *И-3 – А-3* примечателен тем, что инициатор комплексного диалога показывает, насколько он учитывает мнение собеседника посредством использования обоюдных вербально-тактильных действий. Тем самым, он демонстрирует ответственность в совершении тех или иных действий с партнером по диалогу.

Уровень *И-4 – А-4* характеризуется стандартным набором тактильных действий, используемых инициатором с целью демонстрации доминантной роли в комплексном диалоге и контроле за собеседником, но при этом важно учитывать, что такие действия не вызывают отказа партнера к продвижению к конечной цели.

Любопытно, что уровень *И-5 – А-5* во многом отличается от предыдущих, так как на нем доминантные комплексные интерактивные действия инициатора сведены к формальным, не затрагивающим сути диалога, и лишь служат формальным выражением в заинтересованности к продвижению к общей цели.

Таким образом, в рамках *ритуальной модели тактильного поведения личности* специфика тактильного поведения инициатора и адресата во многом определяется уровнем приспособляемости партнеров по диалогу к условиям интерактивного взаимодействия и заинтересованностью в дальнейшем сотрудничестве. Не последнюю роль в этом процессе играет и психологическая подготовленность партнера к организации различных типов взаимодействия, которая, как показывает практика, служит основой мотивационного влияния на адресата.

Список литературы

1. Минский М. Фреймы для представления знаний. М.: Энергия, 1979. 151 с.
2. Малишева К.В. (Малышева Е.В.) Специфіка комунікативної поведінки учасників ритуальної моделі тактильної поведінки особистості // Вісник Донецького національного університету. НАУКОВИЙ ЖУРНАЛ. Серія Б. Гуманітарні науки. № 1-2/2013. 2013. Т. 1. С. 187–193.
3. Малышева Е.В. О взаимодействии речевых и кинестетических действий в диалоге // Межкультурная коммуникация: теория и практика: Сб. ст. X Междунар. науч.-практ. конф. «Лингвистические и культурологические традиции и инновации», 12–14 ноября 2010 г. Томск: Томский политех. ун-т, 2010. Ч.1. С. 220–223.
4. Малышева Е.В. Кинестетическое сопровождение вербальных действий в английском диалоге // Изв. Юж. федерал. университета. Филологические науки. Ростовн/Д: Центр Универсальной полиграфии, 2011. №4. С. 142–147.
5. Малышева Е., Романов А. Тактильная коммуникация в диалоге (вербально-кинестетический аспект). Saarbrücken: Palmarium Academic Publi-shing, 2012. 170 с.
6. Малышева Е.В. Особенности этапной реализации кинестетических действий сатисфактивного типа в диалоге // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. Тверь: ТГСХА, ТИПЛиМК, 2012. № 4 (29).URL: http://tverlingua.ru
7. Малышева Е.В. Базовая модель комплексного коммуникативного взаимодействия как матрица вербально-тактильного поведения ее участников // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. Тверь: ТГСХА: ТИПЛиМК, 2013. № 2. URL: http://tverlingua.ru
8. Романов А.А. Уровни функционально-семантического анализа текста // Текст, контекст, подтекст. М., 1986. С. 10–17.
9. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1988. 183 с.
10. Романов А.А., Ходырев А.А. Управленческая риторика. М.: Лилия, 2001. 216 с.
11. Романов А.А. Иллокутивные знания, иллокутивные действия и иллокутивная структура диалогического текста // Мир лингвистики и

коммуникации: электрон. науч. журн. Тверь: ТГСХА, ТИПЛиМК, 2006. № 1. URL:http://tverlingua.ru
12. Романов А.А., Белоус Н.А. Иллокутивность как инструмент воздействия в дискурсе // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. Тверь: ТГСХА: ТИПЛиМК, 2013. № 3.URL:http://tverlingua.ru
13. Романов А.А., Малышева Е.В. Кинестетические действия как маркеры регулятивных действий в диалогическом общении // Культура как текст: сб. науч. ст. Вып. X. М.: ИЯ РАН; Смоленск: СГУ, 2010. С. 285–293.
14. Романов А.А., Малышева Е.В. Тактильные действия как маркеры эмоционального поведения в диалоге // Вестн. Пятигорскогогос. лингвистическогоун-та. Пятигорск: ПГЛУ, 2012. Ч. 1, № 2. С. 139–141.
15. Malysheva E. Verbal and tactile communicative act as the complex metaframe-based construction // Interdisciplinary research in the 21st century. Creation and creativity in a modern European education. – Oradea: Editura Universiţăii Emanuel din Oradea, 2012. P. 314–321.
16. Malysheva E. Tactiles marqueurs des conditions affectives de communication sociale // Collection Interdisciplinary Researches in The 21-st Century: Modern Approaches to … Linguistics, Literature and Cultural Studies. Sandy, Utah (USA); Centre for Research, Resources and European Studies: Eco Academic Publishing House, 2012a. V.3. P. 52–58.

RITUAL MODEL OF PERSON`S TACTIL BEHAVIOUR: SPECIAL ASPECTS AND CIRCUMSTENCES

A.A. Romanov, E.V. Malysheva

Tver State Agricultural Academy

The article describes specificity of participants` communicative behaviour in ritual model of tactile behavior. The authors conclude that the specificity of such behavior is determined by the level of adaptability of dialogue partners to interaction and their interest in further cooperation. Not the last role in this process is psychological preparedness partner to organize different types of interaction which is the basis of the motivational impact on the recipient.
***Keywords**: haptics, tactile behavior, dialogue, initiator, addressee, communication, complex communicative behavior.*

Об авторах:

РОМАНОВ Алексей Аркадьевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории языка и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВПО «Тверская государственная сельскохозяйственная академия» (170904, г. Тверь, ул. Маршала Василевского (Сахарово), д. 7), e-mail: romanov_tgsha@mail.ru

МАЛЫШЕВА Екатерина Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры теории языка и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВПО «Тверская государственная сельскохозяйственная академия» (170904, г. Тверь, ул. Маршала Василевского (Сахарово), д. 7), e-mail: ekkmal@bk.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА

УДК 159.9.072.59 : 331

ПСИХОМЕТРИЯ АВТОРСКОЙ МЕТОДИКИ «СТРУКТУРА И СВОЙСТВА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНТРАКТА»

Е.С. Ребрилова

Тверской государственный университет

Рассматриваются результаты классических процедур психометрии авторской методики. Дается краткое описание методики, шкал и переменных, измеряемых инструментом.

Ключевые слова: *психологический контракт, надежность, валидность, репрезентативность методики.*

Современные тенденции развития организации требуют усиленного внимания к субъективным факторам развития, и грамотная кадровая политика становится одним из залогов успеха любого предприятия. Она заключается изначально в привлечении и последующем удержании высокопрофессиональных специалистов, отвечающих всем требованиям организации и являющихся субъективными детерминантами ее развития. Для этого должна быть реализована стратегия грамотного сопровождения субъектов труда, формирования и развития кадрового потенциала с учетом имплицитных ожиданий и обязательств субъектов, отражающих их реальные трудовые отношения и входящих в психологический контракт.

Психологический контракт – это феномен личностного, индивидуального уровня, базирующийся на ожиданиях и обязательствах субъекта труда, его представлениях об условиях трудового соглашения, о взаимном обмене обещаниями (с работодателем, менеджером, коллегами, организацией в целом). Он представляет собой и мотивационно-когнитивную систему, и интерпретационный процесс, отражающий субъективную оценку ситуации взаимодействия индивида и организационной среды, выполняет прогностическую функцию, находящую выражение в форме намерений осуществления системы целей, будущих действий или наборов действий для реализации какой-либо задачи. Психологический контракт, будучи надстройкой над формальными отношениями субъекта в организации, опосредован особенностями производственной среды, меняется и развивается с течением времени в ответ на внешние условия и из-за своей субъективной природы имеет тенденцию к нарушению [5].

Регулирование трудовых отношений, описываемых психологическим контрактом субъектов, в интересах организации предполагает изменение его характеристик (вид структуры, состояние, направленность) с минимальными психологическими и материальными потерями для обеих сторон социального взаимодействия (в условиях предприятия субъекта и самого предприятия, его представителя, руководителя, коллег и т.д.).

Таким образом, в настоящее время формализация психологического контракта и оптимизация инструментария для его измерения являются актуальной задачей и востребованы практикой современного кадрового сопровождения субъекта труда в процессе его взаимодействия с производственной средой.

Описание методики. Существует немало попыток исследовать и типологизировать психологический контракт субъектов труда (К. Аргирис, Д. Левинсон, Э. Шейн, Д. Катц, Р. Ках, Дж. Коттер, Д. Руссо, К. Уайт-Бензони, П. Херриот и С. Пембертон, Д. Гест, А. Майкнелл, Дж. Акерлоф, Н. Андерсон, Р. Шалк и др.) [1; 2; 6-15]. Каждая предлагаемая типология отталкивается от своей «ключевой посылки», лежащей в основе объяснения сходств и различий потенциального поведения субъектов в условиях организации.

Методика «Структура и свойства психологического контракта» позволяет исследовать структуру психологического контракта субъекта труда и свойства имплицитного соглашения, такие, как «Состояние» и «Направленность», отражающие субъективную оценку переживания субъектом его взаимодействия с организацией. На основании выраженности структурных компонентов контракта определяется его вид («Отношенческий», «Деловой», «Карьерный», «Недифференцированный»), а на основании совокупности всех характеристик психологического контракта определяется тип имплицитного соглашения («Позитивный», «Близкий к позитивному», «Пограничный», «Негативный»).

Данная типология дает возможность исследователю объединить потенциальные поведенческие проявления субъекта и его субъективную оценку переживания ситуации взаимодействия в социальных условиях производственной среды, что позволяет наиболее целостно охарактеризовать субъекта труда в определенных условиях производственной среды.

Предлагаемая типология не содержит сопоставления «нормы» и «патологии», не умаляет достоинств ни одного из четырех видов структуры психологического контракта, формирующихся у субъектов в организации. Она дает описание различных типов потенциального поведения субъектов труда в соответствии с индивидуальной интерпретацией и прогнозированием индивидами окружающего

контекста, а также в соответствии с их намерениями осуществления системы целей.

Описание видов структуры и типов психологического контракта, измеренных с помощью методики, основано на положениях социально-когнитивного подхода (А. Бандура, Дж. Роттер), контекстуальной теории развития личности (Л.С. Выготский, Д. Форд и Р. Леннер), ролевой концепции личности (Г. Олпорт), теории когнитивных структур (A.P. Fiske & S.Taylor, J.L. Singer & P. Salovey, C.A. Smith, U. Neisser, D. Cervone et al.), теории имплицитного познания (D.L. Schacter, J.F. Kihlstrom, J.A. Bargh&P.M. Gollwitzer, A. Dijksterhuisetal.) [3; 4; 6].

Результаты диагностики с применением методики представляют основу:

- для практической деятельности организационных психологов, менеджеров и управленцев высшего звена по формированию и корректировке психологического контракта субъектов, в большей степени подходящего для социальных условий конкретной производственной среды;
- для проведения работы по управлению психологическим контрактом субъектов труда, предотвращению формирования пограничного и негативного психологического контракта субъектов труда в организации;
- для адекватного и действенного механизма при осуществлении мероприятий по психологическому сопровождению субъектов труда с момента их вхождения в организацию и до выхода из нее.

Целевую аудиторию представляют субъекты труда различных организаций, независимо от вида их деятельности, формы собственности, формы управления, численности персонала и т.д.

Предполагаемый способ применения методики – этобезнадзорное применение инструмента без контроля над личностью пользователя теста и без полного контроля над условиями применения.

Число шкал и краткое описание переменных, измеряемых инструментом представлено в табл. 1.

Таблица 1

Шкалы методики

Шкалы и их составляющие (ожидания субъекта)	
Стабильность	
1	Долго проработаю в этой организации (долгосрочной занятости в этой организации)
2	Работодатель заинтересован в моей продолжительной работе в организации
3	Мое увольнение из этой организации в ближайшее время маловероятно
4	Надежность (постоянность, устойчивость) моего рабочего места
5	Я ориентирован на достижение своих долгосрочных целей на этой работе
6	Стабильная (устойчивая) заработная плата

Шкалы и их составляющие (ожидания субъекта)	
Отношения в коллективе	
1	Хорошие деловые отношения с сотрудниками, с которыми работаю
2	Хорошие отношения не только по делу с сотрудниками, с которыми работаю
3	Хорошие отношения с руководством
4	Выполнение работы в условиях сотрудничества с сотрудниками
5	Выполнение работы в условиях сотрудничества с руководством
6	Помощь, совет, поддержка в выполнении работы со стороны «старших» коллег (профессионалов)
Признание	
1	Признание меня как специалиста организацией
2	Признание меня как специалиста руководством
3	Признание меня как специалиста коллективом сотрудников
4	Уважение
5	Оценка по достоинству моей деятельности руководством
6	Положительное отношение ко мне и моей работе со стороны коллектива
Профессиональное развитие	
1	Работа в организации, позволяющей мне расти как специалисту
2	Обеспечение со стороны организации моего обучения
3	Приобретение профессионального опыта
4	Повышение моей квалификации
5	Совершенствование профессионального мастерства
6	Получение дополнительных профессиональных знаний
Карьера	
1	Продвижение по карьерной лестнице
2	Достижение определенного продвижения по службе в компании в соответствии со своими усилиями
3	Определенный карьерный рост в этой организации
4	Помощь со стороны организации в построении моей карьеры
5	Достижение определенного продвижения по службе в компании с течением времени вне зависимости от своих усилий
6	Четкость и ясность в возможности карьерного роста в этой организации
Личностное развитие	
1	Перемены в лучшую сторону в личной жизни
2	Реализация себя как личности
3	Самоутверждения
4	Личностный рост
5	Повышение своего культурного уровня
6	Повышение своего духовного уровня
Активная жизнь в организации	
1	Возможность проявления инициативы и самостоятельности для плодотворной работы
2	Получение свободы действий на работе
3	Получение неограниченной возможности демонстрировать свои способности
4	Активное участие в жизни организации
5	Возможность влиять на организационные процессы
6	Возможность самому выбирать посильные и интересные задачи

Шкалы и их составляющие (ожидания субъекта)	
Вознаграждение	
1	Уровень оплаты моего труда, соответствующий количеству затрачиваемых мной усилий
2	Доход от моей работы, соответствующий моему вкладу в организацию как работника
3	Оплата всей сверхурочной работы, выполненной мной
4	Повышение заработной платы с продолжением моей работы в этой компании
5	Предоставление льгот за хорошо и правильно выполненную работу
6	Вознаграждение за все мои усилия, вложенные во благо организации
Условия труда	
1	Работа удовлетворяет требованиям безопасности
2	Предоставление необходимых для выполнения работы оборудования, средств труда
3	Хорошие условия труда, соответствующие профессии, должности
4	Соблюдение режима трудового дня (перерыв на обед, 15-минутные, перерывы во время работы, своевременное окончание рабочего дня)
5	Соблюдение баланса между работой и личным временем
6	Хороший психологический микроклимат в организации
Удовлетворение	
1	Получение удовлетворения от проделанной работы
2	Получение удовлетворения от общения с коллегами и руководством
3	Получение удовлетворения от вознаграждений (з/п)
4	Возможность удовлетворения своих (своей семьи) потребностей
5	Получение удовлетворения от того, что являюсь сотрудником этой организации
6	Получение удовлетворения от продвижения по службе
Справедливость	
1	Справедливые требования руководства
2	Правильная оценка моей ответственности при выполнении задания
3	Справедливая оплата моего труда
4	Честный социальный обмен моих знаний, навыков, умений на з/п и льготы
5	Беспристрастная, соответствующая истине оценка моих усилий, вложенных в организацию
6	Справедливые, честные, беспристрастные отношения с коллективом
Доверие	
1	Доверительные отношения с руководством
2	Доверительные отношения с коллективом
3	Доверие руководства по отношению ко мне
4	Предоставление руководством важной информации о делах фирмы
5	Возможность давать советы при организационных изменениях
6	Доверие коллектива по отношению ко мне
Контроль	
1	Достаточная самостоятельность (не контролируемость) на работе
2	Вмешательство руководства в мою деятельность, не затрудняющее мою работу
3	Собственный контроль своей деятельности
4	Определенный уровень содействия мне как работнику со стороны управляющего звена

Шкалы и их составляющие (ожидания субъекта)	
5	Автономность и самостоятельность для реализации себя как работника
6	Достаточный контроль со стороны руководства моего продвижения по службе
Шкалы и их составляющие (обязательства субъекта)	
Выполнение официального трудового договора	
1	Выполнение должностных инструкций
2	Выполнение условий трудового договора
3	Выполнение всех необходимых служебных обязанностей
4	Соблюдение условий юридического договора
5	Выполнение только тех требований и обязанностей, которые прописаны в юридическом договоре
6	Условия моего трудового контракта определяют границы моей профессиональной деятельности в организации
Выполнение организационных норм	
1	Соблюдение трудовой дисциплины
2	Соблюдение конфиденциальности
3	Соблюдение режима трудового дня
4	Соблюдение принятых корпоративных (организационных) стандартов
5	Соблюдение корпоративной (организационной) этики
6	Соблюдение внутренних правил, принятых в организации
Приверженность (лояльность) к организации	
1	Жертвовать личными интересами, в некоторой степени, ради организации
2	Принимать проблемы организации как личные
3	Быть благожелательно-нейтрально настроенным по отношению к своей организации
4	Демонстрировать желание оставаться членом организации
5	Поддерживать положительный имидж организации
6	Быть преданным своей организации даже в кризисные периоды
Отношения в коллективе	
1	Поддерживать хорошие деловые отношения с сотрудниками, с которыми работаю
2	Поддерживать хорошие не только служебные (деловые) отношения с сотрудниками, с которыми работаю
3	Поддерживать хорошие отношения с руководством организации
4	Работать в условиях сотрудничества с коллективом
5	Работать в условиях сотрудничества с руководством организации
6	Оказывать посильную помощь, совет, поддержку в выполнении работы «младшим» коллегам
Профессиональное развитие	
1	Постоянно совершенствовать свое профессиональное мастерство
2	Обучаться новым технологиям, полезным в моей работе
3	Приобретать профессиональный опыт во благо моей организации
4	Повышать мою квалификацию
5	Находить возможности для профессионального роста, усиливающие мою ценность для компании
6	Активно искать возможности для обучения и развития профессионального мастерства внутри организации

Шкалы и их составляющие (ожидания субъекта)	
Занятость в организации	
1	Работать в этой организации неограниченный период времени
2	Работать только до тех пор, пока нужен работодателю
3	Делать все, чтобы удержаться в организации на продолжительное время
4	Не уходить из организации в любой момент, когда захотите
5	Брать на себя обязательства, которые связывали бы Вас с работодателем в будущем
6	Не строить планов по смене места работы
Активная жизнь в организации	
1	Проявлять инициативу и самостоятельность для плодотворной работы в организации
2	Добиваться определенной свободы своих действий на работе
3	Не скрывать свои способности, возможности, необходимые для решения сложных производственных задач
4	Активно участвовать в жизни организации
5	Выполнять не только те обязанности, которые были оговорены при устройстве на работу
6	Приспосабливаться к новым требованиям в работе, вызванным изменениями в организации или на внешнем рынке труда
Добросовестное отношение к работе	
1	Выполнять порученные задания на высоком уровне
2	Быть честным в отношении своей работы
3	«Выкладываться по полной» во благо своей организации
4	Выполнять порученные задания полностью и с перспективой на будущие более сложные задания
5	«Выкладываться» на 100% в организации взамен на будущие трудовые пособия и льготы
6	Быть ответственным за качественное выполнение производственного задания
Контроль	
1	Быть самостоятельным (не нуждающимся в контроле) при выполнении работы
2	Не критично принимать вмешательство руководства в мою деятельность
3	Самому контролировать свою деятельность
4	Принимать замечания управляющего звена мне как работнику
5	Быть самостоятельным при реализации себя как работника
6	Принимать контроль со стороны руководства моего продвижения по службе

Подсчет результатов по каждой шкале рекомендуется производить путем подсчета среднего значения. Дальнейшее сопоставление полученных значений позволяет выявить иерархическую структуру компонентов психологического контракта субъектов труда.

Выраженность структурных компонентов психологического контракта субъектов труда позволяет дифференцировать вид структуры имплицитного соглашения, характеризующий потенциальные поведенческие проявления субъекта в условиях организации (табл. 2).

Таблица 2

Виды структуры психологического контракта

Вид структуры психологическо-го контракта	*Наиболее выраженные компоненты в структуре психологического контракта*		*Интерпретация видов структуры имплицитного соглашения*
Отношенческий	Ожидания	Отношения в коллективе Стабильность Доверие Справедливость	Субъекты с «отношенческим» видом структуры имплицитного соглашения характеризуются стремлением устанавливать долгосрочное взаимодействие с компанией, основанное на партнерстве, дружеских контактах как с коллегами, так и с руководством. Такие субъекты труда демонстрируют высокую приверженность и добросовестное отношение к работе
	Обязательства	Отношения в коллективе Добросовестное отношение к работе Занятость в организации Приверженность	
Деловой	Ожидания	Вознаграждения Признание Профессиональное развитие Условия труда	«Деловой» вид структуры психологического контракта отражает явную ориентацию субъектов труда прежде всего на решение производственных задач за справедливое вознаграждение, с предоставлением хороших условий труда. Субъекты с этим видом структуры имплицитного соглашения более, чем другие, ориентированы на качественное выполнение производственных заданий, профессиональное развитие, построение плановой карьеры внутри компании, но только при условии выполнения всех пунктов официального трудового договора и на удовлетворяющих их условиях
	Обязательства	Профессиональное развитие Добросовестное отношение к работе Выполнение официального трудового договора	
Карьерный	Ожидания	Карьера Активная жизнь в организации Личностное развитие	субъекты труда с «Карьерным» видом структуры психологического контракта характеризуются недолгосрочными отношениями с организацией. Они ориентированы интенсивно двигаться по карьерной

Вид структуры психологическо-го контракта	*Наиболее выраженные компоненты в структуре психологического контракта*		*Интерпретация видов структуры имплицитного соглашения*
	Обязательства	Выполнение организационных норм	лестнице, постоянно повышать свой профессиональный и административный статус, эмоционально не включаясь в организационную жизнь. Такие респонденты легко расстаются с организацией, получая карьерное продвижение в другой компании
		Активная жизнь в организации	
Недифференцированный	Представляет собой систему ожиданий и обязательств, не поддающуюся четкой дифференциации по выше описанным типам		«Недифференцированный» вид структуры контракта субъектов труда отражает противоречивые намерения респондентов. С одной стороны, демонстрация дружественных, долгосрочных отношений с компанией, желание быть преданным ей, а с другой – намерения строить карьеру не обязательно внутри организации. Причем ориентация на добросовестное отношение к работе и профессиональное развитие у субъектов с этим видом соглашения практически не выражена

Свойства психологического контракта субъектов труда отражают интерпретацию субъектами условий производственной среды, субъективную оценку переживания ситуации взаимодействия с организацией.

«Состояние» – интегральный показатель по компонентам (измерение в третьей модальности), характеризующий степень включения субъекта во взаимодействие с производственной средой и «адаптацию» к ней. Состояние психологического контракта у респондентов с показателем в пределах стандартного отклонения от 3,1 до 5,7 (4,4 ± 1,3) признается «равновесным», менее 3,1 – «неудовлетворительным», более 5,7 – «удовлетворительным».

«Направленность» – аффективно-когнитивная оценка выполнения ожиданий от организации при вхождении в нее, но на сегодняшний момент времени (измерение во второй модальности). Направленность психологического контракта респондентов с показателем в пределах

стандартного отклонения от 3 до 6 (4,5±1,5) признается «нейтральной», менее 3 – «отрицательной», более 6 – «положительной».

На основании совокупности характеристик психологического контракта субъектов труда– вид структуры, состояние и направленность– выделяется типология имплицитного соглашения, позволяющая дифференцировать субъектов, имеющих сопряжение характеристик контракта по типам имплицитного соглашения.

Типы психологического контракта:

1. Позитивный психологический контракт – удовлетворительное состояние, положительная направленность; удовлетворительное состояние, нейтральная направленность; равновесное состояние, положительная направленность.

2. Психологический контракт, близкий к позитивному, – равновесное состояние, нейтральная направленность.

3. Пограничный психологический контракт – равновесное состояние, отрицательная направленность; неудовлетворительное состояние, нейтральная направленность.

4. Негативный психологический контракт – неудовлетворительное состояние, отрицательная направленность.

Предлагаемая типология отражает не только потенциальные поведенческие проявления субъекта, но и его свойства – субъективную оценку и интерпретацию индивидом его взаимодействия с производственной средой.

Формат пунктов методики:респондентам предлагается внимательно прочесть представленные утверждения и отметить степень своего согласия с каждым из них (обведите соответствующую цифру на шкале напротив утверждения, где 1 означает Ваше полное несогласие с утверждением, а 7 –полное согласие). Если для Вас какое-либо утверждение не имеет значения (незначимо, неважно), то обведите цифру «0» напротив соответствующего утверждения.

Методика предполагает оценку ожиданий и обязательств субъекта труда.

Инструкция для работы с оценкой ожиданий. Когда мы приходим работать в организацию, мы имеем определенные ожидания (желания, предположения) относительно того, что мы здесь будем и должны получать как работники за выполненную работу, со временем некоторые наши ожидания относительно получения чего-то от данной работы (организации) могут изменяться или вовсе пропадать.

Отметьте, пожалуйста, когда Вы пришли в организацию, какие у Вас были ожидания относительно того, что Вы здесь будете и должны получать как работники за выполнение профессиональной деятельности (модальность 1). Насколько выполняются Ваши ожидания от

организации сейчас модальность 2). Что теперь ждете от своей организации (модальность 3).

Инструкция для работы с оценкой обязательств.В любых трудовых отношениях подразумевается, что работодатели и работники имеют права и обязательства. Когда мы приходим работать в организацию, мы предполагаем, какие обязательства и в какой степени мы должны выполнять перед своей организацией, со временем некоторые наши обязательства перед организацией (работодателем) могут изменяться или вовсе пропадать.

Ответьте, пожалуйста, когда Вы пришли в организацию, то какие у Вас были представления об обязательствах, которые должен выполнять и в какой степени работник Вашей специальности, должности (модальность 1). Насколько Вы выполняете обязательства перед своей организацией сейчас (модальность 2). Насколько Вы хотели бы выполнять обязательства перед организацией (модальность 3).

Способ(ы) проведения теста:интерактивное индивидуальное проведение теста и групповое проведение под наблюдением.

Психометрия методики

Выборку стандартизации составили 5 организаций (всего 312 респондентов, представленность респондентов по организациям 5,6, 12,4, 6,8, 40,7, 34,5 % соответственно). Сфера деятельности организаций: производственные – 2, сервисные – 1, административные – 1, государственный фонд – 1. Сфера экономики, к которой принадлежат организации: государственные – 2, коммерческие – 3. Возраст респондентов от 20 до 73 лет, общий трудовой стаж от 1 года до 46 лет, на последнем месте работы от 0,5 года до – 46 лет, из них: 47 % – женщины, 53 % – мужчины, 7,3 % имеют среднее образование, 38,4% – среднее-техническое образование, 54,2 % – высшее. В исследованных организациях выборка составляла 50-100 % от общей численности персонала, при формировании выборки учитывался количественный состав подразделений организации.

К числу основных критериев оценки психодиагностических методик относят надежность, валидность и репрезентативность.

Результаты тест–ретестовой процедуры проверки надежности методики позволяют сделать вывод о надежности методики (коэффициенты корреляции между первичным и повторным тестированием по всем шкалам методики интерпретируются как сильные и положительные).

Частотный анализ параметров «Вид структуры психологического контракта» и «Тип психологического контракта» позволяет говорить о сохранении респондентами выраженного вида структуры и типа имплицитного соглашения при повторном проведении исследования.

Анализ надежности методики (коэффициент Кронбаха (α)) позволяет заключить, что показатель внутренней согласованности методики по шкалам колеблется от «приемлемого» до «отличного», что говорит об адекватности и однозначности понимания респондентами пунктов высказываний методики.

Корреляционный анализ пунктов высказываний показал достоверные взаимосвязи (от умеренных до сильных и очень сильных на уровне значимости $p<0,01$ и $p<0,05$) как между высказываниями одной шкалы, так и по методике в целом, что говорит о хорошей внутренней согласованности пунктов методики.

Текущая валидность отражает способность теста различать испытуемых по изучаемому признаку. Отмечается, что методика «Структура и свойства психологического контракта» отвечает требованию текущей валидности, поскольку по результатам исследования установлено, что респонденты могут быть дифференцированы на группы как по выраженному виду структуры психологического контракта, так и по типу имплицитного соглашения.

Анализ текущей валидности имеет отношение к установлению соответствия показателей теста к реальному состоянию психологических особенностей испытуемого в данный момент обследования, что подтверждается пост-исследовательским интервью, в котором респонденты подтвердили результаты тестирования (наиболее выраженные ожидания и обязательства от организационного взаимодействия на момент исследования).

Прогностическая валидностьметодики подтверждаетсярезультатами сравнения первичного и повторного проведения тестирования. По результатам сравнения результатов испытуемых не установлено достоверных различий в выраженности ожиданий и обязательств в структуре психологического контракта и в его типе у респондентов на момент первичного и повторного проведения исследования.

Эмпирическая валидность, а следовательно, и конкурентная валидность методики не проверялась, поскольку в отечественной психодиагностической практике не существует валидного диагностического инструмента, позволяющего исследовать психологический контракт субъектов труда и его свойства.

Содержательная валидность означает, что по мнению специалистов тест является валидным. В качестве экспертов выступили специалисты-практики по кадровой работе в организации, специалисты, занимающиеся рекрутментом, директора предприятий. По результатам исследования эксперты вынесли суждение о том, что методика охватывает репрезентативную выборку конкретных навыков, знаний и представлений субъектов в исследуемой сфере организационной

действительности, проста в использовании, обработке и интерпретации эмпирических результатов и может быть признана содержательно валидной.

Результаты факторного анализа (КМО > 0,760, при p <0,05 по критерию сферичности Барлетта), проведенного на пунктах высказываний методики в трех модальностях исследования, позволяют говорить о хорошей эмпирической систематизации высказываний методики по шкалам. Анализ полученных в результате факторов позволяет однозначно их интерпретировать в соответствии с предложенным названием шкал. Таким образом, можно сделать вывод о конструктной (концептуальной)валидностипроверяемой методики.

В качестве внешнего критерия для проверки конвергентной валидности выбрана методика «Ценностные регуляторы организационного поведения» (Т.С. Кабаченко). Ценностные регуляторы организационного поведения взаимосвязаны и в структуре личности представляют элементы ценностно-мотивационной системы и несут регулирующую функцию, а значит, в большей степени, чем другие индивидуально-психологические и личностные особенности опосредуют взаимодействие субъекта и социальных условий производственной среды и могут рассматриваться в качестве внутренних детерминант психологического контракта. По результатам корреляционного анализа с использованием формулы Спирмена установлены достоверные, прямые, умеренные и сильные взаимосвязи между шкалами методик, что позволяет говорить о хорошей конвергентной валидности проверяемого инструмента.

В качествевнешних параметров для проверки дискриминативной валидности выбраны шкалы экстраверсии – интроверсии и эмоциональной стабильности – нейротизма из теста-опросника Г. Айзенка EPI. Двухфакторная модель личности, предложенная Г. Айзенком, позволяет с помощью основных показателей (экстраверсия–интроверсия и нейротизм) оценить направленность личности на внутренний или внешний мир, а также выявить уровень эмоциональной тревожности (напряженности). Эти свойства структуры личности генетически детерминированы. Их проявление сугубо индивидуально. По результатам корреляционного анализа с использованием формулы Спирмена не выявлено достоверных взаимосвязей между шкалами методики «Структура и свойства психологического контракта» и шкалами теста-опросника Г. Айзенка EPI, что позволяет говорить о хорошей дискриминативой валидности проверяемой методики.

Очевидная валидность методики подтверждается пост-исследовательским интервью, в котором респонденты показали однозначность понимания инструкции методики, описали свои

представления о ней, сфере ее применения, результативности и определенной прогностической ценности.

Инкрементная валидность– практическая ценность методики– была описана выше.

Достоверность полученных результатов обеспечиваетсяметодологическими принципами, положенными в основу создания методики, адекватностью научного аппарата – процедур психометрии, репрезентативностью выборки стандартизации, применением методов математической статистики, сочетанием количественного и качественного анализов результатов.

Доказательство устойчивости распределения означает доказательство репрезентативности норм. Традиционный способ доказательства устойчивости сводится к выяснению хорошего приближения эмпирического распределения к какому-либо теоретическому (например, нормальному распределению). По критерию Колмогорова – Смирнова установлено, что все исследуемые метрические шкалы методики имеют распределение, близкое к нормальному, что свидетельствует о репрезентативности методики относительно проверяемой выборки стандартизации.

Перевод сырых баллов, полученных по шкалам методики, в одну из стандартных шкал не предполагается, поскольку инструмент предполагает наличие как метрических, так и неметрических показателей.

Таким образом, можно заключить, что по результатам классических процедур психометрии диагностического инструмента методика «Структура и свойства психологического контракта» может быть признана надежной, валидной и репрезентативной. А значит, эта методика является надежным и удобным измерительным инструментом, позволяющим оптимизировать работу кадровых служб при реализации задач кадровой службы предприятия по подбору «подходящих» организации субъектов труда, при исследовании и изменении характеристик имплицитного соглашения субъектов в процессе организационного взаимодействия с точки зрения их адекватности внешнему организационному контексту.

Список литературы

1. Амстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. СПб.: Питер, 2007. 832 с.
2. Грязнова А.М. Имплицитный контракт в управлении организацией: автореф. дис. … канд. экон. наук. М., 2005. 24 с.
3. Капрара Дж. Сервон Д. Психология личности. СПб.: Питер, 2003. 640 с.
4. Олпорт Г. Становление личности: избр. тр. / под общ. ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. 462 с.

5. Ребрилова Е.С. Психологический контракт как характеристика субъекта труда в контексте социальных условий производственной среды: автореф. дис. … канд. психол. наук. Тверь, 2009.
6. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. СПб.: Питер-Пресс, 1997. 608 с.
7. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. СПб.: Питер, 2008. 336 с.
8. Akerlof G.A. Labor Contracts as Partial Gift Exchange // The Quarterly Journal of Economics. 1982. V. 97(4). P. 543-569.
9. Anderson N., Schalk R. The Psychological Contract in Retrospect and Prospect // Journal of Organizational Behavior. 1998. V. 19. P. 637-647.
10. Argyris C. Understanding organizational behavior. Homewood, Illinois: Dorsey Press, 1960. 179 p.
11. Katz D., Kahn R. The social psychology of organizations. NewYork, 1966. 300 p.
12. Kotter J.P. The Psychological Contract // California Management Review. 1973.V. 15. P. 91-99.
13. Levinson H., Price C.R., Munden K.J., Solley CM. Men, management, and mental health // Harvard University Press. Cambridge, MA, 1962. 205 p.
14. Macneil I.R. Relational Contract: What We Do and Do Not Know // Wisconsin Law Review. 1985. V. 00. P. 483-525.
15. Rousseau D. & Wade-Benzoni K. Linking strategy and human resource practices: how employee and customer contracts are created // Human Resource Management. 1994. V. 33(3). P. 385-401.

PSYCHOMETRICS OF AUTHOR'S METHOD OF «STRUCTURE AND PROPERTIES OF THE PSYCHOLOGICAL CONTRACT»

E.S. Rebrilova

Tver State University

In this, article the results of classical procedures of psychometrics of author's method. A brief description of the technique, scales and variables measuring tool.

Keywords: *psychological contract, reliability, validity, representativeness of the methodology.*

Обавторе

РЕБРИЛОВА Елена Сергеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда, организационной и клинической психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail:rebrilova@mail.ru

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.99

АНАЛИЗ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

С.А. Травина[1], Т.А. Попкова[2]

[1] Тверской государственный университет
[2]Тверской филиал АНО ВПО"Московский гуманитарно-экономический институт», г. Тверь

Рассмотрены вариативные подходы к характеристикам социальной и профессиональной мобильности. Предпринята попытка описания интегративного феномена социально-профессиональной мобильности через дифференциацию ее видов.

Ключевые слова: *социальная мобильность, профессиональная мобильность, социально-профессиональная мобильность, информационная мобильность.*

Проблема мобильности в психологии исследуется относительно недавно, но при этом данное понятие используется в разнообразных научных областях. Так, имеются работы А.В. Брушлинского, И.В. Василенко, Р.С. Немова, посвященные трактовке понятия «мобильность» с позиции психологии, в философии образования у В.В. Новикова и в других научных направлениях.

Особое внимание к указанному феномену объясняется важностью исследования особенностей состояния личности, готовой к самосовершенствованию, реализации себя в окружающей действительности, готовой к успешной адаптации к изменяющимся условиям жизни в обществе.

Понятие мобильности очень многогранно. Согласно словарю русского языка «мобильность» (от лат. mobilis – подвижный) – подвижность, способность к быстрому передвижению, действию.

Термин «мобильности» традиционно используется в социологии, означает изменение индивидом своего статуса и места в социальной структуре общества, связанное с перемещениями в социальном пространстве, с восходящим или нисходящим движением в социальной иерархии. Однако в последние годы появились исследования Ю.И. Калиновского, И.В. Василенко, И.С. Кудинова, Ю.В. Нестеровой, которые служат основаниямм для утверждения о том, что в процессе деятельности человека можно выделить множество аспектов мобильности личности.

Мобильность можно рассматривать как свойство социальных субъектов, выражающееся в их способности быстро и адекватно модифицировать свою деятельность при возникновении новых обстоятельств, легко и быстро осваивать новые реалии в различных сферах жизнедеятельности, находить адекватные способы разрешения неожиданных проблем и выполнения нестандартных задач.

Подходов, рассматривающих отдельно социальную и профессиональную мобильность, достаточно много.

В «Энциклопедии профессионального образования» «социальная мобильность определяется как свойство социальных субъектов, выраженное в их способности быстро и адекватно модифицировать свою деятельность при возникновении новых обстоятельств» [5, с.247].

Мобильность современного мира порождает социальную мобильность самого человека. Опираясь на научные труды, можно сделать вывод, что мобильность личности проявляется только в реальном действии, совершаемом личностью в определенной ситуации.

Впервые теория социальной мобильности была разработана и введена в научный оборот известным русским социологом П.А. Сорокиным.Социальная мобильностьопределяется им через изменение индивидом, семьей, социальной группой места в социальной структуре общества, т. е. это все перемещения личности, семьи, социальной группы в системе социальных связей.

В социологии описаны два основных вида социальной мобильности – межпоколенная и внутрипоколенная– и два основных ее типа – вертикальная и горизонтальная. Они, в свою очередь, распадаются на подвиды и подтипы.

Межпоколенная социальная мобильность предполагает, что дети достигают более высокой социальной позиции (например, сын рабочего становится ученым) либо опускаются на более низкую ступеньку, чем их родители.

Внутрипоколенная мобильность имеет место там, где один и тот же индивид на протяжении жизни несколько раз меняет социальные позиции. Иначе она называется социальной карьерой. В какой-то степени поступление человека в высшее учебное заведение также является карьерным шагом.

Вертикальная социальная мобильность предполагает перемещение индивидов, социальных групп из одной страты (сословия, класса, касты) в другую, при котором существенно меняется их социальное положение. Если при этом происходит подъем по социальной лестнице, имеет место восходящая мобильность, если же социальный спуск – нисходящая мобильность. Поступление в вуз – пример восходящей, а отчисление за неуспеваемость студента – нисходящей.

Горизонтальная социальная мобильность – переход индивида или социальной группы от одной социальной позиции к другой, находящейся на том же уровне. Если приводить пример из вузовской системы, то это может быть перевод из одного вуза в другой на тот же курс по тому же или другому направлению.

Итак, приходя в вуз, бывший «старшеклассник» приобретает новый в его личностной социальной иерархии статус «студент», т. е. мы условно можем говорить о вертикальной социальной мобильности.

Начиная с социальной группы студенчества становится актуальным рассматривать мобильность не только в социальном плане, но и в профессиональном.

Как утверждает М.В. Логинов, «социальная группа студенчество характеризуется профессиональной направленностью, сформированностью отношений к будущей профессии, которые являются следствием правильности профессионального выбора, адекватности и полноты представлений студентов о выбранной профессии. Студенческая пора считается стрессогенной. Когда приходится выдерживать довольно большие нагрузки – физические, умственные, нравственные, волевые, интеллектуальные, отрицательно сказывающиеся на развитии личности студента. Не все студенты умеют рассчитывать свои силы и рационально организовать свою работу» [3, с. 72].

При изменении социального статуса у студентов часто возникают проблемы вхождения в новую структуру и взаимодействия с представителями социальной среды.

Параметры социальной мобильности формируются еще до юношеского возраста и определяют успешность адаптации студента к условиям вуза и дальнейшей профессионализации. К ним относятся:

1. Изменение и принятие нового образа жизни (возможно, переезд в другую местность, новый режим труда и отдыха, сна, питания и т. п.).

Поступление в высшее учебное заведение у большинства студентов влечет за собой изменение привычных жизненных стереотипов. Студенты столкнутся с новыми формами и методами обучения, новыми эмоциональными переживаниями. В условиях перехода к рыночной экономике наблюдается тенденция ухудшения экономического положения студентов вузов. По этой причине многие студенты с первых курсов вынуждены зарабатывать на жизнь, что, в свою очередь, ставит перед ними еще более сложные задачи и усложняет процесс адаптации.

Говоря о миграционном компоненте, В.М.Кузьмина отмечает, что «сельская молодежь, обучающаяся в вузе, в силу особенностей социально-психологического и личностного характера, испытывает

большие сложности в процессе социально-психологической адаптации в вузе по сравнению с городской молодежью» [2, с. 201]. Также она утверждает, что процесс социально-психологической адаптации успешно протекает в группе студентов с «автономным» типом саморегуляции, и это находит отражение как в хорошей успеваемости данных студентов, так и сравнительно низком уровне тревожности, депрессивности и других социально значимых качеств [там же].

2. Развитие типичного статусного поведения, необходимого для обучения в вузе.

Стратегии адаптивного поведения можно описать при помощи классификации, построенной на двух основаниях: активность, направленность изменений. Используя данные основания, можно теоретически сформировать четыре стратегии индивидуального поведения (активное изменение среды, активное изменение себя, пассивное подчинение условиям среды, стратегия «избегания» контактов с образовательной средой).

По мнению О.В. Нагоркиной, «повышение адаптивного потенциала личности во многом связано с возможностью реализации в индивидуальном поведении максимально продуктивного сочетания стратегий: активного преобразования среды и активного изменения себя.

Возможность сочетания этих стратегий определяется следующим. Данные стратегии связаны с качественно различными группами личностных характеристик, которые, однако, не находятся в противоречии, а, наоборот, дополняют друг друга. Следовательно, повышение адаптивного потенциала личности основано не на изменении каких-либо личностных черт, а предполагает расширение набора личностных характеристик и их взаимную компенсацию» [4, с. 37].

3. Изменение и принятие нового социального окружения. Необходимо, чтобы социально-психологическая адаптация первокурсника реализовалась как взаимодействие равноправных субъектов – студента и образовательной среды, в ходе которого происходит развитие как личности, так и среды.

Таким образом, социальная мобильность является основой для формирования социальной адаптации студентов и обеспечивает успешность профессиональной мобильности. Это дает нам возможность говорить в дальнейшем о социально-профессиональной мобильности.

Профессиональная мобильность – возможность и способность успешно переключаться на другуюсоциальную среду или менять вид труда.

Профессиональная мобильностьпредполагает владение системой обобщенных профессиональных приемов и умение эффективно их

применять для выполнения каких-либо заданий в смежных отраслях производства и сравнительно легко переходить от одной деятельности к другой.

М.И.Дьяченко, Л.А. Кандыбовичотмечают, что основой профессиональной мобильности прежде всего является высокий уровень обобщенных профессиональных знаний, владение системой обобщенных профессиональных приемов и умение эффективно их применять для выполнения каких-либо заданий в области своей профессии.

По мнению зарубежных исследователей (Д. Мартенс, А. Шелтон), в основу формирования профессиональной мобильности иконкурентоспособностибудущих специалистов должны быть положены «ключевые квалификации», которые имеют широкий радиус действия, выходят за пределы одной группы профессий, профессионально и психологически подготавливают специалиста к смене и освоению новых специальностей и профессий, обеспечивают готовность к инновациям в профессиональной деятельности.

В настоящее время российские ученые значительно обогатили концепцию ключевых квалификаций, дополнив её понятием ключевых компетенций. Э.Ф.Зеерв своих работах обосновал профессионально обусловленные структуры деятельности и личности специалиста. На основе этих исследований определил структуру ключевых квалификаций, отражающихобщепрофессиональныйхарактер деятельности и личности специалиста и ключевых компетенций, характеризующих межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности вразличных профессиональныхсообществах [1, с. 47-52].

Профессиональная мобильность личности это ещё и симптом ее внутренней свободы, умение отбросить сформированные стереотипы и взглянуть на жизненную или профессиональную ситуацию по-новому, нестандартно, иногда выходя за рамки обыденного. Это под силу личности творческой, обладающей дивергентным мышлением и креативнымиспособностями. Поэтому, по мнению ряда ученых (З.А. Решетова, А.М. Столяренко) основой профессиональной мобильности в современном обществе является развитое творческое мышление будущих специалистов.

Становление социальной и профессиональной мобильности обусловлено как внешними, так и внутренними факторами. К внешним условиям, содействующим формированию различных видов мобильности, относятся изменения окружающей среды и эволюционирующие требования к индивиду. К внутренним условиям – присущая всем видам мобильности потребность в самореализации, самосовершенствовании и саморазвитии.

Мы посчитали возможным социальную и профессиональную мобильность интегрировать в понятие «социально-профессиональной мобильности» и выделить следующие ее виды:

1. Информационная мобильность,которая определяется нами как включенность в активный поиск информации, необходимой для профессионального становления, вхождения в профессиональную среду и последующей профессиональной деятельности, в т. ч. и информации, полезной для преодоления возможных затруднений, связанных с будущей профессиональной реализацией.

2. Мобильность в области профессиональной карьерыу студентов, которая нами понимается как готовность к активности по управлению траекторией собственного трудового пути, определению ориентиров и критериев выбора и смены места работы на основе опережающей оценки (в отличие от ситуативной оценки).

3. Личностная профессиональная мобильность – еще один учитываемый нами компонент профессиональной мобильности будущего специалиста(бакалавра). По нашему мнению, ее содержанием является рефлексия собственных личных преимуществ и ресурсов в избранной области деятельности, а также готовность их наращивать в соответствии с прогностической оценкой ситуации. Также важны следующие качества личности: инициативность в приобретении и использовании новых знаний, активное их внедрение в свою практическую деятельность, осознанная необходимость опираться в своих действиях на научные знания. Следовательно, особое значение приобретают умения рефлексии, саморегуляции, самоопределения и целеполагания.

Подводя итоги, отметим, что существуют вариативные подходы к интерпретации социальной и профессиональной мобильности, но однозначного определения «социально-профессиональной мобильности» пока нет и открыты широкие перспективы для теоретических рассуждений и эмпирических исследований по данной проблеме. Мы предприняли попытку рассматривать ее как интегративный феномен, включающий в себя информационную мобильность, мобильность в области построения профессиональной карьеры и личностную профессиональную мобильность. В рамках пилотажного этапа работы экспериментальной площадки Российской академии образования «Формирование социально-профессиональной мобильности в образовательном процессе негосударственного вуза» на базе Тверского филиала Московского гуманитарно-экономического института идет исследование интегральных показателей указанного феномена.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. 480 с.
2. Кузьмина В.М. К проблеме социально-психологической адаптации сельской молодежи в вузе // Социальная психология XXI столетия/ под ред. В.В. Козлова. Ярославль, 2006. Т.2. С.199-202.
3. Логинов М.В. Жизнестойкость личности студента как фактор ее успешной адаптации к условиям обучения в вузе // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2009. №6. С. 70-74.
4. Нагоркина О.В. Социально-психологическая адаптация студентов в вузе в условиях развития студенческого самоуправления: дис. … канд. психол. наук. Саратов, 2006. 191с.
5. Энциклопедия профессионального образования / под ред. С.Я. Батышева. М., 1999. 488 с.

THEANALYSISOFTHEORETICALAPPROACHES TO THE PROBLEM OF SOCIAL AND PROFESSIONAL MOBILITY OF STUDENTS

S.A. Travina [1], T.A.Popkova[2]

[1]Tver state University
[2]Moscow humanitarian-economic Institute, Tver

Considered alternative approaches to the characteristics of social and professional mobility. Attempted description of an integrative phenomenon of socio-professional mobility through differentiation of species.
Keywords*:social mobility, occupational mobility, socio-professional mobility, information mobility.*

Обавторах:

ТРАВИНА Светлана Анатольевна - кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170021, г. Тверь, ул. 2-я Грибоедова, 24, 9 корп.), e-mail: svetlana2311@yandex.ru

ПОПКОВА Татьяна Алексеевна – кандидат психологических наук, зав. кафедрой психологии, Тверской филиал АНО ВПО «Московский гуманитарно-экономический институт» (170006, г.Тверь, ул.Дмитрия Донского, д.37), e-mail:petta1@yandex.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2015. № 1. С. 40-46

УДК 373.015 + 37.036

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АРТ-ТЕРАПЕВТИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ

И.А. Бариляк

Тверской государственный университет

Поднимается проблема терминологического использования понятий психотерапевтической, коррекционной и развивающей работы средствами изобразительного искусства в дошкольном образовательном пространстве. Достаточно подробно представлены концептуальные основы методов арт-терапии с детьми.

Ключевые слова:*арт-терапия, принципы арт-терапии, лечение, коррекция, обучение и развитие, психопрофилактика.*

Дошкольный период жизни представляет собой этап интенсивного развития, в котором закладываются основы психического, нравственного и физического здоровья. В современном мире человек сталкивается с большим количеством трудностей и проблем, которые требуют от него больших психических, физических и иных затрат. В силу индивидуальных психофизиологических особенностей личности не всем удается адаптироваться к новым условиям среды. Особенно тяжело это переживают дети, т.к. они только учатся преодолевать эти препятствия, познают незнакомую среду, затрачивая при этом колоссальные ресурсы. Безусловно, это отражается на всех сторонах психической жизни ребенка: и поведенческой, и когнитивной, и эмоциональной. Первой ступенью, на которой приходится решать достаточно серьезные детские проблемы, является дошкольное образование.

В русле современных тенденций гуманной работы с человеком особое внимание отводится методам арт-терапии. Арт-терапевтические технологии сейчас активно пропагандируются среди дошкольных педагогов и психологов.

В настоящее время в психолого-педагогической научной литературеможно встретить огромное количество исследований, связанных с изучением влияния арт-терапии на развитие психоэмоциональной сферы ребенка, а также на диагностику и коррекцию личностных качеств детей, в том числе и детско-родительских отношений (Л.А. Аметова, Л.Д. Лебедева, М.Ю. Алексеева, Л.А. Белозерова и др.).

Л.А. Белозерова в научной работе «Арт-терапия как средство психокоррекции нарушений эмоциональных состояний детей-дошкольников» указывает на недостаточное внимание в течение длительного времени отечественной педагогики к определённым

сторонам эмоциональной жизни ребёнка. По ее мнению, это обусловлено как объективными, так и субъективными факторами. В частности, это связано с определенными проблемами изучения эмоциональных особенностей детей, а также существовавший многие годы тоталитарный уклад в обществе и авторитарная идеологизация человеческой жизни в нашей стране [1].

Прежде чем говорить о целесообразности и правомерности использования арт-терапевтических методов в дошкольном образовательном пространстве, необходимо остановиться на понятийном аппарате, методологических и концептуальных подходах в арт-терапии.

Теоретический анализ опирается на следующие методологические основы:

- психодинамическая теория (З. Фрейд, К.Г. Юнг) / психодинамическая теория в арт-терапии (М. Наумбург, Э. Крамер);
- трансперсональный подход (С. Грофф, Д. Кэмпбелл и др.);
- гуманистический подход (А. Маслоу, Ф. Перлз);
- психологическая теория деятельности (А.Н.Леонтьев, С.Л.Рубинштейн);
- положение о роли изобразительной деятельности в психическом развитии дошкольников (А.В. Запорожец, В.С. Мухина, Н.П. Сакулина, Е.А. Флёрина и др.).

Арт-терапия представляет собой междисциплинарный подход, в котором представлены такие области, как медицина, психология, педагогика и т. д. Термин «арт-терапия» имеет достаточно длительную историю и впервые был использован в 30–40-х гг. XX в. за рубежом клиническими специалистами по сопровождению клиентов с психическими, эмоциональными, поведенческими и иными нарушениями с целью их лечения и реабилитации посредством изобразительного творчества.

Под «арт-терапией» принято понимать «совокупность психологических методов воздействия, применяемых в контексте изобразительной деятельности клиента и психотерапевтических отношений и используемых с целью лечения, психокоррекции, психопрофилактики, реабилитации и тренинга лиц с различными физическими недостатками, эмоциональными и психическими расстройствами, а также представителей групп риска» [5, с. 5].

В основе методологии арт-терапевтической работы с детьми лежат идеи психодинамического, трансперсонального и гуманистического подходов.

Суть психодинамического подхода в арт-терапии сводится к выражению неосознаваемых психических процессов посредством

изобразительной деятельности, способствующей активизации компенсаторных механизмов психики (З. Фрейд); содержания личного и коллективного бессознательного, установлению зрелого баланса между бессознательным и сознательным «Я» (К.Г. Юнг); внутренних конфликтов средствами визуальных форм (М. Наумбург); сублимированных разрушительных импульсов в продуктах изодеятельности, предотвращающих их проявления в поступках (Э. Крамер)[5].

Гуманистический подход основывается прежде всего на развитии человеческого потенциала в разных видах деятельности. Арт-терапевтический процесс в русле гуманистического направления стремится к гармонизации отношений, личностному росту человека (А. Маслоу, Ф. Перлз).

Трансперсональный подход опирается на «духовность», он представляет собой некий ресурс, способствующий восстановлению психической целостности. Для данного подхода характерны техники активной направленной визуализации/активного воображения (С. Грофф, Д. Кэмпбелл).

В основе любой психотерапевтической работы лежат принципы, на которые опирается арт-терапевт онтогенетически-ориентированной системной арт-терапии, являющейся в настоящее время наиболее обоснованной и оправданной (рисунок) [5].

Согласно этим принципам арт-терапевтическая процедура подчиняется определенным правилам и требованиям. Эти правила определяют общий настрой на работу, на психотерапевтические отношения, на выбор и использование методов и форм творческого самовыражения.

«Арт-терапия – это всегда организованная процедура, включающая в себя основные компоненты, такие, как:

- Создание “безопасной среды”, в которой ребенок/клиент может проявить себя и раскрыться.
- Организация изобразительной деятельности.
- Психотерапевтические отношения.
- Обратная связь “клиент/арт-терапевт”» [4].

У арт-терапии широкие возможности по раннему выявлению и коррекции различных эмоциональных и поведенческих нарушений, а также по развитию психических качеств личности, по ее успешной психосоциальной адаптации.

Принципы онтогенетически-ориентированной системной арт-терапии

Л. Мардер обращает внимание специалистов, работающих с детьми-дошкольниками, на то, что «в процессе арт-терапии удовлетворяется актуальная потребность в признании, позитивном внимании, ощущении собственной успешности и значимости. Высвобождается психологическая энергия, которая обычно тратится ребенком на неэффективное напряжение. Ребенок начинает чувствовать себя спокойно, расслабляется. Демонстративность, негативизм, агрессия (формы психологической защиты) уступают место инициативности, творчеству» [7, с. 8].

В качестве эффективных техник арт-терапевтического процесса специалисты используют:

- «марание» – спонтанное рисование;
- рисование пальцами;
- штриховку – ритмичное нанесение линий;
- каракули – хаотичное заполнение пространства с последующим отыскиванием различных образов;
- «монотипию» – своего рода оттиск/отпечаток.

Техники арт-терапии богаты изобразительными материалами, каждый из которых обладает своим терапевтическим эффектом, такими, как гуашь, акварель, карандаши, мелки, глина, пластилин, песок, различные сыпучие материалы (крупы, бисер и т.д.).

Использование данных техник психологами и педагогами требует от них серьезной специальной подготовленности в данной области.

Многими специалистами, как зарубежными, так и отечественными отмечены позитивные аспекты арт-терапевтического процесса (создание безопасной среды, благоприятный эмоциональный настрой, опора на невербальный язык, развитие воображения и других познавательных функций, уравновешивание психоэмоциональной сферы, повышение адаптационных способностей личности и др.).

Положительным моментом арт-терапии также является тот факт, что она выступает как универсальный метод работы с личностью любого возраста. Она позволяет вернуть человека в тот возрастной период, для которого свойственна естественность и открытость. Личность получает колоссальное удовольствие от самого процесса деятельности. Именно в этот период, период дошкольного возраста, происходит безусловное принятие всего, что окружает, осознаются потребности и признаются достоинства.

Внедрение в образовательное пространство форм арт-терапевтической работы было бы уникальным для психолого-педагогического сопровождения детей.

М.В.Киселева, предлагая различные техники работы с детьми в учреждениях: поликлиниках, больницах, детских садах, школах и т. д., важную роль отводит психологам и врачам, которые организуют специальную среду для «безопасной терапии» [3].

Для любой терапии, в том числе и для арт-терапии, должны быть определенные показания (будь то групповая или индивидуальная формы работы). Терапевтические отношения в массовой группе (например, в группе детского сада) выстроить очень сложно, а иногда и невозможно, т. к. это противоречит критериям организации такой терапии. Так, например, возросшая популярность групповых методов работы жестко ставит вопрос о критериях направленности ребенка в групповую терапию. По мнению ряда авторов, разработанность четких критериев позволит грамотно осуществить терапевтический процесс.

«Групповая терапия – это оптимальный метод хотя бы для того, чтобы дать понять замкнутому ребенку, что другие дети также дружелюбны и безопасны. Группа должна быть маленькой и включать в себя неагрессивных и недеструктивных детей»[2, с. 3]. Деятельность в дошкольном образовательном пространстве должна строиться таким образом, чтобы она носила результативный и благоприятный характер

для всех участников, а самое главное –была безопасной. Это вполне может обеспечить педагогическая деятельность, а именно изодеятельность. Арт-терапевтическая работа должна проводиться с допустимым минимальным количеством участников по реализации важных психотерапевтических задач средствами изоискусства.

Погоня за инновациями и новыми технологиями в образовании ставят под сомнение грамотное использование многих методов педагогами и психологами-педагогами, которые они презентуют в своей деятельности. «Использование на коррекционно-развивающих занятиях по арт-терапии нетрадиционных техник позволяют ребенку преодолеть чувство страха перед неудачей в данном виде творчества…поиски привели меня к здоровьесберегающему методу арт-терапии. Суть его состоит в том, что через рисунок, игру, сказку, музыку арт-терапия дает выход внутренней некомфортности и сильным эмоциям, помогает понять собственные чувства и переживания» (из опыта работы, демонстрируемого на сайтах детских образовательных учреждений). При анализе опыта педагогов-дошкольников ставится под сомнение вообще понимание сути проводимых мероприятий. Педагоги возлагают на себя несвойственные им обязанности и вводят в заблуждение всех тех, кто так или иначе является участником образовательного процесса.

Организованная педагогами и психологами изодеятельность создаёт ту безопасную среду, которая не нанесет вред ни одному участнику образовательного процесса. Использование нетрадиционных техник в изобразительной деятельности также будет оказывать мощный развивающий эффект, способствовать развитию творческих способностей, творческого воображения и мышления и т. д.

Предлагаемый подход «педагогической направленности арт-терапии» был бы возможен в образовании, но в этом случае необходим профессиональный ресурс, который компетентно подойдет прежде всего к решению вопроса психопрофилактики и коррекции детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Белозорова Л. А. Арт-терапия как средство психокоррекции нарушений эмоциональных состояний детей-дошкольников: автореф.дис. … канд. психол. наук. Курск,2011.29 с.
2. Джинотт Х.Дж. Групповая психотерапия с детьми. Теория и практика игровой терапии/пер. с англ. И. Романовой. М.:Апрель Пресс, 2001.272 с.
3. Киселева М.В. Арт-терапия в работе с детьми:руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. СПб.:Речь,2006.160 с.
4. Копытин А.И. Теория и практика арт-терапии. СПб.:Питер,2002. 368 с.

5. Копытин А.И., Свистовская Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. М.: «Когито-Центр»,2010. 200 с.
6. Лебедева Л.Д. Практика арт-терапии:подходы, диагностика, система занятий. СПб.:Речь,2003.256 с.
7. Мардер Л.Д. Цветной мир. Групповая арт-терапевтическая работа с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. М.: Генезис,2007. 143с.
8. Ожерельева О.К. Преемственность в эстетическом воспитании детей дошкольного возраста // Начальная школа. 2002. № 6. С. 58-63.

PSYCHOLOGICAL FEATURES ART-THERAPY WORK WITH CHILDREN

I.A.Barylyak

TverStateUniversity

The article raises the problem of terminological usage psychotherapeutic, correctional and developmental work by the fine arts in preschool educational space. Completely enough presents the conceptual basis of the methods of art-therapy with children.

Keywords*:art therapy, principles of art-therapy, treatment, correction, training and development, psychoprophylaxis*

Обавторе

БАРИЛЯК Ирина Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии и психологии развития ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: irina040776@mail.ru

КЛИНИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.943

СЕМЕЙНАЯ СОЗАВИСИМОСТЬ КАК ФАКТОР РИСКА АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

О.Б. Симатова

Забайкальский государственный университет

Раскрывается роль семейной созависимости как важнейшего фактора возникновения и поддержания аддиктивного поведения. Дано описание ряда стратегий и моделей созависимого поведения в семье. Представлены результаты эмпирического изучения состояния копинг-стратегий и личностных копинг-ресурсов у членов семей подростков. Обосновывается необходимость специальной работы с проявлениями семейной созависимости в общей системе профилактики зависимого поведения подростков.

Ключевые слова: *аддиктивное поведение, первичная психолого-педагогическая профилактика, созависимость, модели созависимости, копинг-поведение, копинг-стратегии, копинг-ресурсы.*

Уже достаточно долгое время проблема аддиктивного поведения остается высоко актуальной для психологической науки и социально значимой для современного общества. Это обусловлено постоянным появлением новых форм аддикции, существенным омоложением контингента зависимых и, главным образом, низкой эффективностью превентивных и коррекционных воздействий в данном направлении.

Нами была разработана и практически реализована система первичной психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения подростков в условиях средней общеобразовательной школы, научной основой которой стала теория копинг-поведения. Сущность разработанной нами системы состояла в организации и реализации превентивной деятельности всех участников образовательного процесса, направленной на формирование протективных (защитных) копинг-ресурсов и продуктивных копинг-стратегий поведения школьников [5, с.12]. В рамках настоящей статьи мы коснемся одного из важнейших направлений превентивной работы – направления работы с родителями. Предметом рассмотрения при этом будет выступать роль феномена созависимости, являющегося важнейшим механизмом поддержания и развития аддикции в семье.

Среди всех семейных факторов риска возникновения аддиктивного поведения особого внимания заслуживает проблема созависимости. Обобщая целый ряд определений, созависимостью

можно назвать поведение, которое имеет две стороны: попытки члена семьи приспособиться к зависимому и одновременное препятствие своим поведением продуктивному развитию личности аддикта. Так же как аддикт приобретает сверхозабоченность аддиктивным агентом, так и созависимый человек все больше фокусируется на аддикте, изменяя свое собственное поведение в ответ на стиль жизни зависимого. К поведенческим стратегиям созависимых лиц, способствующим развитию аддиктивного процесса, относятся: лояльность к аддикту; желание справиться самостоятельно с трудностями поведения аддикта; чувство ответственности за аддикцию близкого человека; стремление сохранить положительное впечатление о семье в обществе; избегание помощи извне; подсознательное желание быть незаменимым для аддикта, переходящее в стремление к контролю и власти и т.д.

Созависимость – состояние, которое в значительной мере является результатом адаптации к семейной дисфункции, связанной с зависимостью кого-то из членнов семьи. Это закрепившаяся непродуктивная реакция на стресс, которая с течение времени становится скорее образом жизни, нежели средством выживания. Таким образом, созависимость, как и зависимость – результат неспособности человека конструктивно преодолевать стрессовое воздействие, что ведет к дезадаптации и различного рода поведенческим девиациям.

В.Д. Москаленко отмечает, что созависимыми являются лица, находящиеся в браке или любовных взаимоотношениях с зависимыми; родители, взрослые братья и сестры, другие родственники зависимых; лица, имеющие одного или обоих зависимых родителей; лица, выросшие в эмоционально репрессивных семьях [1, с. 37]. Выделение последней группы созависимых лиц свидетельствует о том, что созависимость – это особая стратегия взаимодействия человека с миром, обусловленная его личностными особенностями, формирующимися в определенных условиях семейного воспитания.

По данным исследователей, наиболее часто созависимыми являются женщины. Очевидно, что наиболее тяжелые последствия влияния созависимости на развитие формирующейся личности наблюдаются в случаях взаимодействия созависимой матери и ребенка. Существуют модели поведения, которые наиболее часто демонстрируют созависимые [2, с. 6-9]. Модель «Мученик» – наиболее типичное проявление созависимости. В данном случае созависимые извлекают удовольствие от своей способности мириться с разочарованием и болью. Источником поддержания их самооценки является способность бороться, несмотря на поражения. Взамен они ожидают, что их благородное поведение заслужит уважения со стороны других. И действительно, зачастую окружающие считают их терпимыми и великодушными. «Мученики» манипулируют другими,

старяясь быть хорошими. При этом они чувствуют, что живут так потому, что у них нет выбора: им слишком страшно уйти и жить самостоятельно. Поэтому они продолжают жертвовать собой в надежде, что все их мучения не напрасны и когда-нибудь они будут за это вознаграждены.

Модель «Преследователь» – противоположность «мученика». Он испытывает ту злость и горечь, которые «мученик» не позволяет себе чувствовать. В то время как «мученики» принимают на себя всю полноту ответственности за то, что они чувствуют себя несчастными, «преследователи» не принимают на себя никакой ответственности за свое несчастье. Тогда как «мученики» заставляют себя все больше работать, чтобы лучше чувствовать себя, «преследователи» заставляют других обеспечивать им безопасность и спокойствие.

Модель «Соучастник заговора» («потакатель») состоит в том, что созависимые постоянно срывают попытки аддикта прервать зависимость. Хотя со стороны это кажется абсурдным, но для таких созависимых в этом есть глубокий смысл: они не хотят менять себя, свое поведение, предпринимать какие-то действия, прилагать усилия, что является необходимым условием для преодоления зависимости в семейной системе.

Модель «Собутыльник» описана применительно к химической зависимости, но, в сущности, может распространяться и на другие ее виды с соответствующим изменением названия. Такие созависимые верят, что самый лучший способ сохранить связь с зависимым членом семьи – это разделить его пристрастие. В конечном счете, они постепенно сами становятся зависимыми.

Модель «Апатичный созависимый» характеризуется безразличием созависимых к происходящему: они настолько глубоко деморализованы и выбиты из колеи, что как бы впадают в эмоциональный ступор, смиряясь со своей участью. Апатия приносит им спокойствие, замещающий образный мир, но при этом в ней начисто отсутствует хоть какое-то чувство надежды и смысла жизни. Это особенно трагично и печально, если в семье имеются дети: когда у родителей опускаются руки, то не остается никого, с кого можно было бы брать пример здорового реагирования на хаос и безумие жизни в зависимой семье. Данный вариант созависимости наиболее труден для преодоления: все попытки окружающих возродить надежду в душе созависимого наталкиваются на его безразличие или обиду.

Существуют и другие варианты созависимости. Необходимо отметить, что в чистом виде они встречаются редко и, как правило, включают в себя разные проявления и с легкостью переходят друг в друга.

Принимая во внимание вышеописанные сущность и проявления созависимости, становится понятным, что созависимые (как и зависимые) взрослые не могут обеспечить условия и способствовать полноценному развитию личности детей в семье. Исследователи отмечают, что созависимость формируется не в браке с зависимым, а в родительском доме: созависимые происходят из семей, в которых имело место интеллектуальное, эмоциональное, физическое или сексуальное насилие. Можно смело утверждать, что созависимость, как и зависимость, – семейное нарушение, передающееся от взрослых детям в процессе воспитания. Воспитывая детей, зависимые и созависимые передают им свой стиль взаимодействия с миром, что создает определенную семейную судьбу.

В.Д. Москаленко описывает четыре поведенческие модели созависимых родителей, которые, как отмечает автор, в жизни могут сочетаться и включать проявления друг друга [1, с.179]. Тип «Требовательный родитель» характеризуется тотальным диктатом со стороны родителей. Истоки такого тиранического стиля поведения родителей заключаются в том, что сами они в глубине души крайне неуверенные люди, отчаянно боящиеся всего, что их окружает. Чтобы ощущать, что жизнь идет как надо, они начинают тотально контролировать жизнь своих детей. В результате у детей отсутствует опыт, извлекаемый из собственных ошибок, не развиваются такие важные личностные ресурсы, как навыки принятия решений и разрешения проблем. Нередко родители толкают детей на достижение нереальных целей, требующих неоправданных затрат времени и сил. Если же ребенок не оправдывает их надежд и планов, то дети подвергаются жесткой репрессии через вызывание у них чувства стыда, вины, ощущение собственной неполноценности. Результатами такого воспитания являются слабые, безвольные, легко подчиняемые личности, испытывающие постоянное чувство вины и собственной малоценности. Иногда они становятся бунтовщиками и живут под ложной маской зрелости, бросая вызов всем окружающим. Повзрослев, такие люди могут неосознанно тянуться к тем, кто их обижает.

«Критикующий родитель» – это требовательный родитель в крайней степени выраженности. В любом поведении такой родитель найдет недостаток, на который можно указать и негативно оценить. Критицизм при этом необходим родителям для того, чтобы контролировать жизнь своих детей, навязывать им свою волю, заставлять соглашаться с собой. Стиль критицизма может быть как явным, так и скрытым (через двойной смысл сказанного и критику других, важных для ребенка людей). Внешняя, показная самоуверенность родителей сочетается с дефицитом проявления эмоций в отношении детей. Под маской уверенности родители скрывают

недовольство собой, безуспешность стремления добиться похвалы и любви своих родителей в детстве. Это – недооцененные и недолюбленные люди, которые в детстве сами подвергались критике своих родителей. Их критика собственных детей – это критика и неприятие самих себя. Зачастую, несмотря на то, что такие родители чувствуют себя неудачниками, в жизни они являются перфекционистами, стремятся быть лучше всех, принуждая к этому и своих детей. Дети критикующих родителей зачастую вырастают злобными, тоже критикующими всех вокруг себя, боятся неудач, из-за отсутствия чувства собственной ценности и собственного достоинства они ощущают себя «ненастоящими» людьми и боятся быть разоблаченными.

«Сверхопекающий родитель» – родитель, который считает, что без его помощи и опеки ребенок не выживет (независимо от его возраста). Такие родители лишают детей возможности стать зрелыми, ответственными взрослыми, как и требовательные родители, но в данном случае цель достигается не через явное давление, а через чувство вины, вызываемое в ребенке. В результате дети также вынуждены подчиняться родителям. Они не верят в себя, боятся получать новый опыт, чувствуя себя некомпетентными во всем, а иногда наоборот, впадая в крайность, безоглядно рискуют, ведут безответственную жизнь.

«Отстраненный родитель» в классическом варианте недоступен для своих детей: он либо слишком занят, либо очень устал, либо постоянно болен. Как правило, он лично не занимается ребенком, это делают за него другие люди (родственники, педагоги и т.д.). За таким отношением, как правило, стоит боязнь эмоциональной привязанности к детям и таких взаимоотношений, в которых требуется забота о других. Отстраненные родители игнорируют эмоциональные потребности детей, подрывая их самооценку и самоуважение. Для отстраненных родителей любовь – чрезвычайно трудное дело, поскольку их воспитание проходило в атмосфере явного дефицита любви. Дети отстраненных родителей начинают и сами относиться к себе как к малозначащим, ничего не стоящим людям. Поэтому они легко становятся на путь саморазрушающего поведения, каким является аддикция.

Описанным вариантам родителей, стиль взаимодействия с детьми которых выступает важнейшим фактором формирования зависимой и созависимой личности, противостоит «ответственный родитель». Основа личности такого родителя – собственная адекватная самооценка. Ответственные родители создают условия развития у ребенка высокого уровня самоуважения и принятия себя. Это достигается многочисленными и разнообразными проявлениями по

отношению к ребенку безусловной любви и уважения к его личности. Ответственные родители поддерживают ребенка в его выборе, формируя навыки принятия решений и разрешения проблем. Дети при этом вырастают уверенными в себе, способными принимать на себя ответственность и решать жизненные задачи, способными доверять окружающим и конструктивно взаимодействовать с ними. Очевидно, что воспитание в семье ответственных родителей – важнейший фактор предупреждения развития зависимости, называемой «болезнью безответственности» и созависимости, являющейся боязнью быть собой.

Все вышеизложенное диктует острую необходимость превентивной работы с родителями и другими членами семей подростков в общей системе профилактики аддиктивного поведения. Наше исследование по разработке и практической реализации системы первичной психолого-педагогической профилактики аддиктивного поведения подростков было организовано на базе средней общеобразовательной школы № 1 г. Читы. В соответствующем направлении профилактической работы приняли участие 120 родителей и других родственников школьников.

Далее нами будет представлены результаты исследования в рамках диагностического блока направления работы с родителями и родственниками подростков. Цель диагностической работы с членами семей подростков состояла в оценке семейной системы как фактора риска и протекции зависимого поведения подростков. На основании поставленной цели были сформулированы следующие диагностические задачи: 1) выявление наличия проблем зависимости и созависимости в семьях школьников; 2) оценка состояния копинг-стратегий и ряда личностных копинг-ресурсов у родителей и родственников подростков.

Для решения выдвинутых задач были использованы методы анкетирования и психодиагностического тестирования. В рамках этих методов нами применялись следующие методики: 1) специально разработанная авторская анкета, направленная на выяснение наличия проблем зависимости в семьях школьников; 2) тест на созависимость [1, с. 101]; 3) опросник для изучения общей самооценки личности Г.Н. Казанцевой; 4) методика для диагностики способности к эмпатии A. Mehrabian и N.Epstein; опросник для определения мотивации достижения успеха и боязни неудачи А.А. Реана; 5) методика для определения уровня реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера, адаптированная Ю.Л. Ханиным; 6) методика определения индивидуальных копинг-стратегий Э. Хайма; 7) методика диагностики мотивации одобрения (шкала лживости) Д. Крауна и Д. Марлоу. Необходимо отметить, что определение для исследования данных копинг-ресурсов (самооценки, способности к эмпатии,

мотивации достижения успеха, тревожности) у родителей и родственников школьников было продиктовано тем, что именно эти характеристики были выбраны нами в качестве мишеней превентивного воздействия у подростков в соответствующем направлении работы. Такой выбор был продиктован, во-первых, мнением целого ряда исследователей, определяющих данные характеристики как важнейшие личностные копинг-ресурсы, а во-вторых, тем, что их развитие в подростковом возрасте входит в задачи взросления, что согласуется с требованием опережающего характера программ первичной профилактики и тезисом о необходимости организации профилактической работы как превенции.

Необходимо отметить, что общее количество родителей и членов семей (среди них были бабушки, дедушки, тети, старшие братья и сестры школьников), принимавших участие в профилактической работе, составляющее первоначально 120 человек, было сокращено до 86 на основании результатов, полученных с применением шкалы Д. Крауна и Д. Марлоу (у 34 человек была выявлена выраженная мотивация социального одобрения, что могло повлиять на достоверность результатов дальнейшего исследования).

При анализе результатов анкетирования было обнаружено, что те или иные проблемы, связанные с зависимостью в своих семьях, отмечают 36 % родителей и родственников подростков. При этом в качестве возможных форм зависимости упоминаются употребление алкоголя, табакокурение, трудоголизм, пристрастие к компьютерным играм, общению в социальных сетях, к бесконтрольному просмотру телепередач и шопингу. При этом необходимо отметить, что обследуемые взрослые в качестве предполагаемых аддиктов в 82 % случаев называют других членов семьи и только 18 % обследуемых считают, что проблема зависимого поведения имеет прямое отношение к ним самим. Данный факт может свидетельствовать о недостаточной осознанности взрослыми места проблемы зависимости у себя лично, о попытке перекладывания ответственности на окружающих, о некомпетентности в рамках проблем зависимости и созависимости.

Результаты, полученные с помощью теста на созависимость, свидетельствуют о наличии более трех различных признаков созависимости у 38% обследуемых, что говорит о существовании и достаточно высокой распространенности данной проблемы в семьях школьников. Среди проявлений созависимости при этом наиболее часто назывались следующие: беспокойство за употребляющих алкоголь близких (54 %); необходимость лгать, покрывая употребляющего алкоголь (21 %); ощущение непонимания собственных проблем окружающими (19 %); стыд за поведение близких (4 %); необходимость

отказываться от встреч с друзьями из-за боязни неподобающего поведения пьющего близкого (2 %).

Анализ результатов изучения копинг-ресурсов показал, что у 32 % членов семей подростков выявлена низкая и высокая (неадекватная) самооценка, у 68 % – средняя (адекватная). При этом очень низкий уровень эмпатии выявлен у 8 %, низкий уровень – у 44 %, средний – у 40 %, высокий – у 8 % обследуемых. Высокая тревожность отмечается у 34 %, средняя – у 48 %, низкая – у 18 % обследуемых. У членов семей подростков имеет место преобладание мотивации на избегание неудачи, которая выявлена в 36 % случаев, и тенденция к мотивации на избегание неудачи, обнаруженная у 32 % родственников. Среди когнитивных копинг-стратегий отмечается преобладание относительно продуктивных и непродуктивных стратегий, которые выявлены соответственно у 52 и 44 % обследуемых; эмоциональные копинг-стратегии являются непродуктивными у 60 %, а относительно продуктивными – у 32 % человек; поведенческие копинг-стратегии являются непродуктивными у 48 %, а относительно продуктивными – у 40 % обследуемых.

Таким образом, у достаточно высокого процента членов семей подростков отмечается неадекватная самооценки, преобладание низкого и среднего уровней эмпатии, высокой и низкой тревожности (не оптимальной), мотивации избегания неудачи, что явно свидетельствует о низкой эффективности блока личностных копинг-ресурсов. Кроме того, для членов семей школьников преобладающими являются непродуктивные копинг-стратегии, способствующие не устранению стрессового воздействия, а его усугублению. Особенно это отмечается в отношении эмоциональных и поведенческих копинг-стратегий, что может свидетельствовать о низком уровне эмоциональной и поведенческой саморегуляции при относительно достаточном осознании проблем.

Качественно-содержательный анализ полученных результатов показал, что непродуктивные когнитивныекопинг-стратегии выявлены у 44 % членов семей школьников; при этом у 68 % человек, назвавших непродуктивные копинг-стратегии, выявлена стратегия «Растерянность» («Я не знаю, что делать, и мне временами кажется, что мне не выпутаться из этих трудностей»), а у 32 % выявлена стратегия «Смирение» («Говорю себе: это судьба, нужно с этим смириться»). Относительно продуктивные когнитивные копинг-стратегии выявлены у 52 % родственников подростков; среди выбравших эти стратегии 47 % составила стратегия «Игнорирование» («Говорю себе: в данный момент есть что-то важнее, чем трудности»), 38 % – стратегия «Диссимиляция» («Это несущественные трудности, не все так плохо, в основном все хорошо»), 15 % – стратегия «Религиозность» («Если что-то случилось,

то так угодно богу»). Продуктивные когнитивные копинг-стратегии выявлены всего в 4 % случаев – это стратегия «Проблемный анализ» («Я стараюсь проанализировать, все взвесить и объяснить себе, что же случилось»).

Эмоциональные непродуктивные копинг-стратегии выявлены у 60 % членов семей школьников. Среди этих стратегий у 72 % обследуемых выявлена стратегия «Подавление эмоций» («Я подавляю эмоции в себе»), у 18 % – «Самообвинение» («Я считаю себя виноватым и получаю по заслугам»); у 10 % – «Покорность» («Я впадаю в состояние безнадежности»). Эмоциональные относительно продуктивные копинг-стратегии выявлены у 32 % обследуемых. Среди них – у 63 % выявлена стратегия «Протест» («Я всегда глубоко возмущен несправедливостью судьбы ко мне и протестую»), у 37 % – стратегия «Пассивная кооперация» («Я доверяю преодоление своих трудностей другим людям, которые готовы помочь мне»). Эмоциональные продуктивные копинг-стратегии выявлены у 18 % родственников; этой стратегией явилась стратегия «Оптимизм» («Я всегда уверен, что есть выход из трудной ситуации»).

Среди поведенческих копинг-стратегий членов семей школьников выявлено 48 % непродуктивных: из них в 65 % – стратегия «Активное избегание» («Стараюсь не думать, всячески избегаю сосредоточиваться на своих неприятностях»); в 35 % случаев – стратегия «Отступление» («Я изолируюсь, стараюсь остаться наедине с собой»). Поведенческие относительно продуктивные копинг-стратегии выявлены у 40 % обследуемых. Среди них 70 % составила стратегия «Отвлечение» («Я погружаюсь в любимое дело, стараюсь забыть о трудностях»), 10 % – «Альтруизм» («Я стараюсь помочь людям и в заботах о них забываю о своих трудностях»), 20 % – стратегия «Компенсация» («Стараюсь отвлечься и расслабиться»). Поведенческие продуктивные копинг-стратегиивыявлены лишь у 12 % родных подростков; во всех этих случаях называется стратегия «Сотрудничество» («Я использую сотрудничество со значимыми для меня людьми для преодоления трудностей»).

Обобщая результаты анализа продуктивности и содержания копинг-стратегий родственников школьников, можно говорить о тревожной тенденции использования ими в подавляющем большинстве случаев непродуктивных и относительно продуктивных копинг-стратегий. Особо настораживает использование таких стратегий, как «Растерянность», «Игнорирование», «Подавление эмоций», «Самообвинение», «Активное избегание», которые при определенных обстоятельствах могут способствовать формированию аддиктивной стратегии взаимодействия с миром.

Таким образом, можно констатировать следующее: проблемы, связанные с зависимостью и созависимостью достаточно распространены в семьях школьников; выявленное у членов семей школьников состояние копинг-ресурсов и копинг-стратегий может способствовать повышению индивидуальной чувствительности к стрессу, развитию дезадаптации и повышать риск возникновения у них поведенческих девиаций; существует достаточно высокая степень риска развития зависимости и созависимости в обследованных семьях подростков.

Полученные результаты эмпирического исследования в рамках направления работы с семьями школьников подтвердили необходимость системного подхода к превентивной деятельности в отношении зависимого поведения. В сложившихся условиях создание собственной системы личного противостояния зависимости – жизненная необходимость для каждого человека. Помочь в этом молодым людям могут только взрослые, свободные от любого рода аддикции, самостоятельно, ответственно, эффективно и творчески строящие собственную жизнь [4, с. 120]. Целью работы с родителями в системе профилактики стало повышение их социальной и психолого-педагогической компетентности, что, по-нашему мнению, должно содействовать уменьшению факторов риска зависимого поведения, связанных с семьей. При этом нами решались следующие задачи:обеспечение знаниями о психологических особенностях подростков и семейных взаимоотношениях; содействие осознанию места проблем зависимости и созависимости в собственной жизни; помощь в осознании собственных личностных, семейных и социальных ресурсов, способствующих преодолению проблем, т.д. [3, с.93].

Итоговые результаты нашего исследования доказали эффективность грамотно организованной системы психолого-педагогического воздействия как средства первичной профилактики аддиктивного поведения подростков в условиях средней общеобразовательной школы.

Список литературы

1. Москаленко В.Д. Зависимость: семейная болезнь. М.: ПЕР СЭ, 2011. 352 с.
2. Наркомания и молодежь / Чит. региональная общественная благотворительная организация «Спасательный круг»; авт.-сост.: О.А.Мезенцева. Чита: Поиск, 2000. 32 с.
3. Симатова О.Б. Первичная психолого-педагогическая профилактика аддиктивного поведения подростков в условиях средней общеобразовательной средней школы. Чита: ЗабГГПУ, 2009. 172 с.

4. Симатова О.Б. Как воспитать поколение независимых (возможности участников образовательного процесса в профилактике зависимого поведения подростков). Чита: ЗабГГПУ, 2011. 144 с.
5. Симатова О.Б. Сущность и содержание психолого-педагогической работы с подростками в школьной системе профилактики аддиктивного поведения // Наука и бизнес: пути развития. 2013. № 1(19). С. 12-18.

FAMILY CO-DEPENDENCY AS A RISK FACTOR OF TEENAGERS' ADDICTIVE BEHAVIOUR

O.B. Simatova

Transbaikal State University, Chita

The paper discusses family co-dependency as one of the most important factors of addictive behaviour beginning and maintenance in a family. The paper presents the descriptions of co-dependent behaviour strategies and models in a family. There are the results of the empirical research on teenagers family members' coping-strategies and individual coping-resources. The author points out the necessity of family co-dependency special prevention in the whole system of prophylaxis of teenagers' addictive behaviour.

***Keywords**:addictive behaviour,primary psychological and educational prophylaxis,co-dependency,co-dependency models,coping-behaviour, coping-strategies,coping-resources.*

Об авторе

СИМАТОВА Оксана Борисовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования, ФГБОУ ВПО «Забайкальский государственный университет» (672039, г. Чита, ул.Александро-Заводская, 30), e-mail:asimatov@mail.ru

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.014

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСНОВНЫХ ТЕНДЕНЦИЙ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Р.Н.Азарова, В.Л. Петров

Национально-исследовательский технологический университет «МИСИС»

Рассмотрены основные аспекты развития системы дополнительного профессионального образования в новых условиях и с учетом требований нормативно-правового обеспечения системы образования страны. Сформулированы концептуальные подходы использования компетентностного подхода в дополнительных профессиональных программах.

Ключевые слова:*дополнительное профессиональное образование, компетентностный подход, образовательная программа, дескрипторы, качество образования, проектирование программ.*

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» определяет новую идеологию его содержания и развития, обязывая при реализации дополнительных профессиональных программ ориентироваться на результаты освоения программ, сформулированных в виде компетенций. При этом в законодательных и подзаконных актах указываются основные источники компетентностных моделей: профессиональные стандарты; квалификационные требования; федеральные государственные образовательные стандарты профессионального образования (среднего профессионального и высшего). Именно это обстоятельство обязывает нас отдельно рассматривать вопросы развития методического обеспечения именно в контексте компетентностного подхода, позволит обеспечить единство федеральных требований к образовательным и дополнительным профессиональным программам для их реализации на всей территории Российской Федерации на основе преемственности в исторически сложившейся культуре формирования образовательных программ.

Статья предусматривает три тематических плана.

Первый план – это болонская проблематика, связанная с освоением компетентностного подхода в дополнительном профессиональном образовании (ДПО).

Второйплан подчинен логике качества ДПО.

Третийплан – это обсуждение нового типа программ ДПО, основанных на реализации компетентностного подхода, а также результатов образования и компетенции, как главных ориентиров модернизации отечественного образования.

Первый план.Компетентностный подход как основа для структурной реформы дополнительного профессионального образования

Стремительное развертывание диверсификации современного российского образования на основе концепции Болонского процесса происходит на фоне широкомасштабной реформыне только систем европейского образования за последние тридцать лет, но и российского. Данный процесс опирается на процессы глобализации профессий и профессионалов в условиях усиления спроса на специалистов и отвечающих по уровню подготовки международным стандартам, что усиливает требования к дополнительному профессиональному образованию (ДПО) в России как элемента системы непрерывного образования и делает его чрезвычайно востребованным.

Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 г. № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам»[1]дает повод для переосмысления проблем образования взрослых в контексте взаимодействия обучающихся с рынком труда на основании социального диалога и социального партнерства. Решение этих проблем расценивается как рычаг социальных перемен, социальной мобильности и *социального единства.*

Компетентностный подход, уровневая структура подготовки, введение в активную практику модульных технологий и системы зачетных единиц, совместимой с ECTS, других инструментов Болонского процесса, влекут далеко идущие последствия не только для структуры ДПО и его процессов, но и для его взаимодействия с внешним миром, который придает мощный импульс необходимым системным изменениям. Особенно важны взаимоотношения между ДПО и профессиональными сообществами, т. к. именно бизнес должен сыграть ведущую роль в формировании профессиональных стандартов – своего рода портреты профессий, которые нужны и для прогнозных целей, и для самой образовательной системы. На базе профессиональных стандартов образовательная система должна вырабатывать и требования к образовательным стандартам и программам. В системе дополнительного профессионального образования это возможно на основе механизма трансформации образовательноймодели: от традиционной, профессионально-

[1]Зарегистрирован в Минюсте России 20.08.2013 N 29444

квалификационной модели к компетентностной модели подготовкиспециалистов с опорой на компетенции профессиональных стандартов.

Как нам представляется, нужно усилить общее внимание к структурным задачам, которые послужат основой для разработки качественных нормативно-правовых, методологических и методических документов в системе ДПО.

В основу изменений для «перенастройки» всей системы российского образования положен компетентностный подход, продекларированный требованиями Болонского процесса, который приводит систему образования в соответствие с новыми условиями и перспективами. Компетентностный подход также проверяет образование на его адекватность другим требованиям, когда личность призвана уметь работать в новых формах социальности, организации и производственных отношений, в условиях глобализации, поликультурности и социально востребованным образом [3, с. 17]. Данные требования побуждают к сдвигу *от квалификационного подхода* в профессиональном образовании к *компетентностному,* о чем свидетельствует позиция ряда международных экспертов. Причем речь идет не об «отмене» квалификаций, а всего лишь о недостаточности ее как интегрированного *нового результата образования.*

Один из международных экспертов в области компетентностного подхода Б. Бергман пишет о том, что «в новейшее время появилась комплексная проблематика развития разных ресурсов работы, которые выдвигают новые требования к образованию: растущие темпы изменения в экономике, все большее наступление автоматизированных и коммуникационных технологий, потеря устойчивых профессий, временность работы и т.д., что позволяет говорить о развитии компетенций…» (цит. по: [4, с. 15]).

Компетенция является ключевой единицей компетентностного подхода. Данное понятие пришло в Россию из англосаксонской традиции образования и служит основанием для обновления качества стандартов и программ на уровне ДПО. Отметим также, что понятие «компетенция» удовлетворяет в большой мере новой парадигме профессионального образования. Однако в условиях развертывания качества образования на основе компетентностного подхода ДПО включает в себя глубокие изменения, связанные с изменением всей парадигмы отечественной системы образования. Эти изменения выходят далеко за рамки сугубо технических, структурных и организационных преобразований, процессов обучения и преподавания. Успешность решения этой проблемы связана прежде всегос необходимостью тесного взаимодействия ДПО с рядом институтов:

государством, учреждениями по трудоустройству, аккредагентствами и другими общественно-профессиональными институтами (объединения региональных (местных) работодателей, выпускники прошлых лет, академические сообщества, творческие союзы, профессиональные ассоциации, научно-методические советы и иные объединения, органы управления образованием, подведомственные предприятия, учреждения и организации и т. д.).

Учет мнений заинтересованных сторон формулирует новый подход к разработке целей ДПО на основе меняющихся требований профессионального мира и науки и, следовательно, к новой концепции стандартов и программ в этой области. Не в последнюю очередь это касается содержания образования и новой организации образовательного процесса. В этой связи все более важной для ДПО становится задача рыночного подхода к новым квалификациям и их целенаправленное продвижение на рынок, который сигнализирует степень использования профессиональных задач разного класса и уровня, а также их соотнесение с компетентностями выпускников по дополнительным профессиональным программам. Это позволяет системе ДПО расширить социальный диалог и партнерские связи с деловым миром, предоставляя обучающимся бо;ʹльшую гибкость и больше индивидуальных возможностей развития как в процессе обучения, так и в самой профессии. Здесь следует отметить *единство подходов и принципов,* сохраняющих и наращивающих конкурентоспособность отдельных программ в ДПО, а также *единство в понимании того, какие цели ставятся, что выступает профессиональным и надпрофессиональным ядром образовательных стандартов и дополнительных профессиональных программ, какие компетенции должны быть сформированы*[1, с. 9-10].Такая постановка вопроса требует своего развертывания, что будет представлено в последующих исследовательских материалах по проблемам развития ДПО.

Надо отметить, что компетенция – не беспроблемное явление в контексте классической образовательной культуры России. Расширение понятия «компетенция» – как всей целокупности влияющих на результат обучения факторов (психофизиологических, психологических, знаниевых/содержательных, деятельностных и др.)[2]– позволило включитьв это понятие и сами знания, умения, интеллектуальные исобственно личностные качества субъекта обучения, определив эту целокупность и дифференцировав ее на универсальные (общекультурные), профессиональные, общепрофессиональныеи специальные компетенции с их

[2] См., например, Л.М. и С.М. Спенсер, 2003.

дескрипторами «знать»,«уметь», «владеть», «быть способным». В силу этого произошла унификация и абсолютизация понятия «компетенция» и, соответственно, трактовки компетентностного подхода как результативно-целевой основы развитияи формирования разноуровневых и разнопорядковых компетенций.

Тем не менее, компетентностная основа ДПО и ее привлекательность заключаются в том, что в дополнительных профессиональных программах данного уровня должны быть заложены основы как для последующего углубления научной составляющей, так и для профессиональной деятельности, предоставляющие широкие возможности для дальнейшего развития и необходимой динамики в профессиональном плане. Это нацеливает не только на конкретные профессионально-практические исполнительские навыки или специализацию, но и на*выработку у обучающихся способности к продолжению образования, а также к созданию достаточной базы для обучения в течение всей жизни.* Это требует сделать общесистемный сдвиг дополнительного профессионального образования в сторону запросов экономики и рынка труда, усиливая его личностную и социальную составляющие.

В то же время сам по себе компетентностный подход не обладает магическим свойством модернизации системы ДПО и повышения его качества и конкурентоспособности. Он (компетентностный подход) все более порождает новые структурные процессы и является их логическим результатом, о чем свидетельствует европейский опыт. Так, введение в структуру непрерывного образования уровневого образования и ДПО расширяет возможности наших граждан:

- продолжение образования (углубление или специализация по выбору);
- выход на рынок труда с возможностями организации новой профессиональной деятельности в смежных областях;
- поступление на работу на должности повышенного уровня и пр.

Все это является важным для дополнительных профессиональных программ, поэтому следует учитывать алгоритм (этапы) формирования этапов обучения на данном уровне:

1. Определение потребностей обучающихся с учетом требований современного рынка труда.
2. Описание академических и профессиональных направленностей или профилей.
3. Идентификация результатов обучения.
4. Ааптация профессиональных компетенций в программах ДПО.
5. Разработка модулей, организационных форм, оценочного инструментария.

6. Выработка процедур и способов обеспечения качества (непрерывное наблюдение, оценивание, корректировка и пр.).

7. Составление целевых модулей (учет предварительных знаний и навыков, планирование алгоритма освоения профессиональных компетенций, соотнесение с уровнем – дескрипторы, квалификационные рамки, формы контроля, методы преподавания и учения, образовательная среда, трудозатраты обучающихся и пр.).

Рассмотрение, таким образом, вопроса компетентностного подхода в контексте развития ДПО, компетенций и квалификаций (как основу изменения целей образования на уровне ДПО) показывает, что все это выступает *ядром нормы качества образования и его стандартов.*

Особенно хочется отметить востребованность в новых условиях методов анализа рынка труда о потребности в разработке методов *моделирования профессиональной деятельности,* с помощью которых выявляются предметная и функциональная стороны труда на обозримый прогнозируемый период. На их основе разрабатывается система требований к профессиональному облику *совокупного* специалиста. Результаты же образования выступают важнейшим структурным элементом прозрачности ДПО.

Одной из основных стратегических составляющих компетентностного подхода в ДПО являются дополнительныепрофессиональные программы. Однако их разработка и реализацияна компетентностной основе представляет внастоящее время достаточно сложную и многоаспектнуюпроблему современного образования. В том числе и потому, что само понятие «качество образования» приобретаетновый смысл. Оно трактуется уже не только как «мера полезности», но и как форма организации учебного процесса, позволяющая реализовать комплекс программ как систему, обеспечивающую выполнение требований всех заинтересованных сторон. Такая новая трактовка подтверждается, например, исодержанием доклада Минобрнауки РФ «О приоритетныхнаправлениях развития образовательной системы Российской Федерации до 2020 года». В этом документе задачиповышения качества деятельности образовательных учреждений ДПО связываются с необходимостью перехода от управления образовательными учреждениями к управлению основными и дополнительными профессиональными программами. А в качестве такого управления предлагается организация их экспертизы разными субъектами в сфере контроля и оценки качества, что требует отдельного рассмотрения.

Если говорить о соотнесении профессионального образования компетентностной и традиционной ориентаций, то их сравнение

показывает ряд отличий. Данное сравнение представлено в следующем виде.

Таблица 1

Компетентностная ориентация	*Традиционная ориентация*
1. Проектирование результата (цели, задачи, релевантные критерии оценок; измеряемость; устойчивость) 2. Вариативность длительности (гибкие требования для каждого; учет индивидуального «ритма» обучения в соответствии с требованиями производства) 3. Оценка, соответствующая критериям качества[3], разработанным работодателем 4. Измерение базируется на заданном профессиональном стандарте при однозначных критериях	1. Вариативность (глубина темы) 2. Результаты различаются у различных обучающихся (их групп) 3. Заданность длительности (независимо от индивидуальной «размерности учебного шага») 4. Оценка, соответствующая норме образовательного стандарта 5. Оцениваются знания, но не возможности и достижения [7, с. 74].

Компетентностный подход, таким образом, в контексте применения к системе ДПО, позволяет:

- перейти в профессиональном образовании от его ориентации на воспроизведение знания к применению и организации знания на практике;
- положить в основание стратегию повышения гибкости в пользу расширения возможности трудоустройства и выполняемых профессиональных задач[6];
- поставить во главу угла междисциплинарно-интегрированные требования к результату образовательного процесса на уровне освоения программ дополнительного профессионального образования;
- увязать более тесно цели с ситуациями применимости (используемости) в мире труда;
- ориентировать обучающихся по программам ДПО на разнообразие профессиональных и жизненных ситуаций и т.д.

То есть компетенцию выпускника ДПО можно рассматривать как контекстную целесообразность, контекстное творчество, контекстно-ролевую самоорганизацию, самоуправление, самооценивание, саморегулирование, самокоррекцию, самопозиционирование и пр.

Таким образом, вступая в период неизбежных изменений в системе дополнительного профессионального образования, а также в новые условия труда для осуществления профессиональной карьеры, когда просто обязательным становится обучение и подготовка в течение

[3]Критерии качества – признаки степени соответствия качества (как результата, как процесса, как системы) установленным нормам, требованиям, эталонам, стандартам

всей жизни, все заинтересованные стороны, в частности обучающиеся и общество, запрашивают такую систему образования, которая обеспечивала бы наилучшие возможности для максимальной самореализации.

В этой связи дополнительное профессиональное образование в основном ориентировано на увеличение практической значимости в противоположность академической ценности программ ДПО, что обусловлено принятием их компетентностной ориентации. Это, в свою очередь, меняет освоение методик преподавания, централизованных на диверсификации траекторий обучения, сопровождающееся появлением большей гибкости и расширением возможностей в связи с уплотнением содержания образования на уровне образовательных программ дополнительного профессионального образования.

Второй план.Качество образования в контексте реформирования ДПО

Проблема качества в образовании является сквозной и «признается центральной задачей Европейского пространства высшего образования» [9, с. 4]. В ее основу легли документы Проекта Tuning, а именно «Повышение качества на программном уровне: подход проекта Tuning» (Qualityenhancementatprogrammelevel: TheTuningapproach), «Подходы к преподаванию, учению и оцениванию в уровневых программах, основанных на компетенциях» (Approaches to teaching, learning and assessment in competences based degree programmes) и т.д.Инструментарий и подходы Проекта Tuningвполне применимы и к образовательным организациям ДПО, призванных контролировать, оценивать и повышать качество своих собственных программ. Уточним также, что качество нацелено на разработку и использование внутренних инструментов качества, измеряющих его независимо и справедливо [5]. Они (инструменты) воплощаются в прозрачных процедурах, охватывающих разные сферы, и ориентированы на действие с учетом перспектив разных групп участников (обучающихся, преподавателей, государственных, общественно-профессиональных организаций, аккредагентств и т.д.). Поэтому обеспечение качества стало основным вызовом для ДПО, которое должно быть способным к развитию сильной *внутренней культуры качества*.

Данный подход справедливо ставит вопрос: что значит «качество» на уровне ДПО и как оно должно быть обеспечено?

В этом вопросе мы опираемся на политику качества «двух движений» - сверху – вниз и снизу-вверх (см. табл. 2).

Таблица 2

<table>
<tr><th>Политика качества
«сверху – вниз»</th><th>Политика качества
«снизу – вверх»</th></tr>
<tr><td>Механизм развития и корректировки законодательно-нормативной базы (ФГОС – источников компетентностных моделей)</td><td>Механизм внутреннего мониторинга качества образования (качество обучения, качество результатов, качество кадрового, научно-исследовательского потенциалов, качество образовательных технологий, ФОС и т. д.)</td></tr>
<tr><td>Механизм конкурсов на премию по качеству Правительства Российской Федерации</td><td>Механизм разработки «политики качества» со стороны руководителей образовательных организаций</td></tr>
<tr><td>Механизм мониторинга качества образования</td><td rowspan="6">Механизм организации и совершенствования систем управления качеством в образовательных организациях:
- разработки и внедрения «систем управления качеством» («систем качества») на основе концепции и методологии международных стандартов;
- разработки и внедрения «систем всеобщего управления качеством» на основе концепции и методологии всеобщего управления качеством (Total Quality Management);
- на базе комбинированного варианта – синтеза подходов по ИСО и по концепции «всеобщего управления качеством»;
- отечественная теория оргпроектирования)</td></tr>
<tr><td>Механизм организации и стимулирования внедрения «систем управления качеством» в образовательных организациях (ОО)</td></tr>
<tr><td>Механизм развития и совершенствования «института» лицензирования, аттестации и аккредитации</td></tr>
<tr><td>Механизм сертификации систем управления качеством в образовательных организациях</td></tr>
<tr><td>Механизм общественной экспертизы качества образовательной деятельности</td></tr>
<tr><td>Механизм государственной аттестации выпускников ОО и т.д.</td></tr>
</table>

С теоретической точки зрения сигналы, полученные с помощью обратной связив рамках политики качества «двух движений», вызывают структурные модификации на уровне программ ДПО и влияют на всю систему действий (организации), осуществляющихся в ходе образовательного процесса. Поэтому многие авторы исследуют «зоны амбивалентности», имея в виду, что реализация различных действий и инициатив, направленных на качество, сопровождается трениями и конфликтами. К таким «зонам амбивалентности» относятся:

1. Сосредоточенность на управлении против партнер-ориентированных стратегий.
2. Парадигмы оценивания: ориентация на контроль против ориентации на развитие.
3. Стандартизация против инновации.
4. Внутреннее против внешнего.

В статье С. Райхерт [8], размещенной на соответствующем сайте, Болонский процесс интерпретируется как процесс совершенствования качества. В этом смысле он характеризуется акцентами: 1) на международной читаемости программных структур и систем обеспечения качества; 2) более тесном сотрудничестве при одновременном усиление конкуренции; 3) бо´льшем внимании вузов к международному аспекту и лучшему зарубежному опыту (совершенствовании качества за счет более широкого и глубокого сравнения); 4) взаимном доверии к обеспечению качества и признании деятельности агентств по обеспечению качества; 5) повышении качества преподавания; 6) переходе к обучению и преподаванию, базирующихся на результатах и центрированных на обучающемся как новом принципе структурирования образовательных программ, более целостном подходе к преподаванию; 7) возрастании внимания в программах ДПО к качеству подготовки.

Таким образом, нарастает тревога за качество ДПО и его обеспечения высокими нормами в условиях быстро меняющихся ситуаций на рынке труда и образовательном рынке. Процедуры обеспечения качества образования испытывают все большее развитие в ходе Болонских реформ и компетентностного подхода, когда начался аккредитационный бум, а задачи, процедуры, инструменты, механизмы обеспечения качества находятся сегодня в *прогрессивной ядре реформирования и модернизации* политики в сфере высшего образования (усиливается внимание к современным образовательным технологиям, получает все большее распространение «обучение на основе проблематики» и «обучение на основе проектов», при котором создается учебная среда, ориентированная на проект и сфокусированная на проекте и пр.). Это, по существу, знаменует собой переход дидактики к более продвинутому гносеологическому подходу:

а) переход к многомодельным, многовариантным и многообразным учебным средам;

б) перенастройка институциональных структур и форм;

в) изменение организационных основ (постепенная замена существующей модели концентрированного образования в течение ограниченного периода жизни человека на нелинейные (асинхронные) модели);

г) корректировка учебных (образовательных) программ;

д) проектирование моделей и форм организации занятий с утверждением парадигмы образования, центрированного на обучаемом, и использованием модульных технологий в качестве новых организационных рамок;

е) установлениесвязей ДПО со всеми компонентами образовательной системы и пр.

Таким образом, должна формироваться внутренняя культура качества на основе эффективных процедур, к одной из которых относится мониторинг (оценка собственной деятельности) как на уровне обучающегося, так и на уровне дополнительных профессиональных программ и самой организации.

Третий план.Новый тип программы ДПО и особенности ее построения

Различные подходы к построению образовательных моделей выпускников разных уровней образования с позиций компетентностного подхода, который в последнее время является ведущим методологическим принципом исследований, выявляет системообразующий фактор для отбора содержания образования, а также форм и технологий его реализации в образовательном процессе –*модель выпускника ДПО как совместный социально-профессионально-педагогический проект* с участием максимально возможного числа заинтересованных сторон.

Не меньшее внимание отечественных разработчиков образовательных стандартов и программ заслуживают образцы европейской практики формирования результатов обучения на основе дескрипторов уровня обучения, которые соотносятся с методами оценки (совместно они должны позволить проведение процедур оценивания). Причем и те и другие оказывают определяющее воздействие на планирование результата обучения (модуля, цикла, учебной дисциплины). Следует принять к сведению взаимовлияние методов оценки и результатов обучения (они находятся в теснейшей дидактико-диалектической связи). Дескрипторы уровня приводятся в соответствие с направлением (специальностью). Принято считать, что результаты не должны касаться содержания образования, но облегчают связь с профилем и профессией. Использование дескрипторов в программах ДПО обеспечивает бо;´льшую прозрачность, облегчение признания, лучшую информированность и ориентированность на обучающихся, прикладной характер учебных планов, более высокие характеристики в обеспечении качества.

Дополнительная профессиональная программа (ДПП) – это не только и не столько совокупность документов, сколько *процесс*, определяющий цели, содержание, формы, условия и технологии взаимодействия участников образовательного процесса с рынком труда. Именно поэтому ДПП рассматривается нами как объект проектирования, осуществляемый командой заинтересованных сторон. Исходя из этого, нами сделан акцент на разработке и предложении профессиональному и академическому сообществу некоторых *процедур, механизмов, инструментов* осуществления различных этапов *создания ДПП как проекта.* В этой связи предлагаемые инструменты базируются

не только на научных данных, закономерностях проектирования, управления, педагогики и психологии, но и на анализе лучшей практики разных образовательных учреждений, как в стране, так и за рубежом. В нашем пониманиидополнительная профессиональная программа есть прогрессивное следствие развития основной образовательной программы (ООП), построенной на новых методологических основаниях, сущностными характеристиками которой являются:

- выдвижение реальных, конкретных и контролируемых целей, обеспечивающих высокий уровень общей подготовленности обучающихся (слушателей) на предыдущих уровнях подготовки на совокупной базе профессионально-личностных компетенций;
- комплексность и целостность отдельных компонентов программы, обеспечивающих ей признаки *многоуровневой системы*, целью которой является планирование, оптимальная реализация и проверка результатов обучения (компетенций);
- адекватность форм, методов и средств организации учебного процесса, обеспечивающих реализацию *социально-профессионального заказа*, нашедшего отражение в профессиональном стандарте;
- наличие эффективного инструментария для текущего и итогового контроля и оценки достижений обучающихся, включение рефлексивной оценки в качестве существенного элемента программы;
- высокая степень открытости, предполагающая не директивный характер целеполагания и планирования образовательного процесса, а свободный выбор альтернативных методов и форм организации образовательного процесса.

Выделенные таким образом *сущностные характеристики*дополнительной профессиональной программы могут являться основополагающими.Данный контекст рассмотрения ДПП отражает современные важные тенденции в решении задач подготовки кадров – будущих конкурентоспособных и мобильных специалистов в разных областях жизнедеятельности как активных созидателей труда при соблюдении и гармонизации интересов общества, нравственного и физического здоровья, социализации, формировании гражданственности. Это позволяет утверждать, что *дополнительная профессиональная программа является нормативно-управленческим документом, который, с одной стороны, определяет содержание образования соответствующего уровня и направленности, а с другой - характеризует специфику содержания образования и особенности учебного процесса. Кроме этого, в ней отражается и проявляется социокультурная ориентация, обеспечивающая соотнесение достижения высокого уровня профессиональной грамотности обучающегося с требованиями работодателей, потребностями рынка труда и обеспечении конкурентоспособности.*В конечном счете

ориентация на результаты обучения как на исходную установку при определении качества касается как конкретных отдельных элементов ДПП, так и программы в целом. Это касается и системного уровня – положения ДПП раскрывают возможности каждого «в течение жизни осмысленно продвигаться и интегрировать полученные ранее результаты путем формального, неформального и информального обучения» [2, с. 31].

Программа ДПО также подразумевает непрерывный анализ потребностей в программах обучения, в подготовке и переподготовке кадров и требует методов адекватного признания трудового опыта. Поэтому программа ДПО должна приспособить свои структуры и механизмы к новым потребностям или создать новые формы образования на основе таких критериев, как гибкость, соответствие потребностям в области занятости, учет неоднозначности контекстов и контингента. В статье 17 Всемирной Декларации о высшем образовании дляXXI века говорится о том, что «партнерство на основе общих интересов, взаимного уважения и доверия должно быть основным методом обновления высшего образования» [3, с. 17], что справедливо транслируется на ДПО.

Список литературы

1. Болонский процесс: середина пути / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский новый университет, 2005. 379 с. С.9-10 –В.Б.
2. Болонский процесс: середина пути / под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И. Байденко. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский новый университет, 2005. 379 с.
3. Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры: Всемир. конф. по высшему образованию / ЮНЕСКО. Париж, 1998.
4. Оскарссон Б. Базовые навыки как интегрирующий фактор учебного плана // Оценка качества профессионального образования. Доклад 5 /под общ. ред. В.И. Байденко и Дж. ван Зантворта. Проект Тасис ДЕЛФИ. М., 2001.
5. Селезнева Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования: Лекция-доклад. 3-еизд. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2003. 95 с.
6. Хофманн Х.-Г. Международные тенденции в создании системы гарантии качества профессионального образования и обучения и непрерывного профессионального образования и обучения на пороге «Общества знаний»: (Новые задачи социального партнерства и социального диалога) // Оценка качества профессионального образования. Доклад 5 /под общ. ред. В.И. Байденко и Дж. ван Зантворта. Проект Тасис ДЕЛФИ. М., 2001.
7. Berufliche Kompetenzentwicklumg. Bulletin. Berlin. August 1999. 4’99.
8. Dr. Reichert S.Looking back – looking forward: Quality Assurance and the Bologna Process.

9. The European Higher Education Area – Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005.

STUDY MAJOR TRENDSDEVELOPMENT OF ADDITIONAL EDUCATION IN THE CONTEXTCOMPETENCE APPROACH

R. N. Azarova, V. L. Petrov

National University of Science and Technology "MISIS"

The article describes the main aspects of the development of the system of additional vocational training in the new circumstances and taking into account the requirements of regulatory support of the education system of the country. Formulate the conceptual approach of using the competency approach in other professional programs.
Keywords: *the additional professional education (APE), competence approach, an educational program descriptions, quality of education, designing programs.*

Об авторах:

АЗАРОВА Раиса Николаевна – профессор, доктор педагогических наук, Национально-исследовательский технологический университет «МИСИС», председатель правления международного общественного учреждения по независимой оценке, аккредитации и сертификации качества в сфере образования, e-mail: azarova56@mail.ru

ПЕТРОВ Вадим Леонидович – профессор, доктор технических наук, проректор, Национально-исследовательский технологический университет «МИСИС», e-mail: umo@msmu.ru

УДК 378 : 371

О КОНЦЕПЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯБУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

В.П. Бездухов, О.М. Семенова

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара

В статье обосновывается, что ведущими характеристиками критического мышления учителя являются оценочность и рефлексивность; представляется разработанная в контексте уровней методологии концепция формирования такого мышления будущего учителя; с позиции системного подхода осмысляются такие характеристики критического мышления учителя, как системность, целостность, комплексность.

***Ключевые слова**: будущий учитель, критическое мышление, формирование, концепция, системный подход.*

Проблема формирования критического мышления будущего учителя – важная социально-педагогическая проблема. Ее решение связано с подготовкой учителя, способного решать педагогические задачи, осмыслять и преобразовывать педагогические ситуации, принимать и выполнять педагогические решения, оценивать результаты своей деятельности по критерию развития ученика, достижения им успеха в познавательной, преобразовательной, ценностно-ориентационной и иной деятельности.

Будущий учитель не копирует механистически педагогический опыт, которым он овладевает в процессе обучения в педагогическом вузе. Он должен осваивать педагогический опыт таким образом, чтобы ожидаемые результаты деятельности оказались воплощенными в развитии представлений учащегося, его взглядов, практических умений и навыков, мышления. Целесообразность педагогической деятельности как отношения к учащемуся является продуктом отношения через педагогический опыт. Учитель должен быть предуготовлен к отношению педагогического опыта и к последующему его освоению. «Из “предуготовленности” отношения человека к миру следует, – пишет М.Б. Туровский, – что целесообразность деятельности является продуктом отношения не непосредственно к природе, но через посредство исторического опыта» [9, с. 179]. Структурным элементом такого опыта является подвергаемый учителем критическому осмыслению педагогический опыт.

Одним из возможных способов подготовки будущего учителя к освоению педагогического опыта является формирование у него критического мышления.

Критическое мышление учителя включает в себя оценивание хода рассуждений (приводящих к выводам, умозаключениям), педагогических фактов и явлений (учитывающихся при принятии педагогических решений, при решении педагогических ситуаций и задач) ирефлексию мыслительного процесса, умственной и практической деятельности. Индивидуальный характер оценивания и рефлексии, обусловленный свойствами мышления (гибкость мышления, темп развития мыслительных процессов; широта ума; глубина; самостоятельность; последовательность мысли и критичность) и интеллектуально-личностными качествами (открытость новому, критичность ума, дивергентное и конвергентное мышление, лабильность мышления, стереотипность мышления, импульсивность мышления, рефлексивность мышления), осуществляется на базе категориального аппарата мышления учителя, обеспечивающего стройность умозаключений [6, с. 9].

Таким образом, формирование критического мышления учителя предполагает: а) формирование категориального аппарата мышления будущего учителя; б) развитие у студента способности к целостной педагогической рефлексии; в) развитие способности к оцениванию принятых и исполненных педагогических решений, результатов снятия проблемности педагогических, этических ситуаций на основе научного знания, определяющего содержание категориального аппарата его мышления.

Формирование критического мышления будущего учителя будет успешным при условии разработки концепции, которая есть «система идей, взглядов и объяснений. <…> В концепции делается акцент не на когнитивном, логическом, а на ценностном начале, социокультурном значении вырабатываемого знания и области его применения» [4, с. 70].

Очевидно, что построение концепции необходимо начинать с формулировки ее ведущей идеи. Идея должна быть сформулирована с учетом теоретических представлений о критическом мышлении учителя и понимания того, что ценностное начало концепции формирования критического мышления будущего учителя заключено в аксиологической направленности педагогического мышления. Последнее означает, что «ценностные характеристики категорий, которыми оперирует учитель, не противоречат их статусу узловых научных понятий; категории обладают значением ценностей, которые и придают адекватную их содержанию направленность мышлению учителя» [6, с. 9].

Ведущей идеей концепции, разрабатываемой нами в контексте уровней методологии, является идея научения студентов аксиологическому анализу педагогических проблем, способов решения

педагогических задач, ситуаций в единстве с критическим анализом этих способов.

Научное познание и моральное познание нетождественны. Наука познает объективные закономерности мира, раскрывает то, что есть. Ее теории в основном строятся на познанных закономерностях. Она располагает малыми возможностями для проникновения в будущее. Моральное познание, базирующееся на нравственных оценках и нормах, располагает возможностью «заглянуть» в будущее через сложившуюся в данный момент жизни общества социальную ситуацию. Такая возможность заключена в моральных понятиях, какими являются и ценности как жизненные смыслы, позволяющие оценивать социальную действительность с позиций перспективы общественного развития. Моральные ценности, значением которых обладают понятия морали и которыми мыслит учитель при решении педагогических задач, дают ему возможность заглянуть в будущее. Функцией ценности, как подчеркивает Б.С. Братусь, является «создание эскиза будущего, той перспективы развития личности, которая не вытекает прямо из наличной, сегодняшней ситуации» [3, с. 31]. Ценностный анализ снимает противоречие между знанием и ценностями как понятиями морали.

Особо отметим, что критическое мышление учителя предопределяет не негативность суждений или критику, а педагогически целесообразное осмысление разнообразия подходов к обучению и воспитанию, а также их принципов, содержания, методов и т.д., позволяющее принять отвечающие цели деятельности педагога, интересам, запросам учащихся педагогические решения. Слово «критический» в этом контексте означает «аналитический», т. е. «основанный на анализе» [7, с. 35].

Создание концепции формирования критического мышления будущего учителя требует определить подходы к такому формированию. Эти подходы, во-первых, должны быть избраны с учетом теоретических представлений о критическом мышлении учителя; во-вторых, должны позволять педагогически расширять рамки категориального аппарата мышления будущего учителя категориями и понятиями педагогической науки; в-третьих, должны способствовать развитию способности студентов к оцениванию и к педагогической рефлексии.

Теоретической посылкой нашего исследования в контексте предлагаемых подходов, которые мы обосновываем в рамках раскрытых Э.Г. Юдиным и В.В. Краевским уровней методологии, является идея о том, что теоретическое знание, которым овладевает будущий учитель, рассматриваемое в отношении к практической деятельности, является критерием для оценивания и осмысления ее результатов.

Как отмечает Э.Г. Юдин, понятие «подход» означает принципиальную методологическую ориентацию исследования, точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования [10, с. 69].

Использование к формированию критического мышления будущего учителя подходов должно отвечать следующему сформулированному Э.Г. Юдиным требованию: подход заключает в себе необходимость реализации научных положений методологического обеспечения научного исследования. В состав такого обеспечения наряду с общефилософскими положениями, со знаниями, выработанными на уровне общенаучной и частно-научной методологии, входят специально-научные теории, выполняющие методологическую функцию по отношению к частным теориям [10, с. 20].

Философский уровень методологии, наряду с принципами познания и категориальным строем науки в целом, как подчеркивает В.С. Степин, содержит такие фундаментальные категории мировоззрения, как «мир» и «человек», которые конкретизируются через систему категориальных смыслов универсалий культуры, выражающих отношения человека к обществу, к людям и к самому себе [8, с. 195]. В нашей работе философский уровень методологии представлен категориями «мышление», «деятельность», «человек».

Общенаучный уровень методологии представлен системным подходом к исследованию критического мышления будущего учителя.

Конкретно-научный уровень методологии представлен проблемно-методологическим, проблемно-диалогическим, деятельностным, личностно-ориентированным и проблемно-рефлексивным подходами, которые придают направленность выбору методов формирования критического мышления будущего учителя, позволяют развивать категориальные структуры мышления. Функцию развития категориальных структур мышления выполняет и гуманистический подход, придающий мышлению учителя аксиологическую направленность.

В данной статье мы раскрываем сущность системного подхода к исследованию и к формированию критического мышления будущего учителя. Критическое мышление есть процесс, который выстраивается на обобщенных схемах деятельности и протекает в виде четких системных и последовательных действий. Для этого учитель должен делать правильные выводы или строить точные алгоритмы при осмыслении тех или иных практических ситуаций и неукоснительно следовательно созданным на основе выводов алгоритмам.

Системность критического мышления проявляется:

– в умении опираться при анализе явлений и процессов педагогической действительности на научные знания по философии, педагогике, психологии, физиологии, частным методикам и др.;

– в видении структуры объектов и явлений, отношений между ними, связей и в умении выделять наиболее существенные из них;

– в понимании роли каждого компонента структуры деятельности, поведения и т.д., его влияния на развитие деятельности ученика;

– в видении разных уровней, этапов развития педагогических явлений, процессов, качеств и динамики их развития;

– в способности выявлять и оценивать всю совокупность причин и обстоятельств, объясняющих те или иные действия, поступки ученика, мотивы его деятельности.

Критическое мышление учителя позволяет ему охватывать педагогические явления в их противоречивости, обнаруживать трудности, испытываемые учащимся в деятельности, в общении, вводит учителя в познавательные и практические ситуации, которые складываются во взаимодействии с учащимися.

Критическое мышление является мультиперспективным, поскольку содержит такие обобщенные схемы деятельности, которые можно эксплицировать на любую ситуацию. Критическое мышление является комплексным, поскольку учитель вырабатывает типовые решения практических задач.

Придание целостности процессу формирования критического мышления будущего учителя является методологической установкой, которая, как подчеркивает Э.Г. Юдин, есть определяемый конкретной исследовательской задачей принцип [10, с. 222-223]. Она направляет и регулирует деятельность преподавателя педагогического вуза по формированию критического мышления будущего учителя.

Системный подход выступает в качестве инструмента для анализа ситуаций и объектов. Выполнение будущим учителем аксиологического анализа позволяет формировать у него способность к категоризации ситуации и к ее оцениванию. «Сущность категоризации учителем этической ситуации, ситуации морального выбора заключается в их описании в терминах этики как научных категорий. Категоризация ситуации есть отражение этическим сознанием учителя сущего, заключенного в содержании ситуации и описываемого в категориях этики. Категоризация ситуации – это не ее оценивание, осуществляемое с помощью понятий морали и требующее нормативно-оценочного описания, выражения оценочного суждения и следующего за ним оценочного отношения. Оценивание осуществляется на основе знания о понятиях морали, рассматриваемых в собственно моральном,

нормативно-оценочном смысле, а значит, понуждающих учителя к конкретным поступкам» [1, с. 64].

Формирование способности будущего учителя к оцениванию осуществляется в процессе решения педагогических задач, а оценочная деятельность (оценка) является необходимым этапом такого решения:

1. Посредством оценки выражается вербальное или невербальное действие, отношение учителя к педагогической действительности, действиям, поступкам учащихся. В оценке всегда присутствует эмоциональное отношение.

2. Оценка педагогической действительности, действий, поступков учащихся, их деятельности в целом предполагает, во-первых, сообщение, содержание которого обусловливается содержанием категориальных структур мышления. Во-вторых, данное сообщение, которое не может быть аксиологически нейтрально, выявляет аксиологическую наполненность мышления учителя.

3. В оценке выявляются интеллектуально-личностные качества и свойства мышления.

4. Оценка – это фактор изменения положения школьника в коллективе, группе, фактор изменения педагогической реальности, педагогической ситуации, а следовательно, и фактор снятия проблемности педагогической ситуации. Оценка – это возможность действовать как учителю, так и школьнику, формировать цели обучения и воспитания детей. Оценка – это фактор развития детей в процессе обучения и воспитания.

5. Оценка – это выражение требования. Она выполняет прескриптивную функцию, т. е. предписывает выполнение определенных, конкретных действий для достижения поставленной цели.

6. Оценка – это отражение педагогической действительности такой, какой она предстает относительно сознания учителя.

7. Оценка достигнутых результатов деятельности является условием формирования новых целей и задач обучения и воспитания школьников, что предполагает рефлексивный анализ собственного познания, собственной оценочной и практической деятельности [2, с. 234-235].

Упражнения по формированию критического мышления повышают эффективность процессов усвоения знаний, в основе которых лежит логическая память. Алгоритм решения педагогической задачи включает в себя конкретные этапы.

Использование системного подхода, позволившее выявить такие характеристики критического мышления учителя, как системность, целостность, комплексность, требует отбора таких методов обучения и создания таких заданий, которые обеспечивают развитие способности

будущего учителя к аксиологическому анализу, категоризации ситуации, ее решению и последующего оценивания достигнутой цели как предполагаемого результата.

Список литература:

1. Бездухов А.В. Сущность различий между этическим и моральным, нравственным сознанием учителя // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2013. № 4 (32). С. 56–66.
2. Бездухов В.П. Формирование гуманистической направленности студента – будущего учителя как социально-педагогическая проблема: дис. ... д-ра пед. наук. СПб.: ИОВ РАО, 1995. 397 с.
3. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности: (Психологическое исследование). М.: Знание, 1985. 64 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Этика». № 3).
4. Загвязинский В.И., Закирова А.Ф. Сборник заданий по практической методологии педагогического исследования. Тюмень: ТГУ, 2009. 90 с.
5. Кулюткин Ю.Н. Психологические особенности деятельности учителя // Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М.: Педагогика, 1990. С. 7–26.
6. Семенова О.М. Формирование критического мышления студента – будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете: автореф. ... канд. пед. наук. Самара: ПГСГА, 2009. 26 с.
7. Словарь иностранных слов. 9-е изд., испр. М. : Русский язык, 1982. 608 с.
8. Степин В.С. Теоретическое знание. М. : Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
9. Туровский, М.Б. Философские основания культурологии. М.: РОССПЭН, 1997. 440 с.
10. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 444 с.

ON THE CONCEPT OF DEVELOPING FUTURE TEACHER'S CRITICAL THINKING

V.P.Bezdukhov, O.M. Semenova

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities

The article proves that the main characteristics of teacher's critical thinking are evaluativeness and reflexiveness. Based on the context of methodology levels the authors present the concept of developing future teacher's critical thinking. Using systematic approach they make sense of such characteristics of teacher's critical thinking as systemacy, wholeness, complexity.
***Keywords**: future teacher, critical thinking, development, concept, systematic approach.*

Об авторах:

БЕЗДУХОВ Владимир Петрович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий кафедрой педагогики ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия» (443099, Самара, ул.М. Горького, 65/67), e-mail: vlbezdukhov@mail.ru

СЕМЕНОВА Ольга Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия» (443099, Самара, ул.М. Горького, 65/67), e-mail: semenova_olya@mail.ru

УДК 378.016 : 811.1

КЛЮЧЕВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В СТРУКТУРЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Л.С. Воронова, А.Ю. Маевская

Национальный минерально-сырьевой университет «Горный»,
г. Санкт-Петербург

Представлены проблемы определения ключевых компетенций в структуре иноязычной коммуникативной компетентности. Рассмотрены различные отечественные и зарубежные модели иноязычной коммуникативной компетентности и составляющие ее компетенции, сопоставлены представленные модели ИКК по структуре и содержанию с общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком (ИЯ), разработанными Советом Европы, и выделены на их основе ключевые или базовые компетенций владения ИЯ.

Ключевые слова: *ключевые компетенции, иноязычная коммуникативная компетентность (ИКК), лингвистическая компетенция, языковая компетенция, социолингвистическая компетенция, социокультурная компетенция, стратегическая компетенция, дискурсивная компетенция, социальная компетенция, прагматическая компетенция.*

В настоящее время в лингводидактике и методике преподавания ИЯ предпринимаются попытки определить структуру иноязычной коммуникативной компетентности (ИКК). Исследования последних лет подтвердили многокомпонентность ИКК, но существуют значительные расхождения в том, из каких именно компонентов она состоит и как они взаимодействуют друг с другом. Однако для расширения академического и профессионального признания и мобильности, увеличения сопоставимости и совместимости дипломов и квалификаций необходимо достичь преемственности и сопоставления отечественной системы высшего образования с европейской по целям образования, его содержанию, по требованиям к специалистам по окончании вуза. То же можно сказать и о коммуникативной компетентности в составе профессиональной компетентности и ее составляющей – ИКК. В данной статье авторы попытаются сравнить и сопоставить модели ИКК, предложенные различными отечественными учеными в данной области, по структуре и содержанию с общеевропейскими компетенциями владения ИЯ и выделить на их основе ключевые, или базовые, компетенции владения ИЯ.

Рассмотрев и проанализировав компоненты различных моделей ИКК, предложенных отечественными и зарубежными исследователями, следует отметить, что данные модели имеют как общие, так и отличительные компоненты. Например, большинство авторов

(Е. Н. Соловова, А. Н. Щукин, И. А. Бим, Общеевропейские компетенции владения ИЯ) выделяют лингвистическую или языковую компетенцию, без которой невозможно говорить о коммуникативной деятельности в принципе. Также выделяют такие компетенции, как речевая, социолингвистическая и стратегическая (компенсаторная), что объясняет важность учета социокультурной специфики коммуникации и владение коммуникативными стратегиями, необходимыми для наиболее эффективного решения коммуникативных задач. У ряда авторов встречаются также такие виды компетенций, как дискурсивная, или коммуникативное употребление языка (Е. Н. Соловова, А. Н. Щукин), прагматическая, или достижение коммуникативной цели (Общеевропейские компетенции владения ИЯ), социальная (Е. Н. Соловова, А. Н. Щукин), учебно-познавательная (И. А. Бим), профессиональная, предметная (А. Н. Щукин).

Рассмотрим содержание данных компетенций. Лингвистическая, или языковая, компетенция, согласно Е. Н. Солововой, представляет собой овладение определенной суммой формальных знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка: лексикой, фонетикой, грамматикой [4, с. 6]. А. Н. Щукин определяет языковую компетенцию как владение знаниями о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность с помощью этой системы понимать чужие мысли и выражать собственные суждения в устной и письменной форме [6, с. 140]. Опираясь на данные определения, можно определить языковую компетенцию как владение лексическими, фонетическими и грамматическими знаниями о системе изучаемого языка. Однако слова, грамматические конструкции, интонемы изучаются с целью их преобразования в осмысленные высказывания, т. е. имеют четко выраженную речевую направленность. Таким образом, можно сказать, что акцент преподавания делается не на язык как систему, а на речь. Следовательно, необходимо выделить речевую компетенцию в составе ИКК. Речевая компетенция, согласно И. А. Бим, есть умение осуществлять речевую деятельность [2, с. 160]. А. Н. Щукин под речевой компетенцией понимает знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, обеспечивающих возможность организовать и осуществить речевое действие (реализовать коммуникативное намерение), а также способность такими способами пользоваться в речевом акте [6, с. 140]. Основываясь на данных определениях, можно скачать, что речевая компетенция, по мнению авторов, есть умение осуществлять речевую деятельность с помощью языковых средств, а именно лексических, грамматических и фонетических. Совет Европы также выделяет лингвистическую компетенцию, которая включает в себя фонологические, лексические,

грамматические знания и умения, независимо от социолингвистической ценности и прагматической функции их реализации [5, с. 51], т. е. фонологические, лексические, грамматические знания и умение их применять в речевой деятельности. Таким образом, авторы полагают, что лингвистическая компетенция, выделенная Советом Европы, соотносится с лингвистической и речевой компетенциями, предложенными отечественными исследователями.

Речь всегда ситуативна. Ситуация же, в свою очередь, определяется местом и временем, особенностями аудитории, партнеров по общению, целью общения и т. д. Чтобы адекватно решать задачи общения в каждом конкретном случае, помимо лингвистической и речевой компетенций необходима социолингвистическая компетенция. Из рассматриваемых авторами моделей ИКК отечественных исследователей лишь в модели Е. Н. Солововой выделяется социолингвистическая компетенция, или способность осуществлять выбор языковых форм, использовать их и преобразовывать в соответствии с контекстом [4, с. 7]. В модели ИКК, предложенной Советом Европы, также выделяется социолингвистическая компетенция, которая определяется социокультурными условиями использования языка и представляет собой связующее звено между коммуникативной и другими компетенциями [5, с. 50]. В этом определении говорится о формировании умений использования языка в соответствии с ситуацией общения и социокультурными условиями, что подразумевает знание социокультурных особенностей страны/стран изучаемого языка, т. к. язык отражает особенности жизни людей. Изучая язык, можно многое понять и узнать о культуре стран данного языка, что приводит к необходимости формирования социокультурной компетенции, т. к. понимание культурных особенностей страны/стран изучаемого языка облегчает задачу межкультурного общения. Е. Н. Соловова определяет социокультурную компетенцию как готовность и способность к ведению диалога культур, знание собственной культуры и культуры стран изучаемого языка [4, с. 8]. А. Н. Щукин под социокультурной компетенцией понимает знание учащимися национально-культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка: их обычаев, этикета, социальных стереотипов, истории и культуры, а также способов пользования этими знаниями в процессе общения [6, с. 140]. Согласно И. А. Бим, социокультурная компетенция – это владение фоновыми знаниями, предметами речи. Она включает в ее состав социолингвистическую, предметную, общекультурную и страноведческую компетенции [2, с. 160]. В документе Совета Европы под названием «Common European Framework of Reference: Learning, Teaching, Assessment» («Общеевропейские компетенции владения ИЯ: Изучение,

преподавание, оценка») социокультурная компетенция входит в состав общих компетенций владения языком [1, p. 102], что означает необходимость владения социокультурными знаниями при формировании ИКК. Таким образом, представляется возможным соотнести социолингвистическую компетенцию, предложенную Советом Европы, с социолингвистической и социокультурной компетенциями, выделенными отечественными методистами.

Для того чтобы грамотно решать задачи общения и добиваться желаемых результатов, недостаточно лишь знаний культурологического характера. Надо иметь определенные навыки и умения построить общение так, чтобы добиться поставленной цели, знать и владеть различными приемами получения и передачи информации как в устном, так и в письменном общении, компенсаторными умениями, а это говорит о необходимости формирования стратегической и дискурсивной компетенций. Е. Н. Соловова понимает стратегическую и дискурсивную компетенции как определенные навыки и умения организации речи, умение выстраивать ее логично, последовательно и убедительно, ставить задачи и добиваться поставленной цели [4, с. 9]. А. Н. Щукин также включает в структуру ИКК стратегическую и дискурсивную компетенции. Согласно А. Н. Щукину, стратегическая компетенция есть восполнение учащимся пробелов в знании языка, а также в речевом и социальном опыте общения в иноязычной среде, дискурсивная компетенция – это способность учащегося использовать определенные стратегии для конструирования и интерпретации текста [6, с. 141]. И. А. Бим выделяет лишь компенсаторную (стратегическую) компетенцию и дает следующее определение: умение выходить из положения при наличии дефицита языковых средств [2, с. 160]. Совет Европы выделяет прагматическую компетенцию, включающую экстралингвистические элементы, которые обеспечивают общение [5, с. 50]. Эта компетенция включает в себя компетенцию дискурса, т. е. знание правил построения высказываний, их объединения в текст [3, с. 122], и соотносится с дискурсивной компетенцией, выделенной отечественными учеными. Однако Совет Европы среди компонентов, помогающих развитию коммуникативной способности учащихся, выделяет владение коммуникативными стратегиями в продуктивных видах речевой деятельности (говорение, письмо), рецептивных (аудирование, письмо), стратегии взаимодействия, стратегии медиации [3, с. 58-89]. Опираясь на вышеизложенное, мы считаем возможным сопоставить прагматическую компетенцию со стратегической и дискурсивной компетенциями, так как успешная коммуникация невозможна без сформированности стратегической компетенции, т. е. умения выходить из положения при наличии дефицита языковых средств.

Отечественные методисты выделяют также социальную, предметную, учебно-познавательную и профессиональную компетенции. Авторы не исключают наличия данных компетенций в структуре ИКК и их формирования для более эффективной иноязычной подготовки специалиста. Но, на наш взгляд, рассмотренные выше компетенции, а именно языковая, речевая, социолингвистическая, социокультурная, стратегическая и дискурсивная, сопоставляются с общеевропейскими компетенциями владения ИЯ и их формирование необходимо для оптимальной интеграции российского высшего образования в европейское образовательное пространство. Данные компетенции, по мнению авторов, являются ключевыми, или базовыми, т. е. тем минимумом иноязычных компетенций, которым должен владеть выпускник для осуществления успешной и эффективной коммуникации в повседневной и профессиональной сферах общения.

Список литературы

1. Common European Framework of Reference for Languages // Access mode. URL: http://www.coe.int/T/DG4/Linguistic/Source/Framework_EN.pdf, free/
2. Бим И.Л. Компетентностный подход к образованию и обучению иностранным языкам // Компетенции в образовании: опыт проектирования: сб. науч. тр. / под ред. А.В.Хуторского. М.: Научно-внедренческое предприятие «ИНЭК», 2007. 327 с.
3. Общеевропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка. М.: МГЛУ, 2003. 256 с.
4. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранного языка: базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. 2-е изд. М.: Просвещение, 2003. 239 с.
5. Цатурова И.А. , БалуянС.Р. Тестирование устной коммуникации: учебно-метод. пособие. М.: Высш. шк., 2004. 127 с.
6. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2004. 416 с.

CORE COMPETENCES IN FOREIGN LANGUAGE COMMUNICATIVE COMPETENCY FRAMEWORK

L.S. Voronova, A.Ju. Maevskaya

National Mineral Resources University “University of Mines”, Saint Petersburg

This article is devoted to the problems of determining core competences constituting the foreign language communicative competency framework. In this article, authors review various domestic and foreign models of foreign language communicative competency (FLCC) and its structural components (competences), compare these FLCC models, their structure and content with the Common European Framework of Reference for Languages developed by the Council of Europe and try to identify key or core competences that best reflect the FLCC content and conform to the objectives of learning a foreign language at a non-linguistic university.

Keywords*: Core competences, foreign language communicative competency (FLCC), linguistic competence, language competence, sociolinguistic competence, sociocultural competence, strategic competence, discourse competence, social competence, pragmatic competence.*

Обавторах:

ВОРОНОВА Лариса Сергеевна– преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВПО Национальный минерально-сырьевой университет «Горный» (199106, г. Санкт-Петербург, Средний проспект В.О., д.82), e-mail:larik-v81@mail.ru

МАЕВСКАЯ Анна Юрьевна – преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВПО Национальный минерально-сырьевой университет «Горный» (199106, г. Санкт-Петербург, Средний проспект В.О., д.82), e-mail:maeanna@yandex.ru

УДК 37.016 : 811.1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОММУНИКАТИВНО-МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

И.С.Крестинский

Тверской государственный университет

В статье рассматриваются теоретические (педагогические, психологические, лингвистические) основы и дидактико-методические характеристики коммуникативно-межкультурного подхода к обучению иностранным языкам.

***Ключевые слова**: педагогические, психологические и лингвистические основы лингводидактики, коммуникативно-межкультурного подхода к обучению иностранным языкам, прагмалингвистика, гуманистическая педагогика, когнитивная психология.*

Лингводидактика – прикладная наука. Для анализа сущности рассматриваемых в рамках лингводидактики явлений исследователю необходимо опираться на базисные науки (источники) лингводидактики, которые образуют ее теоретические основы. К таким источникам знаний о природе процесса изучения и обучения иностранным языкам (далее по тексту – ИЯ) относятся педагогика, психология и лингвистика.

С опорой на обозначенные науки в настоящей статье рассматривается коммуникативно-межкультурныйподход к обучению ИЯ.

Спрос на изучение ИЯ в Западной Европе после Второй мировой войны сильно возрос благодаря объединению западноевропейских государств в военные, культурные и экономические союзы. Мобильность людей, развитие туризма и средств коммуникации также способствовали этому процессу.

Во многих европейских странах консервативно ориентированная образовательная политика уступила место социально-либеральной, в рамках которой дискутировались новые общественные модели и педагогические концепции.

Изучение ИЯ еще в 50-е гг. XX в. было привилегией элитарного образования, которой пользовались в первую очередь учащиеся гимназий.

В 60-х гг. XX в. ситуация изменилась. Во многих западноевропейских странах обязательным предметом стал английский, при этом не только для сильных, но и для слабых учащихся. Одновременно наметилось увеличение спроса на изучение ИЯ также со стороны взрослых.

Учащиеся обычных школ и взрослые разных возрастов не могли эффективно изучать ИЯ на основе методов преподавания, разработанных для гимназий, так как представления о целях обучения и исходные предпосылки *новых целевых групп* были другими. Соответственно нужно было создавать инновативные подходы и технологии обучения. Такая необходимость коренным образом повлияла на преподавание ИЯ и с опорой на новые научные достижения в педагогике, лингвистике и психологии привела к возникновению коммуникативного, а позже коммуникативно-межкультурного подходов [5, с. 83–85].

Дидактико-педагогическая основа

Необходимость учета прагматических целей при изучении ИЯ была вызвана тенденциями в общественно-политической сфере, где сформировалось понимание того факта, что ИЯ следует изучать для общения с людьми иных культур, т.е. в первую очередь для коммуникации. Данная переориентация привела к осознанию того, что знания в области грамматики и информационно-ориентированного страноведения не являются конечной целью изучения ИЯ.

Помимо ориентации на обозначенную прагматическую установку, инновационная дидактика ИЯ должна была опереться на новый педагогический фундамент, которым стала гуманистическая педагогическая парадигма, где в центр внимания ставятся развитие ученика, его интеллектуальные потребности и межличностные отношения между участниками процесса обучения. Её ядро – гуманистический подход к ученику, помощь в его личностном росте, подготовке к жизни, адаптации и т.п. Развитие и саморазвитие, самореализация, творчество ученика, жизнетворчество, субъективность лежат в основе этой модели образования, а не субъект-объектные отношения (как в других парадигмах).

В связи с этим решающим для развития коммуникативной дидактики было понимание необходимости выстраивать концепцию исходя из ориентации на потребности обучаемого по следующим направлениям [5, с. 87]:

<table>
<tr><td colspan="2">Дидактико-педагогическая концепция</td></tr>
<tr><td>Выявление особенностей учебной группы
(Что привносит обучаемый в учебный процесс – знания, жизненный опыт, мотивацию, культурно-специфические аспекты, учебные традиции?)</td><td>Определение целеполагания – прагматический уровень
(Что должен уметь и знать обучаемый, чтобы уметь общаться на ИЯ?)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Определение целеполагания – ценностно-педагогический уровень
(Что должен уметь и знать обучаемый, чтобы ценностно понять чужую культуру?)</td></tr>
</table>

Соответственно в развитии коммуникативной дидактики можно выделить ***две фазы***, характеризуемые постоянно возрастающим стремлением сделать концепцию более педагогичной, сильнее ориентированной на потребности и интересы обучаемого:

1. коммуникативный период 70-х – начала 80-х гг. XX в., где речь преимущественно шла о прагматической составляющей целеполагания;
2. коммуникативно-межкультурный, или посткоммуникативный, период с середины 80-х гг. XX в. до наших дней, характеризующийся интересом ученых к культурно-ментальным различиям между нациями и их передаче в учебных материалах посредством специально разработанных дидактико-методических приемов.

Становление второго этапа коммуникативного подхода стимулировалось развитием *культурологического подхода к образованию*. Он основан на интеграции учебных дисциплин (в частности, истории, литературы и ИЯ), создании целостного образа эпохи, культуры, понимании соотношения культуры и цивилизации, осознании каждой области знаний в формировании культуры и т.д.

Лингвистическая основа

Прагмалингвистический этап. Теория речевых актов и первые исследования в рамках нового прагмалингвистического направления в 1970-х гг. также создали благоприятную почву для смены парадигм в западноевропейской лингводидактике. Совет Европы разработал и опубликовал «The Threshold Level» (1975), «Un nivel umbrell» (1979), «Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache» (1980). Эти документы, основы европейской языковой политики в течение тридцати лет, стали эпохальными. Они дидактизируют *прагмалингвистику*, лингвистическую основу коммуникативного подхода, переводят ее на язык лингводидактики и становятся основой для первых учебников в рамках коммуникативного подхода [2; 3]. Лингвистов занимает не формальное строение языка, не грамотная «мертвая» языковая форма, вырванная из контекста и интересная сама по себе, а ее употребление в различных коммуникативных ситуациях. Язык нужен для того, чтобы общаться и выражать различные содержания посредством языковых знаков. Термин «словоупотребление» по сравнению со структурализмом по-другому коннотирован: употребить не просто правильно грамматически, но и уместно в соответствующем контексте. Сначала в англо-, а потом немецкоязычном пространстве возникают первые прагмалингвистические типологии упражнений, где проводят очень важное для нас разграничение между «упражнением»,

ориентированным на отработку формы, и «заданием», где в центр ставится развитие умения применять язык в коммуникации.

Автору представляется важным осмыслить высказывание «не просто правильно грамматически, но и уместно контекстуально» и сравнить его суть с тем, что получилось на практике. Во время всеобщего увлечения прагмалингвистикой и коммуникативной лингводидактикой на ее первых этапах полностью забыли о структурной правильности высказывания, о «задалбливании» правильной формы любой ценой, что обеспечивало раньше практически безупречную грамотность на уровне грамматики. Это привело к однобокости, возникновению перегибов, исчезновению на методическом ландшафте переводов с родного языка и к некачественному владению ИЯ, но все же владению, так как на нем стали учить говорить, а для многих целевых групп качество и не требовалось. Понимание того факта, что нужно ориентироваться на нужды изучающего ИЯ, учить его общаться в рамках интересных и актуальных для него тем, стало настоящим прогрессом в лнгводидактике, хотя и привело к общему снижению функциональной грамотности.

Культурологический и социокультурный этапы. Язык не существует вне культуры, вне социально унаследованной совокупности практических навыков и идей, характеризующих образ жизни. Язык – средство усвоения культуры. Все ее тонкости отражаются в языке, который специфичен, уникален и по-разному фиксирует мир человека. На этом уровне знать язык – значит знать тот социокультурный контекст, в котором язык употребляется, владеть тем уникальным объемом значений, который ребенок познает в процессе своей социализации; это значит ориентироваться в том, как чужая социокультура описывается лексикой, представлениями «за словами», и уметь эти знания использовать в коммуникации.

Релевантные для изучения языка данные и выводы *социолингвистики, этнолингвистики, культурологии и страноведения* в 1980-х гг. были взяты на вооружение дидактиками при развитии межкультурного направления в коммуникативной лингводидактике и интегративной модели страноведения, разрабатывающей формы одновременного изучения структурно-прагматической стороны языка и страноведения, но уже не в форме сухих дат и фактов, а через интенсивное изучение чужого мира, где лексике отводится особая роль как языковому носителю культурной информации. Специальные дидактико-методические системы на основе интегративного страноведения и коммуникативно-межкультурной дидактики должны служить формированию у обучаемых социокультурной компетенции.

Учебно-психологическая основа

В основе коммуникативно-межкультурного подхода лежит *когнитивная теория учения*. В ее рамках усвоение языка рассматривается как когнитивный и креативный процесс, который основывается на психологических моделях, считающих, что научение и усвоение выученного осуществляются с опорой на различные перерабатывающие входящую информацию процессы. Чтобы запустить этот механизм, учебный материал должен вводиться и затренировываться семантически, референциально и иконически, текстуально и ситуативно, «многоканально» и мультимодально, т.е. задействуя различные субсистемы памяти и органы чувств для обеспечения глубины проработки информации, ее оседания в различных субсистемах памяти, в виде звукового облика с программой его воспроизведения, в виде графического облика с его письменным воспроизведением. Всё это делает возможным «добираться» до нужной информации по различным каналам [6, с. 57].

Системы языка следует вводить, семантизировать и закреплять в контекстах и ситуациях, которые, в свою очередь, делают учебный материал аффективно значимым и ориентированным на интересы обучаемого [1, с. 102].

Посредством упражнений и заданий должны быть созданы крепкие ассоциации, например, между формой слова и его содержанием. Далее язык нужно закреплять в долговременной памяти, работая над выстраиванием парадигматических, синтагматических, коннотативных связей.

Необходимо способствовать возникновению ассоциаций не только внутри нового материала, но и между старым и новым. Частичная активизация уже выученного способствует глубокой интеграции нового в уже существующую структуру знаний.

Новое не следует вводить и упражнять абстрактно-изолированно, это необходимо делать в различных языковых тематических и ситуативных контекстах.

Всё, что помогает создавать осмысленные ассоциации, является полезным, так как чаще всего только осмысленное ассимилируется в памяти. Языковой контекст, полнозначные высказывания, ситуативное введение и упражнения, визуальные опоры, объекты, активное поведение учащихся – всё это способствует оседанию нового языкового материала в долговременной памяти с возможностью его активного использования [4, с. 10].

Итак, мы можем заключить, что *коммуникативно-межкультурный подход* основывается на гуманистической педагогике, прагмалингвистике, когнитивной теории учения и психолингвистических представлениях о психической природе языка и

процессах его усвоения. Приоритет в обучении ИЯ в рамках подхода – развитие у обучаемых прагматической и социокультурной языковых компетенций.

Представленные теоретические основы обуславливают следующие *педагогические характеристики* коммуникативно-межкультурного подхода:

1. Особое значение придается разработке такого содержания обучения, которое было бы интересно обучаемому, которое бы он был в состоянии осмыслить, которое помогло бы ему сориентироваться в чужом для него мире и открыть для себя новое видение своего родного жизненного пространства.

2. Обучаемый постоянно активно участвует в процессе обучения. Он воспринимается не как пустой сосуд, который нужно наполнить знаниями, но как активный партнер в учебном процессе, требующий перманентной стимуляции для когнитивного конструктивистского изучения и усвоения языка, креативного обращения с ним.

3. Большую роль играют обучение стратегиям работы с языком и текстом как главным источником информации о языке, формирование умения учиться.

4. Изменяются также и социальные формы занятия: традиционный фронтальный урок обогащается вариативными социально интегративными формами групповой, самостоятельной работы и общением в диалоге, посредством которых обучаемый имеет возможность симулировать живое общение, принимая прагматически осмысленные роли и разыгрывая ситуации.

5. Роль учителя рассматривается по-иному. Учитель становится помощником, консультантом обучаемого в учебном процессе, он не просто посредник между знаниями и обучаемыми.

6. Коммуникативно-межкультурный подход в большей степени, чем коммуникативный, исходит из педагогических размышлений и анализирует перспективу обучаемого. Исследуются такие факторы, как жизненный опыт, отмеченный культурно-специфическими и индивидуальными особенностями, знания о мире, учебные традиции, отношения исходной и изучаемой культур, индивидуальная мотивация, успехи в учебе и институциональные условия.

Список литературы

1. Butzkamm W. Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Francke, 1993.
2. Edmondson W., House J. Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen: Francke, 2000.

3. Henrici G. Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache // Internationales Handbuch DaF. München: Langenscheidt, 2001. Bd. 1. S. 841–852.
4. Königs F. Übersetzen und Fremdsprachenunterricht. Einführende Gedanken zu einem alte Thema und zu einem neuen Sammelband // Königs F. (Hrsg.). Übersetzungswissenschaft und Fremdsprachenunterricht: Neue Beiträge zu einem alten Thema. München: Goethe-Institut, 1989. S. 7–14.
5. Neuner G., Hunfeld H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. München: Langenscheidt, 1993.
6. Storch G. Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Tübingen: W.Fink, 2001.

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL AND LINGUISTIC METHODOLOGICAL BASIS OF COMMUNICATIVE-INTERCULTURAL APPROACH TO FOREIGN LANGUAGE TEACHING

I.S.Krestinskiy

Tver State University

The article focuses on theoretical(pedagogical, psychological, linguistic) basis and dydactic-methodical characteristics of communicative-intercultural approach to foreign language teaching.

Keywords: *pedagogical, psychological and linguistic basis of linguodydactics, communicative-intercultural approach to foreign language teaching, pragmalinguistics, cognitive psychology, humanistic pedagogics.*

Об авторе

КРЕСТИНСКИЙ Игорь Станиславович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры немецкого языка ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: igor_krestinsky@mail.ru

УДК 372.879.6

ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ФЕДЕРАЛЬНЫХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СТАНДАРТАХ НА РАЗНЫХ УРОВНЯХ ОБРАЗОВАНИЯ

Л.М. Киэлевяйнен

Петрозаводский государственный университет

Представлен содержательный и сравнительный анализ современных требований и рекомендаций федеральных государственных образовательных стандартов к освоению предметной области дисциплины «Физическая культура» на всех уровнях образования. Рассмотрены особенности содержания физкультурно-спортивных программ в образовательных учреждениях, критерии и показатели результатов их освоения и формирования здоровьесберегающих компетенций в целом.

Ключевые слова:*физическая культура, физическое воспитание, образовательный процесс, двигательный режим, федеральный государственный образовательный стандарт.*

Одним из основных направлений модернизации современного отечественного образования является создание единого глобального образовательного пространства, которое обеспечит психолого-педагогические условия для целостного развития личности человека на всех этапах обучения. Включение в федеральные государственные стандарты метапредметных связей, общих и общепрофессиональных компетенций предполагает интеграцию и тесную взаимосвязь предметного контента изучаемых дисциплин. Эта тенденция особенно важна в физкультурно-спортивном образовании, так как зачастую содержание занятий в данной области сводилось лишь к двигательной активности учащихся, без необходимой личностно-когнитивной составляющей.

Создание интегративной образовательно-развивающей среды способствует реализации и самоопределению обучаемых не только в физкультурно-спортивной деятельности, но и в научной, социокультурной и т.д. В условиях модернизации образовательного процесса обучающийся реализует свободу выбора, траекторию образовательного пути, прогнозирует получение результатов с поставленными учебными задачами, приобретает определенную идентичность, что значительно отвечает повышению качества современного образования.

Важнейшей тенденцией модернизации образования по физической культуре является обеспечение стимулирующей адресной педагогической поддержки как особой сферы педагогической

деятельности, направленной на становление обучаемого как ценностно- и деятельностно-ориентированной личности и представляющей процесс совместного определения его интересов, способов достижения желаемых результатов, физического совершенствования. Педагогическая поддержка позволяет устранить эмоциональный и коммуникативный дискомфорт, эффективно формировать в образовательном процессе физическую культуру личности.

В январе 2014 г. вступил в силу Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. В основе содержания данного стандарта отслеживатся четкая направленность на сохранение уникальности и самоценности детства, а именно понимание (рассмотрение) детства как периода жизни значимого самого по себе, без всяких условий; значимого тем, что происходит с ребенком сейчас, а не тем, что этот период есть период подготовки к следующему периоду [1].

В Стандарте учитываются индивидуальные потребности ребенка, связанные с его жизненной ситуацией и состоянием здоровья, определяющие особые условия получения им образования (особые образовательные потребности), индивидуальные потребности отдельных категорий детей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья.

Реализация стандарта подразумевает решение таких здоровьесберегающих задач, как:

а) охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия;

б) формирование общей культуры личности детей, в том числе ценностей здорового образа жизни, развитие их социальных, нравственных, эстетических, интеллектуальных, физических качеств, инициативности, самостоятельности и ответственности, формирование предпосылок учебной деятельности;

в) обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей.

Одной из основных структурных единиц, представляющих важнейшие направления развития и образования детей, является их физическое развитие. Физическое развитие включает приобретение опыта в следующих видах деятельности детей: двигательной, в том числе связанной с выполнением упражнений, направленных на развитие таких физических качеств, как координация и гибкость; способствующих правильному формированию опорно-двигательной системы организма, развитию равновесия, координации движения, крупной и мелкой моторики обеих рук, а также с правильным, не наносящим ущерба организму выполнением основных движений

(ходьба, бег, мягкие прыжки, повороты в обе стороны), формирование начальных представлений о некоторых видах спорта, овладение подвижными играми с правилами; становление целенаправленности и саморегуляции в двигательной сфере; становление ценностей здорового образа жизни, овладение его элементарными нормами и правилами (в питании, двигательном режиме, закаливании, при формировании полезных привычек и др.).

Опираясь на принцип преемственности образовательного процесса, рассмотримФедеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования и изменения, которые были внесены приказом Министерства образования и науки РФ, в частности вопросы, связанные с формированием физической культуры личности и здоровьесбережения. Одним из ориентиров Стандарта является формирование здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни. Основными задачами реализации содержания дисциплины «Физическая культура» в данном Стандарте являются укрепление здоровья, содействие гармоничному физическому, нравственному и социальному развитию, успешному обучению, формирование первоначальных умений саморегуляции средствами физической культуры, формирование установки на сохранение и укрепление здоровья, навыков здорового и безопасного образа жизни [2]. В содержание Основной образовательной программы должна входить Программа формирования экологической культуры, здорового и безопасного образа жизни, которая обеспечит помимо прочих заявленных позиций следующие: пробуждение в детях желания заботиться о своем здоровье (формирование заинтересованного отношения к собственному здоровью) путем соблюдения правил здорового образа жизни и организации здоровьесберегающего характера учебной деятельности и общения; формирование установок на использование здорового питания; использование оптимальных двигательных режимов для детей с учетом их возрастных, психологических и иных особенностей, развитие потребности в занятиях физической культурой и спортом; соблюдение здоровьесозидающих режимов дня; формирование негативного отношения к факторам риска здоровью детей (сниженная двигательная активность, курение, алкоголь, наркотики и другие психоактивные вещества, инфекционные заболевания); становление умений противостояния вовлечению в табакокурение, употребление алкоголя, наркотических и сильнодействующих веществ; формирование основ здоровьесберегающей учебной культуры: умений организовывать успешную учебную работу, создавая здоровьесберегающие условия, выбирая адекватные средства и приемы выполнения заданий с учетом индивидуальных особенностей.

Обязательным пунктом данной программы является наличие критериев и показателей эффективности деятельности образовательного учреждения в части формирования здорового и безопасного образа жизни и экологической культуры обучающихся; методик и инструментария мониторинга достижения планируемых результатов по формированию экологической культуры, культуры здорового и безопасного образа жизни обучающихся. Как и в ФГОСе начального общего образования, в ФГОС общего образования предъявляются определенные требования к результатам освоения основной образовательной программы основного общего образования: личностные, метапредметные и предметные.

Предметными результатами дисциплины «Физическая культура» являются:

1) понимание роли и значения физической культуры в формировании личностных качеств, в активном включении в здоровый образ жизни, укреплении и сохранении индивидуального здоровья;

2) овладение системой знаний о физическом совершенствовании человека, создание основы для формирования интереса к расширению и углублению знаний по истории развития физической культуры, спорта и олимпийского движения, освоение умений отбирать физические упражнения и регулировать физические нагрузки для самостоятельных систематических занятий с различной функциональной направленностью (оздоровительной, тренировочной, коррекционной, рекреативной и лечебной) с учётом индивидуальных возможностей и особенностей организма, планировать содержание этих занятий, включать их в режим учебного дня и учебной недели[3].

Результаты изучения предметной области «Физическая культура и основы безопасности жизнедеятельности» должны отражать:

1) приобретение опыта организации самостоятельных систематических занятий физической культурой с соблюдением правил техники безопасности и профилактики травматизма; освоение умения оказывать первую доврачебную помощь при легких травмах; обогащение опыта совместной деятельности в организации и проведении занятий физической культурой, форм активного отдыха и досуга;

2) расширение опыта организации и мониторинга физического развития и физической подготовленности; формирование умения вести наблюдение за динамикой развития своих основных физических качеств: оценивать текущее состояние организма и определять тренирующее воздействие на него занятий физической культурой посредством использования стандартных физических нагрузок и функциональных проб, определять индивидуальные режимы физической нагрузки, контролировать направленность её воздействия

на организм во время самостоятельных занятий физическими упражнениями с разной целевой ориентацией;

3) формирование умений выполнять комплексы общеразвивающих, оздоровительных и корригирующих упражнений, учитывающих индивидуальные способности и особенности, состояние здоровья и режим учебной деятельности; овладение основами технических действий, приёмами и физическими упражнениями из базовых видов спорта, умением использовать их в разнообразных формах игровой и соревновательной деятельности; расширение двигательного опыта за счёт упражнений, ориентированных на развитие основных физических качеств, повышение функциональных возможностей основных систем организма [4].

Одно из принципиальных отличий ФГОС-2 по сравнению со стандартами первого поколения состоит в том, что наряду с инвариантной и вариативной частями образовательного процесса Стандарт уделяет особое внимание внеурочной деятельности школьников, определяет пространство и время для ее организации. Согласно Федеральному базисному учебному плану (БУП) для общеобразовательных учреждений, организация занятий по направлениям внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Время, отводимое на внеурочную деятельность, используется по желанию учащихся и в формах, отличных от урочной системы обучения. Одним из вариантов организации внеурочной деятельности предусматривается через образовательные программы учреждений дополнительного образования детей, а также учреждений культуры и спорта, проведение различных соревнований и т.д.

В контексте высшего профессионального образования программы бакалавриата дисциплина по физической культуре и спорту реализуется в рамках базовой части Блока 1 в объеме не менее 72 академических часов (2 зачетные единицы) в очной форме обучения, элективные компоненты дисциплины – в объеме не менее 328 академических часов. Указанные академические часы являются обязательными для освоения и в зачетные единицы не переводятся.

В большинстве ФГОСов по специальностям, реализуемым в Петрозаводском государственном университете, основной компетенцией, формируемой в результате освоения данной предметной области, являетсяспособность использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности[5]. Дисциплины по физической культуре и спорту реализуются в порядке, установленном образовательной организацией. Для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья организация устанавливает особый порядок

освоения дисциплин (модулей) по физической культуре и спорту с учетом состояния их здоровья [6].

При анализе современных требований к освоению предметной области дисциплины «Физическая культура» на всех уровнях образования четко отслеживается тенденция модернизации в данной сфере, основным вектором которой является становление обучаемого как индивидуальности, проявляющей личностную позицию как фундаментальное свойство, отражающее взаимосвязь внутреннего содержания и внешнего, биологического начала и социального, взаимосвязь с окружающей средой. Данную установку можно воспринимать как совокупность стимулов и смыслов, побуждающих педагога и обучающихся к освоению достаточно широкого объема здоровьесберегающих знаний, развитию двигательных способностей, физических качеств, рефлексии, а также овладению специальными компетенциями по организации различных видов здоровьесберегательной деятельности.

Список литературы

1. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 октября 2013 г. № 1155 г. Москва "Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования". URL: http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html (дата обращения 25.11.2014).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования(1-4 кл.) 6 октября 2009. URL: http://минобрнауки.рф (дата обращения 25.11.2014).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (5-9 кл.) 17 декабря 2010. URL: http://минобрнауки.рф (дата обращения 25.11.2014).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования (10-11 кл.) 15 июня 2012. URL: http://минобрнауки.рф (дата обращения 25.11.2014).
5. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) по направлениям подготовки (специальностям) ПетрГУ. URL: http://www.petrsu.ru/Abit/doc_FGOS/index.html (дата обращения 25.11.2014).
6. Федеральные государственные образовательные стандарты (высшего профессилнального образования по направлению подготовки 0101000 математика (квалификация (степень) «бакалавр». URL: http://fgosvo.ru/fgosvpo/7/6/1(дата обращения 25.11.2014).

PHYSICAL CULTUREIN THE FEDERALSTATE STANDARDS AT DIFFERENT LEVELSOF EDUCATION

L.M.Kielevyaynen

Petrozavodsk State University

The article presents thedescriptive andcomparative analysis of modernrequirementsand recommendations of thefederal state educational standardsto the development ofthe discipline"Physicalculture"at all levelsof education.Reviewedthe contents ofphysical culture andsportsin educationalpreschools,schools and institutions, criteria and indicators forthe resultsof their developmentand the formationof health-competency as a whole.

***Keywords**:physical education, physical education, educational process, motion, federal state educational standard.*

Обавторе

КИЭЛЕВЯЙНЕН Лариса Михайловна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры ФГБОУВПО «Петрозаводский государственный университет» (185910, Россия, Республика Карелия, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33), e-mail: kielev@mail.ru

УДК 378.046 + 37.014.256

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ УНИВЕРСИТЕТОВ-ПАРТНЁРОВ ПО ПРОГРАММЕ ДВОЙНОГО ДИПЛОМИРОВАНИЯ

Feng Shixuan[1], Б.Б. Будажапова[2]

[1]Даляньский университет информатики «NEUSOFT» (Далянь, Китай)
[2]Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления, г. Улан-Удэ

Представлен анализ работы взаимодействия университетов-партнёров, а именно Даляньского университета информатики «NEUSOFT» (Китай) и Восточно-Сибирского государственного университета технологий и управления по программе двойного дипломирования. Проведен общий анализ программ обучения и предлагаемых специальностей в вузах. Рассмотрены преимущества и проблемы программы двойного дипломирования.

Ключевые слова: *анализ, программа двойного дипломирования,подготовка инженерных кадров, информационные технологии.*

В настоящее время одной из важнейших проблем, стоящих перед техническими вузами, является повышение качества подготовки специалистов. Соответственно повышается уровень основных требований к подготовке инженерных кадров в Государственном стандарте высшего профессионального образования.

Современное положение российской промышленности в целом еще нельзя определить как стадию подъема, однако в ряде отраслей реального сектора экономики наметились позитивные сдвиги: постепенно внедряется новое оборудование, осваиваются новые технологии, выпускаются новые виды продукции. Наряду с этим отмечается снижение уровня развития научно-технической сферы, фундаментальной науки и главное – острый недостаток специалистов инженерно-технического профиля [2, с.21]. В условиях модернизации российской промышленности на инновационной основе, приоритетной задачей становится создание условий для подготовки специалистов, способных обеспечить конкурентоспособность российской продукции и технологий на внутреннем и международном рынках, что актуализирует проблему формирования высокоэффективной системы подготовки инженерных кадров [1, с. 258; 3, с.10]. И здесь свою существенную роль должны сыграть прежде всего вузы страны. Существуют разные программы для повышения качества подготовки инженеров, одна из таких – программа двойного дипломирования.

Все больше российских вузов предоставляют студентам возможность получить несколько дипломов. Анализ программ [4,

с. 163-327] обучения и предлагаемых специальностей, направлений показал, что управленческо-экономические специальности представляют более значительную часть, чем гуманитарные и инженерные специальности. При этом среди управленческо-экономических специальностей особо выделяются «Менеджмент», «Экономика» и «Международный менеджмент». Среди гуманитарных наук в первую очередь выделяются «История» «Юриспруденция», «Филология» и «Международные отношения». На долю естественно-научного («Физика», «Математика», «Химия» и др.) и инженерного направлений приходится небольшой процент. Это действительно актуально с учетом постепенного создания единого рынка труда и все большей интернационализации образования.

Китай уверенно выходит на международный рынок образовательных услуг. Прежде всего актуален опыт, приобретенный КНР после вступления в ВТО в 2001 г., по обеспечению автономии образования и открытости образовательного рынка. Следует подчеркнуть, что обязательства, взятые Китаем в области образовательных услуг при вступлении в ВТО, являются частичными, хотя Китай планирует по мере созревания условий шаг за шагом расширять открытость в сфере торговли услугами. Речь идет, как и для всех членов ВТО, об услугах в сфере высшего, полного среднего и дошкольного образования. Что же касается получения услуг за рубежом, создания совместных образовательных объектов в сфере профессионально-технического образования, то здесь ограничений либо нет вовсе, либо они частичны [5, с. 320].

В Восточно-Сибирском государственном университете технологии и управления реализуются две программы инженерного направления совместно с Даляньским университетом информатики «Neusoft» (КНР). Это программа подготовки бакалавров по направлениям «Бизнес-информатика» (Россия, ВСГУТУ) и «Электронная коммерция» (КНР, «Neusoft»), подготовки бакалавров по направлению «Программная инженерия» (ВСГУТУ) и бакалавров по направлению «Инженерия программного обеспечения» («Neusoft») по схеме обучения 2,5+2,5, в первой половине изучают китайский язык и дисциплины по специальности в Китае, а во второй – дисциплины по специальности и защита дипломной работы.

Даляньский университет информатики «Neusoft» – это один из ведущих вузов КНР в области информационных технологий. Университет информатики «Neusoft» был основан корпорацией «Neusoft» в сотрудничестве с Даляньским районом программного обеспечения. Он расположен в специализированной зоне компьютерных технологий и назван «Государственной экспортной базой программного

обеспечения страны», играющей ведущую роль на территории КНР и за рубежом в области компьютерных технологий.

Российская и китайская системы образования самым удачным образом дополняют друг друга. В России можно получить глубокие фундаментальные и теоретические знания, а в Китае – узнать, как их применять на практике. В настоящее время район программного обеспечения Даляня охватывает 326 предприятий компьютерных технологий, из них 40% – зарубежные. На территории района находятся 32 предприятия, которые входят в число 500 ведущих предприятий мира, в том числе:

- «IBM», «Genpect», «HIP», «SAP», «Panasonic», «Nokia», «Sony» и другие крупные транснациональные предприятия;
- «CSK», «Oumulong», «Aerpai», «FTS», электроприборы фирмы «Guye» и другие японские предприятия программного обеспечения;
- компьютерная техника «Huaxin» и другие китайские известные экспортные компании программного обеспечения.

Расширение и развитие возможностей для сотрудничества с зарубежными вузами по программе двойного дипломирования предполагает ряд мероприятий по использованию всех доступных путей сотрудничества. Программы двойного дипломирования основаны на сопоставимости и синхронизации образовательных программ университетов-партнёров и характеризуются принятием сторонами общих обязательств по вопросам определения целей программы, подготовки учебного плана, организации учебного процесса, присвоения квалификации [4, с.42].

В данной работе проведен:

- анализ положительных результатов, достигнутых в ходе реализации программ двойных дипломов;

- анализ основных проблем, с которыми сталкиваются вузы-партнеры, и наличие которых затрудняет реализацию программ двойных дипломов.

На данный период помимо соглашения, заключенного сторонами, разработаны чёткие и понятные правила и процедуры совместной работы, требования к контролю качества учебного процесса. В частности:

- учебный план разработан и утвержден двумя университетами-партнерами;

- студенты из одного университета изучают часть программы в университете-партнёре;

- пребывание студентов в университете-партнере имеет сопоставимую продолжительность;

- периоды обучения и результаты экзаменов в вузе-партнёре автоматически засчитываться на основе действующих в вузах-партнёрах договоренностей, общих принципов и стандартов обеспечения качества;

- преподаватели каждого вуза, участвующего в совместной программе, преподают и в вузах-партнёрах, совместно разрабатывают учебный план и входят в состав общих аттестационных комиссий;

- по окончании обучения студентам присваиваются степени каждого вуза-партнёра.

Говоря о преимуществах программы двойного дипломирования, можно отметить, что программы двойных дипломов способствуют развитию взаимопонимания и доверия между вузами-партнёрами, закладывают основы для долгосрочного сотрудничества, ведут к поиску инструментов повышения качества образования, прозрачности и сопоставимости учебных планов.

В связи с развитием международного сотрудничества в университете внедряются новые методики образования, системы обеспечения качества, меняются подходы к образовательному процессу. Внедряется балльно-рейтинговая система,изменяется соотношение аудиторной и самостоятельной работы студентов. Балльно-рейтинговая система позволяет мотивировать студентов к систематическому накоплению знаний по дисциплине. Широкая гласность результатов оказывает положительное влияние на процесс обучения большинства студентов. Постоянный мониторинг текущей успеваемости позволяет студенту прогнозировать окончательную отметку по предмету, преподавателю выявить проблемы в знаниях студентов.

Казалось бы, программа двойных дипломов неразрывно связана с серьезной проблемой оттока кадров за границу, но выясняется, что дело обстоит иначе. В связи с тем что продолжительность пребывания за рубежом у наших студентов не более двух с половиной лет, серьезной утечки мозгов, чего мы первоначально опасались, не происходит. Опыт показывает, что из участников партнерской программы остались за рубежом лишь единицы, остальные же прекрасно трудоустроились и работают в России.

Опыт, полученный во время зарубежной учебы, оценивается студентами как чрезвычайно полезный. Важным является и то, что первый профессиональный опыт дает дополнительное преимущество при отборе кандидатов в трудоустройстве.

Рассматривая вопрос о преимуществах совместных дипломов более широко (не привязываясь к проблеме трудоустройства), можно убедиться в существовании множества положительных аргументов.

В качестве одного из достоинств обучения в зарубежном вузе можно назвать прекрасную возможность изучения и усовершенствования иностранного языка. Кроме того, здесь существует

возможность международного общения с другими студентами, установления контактов с потенциальными работодателями, расширения своего кругозора, получения доступа к информации на любом языке, использования современного оборудования.

Учёба за границей помогает развить в себе самостоятельность, как финансовую, так и социальную, психологическую. Это уникальная возможность получить не только дополнительный опыт учебы в совершенно другой образовательной системе, но и ознакомиться с культурой чужой страны, обогатить мировоззрение, окунуться в мир новых впечатлений.

Рассуждая о проблемах программы двойного дипломирования, можно выделитьосновные:

- с точки зрения действующего законодательства РФ реализация программ двойных дипломов является самой неурегулированной сферой, из-за чего российские и зарубежные вузы сталкиваются с целым рядом трудностей. Программы двойных дипломов создаются часто не благодаря продуманной общероссийской политике, а благодаря активности вузов. Отсутствие регламентирующей базы программ двойных дипломов, казалось бы, развязывает руки российским вузам, но на самом деле существенно осложняет их развитие, не решая такие существенные вопросы, как паритет дипломов/степеней и др.;
- проблема приглашения зарубежных преподавателей на работу в российский университет. Сложная процедура оформления разрешения на работу, что заставляет российские университеты заниматься поиском различных вариантов решения проблемы или отказываться от официального оформления преподавателей в штат вуза. Не менее громоздкой является прохождение процедуры нострификации зарубежных дипломов приглашенных преподавателей или иностранных студентов.

Подобные программы позволяют нашим студентам получить современное образование мирового уровня, подкрепленное дипломами сразу двух учебных заведений. В результате выпускники программ двойных дипломов обладают особым набором общекультурных и профессиональных компетенций. В составе общекультурных компетенций выделим умение сотрудничать в межкультурных командах, улучшенное знание иностранного языка. Состав особых, сформированных при обучении по программам двойных дипломов, профессиональных компетенций – это и наличие социальных компетенций, базирующихся на знании различных деловых культур и опыте межличностного кросс-культурного взаимодействия, и способность учитывать межкультурные аспекты при формировании организационной структуры компании, действующей на

международном рынке, понимать взаимное влияние организационной структуры, корпоративной культуры и национальной культуры. В итоге, сохраняя национальные особенности и приобретая опыт межкультурной коммуникации, у выпускников формируется новая деловая и профессиональная квалификация принимаемых решений.

Список литературы

1. Будажапова Б.Б. Проблемы и качество подготовки инженеров в системе высшего технического образования // Проблемы высшего технического образования в России и за рубежом: материалы Международ. науч.-метод. конф. Улан-Удэ: Изд-во ВСГУТУ, 2012. С. 257-262.
2. Высшее образование в России: состояние и направление развития: аналит. доклад / под ред. В.Л.Глазычева. М., 2004. С.144.
3. Интернационализация высшего образования: тенденции, стратегии, сценарии будущего / М.Л. Агранович и др.//Национальный фонд подготовки кадров. М.: Логос, 2010. С.280.
4. Карпухина, Е.А. Развитие совместных образовательных программ как средство интеграции российских вузов в европейское пространство высшего образования // «Мягкий путь» вхождения российских вузов в Болонский процесс / под ред. А.Ю. Мельвиля. М.:ОЛМА-ПРЕСС,2005. 352 с.
5. ЧжоуМаньшэн. Выход КНР на международный рынок образовательных услуг и перспективы российско-китайского сотрудничества // Россия–Китай. Образовательные реформы на рубеже XX-XXI вв. М.,2007. С. 452.

THE INTERACTION OF THE PARTNER UNIVERSITIES PROGRAM DUAL CERTIFICATION

Feng Shixuan[1], B.B. Budazhapova[2]

Dalian Neusoft University of information, Dalian
East Siberia State University of Technology and Management, Ulan-Ude

The article presents the analysis of the interaction partner universities, namely Dalian NEUSOFT University of information technology (China) and East-Siberian State University of Technology and Management program dual certification. Conducted a General analysis of training programs and offer specialties in universities. The advantages and problems of dual certification.

Keywords*:analysis, program dual certification, training of engineers, information technology*

Обавторах:

ФЭН-Shixuan - заместитель декана школы международного образования, Даляньский университет информатики «NEUSOFT» (№ 8 Программное обеспечение Парк-роуд, Далянь 116023, КНР), e-mail: fengshixuan@neusoft.edu.cn

БУДАЖАПОВАБальжима Базаровна – кандидат технических наук,

доцент, Восточно-Сибирский государственный университет технологий и управления, e-mail: tanyul2008@rambler.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2015. № 1. С. 106-115

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДИАГНОСТИКА

УДК 378.146

К ВОПРОСУ О ЧАСТОТЕ СБОРА ДАННЫХ В ПРОЦЕДУРАХ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОНИТОРИНГА

А.Н. Галочкин, Е.В. Борисова

Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого, г. Москва

Рассмотрены аспекты организации системы педагогического мониторинга в вузах. Цель функционирования этой системы определена как последовательный контроль компетентностных показателей на разных этапах прохождения образовательной программы. По результатам качественного моделирования определены виды характерных траекторий изменения уровня компетенций, обусловленные текущими учебными достижениями. Обоснована необходимость избыточности информации, передаваемой в систему информационной поддержки мониторинга. Определено достаточное количество точек замера данных на основе психолого-педагогического анализа результатов моделирования.

Ключевые слова:*педагогический мониторинг, информационное сопровождение, уровни компетенций, качественные траектории.*

Мониторинг в системе образования существует в нескольких пространствах, в каждом из которых имеются разные методы и целеполагания. В информационном пространстве это средство для системного анализа и синтеза информационных потоков, получаемых в результате мониторинга объектов образовательной системы. В пространстве стратегий систематический мониторинг позволяет поднимать масштаб управления в вузе с оперативного уровня на тактический, а с тактического на стратегический, выявляя «слабое звено», расширяя границы анализа. В рефлексивном пространстве это самообучающаяся система, которая развивается и совершенствуется по мере решения поставленных перед нею задач и сопоставления сделанных прогнозов с реальностью, выполняя, при этом, роль катализатора рефлексивных процессов, опираясь на имеющийся научный потенциал, информационные потоки и экспертное знание.

Из всех подсистем, составляющих единую систему мониторинга качества образования в вузе, рассмотрим некоторые аспекты педагогического мониторинга. Под педагогическим мониторингом будем понимать целенаправленное, специально организованное, непрерывное слежение за функционированием образовательного процесса и/или его отдельных элементов в целях достижения

поставленных образовательных результатов. Педагогический мониторинг подразумевает реализацию комплекса контрольно-диагностических процедур, позволяющих по большому спектру показателей количественно отражать характер качественных изменений образовательных достижений за определенный период времени. Система информационной поддержки педагогического мониторинга обеспечивает управление информационными потоками, интегрированными в учебный процесс. Она позволяет контролировать текущее состояние на основе сбора и анализа данных, устанавливать характер изменений значимых показателей, производить интеллектуальный анализ влияющих причин и факторов, формировать рекомендации по повышению качества образовательных процессов. Данные формируются на различных этапах образовательного процесса, определенным образом аккумулируются и анализируются в информационной системе сопровождения мониторинга.

Цель функционирования подсистемы педагогического мониторинга состоит в последовательном контроле компетентностных показателей, чтобы поддерживать и распространять положительный опыт, а при негативныхпроявлениях своевременно распознать и устранить причину данных изменений. Выделим некоторые процедуры этой подсистемы:

- определение тенденций изменения в уровнях компетенций;
- анализ влияющих факторов и рекомендации о воздействующих мероприятиях;
- получение информации о достигнутых уровнях компетенций.

Основным источником информации в процедурах педагогического мониторинга является бинарная связка «обучающийся - преподаватель», поэтому важна полная, достоверная и объективная картина о каждом элементе этой связки на всех стадиях обучения и воспитания.

Компетенции по своему смыслу относятся к комплексным понятиям, имеющим в своей основе личные качества обучающегося и сопряженные знания, умения и навыки (ЗУН). Как правило, согласно ФГОС, компетенции формируются в нескольких учебных дисциплинах, особенно это характерно для группы общекультурных компетенций. Адекватно учесть вклад каждой дисциплины в общий уровень отдельной компетенции возможно при условии модульной технологии реализации основной образовательной программы(ООП) и свертки отдельных показателей в общий индекс компетенции [1, с. 71]. При такой организации образовательного процесса и его педагогического мониторинга индивидуальная оценка достижений основана на учете накапливаемых баллов по результатам сдачи контрольно-тестовых (проверочных) заданий в каждом модуле за весь период формирования компетенций. При этом в рабочей программе осуществляется

структурирование содержания дисциплины на модули с выделением обеспечивающих ЗУН и формируемых компетенций. Определяются формы и периодичность текущего и рубежного контроля, состав и методики использования контрольно-измерительных материалов. Такая система реализации ООП позволяет создать информационный банк данных, отражающих в динамике характер приобретения ЗУН и достигнутые уровни компетенций каждого обучающегося. Реализация модульной технологии обеспечивает получение и своевременную передачунеобходимой информации в систему сопровождения педагогического мониторинга для быстрого отклика и корректировки хода образовательного процесса в соответствии с изменившимся состоянием его элементов. Одновременно она позволяет ППС своевременно отреагировать на уровень освоения дисциплины и приложить адекватные усилия для его повышения.

В идеальном случае будем исходить из предположения, что любая из компетенций, которая должна быть сформирована по результатам обучения в вузе, принимает уровневые значения от 0, в момент начала ее формирования, до 1, при окончании полного срока обучения (рис.1). На рисунке введены обозначения: *F(x)*– функция, отражающая процесс приобретения компетенции;*x*– время обучения;[*a, b*] – временной интервал, отведенный на изучение отдельной дисциплины ООП.

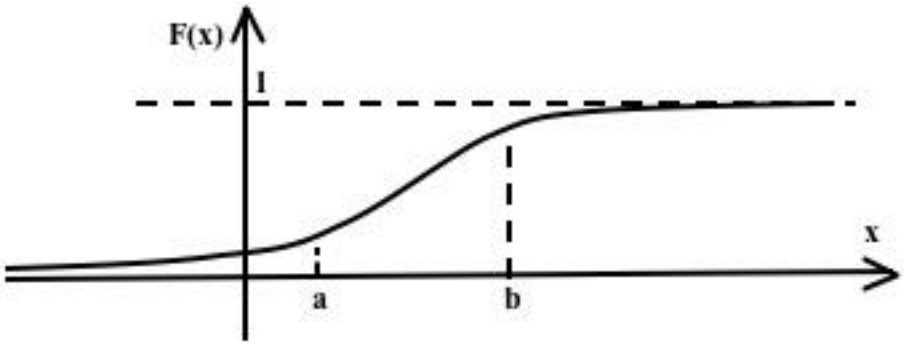


Рис.1. График идеального процесса формирования компетенций

Развитие многих процессов, в том числе и в образовании, основанном на компетенциях, представляет собой зависимость в виде S-образной кривой с переходом от одного стабильного состояния к другому. Такая кривая называется логистической и описывает развитие явления при динамическом переходе от состояния при котором значения параметров явления только стали различимыми (минимальными), до состояния с максимальным значением.

В реальности каждый обучающийся имеет на входе и приобретает на выходе свои индивидуальные значения уровней

компетенций. Компетенцию нельзя просто передать в рамках отдельного курса или даже блока дисциплин. Компетенцию можно продемонстрировать, а вот как эффективно передать обучающемуся комплекс знаний, умений, инструментов и методов, как воспитать в нем способность и готовность самостоятельно решить задачу определенного уровня, как развить важные для решения этих задач качества – это задача педагогических воздействий.Технология контроля компетенций в процессах педагогического мониторинга основана на учете накапливаемых уровней компетенций (рубежный контроль) и баллов по обеспечивающим ЗУН (текущий контроль). Характер изменения уровня компетенций обусловлен текущими учебными достижениями. Полученные баллы в момент контроля ниже установленного значения (менее 50%) означают, что на этом этапе компетенция не сформировалась, а снизила свой уровень –«усохла».

Как часто следует контролировать уровни формируемых компетенций? Если такой вопрос задать в любом вузе, то ответ будет таков: в начале и в конце семестра, так как это реперные точки образовательного процесса. При этом не учитывается, что некоторые компетенции формируются в течение нескольких семестров, а некоторые –только в рамках одного модуля дисциплины. Если их уровень измерять только в реперных точках, то, во-первых, искажается часть информации, во-вторых, теряется или усложняется возможность своевременной педагогической коррекции. Поэтому одним из важных вопросов работы с информацией является определение оптимальной периодичности и количества сбора исходных данных. Выделение полезного сигнала на уровне помех – основная проблема передачи информации. Одним из путей повышения надёжности может быть получение дополнительных данных. В этом случае увеличивается число отсчетов и, следовательно, избыточность сообщения, что, в свою очередь, повышает его помехозащищенность. Переход от неизбыточного количества информации к избыточному осуществляется путем добавления позиций измерения[2, с. 23].

На рис. 2 изображено модельное представление процесса приобретения различных видов компетенций по мере реализации ООП.В отличие от идеального представления (рис.1) уровни сформированности компетенций в процессе обучения в вузе при сохранении положительного тренда (прямая линия) в отдельные моменты *M* имеют как положительный прирост ($\delta > 0$), так и снижение уровня компетенции ($\delta < 0$) –«усыхание» (извилистая линия).

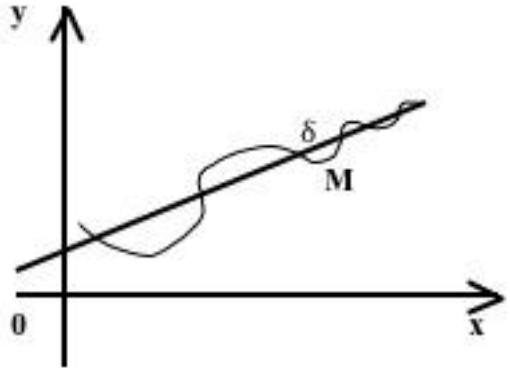


Рис.2. График реального процесса приобретения компетенций

Прообразом построенной модели является образовательная модель, разработанная С.П. Капицей и Г.Г. Малинецким. В рамках этой модели индивид характеризуется двумя параметрами: способностями к усвоению материала и общим объемом усилий, необходимым для завершения очередного образовательного этапа. Оба этих параметра определяют характер изменений кривой – реального процесса приобретения компетенций. Рассмотрим простейшие варианты проявлений характера отклонений от линейного тренда при формировании компетенций в рамках одного модуля. Этот характер определен в результате изучения качественной моделиформирования знаний, умений, навыков на разных этапах образовательного процесса, с учетом индивидуальных характеристик обучающихся.Использованная модель не является имитационной, но ее исследование позволяет:

- изучить внутреннюю логику развития образовательных достижений;

- определить варианты качественных траекторий приобретения сопровождающих ЗУН и формирования компетенций [1, с. 77-79].

Личностные качества обучающегося – это латентная характеристика человека в компетентностно-ориентированном образовательном процессе. Ее составляющие – способность к обучению, анализу и синтезу, генерированию новых идей– определяют «академический портрет» личности. Знания, умения, навыки – это академические характеристики результатов образовательного процесса, отражающие элементы освоения образовательной программы и обеспечивающие базовые условия формирования компетенций.

Выявленный спектр характеров отклонений приведен на рис. 3-6. На рисунках приняты обозначения: по оси *x*– время изучения модуля дисциплины с выделенными точками проведения замеров информации (n=1, n=2, n=3), по оси *y*– уровни формируемой в рамках модуля

компетенции. Близкий к идеальному случай – обучающийся регулярно осваивает материал с положительным приростом значений контролируемых элементов (рис.3а). Это означает, что совместных усилий в бинарной связке «обучающийся – преподаватель» достаточно и обучающийся готов к переходу на более высокий уровень формирования компетенций. Противоположный вариант с отрицательным приростом значений свидетельствует о наличии сложной педагогической ситуации, требующей серьезного анализа и адекватного вмешательства (рис.3б). Такая траектория характеризует индивида со скромными способностями восприятия. Он всегда найдет объяснение неудовлетворительной оценке своей деятельности (компьютер не включался, педагог непонятно объяснил задание) или своего поведения (опоздал, потому что транспорта долго не было, будильник не зазвонил, лифт сломался и т.д.). Эта категория не успевает осваивать материал, находя множество внешних оправданий: врожденная неграмотность, нематематический склад ума и т.д.

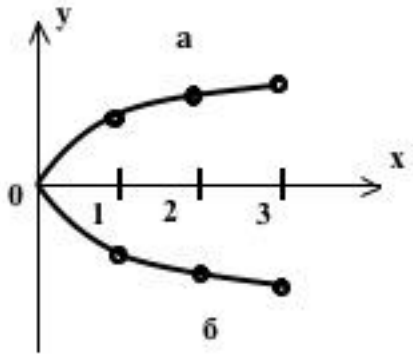


Рис. 3. Регулярная динамика положительная (а) и отрицательная (б)

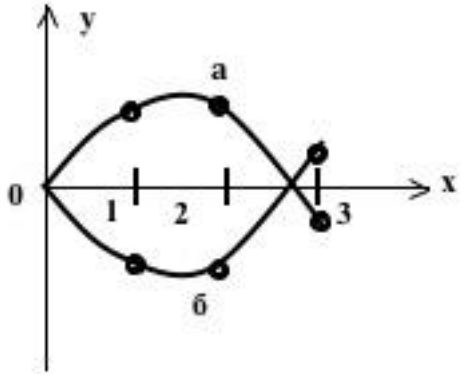


Рис. 4. Траектории немотивированного (а) и мотивированного (б) индивида

Существуют и другие случаи. Первый – характеризует индивида с большими способностями, с опережающей скоростью восприятия информации и меньшим временем на освоение курсов ООП по отношению к «типичному» случаю (рис. 4а). Их поведение направлено на достижение успехов с помощью более глубокой обработки информации, вследствие большей когнитивной активности. В образовательном процессе они приобретают умения, навыки и компетенции соответствующей ступени за меньшее время, а дальше, без индивидуализации обучения, им становится скучно, неинтересно, у них создается впечатление «всезнания» и, как результат, фиксируется снижение текущих значений контролируемых

элементов и уровней формируемых компетенций. Своевременно оказанная индивидуализированная педагогическая помощь дает возможность усилить их стартовые возможности на очередном образовательном этапе. Инверсный первому случай – немотивированный или слабо подготовленный индивид (рис. 4б). Под воздействием системы массового образования у таких обучающихся время освоения программы увеличивается, они теряют «нить изложения материала», перестают понимать преподавателя, теряют мотивацию к самостоятельной работе. Как результат – переход на следующую ступень с еще большим «дефицитом» умений и навыков. В этом случае со стороны профессорско-преподавательского состава (ППС) предпочтительно дать шанс на успех. В общем плане педагогическое воздействие состоитв реализации принципа мотивации успехом, тогда происходит мобилизация способностей и траектория выходит на положительный прирост.

Варианты неустойчивых (колеблющихся) траекторий приведены на рис. 5 и 6.

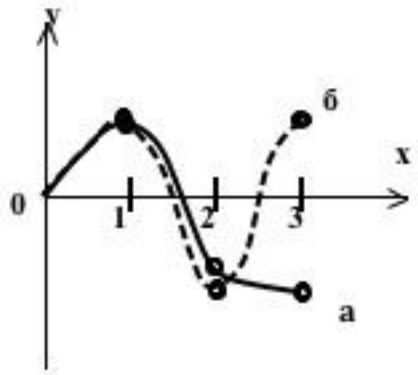


Рис.5. Вариант неустойчивых траекторий

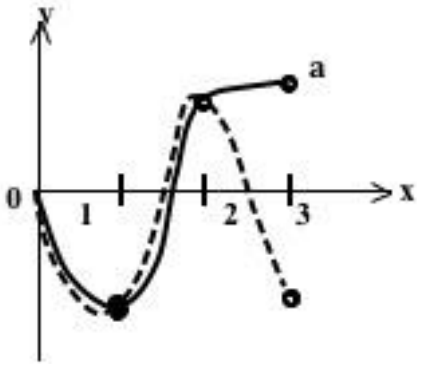


Рис.6. Вариант неустойчивых траекторий

Они обладают всеми перечисленными выше характеристиками, но результативное проявление не обладает признаками устойчивости. Это достаточно распространенный тип индивидуальныхтраекторий получения знаний, умений, навыков и формированиякомпетенций.

Рассмотренные виды образовательных траекторийисчерпывают расположение результатов дополнительных замеров относительно линии тренда. По итогам качественного моделирования можно сделать вывод, что для прогнозирования и восстановления вида индивидуальной траектории уровней формируемой компетенции в рамках одного модуля необходимо и достаточно провести измерение в трех внутренних точках (n=1,n=2,n=3). Нулевая (начальная) точка

измеряет исходный уровень компетенции. Это значение может быть как нулевым, так и перенесенным с предыдущего модуля, если данная компетенция уже формировалась. Первая точка (n=1) определяет тенденцию приобретения опорных ЗУН,поэтому при замере используют контрольно-измерительные материалы, ориентированные на проверку знаний, умений, навыков.Вторая(n=2) характеризует развитие уровней ЗУН и тенденцию компетенции с учетом применяемых усилий по результатам анализа данных в первой точке замера. Следовательно, для адекватных измерений в этой точке разрабатываются и применяются измерительные материалы, имеющие в своем составе инструменты для оценки как ЗУН, так и компетенций. Последняя третья точка (n=3) фиксирует достигнутый результат формирования отдельной компетенции в рамках одного модуля. В этот момент замера в арсенал используемых измерительных инструментов целесообразно включить элементы проектного обучения, активных технологий и другие компетентностно-ориентированные методы. Результат измерения в последней точке, с одной стороны, является «переходным» к следующему модулю, формирующему данную компетенцию, с другой – определяет индикаторное значение, передаваемое в информационную систему сопровождения педагогического мониторинга для включения в структуру индекса компетенций.

Важно заметить, что традиционно обучающийся в вузе получает оценку за контрольную, проверочную работу по разделу дисциплины в форме текущего контроля, а затем на экзамене в форме рубежного контроля. Однако не всякая дисциплина завершается экзаменом или дифференцированным зачетом. В этом случае результат рубежного контроля является бинарной оценкой «зачтено – незачтено» в которой, нет и не может быть дифференциации на баллы, а тем более на уровни компетенций. Процедуры педагогического мониторинга, построенные по модульному принципусбора и обработки информации с дополнительными внутри модульными точками замера, позволяют получить компетентностно-ориентированные данные и по таким учебным дисциплинам. Общая схема педагогического мониторинга очевидна: выполняются контрольные замеры (текущие в модуле и рубежные); прогнозируются варианты качественных траекторий приобретения обеспечивающих ЗУН и формирования компетенций; анализируются причины неудовлетворительного формирования той или иной компетенции; вносятся необходимые изменения в учебный процесс – разрабатывается новый учебный курс, меняется последовательность курсовых работ, совершенствуется система требований, создаются междисциплинарные проекты, применяются инновационные формы обучения и т.п.

В заключение необходимо отметить, что реализация процедур педагогического мониторинга предполагает ряд организационных и методических трудностей, к которым можно отнести:

- одноразовые, но значительные временные затраты и персональные усилия кафедр и преподавателей на разработку унифицированных критериев и требований для компетентностной оценки учебных достижений по различным видам учебной деятельности (индивидуальные задания, лабораторные работы, рефераты, курсовые работы, исследовательские проекты, контрольно-измерительные материалы для разных направлений измерений);

- рациональная организация деятельности ППС в вопросах учета индивидуальных показателей обучающихся по различным видам образовательной деятельности;

- систематический мониторинг внутри модуля силами ППС и кафедры с целью определения индивидуальных траекторий и последующих форм и методов педагогических воздействий;

- адекватное функционирование информационной системы сопровождения педагогического мониторинга в рамках общего контроля качества образовательных процессов вуза.

Список литературы

1. Борисова Е.В. Квалиметрия компетенций: методологические подходы и методы: монография. Тверь: ТГТУ, 2010. 152 с.
2. Шавенько Н.К. Основы теории информации и кодирования: учеб. пособие. М.: Изд-во МИИГАиК, 2012. 125 с.

TO THE QUESTION OF DATA COLLECTION FREQUENCY IN PEDAGOGICAL MONITORING PROCEDURES

A.N. Galochkin, E.V. Borisova

Peter the Great Military academy of Strategic Missile Forces, Moscow

The aspects of the organization of pedagogical monitoring in universities are discusses. The purpose of the functioning of the system is defined as a consistent control of competency indicators at different stages of the educational program. According to the results of qualitative modeling the kinds of typical trajectories of change in the level of competence, due to the current academic achievements. The necessity of redundancy of information transmitted in the system information support monitoring is substantiated. A sufficient number of measuring points data based on psychological and pedagogical analysis of simulation results is defined.
Keywords*:pedagogical monitoring, information support, the level of competence, quality trajectory.*

Обавторах:

ГАЛОЧКИН Алексей Николаевич –соискатель первой кафедры, Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого(109074, г. Москва, Китайгородский пр-д, д. 9.), e-mail:leshagals@gmail.com

БОРИСОВА Елена Владимировна –доктор педагогических наук, кандидат технических наук, доцент, с.н.с, НИЛ 16, Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого(109074, г.Москва, Китайгородский пр-д, д. 9), e-mail:elenborisov@mail.ru

УДК 378.14.015.62

ПРОБЛЕМА РАЗРАБОТКИ МОНИТОРИНГА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА

А.Л. Сиротюк

Тверской государственный университет

Рассматривается проблема контроля качества образования в вузе в условиях компетентностного подхода к подготовке специалистов.Описывается квалиметрический подход к диагностике компетенций.Предлагается декомпозирование компетенций на измеряемые составляющие.

Ключевые слова:*профессиональные компетенции, измеряемые составляющие компетенций, квалиметрическая диагностика, структура и принципы мониторинга; интерпретация результатов мониторинга.*

Смена результатов отечественного профессионального образования с поуровневых требований подготовленности специалиста на прогнозирование компетентностей выдвигает на первый план разработку мониторинга результатов образования, выраженных в терминах профессиональных компетенций.

Компетентностный подход к разработке мониторинга предполагает прежде всего переосмысление таких позиций, как изменение целевых установок (новое смысловое наполнение цели образования от «знаю, что» к «знаю, как») и модернизация содержания образования (смена ЗУНов на компетенции, а суммы знаний на формирование качеств личности, обеспечивающих ее социальную и профессиональную успешность) [2].

В современных условиях традиционные формы и методы контроля уже не могут быть использованы для оценки уровня сформированности компетенций обучающихся, поскольку ориентированы на диагностику уровня знаний, умений и навыков.

К современным технологиям контроля результатов образования предъявляются определенные требования. Это измеримость, объективность, технологичность, индивидуальный характер, разнообразие форм проведения, всесторонность, объективность, дифференцированность (учет индивидуальных личностных качеств обучающихся), единство требований со стороны преподавателей и администрации вуза [5].

Разработку квалиметрического подхода к диагностике профессиональных компетенций впервые начал А.И. Субетто ещё в

2006 г. Основу квалиметрии компетенций составили следующие положения [7]:

- квалиметрическая диагностика компетенций входит в систему предметных квалиметрий, т. е. арсенал предметных компетенций должен формироваться на всех специальных квалиметриях (экспертной, психологической, педагогической, таксономической, акмеологической, тестовой и др.);
- квалиметрическая диагностика компетенций должна трактоваться как компетентностный формат квалиметрии человека (модель профессионально важных качеств человека как специалиста). При этом оценка качества сложных компетенций должна быть адекватно сложной, т. е. недопустимо упрощение методик оценки качества компетенций. Методология выбора типа специальных квалиметрий для оценки качества сформированных компетенций у будущих специалистов должна учитывать направления их подготовки;
- статические модели квалиметрической диагностики компетенций должны быть преобразованы в динамические модели изменения компетенций с учетом тенденций современного развития общества.

Требование *измеримости* в отношении компетенций как предмета мониторинга составляет основную трудность как в теоретическом, так и в практическом плане. Это связано прежде всего с пониманием категории «компетенция», которая представляет собой «динамическую комбинацию знаний, умений, навыков и способностей. Компетенции формируются в различных разделах курса обучения и оцениваются на его различных стадиях. Они могут подразделяться на компетенции, относящиеся к предмету (профессиональные), и общие компетенции (не зависящие от содержания программы обучения» [1].

В процессе компетентностного образования развитие личностных качеств, определяющихся требованиями определенной профессии и структурой возможных должностей внутри этой профессии, не менее важно, чем приобретение профессиональных компетенций. С психологической точки зрения компетенции следует рассматривать как комплексное новообразование, включающее мотивационный, ценностно-смысловой, личностный, когнитивный и деятельностный компоненты. Из этого следует, что в систему мониторинга формирования компетенций необходимо включить психодиагностику всех составляющих на различных этапах профессионального образования. То есть профессиональные компетенции как предмет мониторинга с точки зрения методологии могут быть декомпозированы, как минимум, на такие измеряемые составляющие, как [4]:

- профессионально необходимые знания, умения и навыки;

- готовность применять знания, умения и навыки на практике;
- общие и специальные профессиональные способности;
- профессиональная мотивация;
- профессиональное самосознание;
- профессионально значимые качества личности специалиста;
- активная жизненная позиция.

Примерную *структуру мониторинга* формирования профессиональных компетенций можно представить в виде взаимосвязанных компонентов [6]:

- *Цель мониторинга:* повышение субъектности участников образовательного процесса. Овладение профессиональной компетенцией возможно только в результате собственных усилий, направленных на приобретение опыта осуществления различных видов деятельности.

- *Объект мониторинга:* учебные достижения обучающихся.

- *Субъекты мониторинга:* обучающиеся, преподаватели и администрация вуза. Включение обучающихся в процесс мониторинга в качестве субъектов существенно повышает эффективность мониторинга и позволяет сформировать компетентность будущих специалистов в оценочной деятельности.

- *Критерии и показатели объекта мониторинга:* знания, умения и навыки; способности, личностные качества, мотивация и т. д.

- *Оценочные процедуры мониторинга:* опрос, анализ результатов деятельности, эссе, рефлексивные методики, портфолио, кейс-технологии, многофункциональные игры, выполнение интегрированных заданий, разработка конференц-сценариев и проектов, балльно-рейтинговая оценка и т.д. То есть, необходимо внедрение новых подходов к оценке уровня сформированности компетенций, например, основывающихся на самостоятельной деятельности обучающихся.

Объективность и технологичность мониторинга могут обеспечить как автоматизированное компьютерное тестирование, так и контрольные мероприятия, направленные на создание модельной проблемной ситуации и проверку способности обучающихся, действовать в ней. То есть, в вузе необходимо разработать комплексную информационную систему, позволяющую учитывать образовательные результаты обучающихся на всех этапах образовательной программы, например, на первом, третьем и пятом курсах. При этом реальную возможность не только мониторинга, но и влияния на конечный результат может оказать сохранение конечных результатов диагностики и «развертка» этих результатов, которые могут анализировать и преподаватели, и администрация вуза, и сами обучающиеся, как в разрезе содержания программ (уровень достигнутых результатов по отдельным темам курса, дисциплинам, циклам программ), так и в

разрезе выборки обучающихся (сравнение достижений по этапам программы, курса, специальности и т. д.) [4].

Например, во Владивостокском государственном университете экономики и сервиса (ВГУЭС) разработана и используется информационная система, представляющая собой комплекс тестирующей оболочки «СИТО» (http://eva.vvsu.ru:7777/cito/), системы учета студенческого состава и успеваемости. Информация о текущей успеваемости студентов в семестре заносится в информационную систему сотрудниками деканатов или преподавателями, результаты экзаменационного тестирования из системы «СИТО» импортируются автоматически. В информационной системе формируются любые виды отчетов, что позволяет детально анализировать результаты обучения. Распределенный доступ (с сайта ВГУЭС http://dream.vvsu.ru:7777/EducationalCardsWEB/) как к первичной информации, так и к аналитическим материалам имеют студенты, преподаватели, администрация вуза и родители студентов [4].

Практическая реализация мониторинга формирования профессиональных компетенций обучающихся вуза возможна при соблюдении следующих *принципов* [4]:

- *непрерывность и преемственность:* реализация мониторинга на всех этапах образования, по единой технологии, в соответствии с едиными принципами, с использованием различных методов и форм в соответствии со спецификой образовательной программы и ступени обучения;

- *ориентация на требования потребителей (работодателей):* соответствие профессиональных компетенций требованиям работодателя и государства, выраженные в терминах профессиональных компетенций и сформулированные в ФГОС ВО;

- *систематичность:* мониторинг осуществляется в описанной и документированной системе, с установленной оптимальной периодичностью;

- *прозрачность:* критерии оценивания результатов мониторинга описываются и доводятся до сведения всех заинтересованных сторон (обучающиеся, преподаватели и администрация вуза, родители обучающихся);

- *наличие обратной связи:* обучающимся, заказчикам образовательных услуг (работодателям), представителям исполнителя (преподавателям, администрации вуза) обеспечивается возможность не только получать развернутую информацию о результатах мониторинга, но и предпринимать определенные действия, направленные на улучшение образовательных результатов.

Интерпретация результатов мониторинга должна проводиться в терминах степени достижения целей образовательной программы

путем сравнения зафиксированного состояния с желанием. Наиболее целесообразно проводить нормо-ориентированную интерпретацию результатов мониторинга, когда результаты обучающегося сравниваются не с результатами других обучающихся, а с некоторым установленным результатом (стандартом) [4].

Важнейшим фактором успешного внедрения системы мониторинга профессиональных компетенций обучающихся является соответствующее *кадровое обеспечение*, например, создание Центра мониторинга качества подготовки специалистов (ЦМКПС), основными задачами которого будут являться:

- организация мониторинга для всех категорий обучающихся;
- формирование аналитических отчетов о результатах мониторинга, их доведение до сведения заинтересованных лиц, разработка и предложение управленческих решений на основании анализа полученных результатов;
- обеспечение полноты и качества баз результатов мониторинга;
- повышение компетентности обучающихся, преподавателей, администрации в области практического использования технологий мониторинга и непосредственного участия в данных процедурах (популяризация мониторинга путем информирования, тренингов, социологических опросов и др.).

В целом можно отметить, что важнейшей ценностью результатов современного профессионального образования являются специалисты, способные к поиску и освоению новых знаний, к быстрой реакции на изменения в образе деятельности, готовые самостоятельно принимать решения по широкому кругу проблем и нести за них ответственность, быть профессионалами в своей области деятельности. Для обеспечения таких результатов перед образованием стоит задача разработки механизмов оценки качества образовательных услуг с участием потребителей путем создания прозрачной и объективной системы мониторинга образовательных достижений обучающихся [3].

Список литературы

1. Глоссарий терминов европейского высшего образования. [Электронный ресурс]. URL: http://rudocs.exdat.com/docs/index-69522.html
2. Глотова Ж. О необходимости введения квалиметрических методов диагностики профессиональных компетенций // General and Professional Education. 2011. №1. Р.17-21.
3. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Распоряжение правительства Российской Федерации от 17.11.2008 г. №1662-р.
4. Мартыненко О.О., Садон Е.В. Мониторинг формирования компетенций как важнейший инструмент управления образовательным процессом вуза // Университетское управление: практика и анализ. 2008. №3. С.42-49.

5. Полупан К.Л. Мониторинг качества образования в вузе в условиях внедрения компетентностной модели подготовки специалистов // Вестн. Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2012. №11. С.41-45.
6. Сергеева Е.В. Мониторинг учебных достижений студентов в системе управления качеством подготовки специалистов в педагогическом вузе: дис. … канд. пед. наук. Волгоград, 2011. 184 с.
7. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб., М.: Исследовательский Центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.

THE PROBLEM OF DEVELOPING MONITORING THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF GRADUATES

A.L. Sirotyuk

Tver State University

The article considers the problem of monitoring the quality of education in the University in terms of the competence approach to training. Describes a qualitative approach to diagnosis competencies. Features of decomposion competencies on the measured components.

Keywords:*professional competence, as measured components of competence, qualitative diagnostics, structure and principles of monitoring; the interpretation of monitoring results.*

Об авторе

СИРОТЮК Алла Леонидовна – доктор психологических наук, профессор; профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170021, г. Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24), e-mail: a.sirotyk@mail.ru

ОБРАЗОВАНИЕ И ОБЩЕСТВО

УДК373.035.6

ПРИНЦИПЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ДОШКОЛЬНИКОВ К ИНТЕГРАЦИИ В ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ПРОСТРАНСТВО СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

В.А.Ершов[1], С.Г. Пелиева[2]
[1]Тверской государственный университет
[2]Детский сад № 94, г. Тверь

Статья посвящена принципам формирования готовности дошкольников к интеграции в поликультурную среду педагогическими средствами в рамках патриотического воспитания.
Ключевые слова: *патриотическое воспитание, этническая идентификация, самоопределение, интеграция, диалог культур, самоописание.*

Задачи преодоления этнических противоречий и расширения диалога культур решаются не только на политическом, экономическом, но и на социально-культурном уровне. Важнейшим фактором, влияющим на развитие или свертывание межэтнического диалога, является система дошкольного образования.

В начале XXI в. уделяется усиленное внимание этнокультурной направленности целей, задач, содержания образования, а также методов и форм обучения. Анализ социально-педагогической практики убедительно демонстрирует тот факт, что наиболее продуктивным подходом в построении общего образования, направленного на интеграцию дошкольников в поликультурную среду, является патриотическое воспитание.

В контексте рассматриваемого вопроса следует подчеркнуть, что, разрабатывая систему патриотического воспитания в рамках общеобразовательной подготовки дошкольников, с одной – следует учитывать социально-экономические, политические и культурно-духовные детерминанты развития институтов российского общества, с другой стороны, необходимо осмыслить принципы формирования структурных компонентов образовательного процесса.

В качестве базового принципа следует назвать *принцип равноценности этнических культур*, что предполагает рассмотрение культур народов в рамках общеобразовательной подготовки дошкольников как уникальных, а не как более или менее совершенных. Это подразумевает включение в содержание патриотического воспитания не только истории культуры коренных народов

Центральной России, но и знакомство с историей и культурой других этносов, населявших данную территорию в различное историческое время, а также на современном этапе. Культура России – это культура не только славянства, но и других народов, проживающих на ее территории.

Реализация принципа равноценности этнических культур органически связана с принципом *межкультурного диалога,* который подразумевает открытость представителей этнических культур к восприятию, осмыслению иных культурных систем, а также к развитию собственной этнокультуры посредством интеграции индивида в поликультурную среду. Следует подчеркнуть, что устранение «железного занавеса», построенного на идеологических принципах, не ликвидировало «железный занавес» отсутствия умения и опыта участия в диалоге культур [2, с. 303]. Продуктивность контактов с представителями иных социальных, политических, экономических и культурных ценностей сводится к минимуму непониманием ценностных оснований оппонентов. Недопонимание – первый шаг к образу врага, как понимание – к сотрудничеству. Общество, состоящее из личностей, ценностью которых является готовность к межкультурным контактам и диалогу, не может закрыться от всего мира, отдельных стран и народов «железным занавесом» образа врага или проповедью национальной исключительности.

В свою очередь, вышеизложенные принципы подразумевают актуальность *принципа культурного многообразия* как важнейшего условия успешной реализации патриотического воспитания, направленного на педагогическое обеспечение процесса интеграции индивида в поликультурную среду. Особый интерес для нашего исследования представляют решения международной конференции 1982 г. в Мехико, организованной ЮНЕСКО, которая оказала значительное влияние на процесс организации отношений между культурами, государствами и народами. В ее решениях было записано:

* «любая культура представляет совокупность неповторимых и незаменимых ценностей (только через свои традиции и формы выражения каждый народ может заявить о себе миру);

* культурная самобытность представляет собой неоценимое богатство, которое расширяет возможности для всестороннего развития человека, мобилизуя каждый народ и каждую группу, заставляя их черпать силы в своем прошлом, усваивая элементы других культур, совместимые со своим характером, и тем самым продолжать процесс самосозидания;

* все культуры составляют единое целое в общем наследии человека; культурная самобытность народов обновляется и обогащается в результате контактов с традициями и ценностями других народов;

культура – это диалог, обмен мнениями и опытом, постижение ценностей и традиций других, в изоляции она увядает и погибает;

* необходимо признать равенство в достоинстве всех культур и право каждого народа и каждого культурного сообщества утверждать, сохранять свою культурную самобытность и обеспечивать ее уважение» [3, с. 345–346].

Основополагающие идеи, выдвинутые участниками конференции, являются итогом историко-культурного опыта человечества, который показывает, что мир един только в своем многообразии. Будущее прогресса человеческой цивилизации зависит от сохранения его поликультурности. Идеи конференции ориентированы на переход от отдельных попыток реализации адекватного поликультурной среде элементов патриотического воспитания к целостной образовательной программе, которая подготовит дошкольников к активной и развивающей деятельности посредством интеграции в поликультурную среду.

Однако решения, провозглашенные конференцией, не затрагивают проблемы национально-культурной идентификации, связанные с особенностями цивилизации, хотя и в них говорится о том, что каждый народ через свои традиции и формы может заявить о себе миру [3, с. 346].

Важно понимать, что развитие информационного общества во многом ведет к нивелировке национально-культурных особенностей, массовая культура отчасти уничтожает самобытность, предлагая продукт для массового потребления. Обеднение культурного наследия вследствие потерь национально-культурных истоков становится фактом не только мировой практики, но и российской. Культурно-национальная нивелировка наносит непоправимый урон возрождению народов и их полноценной интеграции в мировую культуру. Если национально-культурная самоидентификация личности не имеет места, то человек лишается возможности приобщиться к культурному наследию человечества и войти в диалог между культурами. Диалог подразумевает равноправное общение на основе субъектно-субъектных отношений, но это невозможно, если участники диалога не имеют опыта национально-культурной идентификации. Патриотическое воспитание призвано не только обеспечивать полноценный диалог между культурами, но и сохранять культурно-этническую самобытность народов мира и России.

В контексте проведенного анализа можно сделать вывод о том, что, определяя ракурс патриотического воспитания дошкольников, ориентированного на их подготовку к интеграции в поликультурную среду, следует исходить из фундаментального методологического принципа ценности культуры народа как стиля жизни, как совокупности

менталитета, традиций, обычаев, стиля одежды, кухни, правил поведения, символов, веры, образования. Культура народа не является «плохой» или «хорошей», более или менее развитой, варварской или цивилизованной. Она всего лишь разная – не похожая на другие.

Исходя из вышеизложенного, цель патриотического воспитания, направленного на интеграцию дошкольников в поликультурную среду, может быть сформулирована следующим образом: *создание условий для формирования у дошкольников открытости к межэтническому диалогу на основе уважения иных культурно-этнических общностей, а также их готовности к интеграции в поликультурную среду, сохраняя свою социально-культурную идентичность.*

Важно подчеркнуть, что цель патриотического воспитания состоит не в том, чтобы детерминировать отказ индивида от своей культурной самобытности, а в том, чтобы помочь ему оценить в равной мере собственную и чужую культурную идентичность. Исследователи подчеркивают значимость факта преодоления центробежных сил этнокультур по отношению к культуре индивида [1, с. 447]. Вместе с тем вопрос состоит не в том, чтобы отдать предпочтение своей национальной культуре, по отношению к которой другие культуры были бы отнесены к второразрядным. Важно создать условия, при которых социальная поликультурная среда могла бы быть понята, оценена и критически изучена.

Список литературы

1. Гессен С. И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 447 с.
2. Садохин А.П. Этнология: учеб. пособие. 3-еизд., перераб. и доп. М.: Альфа-М; ИНФРА-М, 2004. 350 с.
3. Социализм и прогресс человечества. Глобальные проблемы цивилизации / ред. И. Т. Фролов. М.: Политиздат, 1987. 447 с.

PRINCIPLES OF PATRIOTIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF FORMATION OF READINESS OF PRESCHOOL CHILDREN TO INTEGRATE INTO A MULTICULTURAL SPACE OF MODERN RUSSIA

W.Ershov[1], S. Pelieva[2]

[1]Tver State Universety
[2]Preschool educational Institution №94, Tver

The article is devoted to the process of formation of readiness of preschool children to the integration in a multicultural environment pedagogical tools in the framework of Patriotic education

.***Keywords****:Patriotic education, ethnic identity, self-determination, integration, dialogue of cultures, the self-describing.*

Обавторах:

ЕРШОВ Вячеслав Алексеевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, социальной работы и социальной психологии, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail:pedagogika_srkaf@mail.ru

ПЕЛИЕВА Светлана Геннадьевна – воспитатель высшей категории, МДОУ «Детский сад № 94» (170001, г Тверь, ул. Новикова, д. 6).

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2015. № 1. С. 127-139

УДК 37.03

ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРАКАК ОСНОВА РАЗВИТИЯГРАЖДАНСКОГО ОБЩЕСТВА (психолого-педагогический анализ)

З.Н.Ибрагимова, А.Г. Князева, В.А.Николаев

Орловский государственный университет

Уточнено представление о правовой культуре, выделены компоненты ее структуры (когнитивно-познавательный, эмоционально-ценностный, действенно-практический). Рассмотрены ее характеристики (правовое мышление, правовое сознание, привычки правомерного поведения). Раскрыты психолого-педагогические механизмы формирования правовой культуры в современных условиях.

Ключевые слова: *правовая культура, правовое сознание, правовые знания, правовое мышление, правовые чувства, правовая деятельность.*

Построение гражданского общества является важнейшей задачей современного цивилизованного мира. Гражданское общество предполагает активное участие населения в решении насущных социальных, политических, экономических проблем. Существенным условием функционирования гражданского общества является опора на действующее законодательство государства, международные правовые нормы. Для развития гражданского общества необходима активная, целенаправленная воспитательная работа различных социальных институтов.

Как свидетельствуют результаты исследований, важным условием становления гражданского общества является формирование у подавляющей части населения правовой культуры.Активизации этого процесса в настоящее время придается особое внимание, что ставит правовое воспитание в ряд важнейших государственных задач. Правовая культура, основанная на нравственных ценностях, а не только отдельные правовые или нравственные знания, способны обеспечить торжество закона, справедливости, взаимного уважения и поддержки.

Необходимость развития правовой культуры у рядовых граждан вытекает из активного становления в последние десятилетия новых правовых институтов Российской Федерации. Все чаще межличностные правовые отношения решаются на основе использования законодательства. Для безопасной, бесконфликтной граждански активной жизнедеятельности человека в современном обществе он должен быть не просто юридически «подкован», а являться носителем правовой культуры. Необходимость ее формирования вытекает из характеристики современного представления о правовом статусе личности. Сегодня этот статус, по мнению специалистов [5,с. 155],

включает в себя совокупность прав, свобод, законных интересов, а также обязанностей личности, в основе которых лежат конституционные права и свободы. Правовая культура обеспечивает правомерное поведение, результативное исполнение своих обязанностей, способность защитить свои гарантированные права, свободы, активную гражданскую позицию.

Многие выдающиеся ученые прошлого утверждали необходимость формирования правовой культуры начиная с детского возраста, что обеспечивает полноценную, бесконфликтную интеграциючеловека в правовое общество. К.Д. Ушинский, анализируя опыт европейского воспитания, в качестве его особенностей отмечает, что даже аристократическая и богатая молодежь в закрытых школах привыкает повиноваться закону. Это достигается тем, что школьная дисциплина поддерживается более всего самими воспитанниками и состоит в повиновении письменному закону и обычному праву, которое держится столетиями в старых школах [12, с. 64-65]. Данный опыт убеждает в необходимости создания правовой среды в образовательном учреждении. Если дети научатся жить по принятым учебном заведении требованиям, законам, то это станет морально-психологической основой для успешного формирования правовой культуры.

Приобщение к правовой культуре подростков группы риска в полной мере реализовано в опыте А.С.Макаренко. В руководимых им воспитательных учреждениях много внимания уделялось приучению бывших правонарушителей, беспризорников к соблюдению правовых норм. А.С.Макаренко и его соратники добивались этого не столько заучиванием правовых норм, сколько обучением жизни по единым для взрослых и детей требованиям, нормам, правилам.

Поддержание порядка, дисциплины возлагалось на актив, на самых авторитетных подростков. Подчинение их требованиям достигалось не силой, а опорой на единые правила, поддерживаемые общественным мнением. Кто не хотел подчиняться общим требованиям, подвергался суровому для колониста наказанию: вызову на совет командиров или общее собрание[7]. Постепенно подростки привыкали к необходимости подчиняться правилам жизни колонии. После окончания школы все воспитанники А.С. Макаренко стали достойными гражданами страны, никогда не нарушали законы.

Анализ имеющихся подходов к формулированию понятия «правовая культура» показал значительный разброс мнений среди исследователей. Для уточнения сущности данного понятия проведено его сравнительное изучение с позиций философско-юридических, психолого-педагогических позиций.

Понятие правовой культуры прочно вошло в оборот юридических, философских, социологических изданий. По данным

некоторых авторов (В.Е. Семенов и др.) имеется около 250 определений данного понятия. Однако, по мнению самих специалистов, в понимании содержания правовой культуры еще нет надлежащей ясности [3, с. 20]. Углубленное изучение различных подходов показало многовариантность представлений данного понятия в научных трудах.

Как показал анализ различных публикаций, разработано несколько классификаций правовой культуры по различным основаниям. В ряде исследований выделяют следующие уровни правовой культуры: индивидуальный (личность), корпоративный (социальное объединение, коллектив), общий (общество), цивилизационный или общечеловеческий (мировая цивилизация).

Анализ исследований свидетельствует, что одним из наиболее часто используемых оснований для классификации правовой культуры выступает ее субъект. Им обычно является все общество, социальная общность, отдельный человек. В соответствии с названными субъектами выделяют такие разновидности правовой культуры: 1) общества в целом; 2) социальной общности (профессиональной, этнической и т. п.); 3) отдельной личности. Предложенные разновидности правовой культуры находятся в неразрывном единстве, взаимосвязи и взаимообусловленности. При этом каждая из них имеет характерные особенности.

Правовая культура общества анализируется с позиций различных подходов. Институционально-нормативный подход (В.К. Бабаев, В.Н. Баранов, В.И. Каминская, С.А. Комаров, В.В. Лазарев, Т.В. Муслумова, А.Р. Ратинов, В.П. Сальников, А.П. Семитко и др.) предполагает включение в состав ПК правовых актов и определяемых ими компонентов.

В ряде работ институционально-нормативный подход к правовой культуре общества интегрируется с функционально-деятельностным (Н.Л. Грант, И.А. Иванников, Т.В. Синюкова и др.) и аксиологическим подходом (Н.Ю. Гурьянов, О.В.Сазонов и др.). В результате выделены наиболее значимые функции правовой культуры: правоформирующая, праворегулятивная, аксиологическая, информационно-познавательная, коммуникативная, прогностическая и др.

Всесторонний анализ трактовок в рамках названных подходов позволил охарактеризовать правовую культуру общества как составную часть его духовной культуры, которая складывается из восприятия правовой системы общества посредством правового сознания, правового мышления, правовых чувств и фиксируется большей частью общества как система правовых ценностей, выражающих отношение к ведущим правовым нормам, явлениям, выступающих в роли способов правового регулирования общественных отношений, обеспечивающих законность, правопорядок, правомерное поведение граждан. Правовая

культура общества определяется доминирующими социально-экономическими, политическими, духовными отношениями, особенностями менталитета, историческим опытом развития.

По данным исследований (В.К.Бабаев, В.М. Баранов, М.Н. Марченко, Т.В. Муслумова, В.А.Толстик, В.В. Федоров и др.),правовая культура личности входит составной частью в правовую культуру общества и отражает степень и характер ее развития, обеспечивающего социализацию личности и правомерную деятельность индивида. Анализ, обобщение различных трактовок правовой культуры личности позволяет сделать ряд выводов. Во-первых, правовая культура личности во многом определяется уровнем правовой культуры общества. Во-вторых, ведущим элементом правовой культуры личности является ценностное отношение к праву, правовым нормам. В результате они отражаются в сознании в виде ценностей. В-третьих, ведущими механизмами формирования правовых ценностей выступают рациональная деятельность сознания и эмоционально-чувственное отношение к праву.

Исходя из философско-юридического анализа установлено, что правовая культура личности является производной от правовой культуры общества, включает в себя систему осознанных знаний, взглядов, оценок, убеждений, эмоционально-чувственное отношение к правовым явлениям, определяющим мотивацию правомерного поведения, правореализационную деятельность.

Анализ и обобщение выделенных в различных исследованиях составляющих правовой культуры личности позволили определить ее структурные компоненты: 1)когнитивно-познавательный (правовое сознание, мышление, убеждения); 2)эмоционально-ценностный (правовые чувства, эмоциональные отношения к праву, мотивация правомерного поведения); 3) действенно-практический (привычки правомерного поведения, активная социальная позиция, защита своих прав).

В ходе философско-юридического анализа правовой культуры была установлена ее тесная связь с правовым сознанием. Оно изучалось в рамках различных исследований (С.С. Алексеев, В.И. Бегинин, В.Л. Васильев, А.В. Венгеров, Н.Л. Гранат, А.С. Гречин, В.М. Корельский, В.Е. Крутских, Е.А. Лукашова, В.С. Нерсесянц, В.Д. Перевалов, Е.А. Рябов, О.В. Сазонов, В.Е.Семенов А.Я. Сухарев и др.). Обобщение проанализированных подходов позволило в интегрированном виде охарактеризовать правовое сознание. Это духовная составляющая правовой культуры, представляющая собой синтез динамичной, находящейся в непрерывном совершенствовании системы правовых знаний, образующихся с помощью правового мышления, которые под влиянием чувств, эмоций, настроений, воли,

становятся правовыми убеждениями, мировоззрением, определяют оценки правовых явлений, формируют ценностные ориентации, социально-правовые установки, регулирующие правовое поведение человека. В результате проведенного сравнительного обобщения различных подходов удалось выделить ведущие функции правового сознания: когнитивную, аксиологическую, регулятивную,ценностно-ориентационную.

Анализ различных характеристик правового сознания позволил установить, что оно является одним из важнейших этапов формирования правовой культуры и выступает его процессуальной, регулятивной стороной.

По нашим данным, в состав правовой культуры кроме правового сознания входит правовая деятельность, которая также имеет сложную структуру. В соответствии с формами реализации права специалисты выделяют следующие формы правомерной деятельности: соблюдение, исполнение, использование, применение права [5, с. 374]. Эти формы отражают сущность правомерного поведения, базой которого является соблюдение запретов, наложенных различными правовыми нормами. Однако простое соблюдение запретов признается юридически нейтральным поведением. Активная сторона правовой деятельности предполагает качественное исполнение своих обязанностей, определяемых отраслями права. Противоречие между действиями индивида и моделями поведения, зафиксированными правовыми нормами, юристы называют правонарушениями.

Согласно философско-юридическим исследованиям, результатом формирования правовой культуры являются правовые привычки и навыки. Правовые навыки – это умения совершать требуемые правовым общением внешние действия как стереотипные приемы права [4, с. 32]. Правовые навыки освобождают сознание человека от выбора способа регуляции поведения. Они выступают в роли стереотипов правомерного поведения, устраняющих возможность отклонений от правовых норм. Правовая привычка – это устойчивая внутренняя потребность индивида в постоянном следовании относящихся к праву стандартам поведения [4, с. 33]. Привычки формируются в процессе повторений, упражнений в правомерных поступках.

Правомерное поведение – это социально значимые действия, поступки человека в соответствии с законодательством, направленные на соблюдение, исполнение, использование, применение права, контролируемые правовой культурой. Основными механизмами правомерного поведения являются правовые привычки и навыки.

В трудах прошлых лет, касающихся правовой культуры (И.А. Ильин, Б.А. Кистяковский и др.), современных исследованиях (А.В.Смоленцев, Г.Р. Фаттахова, Т.А. Фирсова и др.) отмечается, что

правовая культура, правовое сознание требуют как философского, так и психологического анализа. По данным психологических исследований, полноценное развитиеправовой культурыопределяется не только объемом знаний в области права, но и отношением к нему, переживанием позитивных чувств в процессе общения с правовыми явлениями.

Изучение правового сознания с позиции психологии позволило установить его следующие характеристики: а) оно включает в единстве переживание и знание; б) правовые знания в единстве с эмоциями, чувствами формируют у человека определенное отношение к правовым нормам, превращают их в убеждения; в) в сознании синтезируются различные виды отношений, которые определяют поведение личности, ее самооценку и самосознание; г) сознание личности определяется общественным сознанием.

Как установлено психологическими исследованиями, в ходе правового воспитания получаемая правовая информация первоначально оценивается с помощью эмоций. Переживается степень их значимости, востребованности для безопасной и благополучной жизнедеятельности. Возникают мотивы освоения этой информации (эмоционально-ценностный компонент правовой культуры). Далее мышление с помощью механизмов разъяснения, толкования, объяснения обеспечивает их осознание, осмысление, понимание. Правовая информация встраивается в систему имеющихся у субъекта правовых знаний, становится элементом этой системы, т. е. принимается как собственное знание (когнитивно-познавательный компонент).

Процесс формирования правомерного поведения с психологических позиций также включает несколько этапов. Исходным этапом обычно выступает правовая ситуация, которая, как правило, является проблемной. Следующий этап – анализ этой ситуации. Для ее решения обычно требуется использование комплекса правовых знаний. Результатом их использования для решения правовой проблемы являются ценностные ориентации, установки, правовые умения, навыки решения сходных правовых проблем (деятельностно-практический компонент).

Удовлетворение от нахождения правильного решения правовой ситуации, появление уверенности в правомерности собственных правовых действий рождает положительные чувства, которые способствуют развитию мотивов правомерного поведения в других сходных ситуациях. Без устойчивых, личностно и общественно значимых, эмоционально окрашенных мотивов правомерное поведение невозможно. В таких случаях обычно имеет место правовой нигилизм или правовой инфантилизм, т. е. отрицание или недооценка правовых норм.

Психологи выделяют несколько уровней правовой деятельности. Верхний уровень – это правомерное поведение, определяемое мотивами соблюдения законодательства, его использования для обеспечения собственной жизнедеятельности. Средний уровень – это правовые действия, имеющие целью соблюдение отдельных правовых норм. Нижний уровень – правовые операции, т. е. способы осуществления правовых действий в зависимости от условий их реализации.

С психологических позиций в структуру деятельностно-практического компонента правовой культуры входит социальная установка.Это сложное психологическое образование, включающее когнитивную, эмоциональную и поведенческую составляющие. На основе знаний, убеждений, оценок правовых норм, преломленных через чувства, эмоциональные состояния, связанные с переживанием значимости их в жизни общества, отдельного человека, складывается предрасположенность субъекта к реальным действиям в соответствии с правовыми нормами. Правовая установка является важнейшим результатом процесса формирования правовой культуры и основной составляющей ее поведенческого компонента.

Сравнительный анализ психологических исследований позволяет сделать вывод о том, что другим важным результатом развития правовой культуры являются правовые ценностные ориентации. Они представляют собой систему взглядов, отношений личности, определяющих убеждения, идеалы, принципы правомерной деятельности и поведения. Правовые ценностные ориентации формируются на основе правовых знаний, отношений к правовым нормам и воплощаются в правовых установках. В повседневной жизни, профессиональной и бытовой деятельности правовые ценностные ориентации выполняют функцию ведущих мотивов правомерного поведения.

Обобщив значительное количество педагогических подходов к характеристике правовой культуры личности, удалось установить, что она является составляющей базовой культуры человека. Она характеризует качество и глубину правовых знаний личности, степень понимания нравственного смысла правовых норм, качество правовых убеждений, реализуемых в бытовой, трудовой, общественной жизнедеятельности, проявляющихся в соблюдении правовых норм, отстаивании собственных прав и свобод, правомерном поведении.

Многие ученые-педагоги характеризуют правовую культуру с позиций системно-структурного подхода: О.Н. Богатикова, М.В. Кускова, Л.М. Матвиенко, М.Б. Смоленский, А.М. Столяренко, А.А. Рыбаченко, С.Б. Тугуз, Н.И. Элиасберг и др. В ряде педагогических работ сущность и структура правовой культуры рассматривается с точки зрения компетентностного подхода

(О.А. Панова, И.И. Трофимов, С.А. Хасанова, А.А. Черемисина и др.). Часть публикаций, посвященных правовой культуре, выполнена в рамках нравственно-аксиологического подхода (Е.И. Евсикова, И.Г Митюнова, А.Ф. Никитин, П.Б. Тарасов, Н.М. Савченко, Е.Г. Федоренко,Е.Н. Шумелкина, Е.В. Ярошенко и др.). Анализ работ названных авторов подтверждает объективность выделения основных компонентов правовой культуры: когнитивно-познавательного, эмоционально-ценностного, деятельностно-практического.

Когнитивно-познавательный компонент ориентирован преимущественно на освоение правовых знаний. Специальными исследованиями установлено, что их понимание осуществляется с помощью особой процедуры – объяснения [10, с. 70]. По нашим данным, использование объяснения как метода познания и обучения в рамках когнитивно-познавательного компонента обеспечивает глубокое освоение правовых знаний.

В исследованиях, проведенных на материале естественных наук, определена логика (последовательность способов) объяснения различных видов научного знания: фактов, понятий, законов, способов деятельности [9]. Практика показывает, что в процессе формирования правовой культуры необходимо глубокое понимание правовых фактов, понятий, законов, правовых норм. Для этого важно раскрытие их сущности с помощью объяснения. Соотнесение объяснения основных видов знаний в естественных и гуманитарных науках, в частности в юриспруденции, показало, что их глубокое и полное понимание достигается путем использования основных способов объяснения: причинного, функционального, структурного. Практическое апробирование логики объяснения правовых знаний в ходе опытно-экспериментальной работы позволило установить в целом ее сходство с логикой объяснения аналогичных видов естественно-научных знаний.

Согласно нашим данным, правовые факты эффективней всего объяснять, следуя такой логике: структурный, причинный, функциональный способы. В нашей практической работе объяснение подросткам сущности правовых фактов начиналось с их описания (структурный способ). Далее следовало раскрытие причинных связей путем подведения данного факта под соответствующую правовую норму, закон (причинный способ). Затем определялась связь между элементами факта, установление места данного факта в ряду сходных фактов, выявлялись его возможные последствия в жизни человека (структурный способ).

Объяснение правовых понятий обычно начинается с привлечения жизненного опыта испытуемых, описания правовых явлений, характеризуемых понятием. В результате выявлялись связи данного понятия с другими, близкими понятиями, устанавливалось отличие от

них (функциональный способ). Далее рассматривался механизм реализации правового явления, характеризуемого понятием (причинный способ). На основе приведенных примеров уточнялись существенные признаки понятия, происходило отделение их от несущественных. В конце давалось определение понятия, установление его места в классификации близких понятий (структурный способ).

В законодательстве РФ выделяют два основных вида нормативных правовых актов: законы и подзаконные акты. Законы – это нормативно-правовые акты, обладающие высшей юридической силой, устанавливающие основные нормы всех отраслей права и регулирующие наиболее важные правовые отношения [5, с. 242]. К законам Российской Федерации относятся Конституция (Основной закон), федеральные законы, законы субъектов Федерации, законы, содержащие нормы отраслевого права (административного, гражданского, уголовного, семейного и др.).

Подзаконные акты издаются исполнительными органами власти и не должны противоречить закону, но призваны его развивать, дополнять, конкретизировать [5, с. 244]. К подзаконным актам относятся указы и распоряжения Президента России, постановления и распоряжения Правительства, нормативные акты, принимаемые министерствами, комитетами, ведомствами, постановления, распоряжения местных органов власти и т. п.

В процессе формирования правовой культуры для глубокого понимания сущности законов необходимо их объяснение. В ходе опытно-экспериментальной работы нами выявлена наиболее эффективная логика объяснения законов: структурный, функциональный, причинный способы. На занятиях, направленных на изучение законодательных актов, вначале следует рассматривать основные понятия, связь между которыми регулируется законом (структурный способ). Далее изучается общая структура отношений, регулируемых законом, смысл взаимодействия, взаимного влияния субъектов отношений (функциональный способ). В конце дается обоснование причин существования отношений, регулируемых законом в данной конкретной форме. Это обоснование делается на основе законов, обладающих большей юридической силой: Конституции, федеральных, конституционных и других законов (причинный способ).

Правовые нормы описывают характерные существенные черты поведения, закрепляемые нормой в той или иной ситуации, и не учитывают индивидуальные особенности человеческих действий. Эти черты становятся обязательными правилами поведения.

Как показывает опыт, глубокое понимание, усвоение и использование детьми и взрослыми в повседневной жизни правовых норм во многом обеспечивается эффективным объяснением их

сущности. По нашим данным, успешность объяснения правовых норм достигается при построении его в следующей логике: структурный, функциональный, причинный способы. В начале объяснения целесообразно рассмотреть назначение и структуру нормы (структурный способ). Далее раскрывается последовательность действий, описываемая изучаемой нормой (функциональный способ). Затем дается законодательное обоснование такой последовательности (причинный способ).

Психолого-педагогическими исследованиями установлено, что правовые знания не обеспечивают в полной мере осознанного правомерного поведения, не являются достаточными для профилактики нарушений закона. Более того, часто правонарушители используют знания в области права для ухода от ответственности за совершенные преступления.

Превращение правовых знаний в убеждения, как свидетельствуют исследования Л.С. Выготского, осуществляется путем переживания их, т. е. подключения эмоциональной сферы ребенка [2]. Включение в структуру правовой культуры эмоционально-ценностного компонента обеспечивает устойчивые правовые убеждения, которые являются основой правомерного поведения.

Это подтверждают данные педагогических исследований. Согласно их результатам, эмоционально-ценностный компонент правовой культуры характеризует степень переживания школьником его отношения к правовым ценностям. В результате правовые знания переходят в убеждения, необходимость соблюдения норм права, формируется уважение к законам [8]. Такой переход необходим, так как именно убеждения выступают ориентиром в законных требованиях общества согласовывать свои действия и поступки с действиями и поступками других людей [7, с. 28]. Позитивное эмоциональное отношение к усваиваемым правовым знаниям способствует также формированию положительных чувств, мотивов, установок [11, с. 36]. Именно эти составляющие эмоционально-ценностного компонента, а также отношения, ценностные ориентации личности постепенно становятся правовыми установками, ориентирами поведения человека, заставляют его оценивать свои действия с позиции соответствия правовым нормам.

Как показывает практика воспитательной работы с подростками, насыщение занятий по ознакомлению с правовыми нормами яркими, запоминающимися примерами последствий правомерного или неправомерного поведения позитивно сказывается на освоении правовых знаний. У испытуемых часто возникают позитивные или негативные чувства в отношении тех, кто соблюдает и, напротив, нарушает законодательство. Для усиления эмоционального воздействия

в ходе занятий целесообразно использование разнообразных технических, мультимедийных, художественных средств. Они активизируют эмоциональную сферу подростков, делают процесс освоения правовых знаний более эффективным, а сами знания более действенными.

На основе системы ценностных ориентаций в области права формируются правовые убеждения, которые реализуются в форме правовых установок по выбору правомерных вариантов социального поведения. Правовые установки регламентируют поведение человека в стереотипных ситуациях использования одних и тех же правовых норм.

Правовые установки, формируясь на основе ценностных ориентаций, регулируют социальные отношения средствами права. В публикациях описываются основные правовые ценности: жизнь человека, его права, справедливость, свобода, правовое равенство, законопослушность, ответственность, способность к компромиссам, уважение права частной жизни, собственности и др. [1, с. 55]. Формирование этих и других ценностей является важным условием развития правовой культуры.

Правовые убеждения, установки, ценностные ориентации воплощаются в правовом поведении, которое составляет основу деятельностно-практического компонента. Как показывает опыт, результаты исследований, данный компонент является обязательным в структуре правовой культуры. Его функционирование обеспечивает развитие правовых умений, навыков правомерного поведения, правовых привычек, социально-правовой активности, стимулирующих противодействие нарушениям в области права.

Правовым поведением специалисты называют лишь поведение, соответствующее идеальной модели, закрепленное в нормах права [6, с. 60]. Социальная сущность правового поведения предполагает его адекватность нормам права, полезность для субъекта и окружающих, социальную активность в защите своих прав, законности.

Правовое поведение предполагает соблюдение, исполнение, применение правовых норм. Практика работы с подростками группы риска показывает, что правовое поведение оказывает существенное влияние на их социализацию, личностное развитие. Несоблюдение или нарушение закона негативно сказываются на психическом состоянии подростков. По нашим наблюдениям, неправомерное поведение вызывает состояние эмоциональной напряженности, что проявляется в повышенной тревожности, агрессивности, озлобленности.

В ходе проведенного теоретического (философско-юридического, психологического и педагогического) исследования доказана объективность структуры правовой культуры, включающей

когнитивно-познавательный, эмоционально-ценностный, деятельностно-практический компоненты.

Список литературы

1. Барашкова В.И., Попова П.П. Формирование правовой культуры в образовательных учреждениях в условиях модернизации структуры и содержания общего образования. Великий Новгород, 2003. 60 с.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология // Пед. соч. М.: Педагогика, 1991. С. 38-373.
3. Гречин А.С. Социология правового сознания: учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТА-ДАНА, 2001. 256 с.
4. Гурьянов Н.Ю. Правовая культура: сущность. структура, социальные функции: дис. …канд. филос. наук. Чебоксары, 2007.154 с.
5. Комаров С.А. Общая теория государства и права: учебник. 7-е изд. СПб.: Питер, 2004. 512 с.
6. Митрюк Л.В. Формирование у старшеклассников социальной установки правового поведения: дис. … канд. пед. наук. М., 2009. 177 с.
7. Митюнова И.Г. Аксиологический подход к формированию правовой культуры старшеклассников: дис. … канд. пед. наук. Вел. Новгород, 2005. 200 с.
8. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: в 8 т. / сост. Л.Ю. Гордин, А.А. Фролов. М.: Педагогика, 1986.
9. Никитин А.Ф. Педагогика прав человека: пособие для учителя. М., 1993. 119 с.
10. Николаев В.А. Способы объяснения нового материала в учебных предметах разного типа: дис. …канд. пед. наук, 1986. 253 с.
11. Овчинников А.И. Правовое мышление: дис. …д-ра юр. наук. Ростов н/Д, 2004. 512 с.
12. Семенов В.Е. Правовое воспитание молодежи: теоретический аспект: дис. … канд. юр. наук. Ставрополь, 2001. 195 с.
13. Семитко А.П. Развитие правовой культуры как правовой процесс. Екатеринбург: Данила-мастер, 1996. 216 с.
14. Тарасов П.Б. Педагогические условия формирования правовой культуры учащейся молодежи ССуЗов: дис. … канд. пед. наук. М., 2009. 160 с.
15. Ушинский К.Д. О народности в общественном воспитании // Избр. пед. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1990.Т. 1. С. 51-123.

LEGAL CULTURE AS A BASIS FOR THE DEVELOPMENT OF CIVIL SOCIETY (psychological and pedagogical analysis)

Z.N. Ibragimov, A.G. Knyazev, V.A. Nikolaev

Orel State University

Thearticleclarifiedunderstandingofthe legal culture, marked its structure components (cognitive-cognitive, emotional and value, effective and practical). Considered its characteristics (legal thinking, legal consciousness, habits lawful behavior). Revealed psycho-pedagogical mechanisms of formation of legal culture in the modern world.

***Keywords**: legal culture, legal consciousness, legal knowledge, legal thinking, legal feelings, legal activity.*

Обавторах:

ИБРАГИМОВА Зарина Николаевна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и истории государства и права ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет» (302008, г. Орел, ул. Комсомольская, 95), e-mail:zarina57rus@yandex.ru

КНЯЗЕВА Анна Геннадиевна – старший преподаватель кафедры теории и истории социальной педагогики и социальной работы, ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет» (302008, г. Орел, ул. Комсомольская, 95), e-mail:kniaz3003@yandex.ru

НИКОЛАЕВ Валерий Александрович – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики и технологии социальной педагогики и социальной работы, ФГБОУВПО «Орловский государственный университет» (302008, г. Орел, ул. Комсомольская, 95), e-mail: waleranikolaev@mail.ru

УДК 378.016 : 811.1

СИСТЕМА УПРАЖНЕНИЙ, НАПРАВЛЕННАЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ КАРТИНЫ МИРА СТУДЕНТОВ-ФИЛОЛОГОВ

Н.А. Сухова

Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

В данной статье описываются авторская система упражнений, направленная на формирование поликультурной картины мира студентов-филологов. Система упражнений включает следующие комплексы упражнений: комплекс, направленный на формирование образов мира, на формирование составляющих тезауруса межкультурной коммуникации: культурно-психологической, культурно-социолингвистической, собственно-культурной, собственно-коммуникационной, культурно-профессиональной; комплекс упражнений, направленных на нейтрализацию лингвокультуроведческой интерференции, комплекс упражнений, направленных на формирование личностных качеств студента-филолога.

***Ключевые слова**: система упражнений, комплекс упражнений, личностные качества студентов, культурно-психологическая, культурно-социолингвистическая, собственно-культурная, собственно-коммуникационная, культурно-профессиональная составляющие тезауруса межкультурной коммуникации.*

Первоочередной задачей обучения иностранным языкам является формирование поликультурной картины мира студента. Оно включает умение ориентироваться в глобальном мире, адекватно вести себя с представителями изучаемых национальных культур не только в процессе обмена студентами, но и в течение всей жизни обучающихся. Уже не будучи студентами, специалисты путешествуют, участвуют в культурных и других межнациональных мероприятиях. Описанная в статье система упражнений поможет сформировать образы мира носителей языка, профессиональные качества филологов, развить умения в области межкультурной коммуникации, нейтрализовать лингвокультуроведческую интерференцию. Экспериментальное обучение, доказывающее целесообразность использования данной системы упражнений, проводилось в Новосибирском государственном университете в 2007 и 2008 гг., в 2012, 2013 и 2014 гг.– в Российском государственном педагогическом университете им. А.И. Герцена в Санкт-Петербурге.

Система упражнений состоит из нескольких комплексов упражнений:

I. Комплекс упражнений, направленных на формирование образов поликультурной картины мира:

1) Упражнения, направленные на анализ значений образа мира:

- Просмотрите значение образов мира «Junge» и «мальчик» в одноязычных толковых словарях России и Германии, выявите новые для вас значения.
- Просмотрите ассоциативное поле стимулов «Junge» и «мальчик» и выявите указанные значения в толковых словарях.

Junge: Mädchen (29), Kind (6), klein (4), spielen (4), ich (3), Ball (3), blau (3), Bub (3), Alkohol (3), scheinen (3), Sport (3), Streiche (3), unreif (3), Auto (2), blond (2), Bruder (2), frech (2), jung (2), Bursche (2), Sohn (2), Bube, erwachsen werden, Fußball, Hose, Hund, Knabe, männlich, raufen, Rauferei, Spielplatz, sportlich, stolz, Typ, Vater, verzogen, Volksschule (данныепоавстрийскиминформантам)

Мальчик: маленький (11), ребенок (11), девочка (9), сын (6), непоседа (4), с пальчик (4), хулиган (4), брат (3), глупый (3), он (3), рогатка (3), шалун (3), вредный (2), дети (2), забияка (2), машинки (2), озорной (2), симпатичный (2), школа (2), школьник (2), энергичный (2), а был ли мальчик?, активный, блондин, велосипед, добрый, загадка, защитник, зеленый, игры, колесо, красивый, любовь, любопытство, малыш, мяч, наивность, наследник, неопытность, непослушный, панама, паруса, рассудительный, Рауль, рогатки, рубашка, рюкзак, способный, трудный, умиление, футбол, человек, чей, шалость, шаловливый, шарик, юность, яйцо (данные по русским информантам)

Junge: Mädchen (20), Bruder (11), Fussball (11), Freunde (9), jung (7), Kind (2), aufziehen, blau, Bub, cool, do, Eisenbahn, frech, Fussball spielen, gestreift, ich, Junge, klein, Mann, neugierig, Schnidel, Skeatboard, Sohn, wer, wild (данныепошвейцарскиминформантам).

Данные по немецким информантам студенты берут из «Ассоциативных норм русского и немецкого языков» [6].

2) Упражнения, направленные на анализ общих значений образов мира.

- Выявите при помощи толковых словарей общие значения образов мира «Junge» и «мальчик» русских, австрийских, швейцарских и немецких студентов.
- Выявите при помощи ассоциативных полей общие значения образов мира «Junge» и «мальчик» русских, австрийских, швейцарских и немецких студентов.

3) Упражнения, направленные на анализ личностных смыслов:

- Напишите Ваши ассоциации к стимулу «мальчик». Сравните их с ассоциациями русских студентов (см. выше). Какие ассоциации принадлежат только Вам? Чем они отличаются? Объясните причину различий.

- Сравните единичные реакции ассоциативных полей образов мира «Junge» и «мальчик» австрийских, швейцарских, немецких и русских студентов. Чем отличаются личностные смыслы? Поясните, почему.

4) Упражнения, направленные на анализ чувственной ткани образа мира:

- Проанализируйте положительные реакции к стимулам «Junge» и «мальчик» немецких, австрийских, швейцарских и русских студентов.
- Проанализируйте отрицательные реакции к стимулам «Junge» и «мальчик».
- Сравните количество положительных и отрицательных реакций, сделайте выводы.

5) Упражнения, направленные на выявление образов поликультурной картины мира студентов в текстах:

В силу ограниченного количества страниц статьи мы не приводим тексты.

- Прочитайте текст и скажите, как пополнился образ мира «мальчик» благодаря информации в русском, немецком, австрийском и швейцарском текстах.

6) Упражнения, направленные на формирование образа поликультурной картины мира студентов-филологов. Сложите все значения образа мира «Junge» и «мальчик» и запишите их.

II.Комплексы упражнений, направленных на формирование составляющих тезауруса межкультурной коммуникации (МКК):

1. Комплекс упражнений, направленных на формирование культурно-психологической составляющей тезауруса МКК

В следующих упражнениях мы использовали метод ассоциативных норм русского и немецкого языка и его австрийского и швейцарского вариантов.

Рассмотрим уровень слова.

- Проанализируйте грамматические формы существительных, глаголов, прилагательных, причастий, местоимений. Сделайте выводы.
- Прочитайте слова из словарной статьи «Zeit». Дайте обобщающее понятие.
- Объясните наличие определенных слов в австрийской, швейцарской и немецкой словарных статьях и отсутствие их эквивалентов в русской словарной статье.

- Объясните имеющиеся в словарной статье имена собственные. Какую роль сыграли эти личности для русской, австрийской, щвейцарской и немецкой культуры?

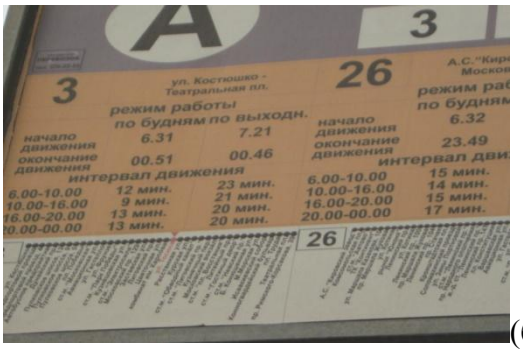
Рассмотрим упражнения, включающие уровень словосочетания:

- Объясните, почему русские на стимул «время» реагируют самым частотным ассоциатом «деньги», а австрийцы – «часы»?
- Скоординируйте слова и словосочетания по следующим критериям «единица времени», слова, рифмующиеся со словом «время»:

Опишем упражнения, направленные на выявление отношения австрийцев, швейцарцев, немцев и русских ко времени:

- Студентам предлагается текст ситуации, произошедшей в Австрии, и предлагается выяснить отношение австрийцев ко времени.
- Говорите парами. Что обозначают числа на щите? Опора в говорении – фото. Ответьте на вопросы: Каков интервал движения автобусов в Швейцарии (а), в России (б)? Всегда ли функционирует расписание движения автобусов в России и Швейцарии?

(а)



(б)

Далее рассмотрим восприятие картины мира мужчинами и женщинами разных этносов (гендерные упражнения).

Упражнения, направленные на выявление употребления частей речи:

- Проанализируйте, опираясь на таблицу, употребление австрийскими и русскими студентами частей речи и ответьте на вопросы.

Упражнения с опорой на семантические группы, выявленные из словарной статьи:

- Прочитайте выявленные семантические группы к стимулу «иностранный язык» и «Fremdsprache» и определите, какие семантические группы принадлежат австрийским женщинам.

Найдите отличие в мышлении австрийских женщин и мужчин по сравнению с русскими.

Упражнения, направленные на умение делать вывод об употреблении персоналий

- Просмотрите выявленное употребление персоналий австрийскими и русскими мужчинами и женщинами и сделайте вывод, опираясь на следующие действия: а) просмотрите, все ли представители австрийской и русской картины мира употребляют персоналии; б) сравните количество персоналий у разных гендеров в обеих картинах мира; в) сравните, какие персоналии называют мужчины и женщины в разных картинах мира; г) подумайте и скажите, что может обозначать употребление персоналий в разных картинах мира.

Приемы работы с текстами:

- Прочитайте текст о времени на русском языке и передайте его содержание на немецком языке.
- Ответьте на вопросы.
- Инсценируйте ситуацию, связанную со временем. Беседа студента с деканом факультета в Германии, Австрии, Швейцарии об обучении в университете.

2. Комплекс упражнений, направленных на формирование культурно-социолингвистической составляющей тезауруса МКК.

На языковом уровне и уровне слова упражнения подразделяются на подстановочные лексические, грамматические и фонетические, предупреждающие межъязыковую интерференцию.

На условно-речевом уровне и уровне словосочетания и предложения упражнения имеют классификацию:

- подстановочные упражнения – «Вставьте реплику в диалог»;
- вопросно-ответные упражнения на основе данных ассоциативного эксперимента и др;
- межкультурные комментарии.

На уровне текста упражнения могут выглядеть следующим образом.

- Прочитайте текст и выясните языковые особенности австрийского и швейцарского вариантов немецкого языка, расположите информацию в следующем порядке: фонетические особенности, грамматические особенности, особенности употребления лексем.

3.Комплекс упражнений, направленных на формирование собственно-культурной составляющей тезауруса МКК.

Собственно-культурная составляющая включает лакуны культурного пространства, реалии, мифологемы, пословицы, поговорки. В данной составляющей рассматривается и формируется

поликультурная языковая картина мира, в которую входят ментальность поликультурной языковой личности- ценности нескольких картин мира, предубеждения.

Упражнения, типичные для этого компонента,– создание коллажа, фиксирующего вербальные различия в языковых картинах мира при помощи картинной, предметной наглядности, которую можно приклеить в коллаже. Данный прием называется приемом коллажирования.

На языковом уровне осуществляется введение лакун культурного пространства посредством толкования, синонимов, антонимов, например:

- *Обратите внимание на слова, типичные для австрийского варианта немецкого языка, используйте их в рассказе о пребывании в Австрии:*Polster, m- Kopfkissen, n, Jänner, m-Januar, m, Waschküche, f- einRaum, womanWäschewäscht, trocknetundsiebügelt (imStudentenheim), heuer-indiesemJahr,Provision, f- Umlage, f (GebührfürdieMietederWohnungbleibtimImmobilienbüro),Betriebskosten, Pl (BK) – Nebenkosten, Pl.
- Прочитайте текст о Кельнском епископе Йозефе Фрингсе и скажите, что обозначает глагол «fringsen».

Nachdem der Kölner Erzbischof Josef Frings in seiner Sylvesterpredigt am 31.12.1946 den Diebstahl von zum Überleben notwendigen Gütern in einer existenziellen Notlage rechtferigte, wurde das „Fringsen“ geboren. Wo immer ein mit Kohlen beladener Güterzug oder LKW zum Stehen kam, fanden sich Leute mit Säcken und Handkarren, um sich einen Teil abzuzweigen. Im Winter 1946/47 „verschwanden“ auf den Kölner Güterbahnhöfen täflich 900 Tonnen Kohle. Heute ist das Wort kaum noch im Gebrauch, aber im sprachlichen Gedächtnis der Kölner immer noch verankert.

Культуроведческий компонент представлен календарем выходных дней студентов Зальцбургского университета.

Упражнение: *Выясните в Интернете, что обозначают эти праздники.* (Данный метод называется методом виртуального решения поставленной задачи.)

4. Комплекс упражнений, направленных на формирование собственно-коммуникационной составляющей тезауруса МКК поликультурной картины мира студента-филолога.

К этой составляющей относим упражнения, направленные на формирование видов межкультурной коммуникации, в частности непосредственной межкультурной коммуникации:

- Проанализируйте стимулы «жест», «коммуникация», «говорить», «Geste», «Kommunikation» и «sprechen».

Мы используем метод решения бытовых и профессиональных задач**.**

Студентам предлагается найти выход из сложившейся конфликтной ситуации. Например,

- Lesen Sie die Situation, die in dem interkulturellen Raum passierte. Die russische Frau hatte ein Problem und wandte sich an den Hausmeister des Studentenheimes. Der telefonierte gleich mit der nötigen Instanz und eine andere Frau aus dieser Instanz rief gleich unsere Heldin an. Sie haben sich verabredet, sich am Freitag in dem Büro der Heldin zu treffen. Und die Frau aus der Instanz gab die private Telefonnummer. Die Russin ging am Morgen ins Büro, das Büro aber war geschlossen.

Erläutern Sie, worin der Fehler der Kommunikation bestand.

Упражнение, направленное на формирование невербальной коммуникации. Цель – довести до автоматизма счет на пальцах поликультурной языковой личности, умение показать пальцами количество предметов в пределах 10.

- Zählen Sie auf deutsche Weise von 1 bis 5 und üben Sie dabei die Wendung “Wenn ich mich nicht irre”.
- Zeigen Sie die Zahl 3,1, 6, 5, 7, 8 mit den Fingern.
- Inszenieren Sie die Situation in dem Café, wo Sie dem Kellner mit den Figern zeigen, dass Sie noch 2 Tassen Tee brauchen.

Цель следующего упражнения – определить, какой из двух языковых картин мира принадлежат следующие жесты. Режимвыполненияупражнения – парами: Mit dem zur Seite gestreckten Arm und der Hand auf und ab winken

- Mit den Fingern schnipsen.
- Die Arme kreuzen.
- Mit einem Finger an den Hals schnipsen.
- Beim Abzählen die Finger vom kleinen an nach innen biegen.

Упражнения с опорой на печатный текст, выявляющий особенности гендерного невербального поведения.

Прочитайте отрывок из текста австрийского автора, Йозефа Хаслингера, и скажите, что хотел выразить автор текста невербальным поведением, кто автор текста – мужчина или женщина.

die pfingstrose (Kellnerin) hatte uns von ihrem platz hinter der hecke beobachtet. ich streckte zwei finger in die hцhe und sie schien zu verstehen [7, c. 82].

- Определите, мужчинеилиженщинепринадлежитописанноеневербальноеповедение. ДляРоссииилиАвстриитакоеповедениеявляется типичным?

1. Кто для приветствия подает руку первым? 2. Кто во время

приветствия похлопывает по плечу? 3. Кто после окончания лекции постукивает костяшками пальцев по столу? 4. Кто работает на почте?

Рассмотрим упражнения на уровне текста. До выполнения упражнений студенты знакомятся с функциями молчания в разных культурах в лингвокультуроведческих комментариях. Цель упражнений – выявить функцию молчания.

- Что обозначает молчание в данном тексте: а) враждебное отношение к говорящему; б) молчание обусловлено этикетом данной культуры; в) состояние шока у собеседников.

Der Papa schenkt ihr Kaffee ein und fragt lächelnd: „Wieviel Sahne, meine Dame?“ Das Kind kichert: “Halb und halb, mein Herr“. Man trinkt. *Man schweigt*. Schliesslich sagt Lotte: „Ich war eben bei Herrn Gabele“.

Следующее упражнение направлено на выявление функций без ее подсказки:

- Перед органным концертом в Зальцбурге в любой церкви господствует молчание. Люди, знающие друг друга, переговариваются шепотом. Объясните, какая функция молчания проявляется в этой ситуации.
- Условно-речевые упражнения с опорой на фильм и аудиотекст.

5. Комплекс упражнений, направленных на формирование культурно-профессиональной составляющей тезауруса МКК**.**

Мы пользуемся методом решения ситуаций. Приведемнесколькопримеровупражнений:

- Die russische Studentin ging im deutschen Studentenheim tagsüber im Bademantel. Die Deutschen Studenten konnten nicht verstehen, warum die Studentin ins Bad nicht geht, den Bademantel aber den ganzen Tag trägt.

- Die deutschen, österreichischen, schweizer Kinder und Studenten reden ihre Eltern mit Vornamen an. Die russischen Studenten meinen, dass solches Benehmen respektlos und merkwürdig ist. ErläuternSie, warum.

К профессиональному компоненту относим умение читать лекции по межкультурной коммуникации и проводить семинары.

Проведенный нами анализ научной литературы, учебников и собственного опыта позволяет констатировать тот факт, что в чтении лекций можно применять следующие приемы: коллажирование, ответы на вопросы, описание иллюстрации или картины и следующие методы: словесные или объяснение – комментарий, сравнительный анализ; наглядные, т. е. метод иллюстраций и демонстраций, показ презентаций, фильмов.

В первую очередь стоит назвать приемы–упражнения, направленные на формирование культурной сенсибилизации (чувствительности) или воспитание ощущения собственных культурных особенностей. В упражнении «Анализ пословиц» предлагаются

пословицы родного языка и пословицы народов, языки которых изучаются студентами. Задание: выявить ценности родной и иных культур.

Прием «Закончи диалог» характеризуется тем, что преподаватель заранее готовит диалоги – культурные сценарии для студентов. Диалоги содержат табу, правила общения, принятые в стране изучаемого языка. Например, Пауль зашел в гости к Ирине и Александру, своим соседям по дому. Они общаются во время чаепития.

Ирина: Не хочешь еще сушек?

Пауль: Нет. Спасибо. Не хочу.

Ирина:_____.

Опишем прием-упражнение «Отгадай, о ком речь». Одна группа студентов зачитывает прилагательные, характеристики разных национальностей, другая группа определяет, какой национальности они соответствуют.

Далее обратимся кметоду проблемных ситуаций. Проблемной ситуацией будем называть речевую ситуацию, содержащую конфликт участников, требующую разрешения этого конфликта. Речевая ситуация – есть такая динамичная система взаимоотношений общающихся, которая, основываясь на отражении объектов и событий внешнего мира, порождает потребность к целенаправленной деятельности в решении речемыслительной задачи и питает эту деятельность [2, с. 169]. Преподаватель описывает проблемную ситуацию устно, либо раздает каждой группе листок с описанием конфликтной ситуации.

Далее опишем прием 6,3,5, предложенный немецкими исследователями [8, с. 365]. Суть этого приема состоит в следующем: образуются группы по шесть студентов в каждой, студенты пишут по три идеи разрешения конфликтных ситуаций в течение пяти минут, затем листки передаются соседу, все студенты просматривают предложенные идеи. Результатом работы является формулировка более удачных решений конфликтных ситуаций.

Метод «громкое чтение цитат из произведений художественной литературы страны изучаемого языка» используем для изучения темы: Стереотипы поведения, предрассудки, национальный характер. Например, ситуация обращения Робби, главного героя романа «Три товарища» Е.М.Ремарка, к Кадиллаку [1, с. 90].

III. Комплекс упражнений, направленных на нейтрализацию лингвокультуроведческой интерференции.

Упражнения по нейтрализации интерференции в ситуации содержат множественный выбор, лингвокультуроведческий комментарий, схемы и картины.

Под лингвокультуроведческим комментарием мы понимаем толкование лакунарных явлений в культуре изучаемого языка, проявляющиеся в культурно-лингвистическом, культурно-психологическом, собственно-культурном, собственно-коммуникационном, культурно-социолингвистическом, культурно-профессиональном тезаурусах МКК. Более подробную информацию об этом комплексе упражнений можно найти в журнале «Научное мнение», 2013. №5 [4].

IV. Опишем комплекс упражнений, направленных на формирование личностных качеств филолога,который может работать как учителем, так и в интернациональных фирмах**.** Проанализировав научную литературу, ФГОС-3, мы выявили следующие профессиональные качества филологов: толерантность, любознательность, открытость, эмпатия, самодистанция, сниженная степень этноцентризма, инициативность, способность принимать критику и считаться с мнением других людей, ответственность, самоконтроль, саморефлексия, способность выносить неопределенные ситуации.

Формирование личностных качеств возможно при помощи проведения деловых, ролевых игр типа «круглый стол», групповой анализ профессиональных ситуаций, метод самооценки, невербальные методики обучения. Особенности названных выше технологий проявляются в диалогическом характере профессионального общения. На занятиях мы используем также применение игр «Конфликтолог», «Пантомима», «Монолог», «Критика», «Страхи» и методы самостоятельной работы студентов над собой. Опишем игры.

Деловая игра «Конфликтолог» содержит алгоритм, состоящий из 7 шагов, учит общающихся разрешать конфликтную ситуацию [3, с. 56; 5], слушать собеседника, входить в его роль – формирует эмпатию.

Игра «Монолог». После проведения деловой игры «конфликтолог» студенты высказываются о том, как они сыграли роль конфликтолога, т. е. осуществляют рефлексию своей деятельности.

Игра «Пантомима» способствует творческому мышлению, инициативности. Установка игры: представьте, что вы семена, идет дождь, вы растете, дует ветер – вы изгибаетесь под силой ветра. Далее студентам передается инициатива и они выполняют роль ведущего и продолжают рассказ о растении: светит солнце и вы стремитесь вверх, на ваших ветках появляются плоды. Осень, идет дождь и дует ветер, вянут и облетают листья.

Игра «Страхи». Общаясь с партнером на тему «Мои личностные качества», используйте приемы блокировки общения: говорить перед собой, давать советы и предлагать решения, делать упреки, оценивать, не принимать всерьез, иронизировать, угрожать, предупреждать.

Выявите, какие приемы блокировки действуют на вас особенно сильно. Игра способствует формированию саморефлексии и самодистанции.

Игра «Критика». Студенты работают парами. Один из них подвергается критике. Сигнализируйте, что вы согласны с критикой, следующим образом: переспросом Wiemeinstdudasgenau?, описаниемMitanderenWorten, dumeinst... , резюме Kurzgesagt, dufindest..., благодарностью IchdankedirfürdieKritik. Студенты учатся воспринимать критику.

Система упражнений, направленная на формирование поликультурной картины мира студентов-филологов

Итак, мы представили упражнения, которые способствуют формированию поликультурной картины мира студентов-филологов. Комплекс упражнений содержит впервые описанные упражнения с опорой на ассоциативные нормы, ассоциативные поля стимулов. Нами выведены составляющие тезауруса межкультурной коммуникации и составлен комплекс упражнений по формированию каждой составляющей тезауруса МКК, мы описали этапы формирования образов мира и соответственно составили комплекс упражнений, направленный на формирование образов мира. Нами вычленены виды лингвокультуроведческой интерференции и представлен комплекс упражнений по ее нейтрализации. Таким образом, система упражнений является авторской и апробированной в экспериментальном обучении.

Список литературы

1. Зиброва Г.Г. Учебное пособие по немецкому языку для развития навыков устной речи. М.: НВИ-Тезаурус, 2001. 397 с.
2. Пассов Е.И. Ситуация, тема, социальный контакт // Общая методика обучения иностранным языкам: хрестоматия / сост. А.А. Леонтьев. М.: Рус. Яз., 1991. 360 с.
3. Сухова Н.А. Практикум по межкультурной коммуникации с применением информационных технологий. Новосибирск, 2008. 118 с.

4. Сухова Н.А. Способы нейтрализации культурно-страноведческой интерференции в процессе формирования поликультурной картины мира у студентов-филологов // Науч. мнение: науч. журн. /Санкт-Петербургский университетский консорциум. СПб., 2013. № 5. С.131-138.
5. Хасан Б.И. Конструктивная психология конфликта. СПб.: Питер, 2003.
6. Уфимцева Н.В., Стернин И.А., Эккерт Х., Милехина В.И., Топорова В.М. Ассоциативные нормы русского и немецкого языков. М.; Воронеж: Истоки, 2004. 130 с.
7. Haslinger J.Zugvogel. Frankfurt am Main: S. Fischer Verlag GmbH, 2006.
8. HombergerD. Lexikon. Deutschunterricht. Sprache-Literatur-DidaktikundMethodik. Stuttgart: ErnstKlettVerlag, 2002.

SYSTEM OF EXERCISES DIRECTED ON THE FORMING OF INTERCULTURAL WORLD VIEW OF STUDENTS-PHILOLOGISTS

N. A. Sukhova

RussianstatepedagogicalHerzen-university, St.-Petersburg

This article describes the author's system of exercises directed on the formation of a multicultural world view of students-philologists. System of exercises includes the following sets of exercises: complex, directed on forming images of the world, the formation of the components of thesaurus intercultural communication: a cultural-psychological, cultural and socio-linguistic, selfcultural communication, self cultural and professional, set of exercises directed on neutralization of linguistic-cultural interference, a set of exercises, directed on creating personal qualities of students - philologists.

Keywords*:system of exercises, complexof exercises,personal qualities of students,cultural-psychological, cultural and socio-linguistic, selfcultural communication, self cultural and professional parts of thesaurus intercultural communication.*

Обавторе

СУХОВА Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры методики обучения иностранным языкам Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена (191186, Санкт-Петербург, наб.р. Мойки, 48), e-mail: natasuchova@yandex.ru

УДК 373.2

ИНТЕГРАЦИЯ ДОШКОЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И СЕМЬИ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Р. Е. Спиридонов[1], Е. С. Дмитриева[2]

[1]Тверской государственный университет
[2]Детский сад № 94, г. Тверь

Статья посвящена процессу воспитания человека в современном социуме, готовности к интеграции семьи и дошкольного образовательного учреждения как агентов социализации, выполняющих функцию формирования личности ребенка.

***Ключевые слова**: семья, дошкольное образовательное учреждение, готовность, интеграция, формирование личности.*

Все возрастающие темпы социально-экономических изменений сегодня приводят к ряду негативных социальных последствий, одним из которых является отчуждение различных поколений друг от друга, детей от родителей и родителей от детей, институтов образования от ученика и ученика от школы, родителей от дошкольного учреждения и дошкольного учреждения от родителей, что отрицательно сказывается на процессе и итоге образования подрастающих поколений. Не вызывает сомнений и тот факт, что преодоление состояния разорванности субъектов образовательного процесса является приоритетным направлением для создания и развития принципиально новых отношений между воспитателями и родителями, которые детерминируются состоянием и потребностями современного социума [5, с. 47].Очевидным в сложившейся ситуации можно полагать усиление вниманияк созданию определенной целостности в отношениях, между воспитателями и родителями. Вместе с тем важным представляется то, что целостность, в которой недостает некоторых частей или эти части не в полной мере исполняют свой функционал, не выполняет своих функций или функционирует с ограниченными возможностями. Поэтому целостность в отношениях воспитателей и родителей следует рассматривать как создание «своеобразной структуры со сложными переплетениями и новыми качественно более высокими свойствами» [2, с. 10].В связи с этим принципиально важно отметить, что для укрепления отношений между воспитателями и родителями и перехода на новый целостный уровень необходимо обеспечить создание определенных педагогических условий, которые не просто восстановят некоторую полноту утратившегося взаимодействия между воспитателями и родителями, а создадут у воспитателей и родителей

такие способности, которые обеспечат принципиально новые отношения.

Поэтому в контексте модернизации российского общества возрастает роль интеграции семьи и дошкольного учрежденияс целью формирования и развития целостного педагогического процесса, ориентированного на создание условий для развития личности ребенка.Динамично развивающиеся социальные отношения, а также цивилизационные вызовы требуют от субъектов образовательного процесса сформированностиряда личностных качеств, таких, как ответственность, чувство долга, коммуникативность, креативность и – что главное в современных условиях – готовность к партнерским отношениям в рамках не только образовательного пространства, но и всей своей жизнедеятельности.

Следовательно, на современном этапе развития образования для интеграции семьи и дошкольного учреждения ключевое значение приобретут такие педагогические способности воспитателей и родителей, которые помогут им воспитывать целостную личность с определенными духовно-нравственными качествами, ориентированную на созидательное партнерство, совершенствование и развитие условий современной жизни.

Специфика интеграции семьи и дошкольного учреждения определяется рядом обстоятельств: во-первых, миссией образовательного процесса, заключающейся в формировании новых личностных качеств у его субъектов, которые позволят им быть ориентированными на профессиональный и личностный рост в условиях модернизации общества, а также осознавать социокультурную значимость своей педагогической деятельности; во-вторых, особенностями интеграции, которая предполагает, с одной стороны, четкое понимание, уточнение и различение миссии воспитателей и родителей как субъектов образовательного процесса, а с другой – получение таких способностей, при которых педагогический потенциал и воспитателей, и родителей значительно возрастает в процессе интеграции; в-третьих, осознание того, что процесс интеграции возможен только при готовности к нему субъектов образовательного процесса, что должно поддерживаться специалистами из администрации образовательного учреждения и преподавательского состава, способными готовить воспитателей и родителей к интеграции.

В исследованиях по социальной, педагогической и возрастной психологии понятие готовности рассматривается и как состояние, и – что важно – в русле интеграции семьи и дошкольного учреждения как ***качество личности***. Следует подчеркнуть, что ряд ученых понимает готовность прежде всего как активно-действенное состояние личности, отражающее содержание поставленной цели деятельности и условий ее

выполнения [1; 3]. Следовательно, готовность обусловливает ***включенность*** субъектов в интеграцию как особую педагогическую деятельность воспитателей и родителей.

Кроме того, готовность определяется как целостное психическое явление, в котором интегрированы знания и умения личности относительно исполнения конкретного вида деятельности [3, с. 21]. В этом контексте важно отметить, что готовность задает ***целостность личности***, которая, в свою очередь, рассматривается как один из главных результатов интеграции семьи и дошкольного учреждения.

Важно отметить, что готовность к профессиональной деятельности можно рассматривать как знания и умения в сочетании с соответствующими личностными качествами, свойствами и способностью к творчеству и самореализации [6, с. 103], поэтому родитель должен знать, что такое интеграция, и владеть элементарными умениями её осуществления в современном социуме.

В итоге можно выделить несколько видов готовности к деятельности. Во-первых, это психолого-педагогическая, выражающаяся в сформированной направленности личности на деятельность. Во-вторых, теоретическая готовность, состоящая в наличии необходимого объема специальных профессионально-педагогических знаний. В-третьих, практическая готовность, характеризующаяся сформированностью на требуемом уровне навыков и умений реализации интеграции как совместной педагогической деятельности педагогов и родителей. В-четвертых – теоретико-практическая готовность, проявляющаяся в способности анализировать процесс и результат педагогической деятельности и определять перспективные направления развития интеграции семьи и образовательного учреждения.

Таким образом, в структуре готовности педагогов и родителей к осуществлению интеграции семьи и дошкольного учреждения можно выделить следующие компоненты: мотивационный, когнитивный, коммуникативно-деятельностный и рефлексивный.

В рамках подготовки к интеграции в МДОУ ДС №94 воспитатель определяет, что основная цель взаимодействия воспитателя с дошкольником и его родителями – это формирование мотивации к учебной деятельности у дошкольника и формирование мотивации у родителей в поддержке своего ребенка в этой деятельности.

В контексте современных образовательных стандартов,которые выражены в таких принципах, как полноценное проживание ребенком всех этапов детства (младенческого, раннего и дошкольного возраста), обогащение (амплификация) детского развития; построение образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в

выборе содержания своего образования, становится субъектом образования (далее – индивидуализация дошкольного образования); содействие и сотрудничество детей и взрослых, признание ребенка полноценным участником (субъектом) образовательных отношений; поддержка инициативы детей в различных видах деятельности; сотрудничество организации с семьей [4, с. 39], подготовка ребенка к школе осуществляется в основном в игровой форме, так как ребенок лучше развивается в игре. Кроме того, воспитатель прикладывает необходимые усилия, чтобы дети учились наблюдать за окружающим миром. Это связано с тем, что развитие познавательной деятельности происходит через наблюдение, которое происходит в игровой деятельности. Важно отметить, что занятия проходят так, чтобы на них формировались навыки учебной деятельности. Для этого в занятия вводятся элементы учебной деятельности.

Все это способствует развитию мотивационной сферы к учебной деятельности дошкольника. И родители, помогая ребенку при подготовке к занятиям в садике, осуществляют все эти виды деятельности.

В свою очередь, чтобы включить родителей в совместную деятельность, воспитатели проводят анкетирование, затем – консультации, потом – мастер-классы, открытые мероприятия, праздники.

Таким образом, включение родителей в совместную деятельность с воспитателем дошкольного образовательного учреждения требует разработки хорошо продуманной программы, реализация которой плавно подготовит родителей к новому для них типу педагогической деятельности, раскрывающемуся в интеграции семьи и дошкольного учреждения.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: избр. психол. тр. / под ред. А.А. Бодалева; Акад. пед. и социал.наук. М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 382 с.
2. Линевич Л.А. Развитие комплексных умений студентов на основе применения интерактивной контролирующей программы (на примере информационных и математических специальностей): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08; Барнаул, 2011. 181 с.
3. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 444 с.
4. Федеральные государственные образовательные стандарты дошкольного образования // Дошкольное воспитание. 2014. № 2. С. 34-41.
5. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем

развития образования // Вестн. практической психологии образования. 2011. № 1. С. 45–54.
6. Шмелева Н.Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала. М., 2004. 196 с.

INTEGRATION OF PRESCHOOL AND FAMILY AS A NECESSARY CONDITION FOR THE FORMAYION OF THE CHILD`S PERSONALITY

R. Spiridonov[1], E. Dmitrieva[2]

[1]Tver State University
[2]Preschool educational institution № 94, Tver

Article focuses on the process of education of the person in modern society, the family and the readiness of preschool educational institutions to integrate as agents of socialization that shapes the child`s personality**.**

Keywords*: family, preschool education institution, availability, integration, formation of personality.*

Обавторах:

СПИРИДОНОВРоманЕвгеньевич –кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, социальной работы и социальной психологии, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: pedagogika_srkaf@mail.ru

ДМИТРИЕВА Елена Семеновна – воспитатель высшей категорииМДОУ «Детский сад № 94» (170001, г Тверь, ул. Новикова, д. 6)

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2015. № 1. С. 157-164

УДК 371.123 :130.2

ЦЕННОСТЬ ДУХОВНОГО ОБНОВЛЕНИЯ ОБЩЕСТВА КАК ОСНОВАНИЕ НРАВСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

И.М. Шадрина

Мурманский государственный гуманитарный университет

В статье раскрывается, что интерес учителя к духовному обновлению общества есть единство объективной и субъективной его сторон; обосновывается, что духовное обновление общества есть ценность, что ценности, в том числе и ценность духовного обновления общества, находятся в основаниях нравственной культуры учителя.

Ключевые слова:*учитель, интерес, объективное, субъективное, ценность, нравственная культура учителя.*

Претворять в жизнь национальные интересы современной России, заключающиеся в духовном обновлении общества, в сохранении и созидании его нравственных ценностей, в утверждении в обществе идеалов нравственности, призван каждый человек, в том числе и учитель. Воплощение учителем в жизнь данных интересов заключает в себе возможность приобщения учащихся к ценностям, которые «порождают деятельность, лежат в основе ее разворачивания, соотносят итог с началом, определяют оценку, то есть масштаб и характер интервалов, неизбежно оказывающихся между идеалами и артефактами» [4,с. 77].

При претворении в жизнь национальных интересов России образование и воспитание играют едва ли не решающую роль, поскольку они обладают возможностью формирования ценностей, мир которых есть нравственность человека. Образование и воспитание являются самостоятельными областями нравственной жизни общества. Благодаря образованию и воспитанию формируются субъекты нравственной, ценностно-ориентационной деятельности, а нравственные ценности становятся достоянием развивающейся личности. Деятельность образования и воспитания направлена на развитие и становление нравственности, внутреннего нравственного мира и нравственной культуры человека. Благодаря образованию и воспитанию человек становится способным к переоценке ценностей, к пересмотру их содержания. Образование и воспитание не только сохраняют нравственные ценности, но и созидают ценности, наполняющие смыслом формы жизни и взаимодействия человека с миром и с людьми.

Образование и воспитание обеспечивают сохранение и воспроизводство культуры, которая, как подчеркивает В.А. Конев, есть «накопленный человеком опыт деятельности, необходимый для

воспроизводства этой деятельности путем формирования (образования) человека» [7, с. 48]. Если «культура есть мост между дискретными актами деятельности, который обеспечивает ее непрерывность, а тем самым и историю человечества» [7, с. 48], то образование и воспитание, необходимые для воспроизводства этой деятельности, обеспечивают преемственность между такими актами деятельности во времени. Преемственность между дискретными актами деятельности во времени задает «“порядок сердца” или даже “логику сердца” (Паскаль, Шелер). Это – своеобразный порядок, с собственными закономерностями, доказать которые интеллектуальным путем нельзя, но нельзя и опровергнуть. Этот “порядок сердца” достаточно известен по феномену совести и подтверждается безошибочностью всякого вменения, всякого чувства ответственности, всякого сознания вины, но и непогрешимостью того, кто тщательно взвешивает все до принятия решения» [2, с. 380].

Отношение учителя к духовному обновлению общества, в структуре которого (отношения) находятся интерес к духовному обновлению общества и побуждения (мотив, цель) к его претворению в жизнь, связывает учителя как с объективным (духовное обновление общества), так и с субъектами, которых он воспитывает и образовывает.

В интересе учителя к духовному обновлению общества отчетливо выявляются объективная и субъективная его стороны. Объективная сторона такого интереса учителя заключена во внимании, возбуждаемом важностью и значением сохранения и созидания нравственных ценностей общества, утверждения в обществе идеалов нравственности. Сохраняя и созидая нравственные ценности, утверждая идеалы нравственности, учитель опосредованно устраняет причины, вызвавшие к жизни необходимость в духовном обновлении общества, которое как объективное, представляющее для учителя значение, есть ценность, принимающая форму мотива его деятельности по воспитанию нравственного, добродетельного учащегося. Субъективная сторона интереса учителя раскрывается в мотивах, целях, входящих в структуру отношений учителя к духовному обновлению общества.

Итак, с одной стороны, интерес учителя к духовному обновлению общества есть внимание, возбуждаемое явлением духовного обновления общества, которое как объективное есть ценность (объективная сторона интереса учителя). Наделение учителем смыслом значения явления духовного обновления общества, который (смысл), не существуя вне субъективности учителя, определяет субъективное его отношение к воспитанию и образованию, становится мотивом педагогической деятельности при достижении ее цели (нравственный, добродетельный учащийся), при воплощении интереса к духовному обновлению общества (субъективная сторона интереса

учителя). Воспитание и образование предвосхищают заключенный в «потребном будущем» идеальный результат, которого надо достичь. Таким результатом является нравственный, добродетельный учащийся, осуществляющий духовное обновление общества. С другой стороны, интерес учителя к духовному обновлению общества есть причина его педагогической деятельности по воспитанию и образованию учащихся.

Интерес учителя к духовному обновлению общества как понятие фиксирует его отношение к сохранению и к созиданию нравственных ценностей общества, к утверждению в обществе идеалов нравственности, которое (отношение) как система вытекающих из социально-нравственного контекста общества индивидуальных, избирательных и сознательных связей учителя с процессом духовного обновления общества становится причиной действий учителя по воспитанию нравственного, добродетельного учащегося.

Интерес учителя к духовному обновлению общества есть основание его нравственной культуры, поскольку он (интерес) фиксирует его отношение к сохранению и созиданию нравственных ценностей общества, к утверждению в обществе идеалов нравственности как объективно значимых для современного общества. Такое отношение учителя как система «индивидуальных, избирательных и сознательных связей» [9, с. 16] с непреходящей значимостью духовного обновления общества проявляется в его идеальных побуждениях по воспитанию нравственного, добродетельного учащегося.

То, что имеет значение для человека, для учителя есть не что иное, как ценность. Ценность, как подчеркивает М.С. Каган, есть значение объекта для субъекта – благо, добро, красота и т.д. [6, с. 68], где само «значение одного объекта для другого существует независимо от моего сознания, мировоззрения, системы ценностей» [6, с. 53].

Понимание ученым ценности как значения, которое существует независимо от сознания, дает нам основание утверждать, что духовное обновление общества, представляющее значение для учителя, есть ценность, которая принимает форму мотива его деятельности по воплощению в жизнь интереса к такому обновлению общества. Духовное обновление общества есть объективное. Однако чтобы такое объективное стало определять субъективные отношения учителя, субстантивировалось в его сознании, учитель должен наделить смыслом значение, который вне его субъективности не существует. «Смыслом, – пишет М.С. Каган, – становится значение объекта для меня как субъекта, и вне моей субъективности он уже не существует. Осмыслить и значит наделить смыслом, значение же познается как нечто внешнее по отношению ко мне как субъекту и от меня независимое» [6, с. 53].

Наделению смыслом значения «духовное обновление общества», которое (значение) познается учителем в процессе и в результате осмысления социально-нравственного контекста общества, его противоречий, которые в снятом виде отражаются в образовании, способствует интерес учителя к духовному обновлению общества как к объективному. Такое объективное «есть значение для него как для субъекта деятельности или ценность, которая возникает в объектно-субъектном отношении» [6, с. 67].

Ценность духовного обновления общества объективна. Подтверждение тому, что данная ценность, равно как и любая другая ценность, объективна, мы находим у О.Г. Дробницкого, обосновавшего, что ценность может быть только свойством общественного предмета, который уже не нуждается в ссылках на субъекта объяснения его ценности. Человек – не просто отдельный индивид, а общество в целом со всей его историей, обычаями – уже заключен в данном предмете. Стало быть, ценность предмета зависит не от чьих-то предпочтений или даже индивидуальных особенностей организма, а от законов социального движения, и в этом смысле принадлежит предмету объективно [5, с. 325-329].

Духовное обновление общества, если оно не «выйдет из орбиты социального движения» [5, с. 329], не утрачивает своего общественного значения, не «перестает быть общественной ценностью» [5, с. 329].

Своим возникновением любая ценность, в том числе и ценность духовного обновления общества, обязана потребностям человека, людей. Ценность духовного обновления общества своим возникновением обязана, во-первых, потребности людей в жизни сообща, в жизни, достойной человека, жизни, во главу угла которой ставится человеческое достоинство; во-вторых, потребности общества в нравственном, добродетельном человеке; в-третьих, потребности человека в других людях; в-четвертых, потребности в объединяющих людей ценностях.

Ценность духовного обновления общества порождается потребностями людей и служит данным потребностям. На основе этих потребностей у людей, в том числе и у учителя, возникает интерес к духовному обновлению общества, который «направлен на тот или иной предмет» [12, с. 525]. Таким предметом, на который направлен интерес учителя к духовному обновлению общества, являются потребности, мотивы, цели, ценности ученика.

Воплощение учителем интереса к духовному обновлению общества осуществляется в педагогической деятельности, в которой внешнее свое выражение находит нравственная культура учителя. На нравственную культуру учителя, являющую собой образ-образец нравственности, учащийся «глубиной своего субъективного

вхождения… реагирует в целом или лишь на являющиеся для него (учащегося. – И.Ш.) особенно значимые отдельные стороны» [1, с. 68-69]. Такое реагирование создает отношения-предпосылки для того, чтобы ученик стал предуготовленным для постановки целей собственного нравственного развития «из себя» [3, с. 131], для черпания «из себя материала своих действий» [3, с. 131], которыми руководит и представление о будущем, заключенное (представление) в национальных интересах современной России.

Культурная специфика деятельности, как подчеркивает В.Н. Сагатовский, задается базовыми ценностями [14, с. 31], являющимися, согласно В.А. Коневу, аксиологической формой культуры [7, с. 50].

Среди таких базовых ценностей на ценностной шкале современного общества, с нашей точки зрения, находится и ценность духовного обновления общества, становящаяся основанием нравственной культуры учителя, где нравственная культура учителя предстает как часть культуры.

Утверждение о том, что ценность духовного обновления общества является основанием нравственной культуры учителя, имеет прочную методологическую основу. Оно базируется на положениях В.Н. Сагатовского о том, что культура как процесс и результат реализации базовых ценностей (общества, группы, отдельного человека) предстает как воплощение аксиологического ядра деятельности, ее жизненных смыслов [14, с. 36], что ценности являются системообразующим ядром деятельности [14, с. 112].

В деятельности реализуются ценности, в том числе и ценность духовного обновления общества. При этом, как подчеркивает В.Н. Сагатовский, речь идет не о деятельности личности, отдельного человека, как у А.Н. Леонтьева, но о деятельности как отношении к миру, системообразующим ядром которой оказываются ценности как фундаментальная основа выбора целей и средств деятельности [14, с. 112], ценности, которые «освящают выбор» [13, с. 20].

Деятельность в философском ее понимании есть специфический человеческий тип отношений к действительности, который, как подчеркивает В.С. Швырев, определяется исторически выработанными социокультурными программами [16, с. 350], в том числе и «этическими программами». Так, в политических институтах, пишет В.Н. Назаров, осуществляющих посредничество между многообразными интересами и общественным благом, служащих условием хорошей жизни, облегчающих основанное на всеобщем благе поведение граждан, отражается «этическая программа» государства [10, с. 128]. Такой «этической программой» государства, с нашей точки зрения, является

программа духовного обновления общества, заключенная в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации.

Понимание В.Н. Сагатовским того, что ценности являются системообразующим ядром деятельности, дает нам основание утверждать, что ценности являются и системообразующим ядром педагогической деятельности, и основой выбора целей и средств духовного обновления общества, и основанием нравственной культуры учителя.

Нравственная культура учителя – это одно из средств духовного обновления общества, поскольку она, находя свое внешнее выражение в педагогической деятельности, в образе нравственного учителя, заключает в себе возможность влияния на учащихся, возможность воспитания нравственного добродетельного учащегося. Учитель предстает перед учащимися со стороны своей нравственной культуры, которая есть сосредоточие нравственных ценностей. Нравственная культура учителя есть сокрытое в ценностях начало воспитания учащихся посредством своей нравственной культуры. Нравственная культура учителя как начало воспитания учащихся, заключающая в себе возможность успеха в воспитании учащихся, становится «самоценной составляющей человека становящегося, делающего себя, образовывающего себя» [11, с. 54].

Говоря о том, что нравственная культура учителя является средством духовного обновления общества, мы имеем в виду, что учитель, воспитывающий нравственного, добродетельного учащегося посредством своей личности, своей нравственной культуры, воплощает общественный интерес к духовному обновлению общества в педагогической деятельности в соответствии с «потребным будущим» – духовно обновленное общество.

«Воспитатель, – подчеркивает К.Д. Ушинский, – поставленный лицом к лицу с воспитанниками, в самом себе заключает всю возможность успехов воспитания. <…> Влияние личности воспитателя на молодую душу составляет ту воспитательную силу, которой нельзя заменить ни учебниками, ни моральными сентенциями» [15,с. 168-169]. И далее: «В воспитании все должно основываться на личности воспитателя, потому что воспитательная сила изливается из живого источника человеческой личности. <…> Только личность может действовать на развитие и определение личности» [15, с. 191].

Итак, в основаниях нравственной культуры учителя находятся ценности, в том числе и ценность духовного обновления общества. «В ценности, – пишет В.Н. Сагатовский, – в итоговой концентрированной форме выражаются основные потребности и интересы человека: с помощью ценностей осуществляется выбор того или иного отношения к миру и любой его части» [13, с. 15].

Своим возникновением интерес учителя к духовному обновлению общества обязан потребности общества в сохранении и созидании нравственных ценностей общества, в утверждении в обществе идеалов нравственности, в нравственном добродетельном человеке, которая (потребность), будучи опредмеченной, становится мотивом деятельности воспитания нравственного, добродетельного учащегося.

В интересе учителя к духовному обновлению общества зафиксировано его отношение к сохранению и к созиданию нравственных ценностей общества, к утверждению в обществе идеалов нравственности. Такое отношение не есть просто система вытекающих из социально-нравственного контекста общества индивидуальных, избирательных и сознательных связей учителя с процессом духовного обновления общества как ценностью, но персонифицированное отношение, в котором во всей своей полноте представлен «личностный модус (потребности, интересы, убеждения, оценочные критерии, стремления)» [8, с. 54] учителя.

Мы полагаем, что когда речь идет о духовном обновлении общества как о ценности, то следует говорить не просто о личностном модусе учителя, но о ценностном модусе, т. е. о его потребностях, интересах, ценностях, оценках, оценочных критериях; не просто об отношении учителя к духовному обновлению общества, но о персонифицированном его отношении к такому обновлению, в котором (отношении) находит свое выражение нравственная культура учителя.

Список литературы

1. Бодалев А.А. Личность и общение: избранные труды. М.: Педагогика, 1983. 272 с.
2. Гартман Н. Этика. СПб.: Владимир Даль, 2002. 707 с.
3. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: в 4 т. М.: Мысль, 1975. Т. 1. Наука логики.452 с.
4. Докучаев И.И. Ценность и экзистенция. Основоположения исторической аксиологии культуры. СПб.: Наука, 2009. 595 с.
5. Дробницкий О.Г. Мир оживших предметов. М.: Политиздат, 1967. 351 с.
6. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. 205 с.
7. Конев В.А.Курс «Философия образования» (культурантропологический аспект). Самара: СИПКРО, 1996. Вып. 6. 92 с.
8. Момов В. Человек, мораль, воспитание: пер. с болг. М.: Прогресс, 1975. 168 с.
9. Мясищев В.Н. Психология отношений. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. 356 с.
10. Назаров В.Н. Прикладная этика. М.: Гардарики, 2005. 302 с.

11. Рабинович В.Л. Культура и образование историей // Постижение культуры: ежегодник. М.: Российский институт культурологи, 1997. Вып. 7. С. 40–54.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1998. 688 с.
13. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения): в 3 ч. СПб.: СПбГУ, 1997. Ч. 1. Введение: философия и жизнь. 224 с.
14. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения): в 3 ч. СПб.: Петрополис, 1999. Ч. 3. Антропология. 288 с.
15. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы // Педагогические сочинения: в 6 т. М.: Педагогика, 1990. Т. 1. С. 160–176.
16. Швырев В.С. Деятельностный подход к пониманию «феномен человека» (Попытка современного осмысления) // Наука глазами гуманитария. М.: Прогресс-Традиция, 2005. С. 345–383.

THE VALUE OF SPIRITUAL RENEWAL OF SOCIETY AS THE BASIS OF A TEACHER'S MORAL CULTURE

I.M.Shadrina

Murmansk State Humanities University

This article reveals that a teacher's interest to the spiritual renewal of society is the unity of its objective and subjective sides; also, it substantiates that the spiritual renewal of society is a value. Values, including the value of the spiritual renewal of society are in the basis of moral culture of a teacher.
Keywords*:teacher, interest, objective, subjective, value, moral culture of a teacher*.

Обавторе

ШАДРИНАИринаМихайловна – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по инновациям и перспективному развитию, ФГБОУ ВПО «Мурманский государственный гуманитарный университет», (183720, г. Мурманск, ул. КапитанаЕгорова, д. 15), e-mail:irina.shadrina.1960@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2015. № 1. С. 165-171

УДК 37.011.31:165.12

ЦЕННОСТНОЕ СОДЕРЖАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ ИДЕАЛОВ

Э.В. Щанкина

Самарский финансово-экономический колледж

Выявляется соотношение между идеалом и идеей, целью, ориентиром; представляются различные точки зрения ученых относительно понимания ими содержания понятия «нравственный идеал», послужившие основой для выявления значений этого понятия; обосновывается ценностное содержание нравственных идеалов.

Ключевые слова: *студент, идея, цель, ориентир, нравственный идеал, ценностное содержание.*

Понятие идеала ученые связывают с понятием идеи.

Так, О.П. Целикова отмечает, что идеал «есть определенная идея – идея о существовании совершенного явления или об осуществлении цели в ее наиболее совершенном виде, какой только можно себе представить. Нравственный идеал выступает в качестве совершенства добра, морального наивысшего. Оно, подобно маяку, служит ориентиром в поведении, в выборе поступков» [15, с. 211].

Осмысление идеи О.П. Целиковой об идеале как идее показывает, что ученый в качестве такой идеи выдвигает идею добра. Добро как «должное» может и должно выступать в качестве нравственного идеала. Следует отметить, что благодаря добру (которого во всеобъемлющем смысле этого слова, возможно, достичь нельзя, что отнюдь не отменяет его действенности в качестве нравственного идеала) становится возможным нравственный рост личности человека.

На это обращает внимание В.С. Соловьев: «…тот факт, что добро не имеет для нас всеобщего и окончательного осуществления, что добродетель не всегда бывает действительною и никогда (в нашей личной жизни) не бывает вполне действительною, не упраздняет, очевидно, того другого факта, что добро все-таки есть, и того, третьего, что мера добра в человечестве возрастает. Не в том смысле, чтобы отдельные личности становились сильнее в добродетели или чтобы число добродетельных людей становилось больше, а в том смысле, что средний уровень общеобязательных и реализуемых нравственных требований повышается. Это – исторический факт, против которого нельзя добросовестно спорить» [12, с. 172]. Нравственный рост личности есть результат «вообще положительного воздействия нравственной или духовной среды» [12, с. 173], которая создается людьми.

Осмысление идей В.С. Соловьева о добре как должном показывает, что философ связывает добро как должное с долгом,

который, как известно, и есть совокупность нравственных требований, на которые указывает ученый. Не говоря прямо, что добро есть нравственный идеал, В.С. Соловьев по сути размышляет о добре как нравственном идеале, который и обеспечивает нравственный рост человека. Близкую точку зрения относительно того, что идеал обеспечивает нравственный рост человека, мы находим у О.П. Целиковой, отмечающей, что «идеал зовет личность к более высокому нравственному совершенству» [15, с. 213].

Заметим, что О.П. Целикова, как и В.С. Соловьев, указывает на связь идеала и долга, обращая внимание и на различия между данными нравственными явлениями: «Если идеал в нравственном аспекте заключает в себе в концентрированном виде выражение совершенства доброго, морально возвышенного, то в долге также выражается существенное качество морального – обязательность выполнения требований, ведущих к добру, к достижению нравственных целей и идеалов» [15, с. 212].

Следует отметить, что М.С. Каган различает идею и идеал: «Идеал существенно отличается от идеи, ибо идея как понятийное выражение ценностного отношения – категория аксиологическая, а идеал как разновидность проекта, как “модель потребного будущего” – категория праксеологическая» [6, с. 186].

Дальнейший анализ научной литературы показывает, что ученые связывают идеал с перспективной целью, с ориентиром. Мы написали «связывают», а не отождествляют. Как перспективная цель, подчеркивает О.Г. Дробницкий, идеал, естественно, отдален от наличных жизненных обстоятельств и обыденных потребностей. Как ориентир, идеал есть вдохновляющий образ для массовых действий в переломные эпохи социальных сдвигов, потрясений, широких общественных преобразований [4, с. 52–53].

Ни цель, ни ориентир не могут, с нашей точки зрения, выступать в роли идеала в его чистом, так сказать, виде. Это объясняется не столько тем, что цель отдалена от наличной ситуации, а в ориентире содержится указание на образ желаемого будущего, сколько тем, что ни цель, ни ориентир не выполняют в полном объеме выделенных выше функций идеала. Ориентир, естественно, может выступать в качестве идеала, но идеал не может сводиться к ориентиру. Аналогичным образом и идеал может выступать в качестве ориентира, который, заметим, не может сводиться к идеалу. И ориентир, и идеал как соотносятся с должным, так и относятся к сфере должного, которого надо достичь. В качестве должного выступают, во-первых, нормы морали. Они выражают долженствование, но не сущее. «Норма морали, – пишет А.И. Пашинский, – как прескрипция (предписание) отличается

от дескрипции (описания, суждения о фактах). Норма описывает долженствование, а не сущее» [8, с. 385].

Следует отметить, что норма морали (моральная норма) описывает должное, а не долженствование. В категориях должного и сущего, подчеркивает А.К. Судаков, отражается «существенная для морали противоположность между фактическим положением дел (поступком, психологическим состоянием, общественным явлением) и нравственно ценным, положительным, "моральным" положением дел. Категория должного, противоположного сущему, необходимо присутствует в представлении о моральном идеале» [13, с. 123].

Возвращаясь к вопросу о соотношении идеала с целью и ориентиром, заметим, что цель и ориентир являются различными понятиями, а сама цель не может выступать в качестве ориентира. Последнее утверждение основывается на различиях между целью и ориентиром. Такие различия выявлены А.В. Бездуховым и Р.Н. Гуртовской. Ученые в результате осмысления понятий «цель» и «ориентир» пришли к заключению, что «ориентир, как и цель, также еще не содержит программы, проекта деятельности по движению по избранному направлению, что не означает, что цель и ориентир являются тождественными понятиями. Учитель формирует, определяет цели деятельности, а ориентиры все-таки в большей мере, чем цели, задаются ходом общественного развития. Это, во-первых. Во-вторых, ориентиры выбирают, а цели формируют. В-третьих, и это, по-видимому, главное, ориентиры задают направленность целеобразованию, а цели достигаются в целедостигающей деятельности» [3, с. 34].

Выявив соотношение между идеалом и целью, осмыслим содержание понятия «нравственный идеал».

Анализ научной литературы показывает, что наряду с приведенными выше определениями данного понятия существуют следующие:

1. Идеал – желаемое будущее, оцениваемое как высшая, более совершенная с точки зрения достигнутого ступень развития, это представление о желаемом будущем, оцениваемом с позиций высшего, совершенного, желаемого. В нравственном идеале мы находим общее представление о совершенном обществе, об образце человеческой личности, ее назначении, цели и месте в жизни [2, с. 84].

2. Нравственный идеал есть «обобщенный образ наиболее полного воплощения положительных моральных качеств, тип морального совершенства» [11, с. 256].

3. «Идеал – это представление о совершенном и желанном будущем, о перспективе социальных и нравственных отношений <…>. Идеал – это "высшее отражение сущего в реальности" и наиболее

существенное в идее, понятии, составленном о действительно сущем» [14, с. 7].

4. «Идеал представляет собой обобщенное представление о максимально возможном уровне распространения и реализации моральных ценностей» (В.А. Титов [14, с. 8].

5. «Идеал – это модель “потребного будущего” <…>. Идеал конкретно, в представлении, воплощает то, что обладает для субъекта ценностью (рай, утопический “город солнца”, коммунистически организованное общество, представление личности о желаемом ею собственном образе жизни)» [6, с. 186].

6. Идеал есть «вытекающее из социальной или индивидуальной действительности требование или ценность, раскрывающие перед человеком обширные перспективы» (Э. Дюркгейм. Цит. по: [1, с. 234]).

7. «Идеал 1) в общеупотребительном смысле: а) высшая степень ценного и наилучшего, завершенное состояние какого-либо явления, б) индивидуально принятый стандарт (признаваемый образец) чего-либо, как правило, касающийся личностных качеств или способностей; 2) в строго этическом смысле: в теоретическом плане – а) наиболее общее, универсальное и, как правило, абсолютное нравственное представление (о благом и должном), в нормативном – б) совершенство в отношениях между людьми или (в форме общественного идеала) такая организация общества, которая обеспечивает это совершенство; в) высший образец нравственной личности» [1, с. 160].

8. «Нравственный идеал – целостный образец нравственного поведения, к которому люди стремятся, считая его наиболее разумным, полезным, красивым. В идеале заключен образ нравственно совершенной личности, обладающей положительными моральными качествами. Нравственный идеал – это все лучшее, что выработано моралью на данном этапе ее развития. Нравственный идеал позволяет оценивать поведение других людей» [7, с. 108].

9. Идеалы – это «высшие ценности, повернутые к индивиду своей манящей, призывной стороной, выступающие как высшие цели личностного развития [5, с. 51].

10. «Идеал – идеальный образ, определяющий способ мышления и деятельности человека или общественного класса» [9, с. 385].

Осмысление толкований понятия «нравственный идеал» позволяет выявить общее и различное во взглядах ученых по этому вопросу.

Общим во взглядах Л.М. Архангельского, М.С. Кагана и В.А. Титова является то, что нравственный идеал мыслится как желаемое, желанное будущее, «потребное будущее»; согласно Л.М. Архангельскому, Р.Г. Апресяну, Т.В. Мишаткиной, идеал –

образец человеческой личности, нравственного поведения; М.С. Каган и Е.В. Золотухина-Аболина считают, что идеал обладает ценностью.

Следует отметить, что понимание Ю.В. Согомоновым, П.А. Ландесманом, Р.Г. Апресяном идеала как образа, в котором воплощены положительные моральные качества, тип морального совершенства, совпадает с пониманием О.П. Целиковой идеала как образа, воплощающего наиболее ценные и в этом смысле привлекательные человеческие черты, образа, который служит образцом.

Различное во взглядах ученых заключается в том, что идеал, согласно В.А. Титову, представляет собой обобщенное представление о максимально возможном уровне распространения и реализации моральных ценностей; согласно Е.А. Подольской, это образ, определяющий способ мышления и деятельности человека; согласно Р.Г. Апресяну, это наиболее общее, универсальное нравственное представление (о благом и должном), совершенство в отношениях между людьми.

Для нашего исследования особое значение имеют идеи Э. Дюркгейма, М.С. Кагана и Е.В. Золотухиной-Аболиной о нравственном идеале как ценности, как о чем-то таком, что имеет для студента ценность, а значит, обладает значением, ибо ценность, как подчеркивает М.С. Каган, есть «значение объекта для субъекта – благо, добро, красота и т. п.» [6, с. 186].

Ценности, с нашей точки зрения, определяют ценностное содержание нравственных идеалов.

Сделаем необходимые пояснения относительно того, что ценности определяют ценностное содержание нравственных идеалов. Для этого обратимся к анализу явления ценности. Мы не приводим определений понятия «ценность», которых, как показывает анализ научной литературы, существует несколько десятков. Мы акцентируем внимание на таких значениях категории «ценность», которые имеют либо непосредственное, либо опосредованное отношение к нравственному идеалу в тех его значениях, которые выявлены и представлены выше. Другими словами, мы соотносим значения категории «ценность» со значениями понятия «нравственный идеал».

Ценности относятся к сфере должного, становящегося «предметом стремлений человека». Должное, согласно С.Л. Рубинштейну, «становится предметом наших личных устремлений, общественно значимое становится вместе с тем личностно значимым» [10, с. 531]. Ценность как должное, согласно М.С. Кагану, есть не что иное, как «значение объекта для субъекта» [6, с. 186].

Ценности как должное есть «потребное будущее», есть образ будущего. Нравственный идеал также есть образ, в котором воплощены положительные моральные качества, тип морального совершенства

(Ю.В. Согомонов, П.А. Ландесман, Р.Г. Апресян), наиболее ценные и в этом смысле привлекательные человеческие черты, образ, который служит образцом (С.Л. Рубинштейн, Л.И. Божович, О.П. Целикова).

Ценность «“схватывается” сознанием» [6, с. 68]. «Схватывание» сознанием ценности есть не что иное, как психологический процесс перевода ценностей из объективной ценностной системы общества в субъективную ценностную систему студента. Студент наделяет «схваченные» его ценностным сознанием значения, т. е. ценности, смыслом. «Значение одного объекта для другого, – подчеркивает М.С. Каган, – существует независимо от моего сознания, мировоззрения, системы ценностей, тогда как смыслом становится значение объекта для меня как субъекта, и вне моей субъективности он не существует. Осмыслить и, значит, наделить смыслом, значение же познается как нечто внешнее по отношению ко мне как субъекту и от меня независимое» [6, с. 53].

Итак, мы выявили, что такие значения категории «ценность», как «должное», «объективное», «значение», «образ», «эскиз будущего», «потребное будущее», являются и значениями понятия «нравственный идеал». Все это дает нам основание утверждать, что ценности, определяя ценностное содержание нравственных идеалов, можно и следует трактовать как обладающие статусом нравственных идеалов.

Список литературы

1. Апресян Р.Г. Идеал // ГусейновА.А., АпресянР.Г. Этика: учебник. М.: Гардарики, 1998. С. 227–241.
2. Архангельский Л.М. Курс лекций по марксистско-ленинской этике: учеб. пособие. М.: Высшая школа, 1974.318 с.
3. Бездухов А.В., Гуртовская Р.Н. Сущность и природа понятия «моральные ориентиры педагогической деятельности» // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. Сер. «Гуманитарные науки». Ч. 1. 2006. № 6 (56). С. 30–38.
4. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. М.: Наука, 1977. 334 с.
5. Золотухина-Аболина Е.В. Современная этика. М.: ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2003. 416 с.
6. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. 205 с.
7. Мишаткина Т.В. Структурно-функциональный анализ морали // Этика: учеб. пособие. Минск: Новое знание, 2002. С. 100–128.
8. Пашинский А.И. Нормы морали // Этика: учебник / под ред. А.А. Гусейнова и Е.Л. Дубко. М.: Гардарики, 2000. С. 383–392.
9. Подольская Е.А. Этика: Кредитно-модульный курс. М.: Дашков и К; Ростов н/Д: Наука-Спектр. 2009. 424 с.
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер Ком, 1998. 688 с.

11. Согомонов Ю.В., Ландесман П.А.Мировоззренческие ориентации морального выбора// Моральный выбор. М.: МГУ, 1980. С. 251–303.
12. Соловьев В.С. Оправдание добра: нравственная философия. М.: Республика, 1996. 479 с.
13. Судаков А.К. Должное и сущее // Этика: Энциклопедический словарь / под ред. Р.Г. Апресяна, А.А.Гусейнова. М.: Гардарики, 2001. С. 123–125.
14. Титов В.А., Дубко Е.Л. Нравственный идеал // ДубкоЕ.Л., Титов В.А. Идеал, справедливость, счастье. М.: МГУ, 1989. С. 5–55.
15. Целикова О.П. Категории и понятия этики // Мораль и этическая теория. М.: Наука, 1974. С. 194–227.

VALUE CONTENT OF MORAL IDEALS

E.V. Schankina

Samara Financial and Economic College

The article reveals the relationship between the ideal and the idea, purpose, guide; representing different points of view of scientists on their understanding of the concept of «moral ideal» that served as the basis for identifying the values of this concept; substantiates the value content of moral ideals.

Keywords: *student, idea, purpose, landmark, moral ideal, valuable content.*

Обавторе

ЩАНКИНА Эмма Викторовна – заместитель директора по информационным технологиям, Самарский финансово-экономический колледж(443099, г. Самара, ул. Куйбышева, д. 91) – филиал ФГОБУ ВПО«Финансовый университет при Правительстве Российской Федерации», e-mail: samdo63@mail.ru

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

УДК 371(091) : 07«19»

ОБРАЗ ШКОЛЫ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙЖУРНАЛИСТИКЕНАЧАЛАXXВЕКА

А.В. Климина

Филиал «Московский психолого-социальный университет», г. Брянск

Посредством ретроспективного анализа выявлены тенденции в оценках деятельности отечественной школы представителями общественно-педагогических кругов, которые являли собой, по существу, перспективы развития образа школы.

Ключевые слова: *образ школы, связь обучения с жизнью, школьная дисциплина, взаимодействие школы и семьи, цель школы.*

Вопросы школьного образования неизменно являлась предметом обсужденийв соответствующихпубликациях, размещенных на страницах отечественных педагогических журналов начала XX века. Необходимо отметить, что рефлексия миссии школы, содержательный анализ ее цели и способов в контексте организации познавательной деятельности растущего человека, проблема образа школы в ее настоящем и перспективе будущего являлись ключевыми вопросами для дискуссий в отечественной педагогической периодике. В связи с этим вполне обоснованно рассматривать педагогическую журналистику в качестве одного из уникальных модераторов развития как непосредственно самой школы, так и обогащения ее образа, в абрисе которого находили свое отражение основополагающие идеи относительного предназначения этого социокультурного института.

Несомненно, ведущее положение, составляющее основу формирования образа школы, было связано с *определением ее цели***,** что являлось непреходящим предметом дискурсав истории и пространстве развития педагогической мысли. Например, на страницах журнала «Русская школа» *целью отечественной школы* утверждалось *всестороннее развитие личности ученика* [2, с.12]. Примечательно, что именно это рассматривалось как принципиальное условие его «подготовления к будущей сознательной жизни, а также сообщение ему такого количества знаний и умений, чтобы он мог самостоятельно продолжать свое самообразование» [2, с. 12].

Следовательно, достижение обозначенной цели, содержание которой отличалось гуманистической направленностью, могло быть достигнуто, по мнению автора статьи, посредством *непрерывного обучения и его связи с жизнью*. Важно отметить, что на школу

возлагалась миссия «связующего звена между наукой и жизнью…маленькой академии наук, маленького университета»[3, с.153].Так, в начале XX в. содержание школьного образования рассматривалось в качестве средства формирования готовности к самостоятельной научно-познавательной деятельности. По существу, был генерирован, хотя и не имел соответствующей трактовки, актуальный в современной педагогике принцип «обучения через всю жизнь».

В педагогических публикациях начала XX в. центрировалось внимание на решении непреходящей для деятельности школы проблемы, которая сохраняет свою актуальность и в современной теории и практике школьного образования. Так, в русле обоснованной Н.И. Пироговым идеи общечеловеческого воспитания, отмечалось, что «надо уважать личность ученика, и тогда из него выработается человек, уважающий и себя, и свой народ, никому не дающий себя в обиду и с должным достоинством поддерживающий знамя своей национальности» [3, с. 142].Отсюда возможно утверждение о том, что в рассматриваемый период имели место попытки обосновать ключевые положения *личностно-ориентированной направленности обучения,*что сегодня представляется отвечающей вызовам жизни современной парадигмой образования. Генерирование охарактеризованной идеи являлось ответной реакцией на сложившиеся стереотипы, когда «громадное большинство людей, в погоне за различными идеалами, совершенно оставляет в стороне единственный несомненно ценный идеал – человека, и в каком-то ослеплении не видят, что хороший человек легко может стать и хорошим инженером, адвокатом, администратором, учителем и т. п., словом, всегда и везде будет на своем месте» [3, с. 138]. Следовательно, воплощение в педагогическую действительность идеи общечеловеческого воспитания, непосредственной связанного с ней личностно-ориентированного подхода в обучении рассматривалось приоритетным условием успешной самореализации

В данном контексте достаточно жесткой критике подвергалась и школа, которая обретала образ «фабрики», осуществляющей технократическую функцию в обучении. Утверждалось, что «истинный человек не может быть плохим работником, а нашему отечеству нужны именно способные и честные работники. И вот все жалуются, что людей нет, а между тем наши школы фабрикуют только техников, юристов, филологов, химиков … и нисколько не думают позаботиться о выработке из человека – человека» [3, с. 138].

Несомненно, преодоление охарактеризованного противоречия между естественной потребностью растущего человека к самобытному развитию и имевшей место технократической идеологией организации

и содержания школьного обучения во многом предопределяло и формирование соответствующего образа школы. Так, подчеркивалось, что «учебное заведение, каким бы оно ни было, в котором не места индивидуализму, в котором стараются нивелировать личности и выпускать одинаково отточенные фигурки – этим самым уже окончательно осуждает себя»[1, с. 195]. Отсюда возможен вывод, что сложившееся представление о воспитании и обучении как «поточно-фабричном» производстве вызывало острую критику в общественно-педагогическом сознании и вместе с тем стимулировало поиск желаемого образа школы, где подобное отношение к ученикам должно было исчезнуть.

Одним из ведущих на страницах отечественных педагогических журналов в рассматриваемый период был и принципиальный в своей постановке вопрос об особой роли школы *в обеспечении единства обучения и воспитания* подрастающего поколения, что «ни малейшему сомнению не подлежит» [3, с. 136-137]. Между тем довольно жесткая критика относительно реализации школой своих возможностей, связанных с обучением подрастающего поколения, сопровождалась категоричным выводом о том, что она «оказывается, при современном положении дела, совершенно бессильной перед второй задачей» [3, с. 136-137].

В данном контексте важно подчеркнуть, что основная причина формировавшегося образа школы объяснялась тем, что она, по сути, «отрывает ребенка от семьи и совершенно лишает родителей всякой возможности руководить его воспитанием…становится в антагонизм с родителями своих питомцев» [3, с. 136-137]. Следовательно, в педагогической публицистике акцентировалась проблема*взаимодействия школы и семьи*, пути и способы решения которой со стороны школы подвергались достаточно острой критике. Между тем существовала уверенность, что когда «семья и школа соединятся под общим знаменем, и для нашей исстрадавшейся школы наступит настоящий день» [1, с. 213].

Важно отметить еще одну принципиальную идею в русле желаемого образа школы – оценку *способа взаимоотношений учеников и учителей,* характеризующимся*дефицитом педагогического начала*. Например, отмечалось, что, «поступая в школу ищущими любви и участия и встречая, вместо этого, окрик и внешнюю дисциплину, из-за которой им часто не видно ни расположения к себе, ни справедливости, учащиеся необходимо усваивают взгляд на своих учителей как на врагов и начинают с ними борьбу» [1, с. 199]. Это, в свою очередь, не могло не оказывать соответствующего влияния, как отмечалось современниками деятельности отечественной школы рассматриваемого периода, на позицию семьи, которая нередко находилась в состоянии

принципиального расхождения в вопросах воспитания с доминировавшими школьными установками [1, с. 202].

В журнальных статьях со всей остротой ставился вопрос о том, что в представлениях учеников возникал предельно негативный образ школьных учителей, которых они «привыкли считать…врагами, что не доверяют даже и добрым учителям, стараясь их засмеять. А с лицами, к ним не расположенными, нередко ведут правильно организованную борьбу» [1, с. 201]. Это неизбежно приводило к конфронтации между основными субъектами образовательного процесса, которая по преимуществу являлась латентной, а средством ее осуществления являлась тотальная неискренность со стороны учащихся, которая находила самые различные формы своего выражения. Например, ученики, как это с тревогой отмечалось в публикациях, использовали на уроках и экзаменах «шпаргалки», скрывали от школьного руководства «виновников» тех или иных проступков и нарушений в поведении [1, с. 199].

Поэтому одним из актуальных являлся вопрос о *школьной дисциплине,* ее роли и месте в создании образа школы, который доминировал в рассматриваемый период. Ретроспективный анализ позволяет констатировать, что обозначенный феномен школьного бытия представлялся требующим оперативного решения, как в теории, так и на практике, поскольку это негативно сказывалось на деятельности учителя, искажало саму суть его предназначения как личности и профессионала. Например, отмечалось, что «преподаватель в большинстве случаев видит в себе не педагога, не воспитателя, не учителя даже, а какого-то надзирателя за “лукавыми и ленивыми рабами”, или же просто присяжного оценщика ученических познаний, а никаких не развития и работоспособности, и неумолимого карателя за отклонение от данного образца» [3, с. 137-138].

Охарактеризованная точка зрения автора приведенной публикации имела своих сторонников. Так, дискутируя относительно того, что карательные меры являют собой привычное положение дел, в другой публикации отмечалось, что «если и употребляются меры предупредительные, так с тем же унизительным для учащихся и грубым характером»[1, с. 193].

Понятно, что подобное использование школьной дисциплины подрывало авторитет как самой школы, так и учителя, который не испытывал доверия, в свою очередь, к ученикам. Все это приводило к тому, что, как отмечалось в уже упомянутой выше публикации, в «современной школе страдают натуры живые, богато одаренные, страдают ученики больные и, наконец, страдают ученики, медленно развивающиеся и не выносящие окриков. Сколько тут может быть

ошибок, иногда непоправимых, покажут нам произведения, занимающиеся этими вопросами» [1, с. 194].

Авторы педагогических публикаций рассматриваемого периода, по существу, обозначили и вопрос *о «бездетности» современного им школьного обучения.* Этот вывод следует из имевшей место в одной из публикаций констатации, согласно которой «дети до школы чрезвычайно любопытны: их все занимает, все интересует. Их любознательность – могучий стимул, заставляющий приобретать множество разнородных познаний, они ежеминутно обогащают свой ум все новыми и новыми сведениями. Но вот ребенок пробыл несколько лет в школе – и, какая огромная разница!» [3, с. 145]. В другой статье содержалась аналогичная оценка сложившегося образа школы в аспекте ее влияния на приобщение растущего человека к увлекательному процессу познания, а посредством этого и к удивительному миру школьного бытия. Так, подчеркивалось, что «пришли в школу дети, в большинстве случаев чистые, невинные и доверчивые, уже в силу своего возраста жаждущие света и знания, и школа не могла с ними сродниться: чужие пришли и еще более чужие вышли» [1, с. 204-205].Во многом это объяснялось ролью и местом учителя в школе, поскольку именно «со стороны преподавания современная школа, за немногими исключениями, не может расположить к себе учащихся и в этом отношении остается перед ними в долгу» [1, с. 204].

Осуществленный ретроспективный анализ в контексте рефлексии имевших место тенденций в обосновании образа школы, который формировался, в частности, авторами публикаций на страницах ведущего отечественного педагогического журнала позволяет высказать ряд обобщений. Во-первых, миссия школы, формировавшийся в данном контексте ее образ находились в фокусе внимания не только профессионалов-педагогов, но и представителей общественно-педагогических кругов, которые открыто высказывали свою точку зрения, что свидетельствует об определенной свободе и возможности педагогической периодики осуществлять обсуждение порою предельно острых вопросов. Во-вторых, охарактеризованные критические оценки вполне обоснованно можно рассматривать как те перспективные линии, которые создавали желаемый образ школы будущего в менявшихся социокультурных обстоятельствах.

Список литературы

1. Алешинцев И. Наша средняя школа //Русская школа. 1906. № 7. С. 189-213.
2. Иванович В. (В. Чарнолуский) Итоги общественной мысли в области образования//Русская школа. 1906. № 10. С. 1-35.
3. КарауловМ. Живаяшкола // Русскаяшкола. 1901. № 10. С. 136-154.

THE IMAGE OF THE SCHOOL IN THE NATIONAL PEDAGOGICAL JOURNALISM AT THE BEGINNING OF THE 20TH CENTURY

A. Klimina

Moscow Psycho-Social University, Bryansk

The retrospective analysis of the works of the representatives of public-pedagogical circles has helped to identify the trends in their evaluation of the national school's activities, which were in effect the prospects for the development of the image of the school.

***Keywords**: the image of the school, the connection of education with life, school discipline, the interaction between family and school, the goal of school.*

Обавторе

КЛИМИНА Алла Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления и информационных технологий, первый заместитель директора Филиал «Московский психолого-социальный университет» в г. Брянске (241007,г. Брянск, у. Дуки, 65), e-mail: alla@bfmpsi.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2015. № 1. С. 178-191

УДК 371(091)«18/19»

ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВ ОТЕЧЕСТВЕННОГО КЛАССИЧЕСКОГО ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ XIX – НАЧАЛА XXВЕКОВ

Н.С.Марков

Гимназия №44 г. Твери

Рассматривается формирование и развитие теоретических основ отечественного классического гимназического образования. Факторы: государственно-политический, социально-культурологический, социально-политический, экономический, научно-концептуальный. Взаимовлияние этих факторов на развитие отечественного гимназического образования.

***Ключевые слова**: факторы, классическое гимназическое образование, развитие классического гимназического образования, факторы развития, теоретические основы классического образования.*

Система российского гимназического образования формировалась и развивалась на протяжении XIX – начала XX в. Ее развитие было обусловлено рядом факторов, которые с некоторой долей условности могут быть обозначены как государственно-политический, социально-культурологический, научно-концептуальный и экономический. Признавая, что эти факторы могли найти несколько иное понятийное обозначение, тем не менее необходимо отметить, что за каждым из них стоит вполне реальное содержание, в той или иной степени предопределившее судьбу отечественного гимназического образования. На протяжении всего исторического периода своего существования российская система гимназического образования находилась в состоянии постоянных изменений, которые затрагивали концептуальные основы содержания образования, определяли ориентированность на преимущественное удовлетворение тех или иных образовательных запросов общества, формировали образовательные идеалы гимназического образования и др. Во многих случаях они носили ярко выраженный, общественнозначимый характер и волновали значительную часть просвещенного общества. В этих условиях они становились предметом широкомасштабных дискуссий, как это, в частности, наблюдалось в период обсуждения проекта реформы Министерства народного просвещения П.Н. Игнатьева (1915-1916 гг.).

К числу таких изменений можно отнести попытку энциклопедического развития системы российского гимназического образования, выдержанную в соответствии с образовательными идеалами Франции, эпохи Просвещения периода либерального царствования Александра I (1804-1812 гг.). На первый взгляд в условиях

самодержавного абсолютизма исключительно содержательное развитие государственно-политического фактора почти единоначально предопределяло развитие отечественной гимназии. Разумеется, значение этого фактора невозможно недооценивать. В связи с тем, что определение факторов условно, представляется необходимым подвергнуть указанные факторы, содержательно предопределявшие развитие гимназического образования характеристики, с точки зрения логики осуществляемого исследования.

Под государственно-политическим фактором подразумевается внутренняя политика государства, игравшего роль административного руководителя как государственного, так и частного гимназического образования. Государственно-политический фактор в значительной степени предопределяет судьбу российской гимназии через финансирование, подбор педагогических кадров, осуществления контроля за мировоззренческими приоритетами содержания образования, а также через общую направленность внутренней государственной политики (допущение степени свободомыслия в обществе, степень терпимости к либеральным идеям, общее понимание идеала верноподданного гражданина России, каким его представляла государственная власть на том или оном этапе своей эволюции и др.).

Под социально-культурологическим фактором подразумевается состояние культурного и, в частности, ментального развития общества. Развитие культуры общества, и в первую очередь его просвещенных слоев, влекло за собой изменения запросов, предъявляемых к концептуальным основам, теоретическому содержанию и ценностным приоритетам гимназического образования.

Под социально-политическим фактором подразумевается влияние общественных и политических организаций, политических настроений тех или иных социальных слоев, которые способны в силу своего миропонимания и разнообразия интересов влиять на концептуальные основы и содержание образовательной деятельности гимназий. Социально-политический фактор по своему содержанию чаще всего не представляет собой нечто монолитное и неизменное. Внутри российского общества прослеживается постоянная борьба противостоящих политических сил и интересов, что в некоторых случаях было способно крайне неоднозначно отражаться на объективности общественных оценок прошлого, настоящего и, возможно, будущего российских гимназий на протяжении всего исследуемого периода.

Под научно-концептуальным фактором прежде всего подразумевается общее развитие точных, естественных и гуманитарных наук. Педагогическая наука с присущим ей концептуальным мышлением обнаруживает свою духовно-содержательную близость с

философией и рядом других гуманитарных наук. В связи с этим необходимо особо подчеркнуть ее научно-концептуальное значение для развития теории и практики отечественного гимназического образования. Обращение к идеям и концепциям развития науки определяется тем, что они находили свое отражение в содержании и образовательных концепциях развития российских гимназий.

Под экономическим фактором подразумевается развитие экономических интересов и образа жизни просвещенных слоев общества, диктующих запросы гимназическому образованию, теоретическому содержанию и ценностным приоритетам образовательной деятельности государственных и частных гимназий.

Эти изменения прослеживались от периода доминирования аграрных отношений (первая половина XIX в.) до периода интенсивной индустриализации страны и возникновения монополистического капитала конца XIX – начала XX в.

Необходимо более подробно остановиться на характеристике содержания каждого из указанных факторов, определенным образом влиявших на развитие гимназического образования.Государственная политика России первой четвертиXIX в. убедительно свидетельствует о масштабности государственного замысла в сфере образования, и в частности гимназического. С начала XIX в. примерно до конца его первой четверти российская государственная власть пыталась активно и в определенной степени искренне играть роль административно-политического лидера в формировании просвещенного российского общества. В России осуществляется попытка реализации качественного скачка в развитии отечественного образования и определения его ценностной системы. Необходимо остановиться на более подробной характеристике государственно-политического фактора как наиболее значимого для развития российских гимназий. Подтверждением этого являются цифры, отражающие развитие отечественного образования в эпоху царствования Александра I. Как отмечает историк образования Е.А. Князев, «в 1806 году в России работало 38 губернских гимназий и 126 уездных училищ, к концу царствования “Благословенного императора” их число соответственно выросло до 50 и 400. Открыта гимназия высших наук князя А.А. Безбородко в Нежине (1805 г.) и Ришельевский лицей в Одессе (1817г.). В 1814 году получили новые Уставы духовные школы: духовные академии, семинарии, уездные училища. В 1811 году в Царском селе был открыт Лицей, едва ли не самый выдающийся памятник эпохи либеральных начинаний Александра I в области образования. Великий выпускник лицея А.С. Пушкин назовет эту эпоху российской истории “дней Александровых прекрасное начало”»[4, с. 40-54]. В качестве условий предопределивших активную роль государства в формировании

отечественного образования и, в частности процесса создания системы гимназического образования, необходимо назвать:

- острую необходимость в просвещенных и образованных чиновниках;
- убежденность в том, что страна, развиваясь по европейскому пути, в ближайшей исторической перспективе должна будет пойти по пути просвещения всех слоев общества;
- стремление государственной власти реализовать идею «просвещенной монархии» и закрепить за государством общественную роль лидирующей и доминирующей силы в прогрессивном развитии общества.

Вместе с тем необходимо признать, что трагические события, связанные с восстанием декабристов, и общие проявления оппозиционных настроений в дворянских слоях общества обозначили следующие тенденции:

- стремление государственной власти к формированию устойчивых и жестко определенных социально-политических и мировоззренческих установок гимназистов. В их основе должны были лежать идеи исторической незыблемости монархической власти в России, идеалы патриотизма и обязательности принятия христианской системы духовных ценностей;
- упорядочивание образовательной миссии школы благодаря обращению к классическим основам образования при максимальном использовании дидактических возможностей древних языков.

Воздействие государственно-политического фактора не только порождало позитивные черты в развитии отечественного гимназического образования, но и обусловило некоторые негативные последствия в его развитии. К числу явно негативных черт государственной политики в области гимназического образования XIX - начала XX в. представляется необходимым отнести:

- стремление рассматривать директоров и учителей гимназии как государственных чиновников, лишенных права на независимость педагогических суждений и гражданско-мировоззренческих позиций;
- отрицание права гимназией даже на малейшую степень автономности и независимости в определении образовательной стратегии своего развития– стремление рассматривать российские гимназии исключительно как часть «механизма» системы, управляемой государством благодаря циркулярам и контролю органов Министерства народного просвещения;
- принципиальное неприятие государственной властью возможности открытого публичного педагогического оппонирования государственной власти;

- принципиальная неспособность признать то, что избыточная упорядоченность, абсолютная централизация и заорганизованность системы управления гимназиями способны убивать дух творчества и свободы педагогического труда.

Избыточно строгий, формально логический дух содержания государственной политики в области классического образования, сохранявшийся вплоть до последнего десятилетия XIX – начала XX в., был призван:

- исключить из содержания гимназического образования все предметы, которые в той или иной степени могли культивировать в сознанииинтерес к социально-политическим проблемам и вопросам философско-мировоззренческого характера;

- жесткое ограничение и даже пресечение свободы и самостоятельности обобщений и выводов учащихся, осуществляемых на уроке как гимназистами, так и учителями.

Таким образом, государственно-политический фактор на протяжении XIX –начала XX в. оказывал сложное и противоречивое воздействие на развитие российских гимназий. С одной стороны, влиянию этого фактора российская система гимназического образования была обязана фактом своего возникновения. Как отмечает исследователь П.А. Сапронов, вскрывая сущностные истоки внутренней политики, «самодержавная охранительность была обращена прежде всего против поколения новых русских европейцев, для которых необходимым и естественным стало существование в ритмике современной западной культуры с ее господствующим духом» [6, с. 598]. Политика государства предопределила подготовку учительских кадров, гарантировала обеспечение гимназий учебниками и в конечном итоге достигла того, что гимназическое образование уже к концу первой четверти XIX в. было глубоко востребовано всеми просвещенными слоями российского общества.

С другой стороны, государственная власть в силу сложности и противоречивости политической ситуации в стране, препятствовала свободному и творческому развитию гимназий, навязывала обществу избыточно-регламентирующую модель гимназического развития, в значительной степени чуждую национальной ментальности доминирующей части российского социума, целенаправленно препятствовала реализации богатейшего духовного потенциала гимназического классицизма. Тем не менее российская государственная система власти на протяжении XIX – начала XX в. оказывалась способной выдвигать из своей среды ярких и талантливых реформаторов системы отечественного образования. Одним из примеров этого явилась деятельность министра народного просвещения П.Н. Игнатьева, по инициативе которого в 1915-1916 гг. был разработан

проект радикального реформирования всей системы российского отечественного образования. Как отмечает историк образования М.В. Богуславский, в результате осуществления этой реформы«намечалась трансформация системы управления народного образования и его демократизация. Большая роль в осуществлении реформ отводилась самоуправлению в учебных заведениях. При гимназиях наряду с педагогическими советами создавались комитеты из представителей общественности, родительские советы. Педагогическим советам предоставлялось право самостоятельно разрабатывать и программы, решать хозяйственные вопросы. В период деятельности Игнатьева на посту министерства увеличилось ассигнование на народное образование, выросла сеть высших и средних учебных заведений» [1, с. 336].

В условиях развития гимназической системы образования влияние социально-политического фактора прослеживается не столь ярко, как государственно-политического. Однако на протяжении всего исследуемого периода они находятся в тесном взаимовлиянии.

Предпринятая Александром I попытка создания бессословной системы гимназического образования (Устав учебных заведений, подведомственных университетам, 1804 г.) вызвала резкое отторжение значительной части российского населения. Дворянство не желало того, чтобы их дети обучались вместе с представителями низших сословий, и в своем большинстве не отдавало своих детей для обучения в гимназии. В то же время для значительной части представителей низших сословий на данном историческом этапе развития общества самоценность гимназического образования как условия формирования высокоразвитой и образованной личности оказывалось недоступно. Следствием этого явился низкий общий уровень культуры гимназистов, отсутствие интереса и мотивационной готовности к обучению. Однако по мере усиления роли гимназии как своеобразного «социального лифта», открывающего дорогу в университет, к получению дворянства и карьерному росту, их общественная популярность все более возрастала. Таким образом, благодаря государственной политике в области гимназического образования, эти учебные заведения обрели одно из доминирующих значений для выходцев из всех слоев общества, ориентированных на социально-личностный, карьерный и культурно-интеллектуальный рост.

Вершиной развития общественного этапа педагогической мысли России явилось образование и глубоко осмысленная деятельность гимназий русского зарубежья 20–50-х гг. XX в. Под русским зарубежьем понимаются, в частности, «учебные заведения и педагогическая мысль в русской эмиграции после 1917 года. Эмиграция российских граждан шла несколькими волнами. Наиболее крупной была

первая волна (с начала 1918 до 30-х годов), вызванная установлением советской власти и начинающимися преследованиями граждан по классовым, политическим и идеологическим мотивам. Большинство представителей эмиграции жили надеждами на возвращение в Россию» [5, с. 296].

Впервые в истории оказавшиеся без влияния и поддержки Российского государства педагоги русского зарубежья воссоздали гимназии, призванные сохранять и развивать лучшие традиции российского образования. Характерно, что при этом одной из главных целей образовательной деятельности гимназий русского зарубежья являлось содействие воссозданию демократического и централизованного Российского государства. Создание государственной системы гимназического образования рассматривалось большинством русского учительства, оказавшегося вне пределовотечества, как одно из определяющих условий будущего расцвета духовной культуры и науки России, освободившейся от террористических форм политического правления послереволюционного периода. Одним из наиболее сложных для понимания является социально-культурологический фактор, оказавший значительное влияние на определение тенденций развития отечественного гимназического образования.

Значально российские гимназии XVIII в., создаваемые при университетах, были призваны служить интересам развития культуры и национальной научной мысли. Это было обусловлено тем, что, находясь фактически в полном подчинении университетов, они были призваны содействовать созданию условий для поддержки будущих студентов и созданию необходимых условий для их приобщения к культуре научно-исследовательской работы. Эта роль позднее была распространена на формирующуюся систему гимназического образования.

Таким образом, гимназическая система образования была объективно призвана традиционно и неизменно решать ряд культурологических задач, в значительной степени близких задачам университетского образования. К числу таких задач культурологического характера начиная со второй четверти XIX в. вплоть доначала XXв. необходимо отнести:

- достижения выпускниками гимназий сравнительно высокого уровня знаний и образовательного развития, которые в будущем должны были являться основанием для их приобщения к отечественной интеллигенции;

- развитие формально-логического мышления, открывавшего перспективу для формирования личности, способной к самостоятельной оценке общественной жизни, в том числе и явлений, связанных с феноменом культурного развития отечественного и мирового социумов;

- достижения высокого уровня гуманитарно-филологической подготовки благодаря изучению древних и современных языков, широкой практике перевода и формированию хорошего литературного вкуса, основанного на тонком понимании всех оттенков устного и письменного слова.

Особую роль для развития культуры России играло классическое гимназическое образование. Характерно, что его образовательный потенциал и значение для общего развития российской культуры вплоть до настоящего времени получают в педагогической науке сложную и неоднозначную оценку. Классическое образование с присущей ему культивацией древних языков, истории и культуры Античности обладало богатейшим гуманистическим потенциалом, который нашел лишь частичную и, вероятно, неполную реализацию в системе отечественного гимназического образования. Наиболее позитивными культурологическими сторонами классического гимназического образования являлись:

- обращение к латинскому и древнегреческому языкам, которые не только обладали уникальными дидактическими возможностями, но и могли играть своеобразную роль «культурологического ключа» к постижению Античности, давать гимназистам особое чувство непосредственного соприкосновения с древней культурой, рассматриваемой как основа дальнейшего развития культуры ведущих европейских народов;

- сложившаяся историческая традиция дворянской культуры, ориентирующей духовно-интеллектуальной элиту России на осмысление современности через призму философии, литературы и искусства Древнего мира;

- присущие античной истории и культуре яркость, глубина и трагичность, способные волновать умы молодежи, и частично отражаемые в содержании классического гимназического образования.

Вместе с тем классицизм, заимствованный российской гимназией из прусской образовательной системы, в некотором смысле противоречил ментальному ожиданиюзначительной части общества к теоретическому содержанию и ценностным приоритетам гимназического образования.

Это в значительной степени выражалось в следующем:

- обращение к Античности в условиях российской гимназии обладало несколько избыточным педагогическим педантизмом;

- не пробуждало свободную и смелую мысль гимназистов;

- предполагало своеобразное принесение в жертву духовного и мировоззренческого потенциала Античности, упрощенной назидательности;

- насаждало избыточное внимание к грамматическим знаниям в ущерб пониманию духовного потенциала лучших образцов античной культуры.

Особая сложность восприятия классического образования в значительной степени заключалась в том, что дворянская культура одновременно с культивацией классицизма выдвигала и несколько другой идеал образования, соответствующий традициям, заложенным Петровской эпохой. Практико-ориентированная культурно-образовательная традиция получила свое дальнейшее развитие в связи с активизацией капиталистических общественных отношений после реформенного периода в России в 60–70-х гг.XIX в. и достигла своего наивысшего развития на стадии капиталистической индустриализации российской экономики конца XIX - начала XX в.

Основными чертами данной культуры по образовательной традиции являлись:

- стремление к полному отказу от архаики образования, формирования отношения к истории и духовной культуре Античности как к тому, что надо знать образованному человеку, но не рассматривать как нечто, способное определяющим образом влиять на современность;

- убежденность в том, что избыточное увлечение личности античным прошлым и перегрузка содержания классического гимназического образования элементами античной архаики препятствуют современному развитию общества и адаптации к запросам гимназического развивающегося социума.

Все это порождало несколько иной запрос к гимназическому образованию, ярко обозначившемуся к концу XIX – началу XX в. Он предполагал углубленное изучение того, что максимально приближено к условиям культурной жизни современного человека. Однако при этом необходимо признать существование ярко выраженных общественных запросов, предполагающих сохранение классического образования как условия воспроизводства традиций, связанных с формированием лучших представителей отечественной интеллигенции. Современный исследователь А.Ю. Бутов отмечает, что целью отечественного классического гимназического образования было приспособление человека к существующей системе отношений и одновременно сохранение общекультурных ценностей, накопленных человечеством[2, с. 252]. Ее характерной особенностью на протяжении всей истории российской гимназии оставался максимально высокий уровень филологической культуры. Складывается впечатление, что наиболее глубоко мыслящие сторонники классицизма второй половины XIX – начала XX в. защищают не столько реально существующую систему государственного классического гимназического образования,

сколько лучшие образцы классических гимназий, сформировавшиеся в условиях деятельности лучших педагогических коллективов, руководствовавшихся авторскими концепциями гимназического развития.

Научно-концептуальный фактор оказывал определяющее влияние на содержание гимназического образования XIX – начала XX в. Российская гимназия как европейски ориентированная система образования на протяжении своего становления и развития оказывалась под влиянием последствий трех научных революций. Научная революция XVII в. предопределила формирование целостной и, как тогда представлялось, не противоречившей галилеево-ньютонианской картине мира. Следствием этого явилось формирование убежденности в обязательности изучения закономерностей естествознания и органичного вхождения знаний о природе в содержание образования первых российских гимназий XVIII в., созданных при университетах. С начала XIXв. этот компонент вошел в содержание образования всей системы отечественных гимназий. Однако в силу высокого уровня достижений гуманитарных наук и традиций гуманитарно-языкового образования гуманитарный компонент оставался доминирующим в российской классической гимназии вплоть до конца XX в.

Научная революция конца XVIII – первой половины XIX в., приведшая к дисциплинарной организации науки и ее дальнейшей дифференциации, не смогла поколебать педагогической убежденности в необходимости доминирования гуманитарной составляющей в содержании гимназического образования. Последствием этой революции явилось утверждение в общественном сознании мысли о необходимости применения энциклопедического подхода к развитию отечественного гимназического образования. В соответствии с принципом энциклопедизма гимназист должен был получить представление о всех наиболее значимых аспектах научной, культурной и общественной жизни современного социума. Этот принцип оказался наиболее трудным для реализации и требовал постоянной пытливости мысли гимназистов, разносторонности знаний педагогов и способности каждого из учителей передавать воспитанникам свой интерес и любовь к знаниям. В России конца XVIII – начала XIX в. создать такие условия на уровне массовой гимназической практики не представлялось возможным. Историк педагогики П.Ф. Каптерев отмечал, что гимназический классицизм 70–80-х годов XIX в. победил, «вопреки истории нашей школы и практически правде. Как он мог победить, если педагогическая истина была не на его стороне? Тут сыграла роль, как это часто у нас, политика, стремление укрепить в обществе благополучные политические настроения» [3, с. 524]. Начавшийся в России массовый переход к гимназическому классицизму (вторая

четверть XIX в.) давал возможность конкретизировать содержание образования и гарантированно стимулировать достижение определенного уровня формально-логического мышления гимназистов. Однако развитие естественных наук все более ставило под сомнение обоснованность абсолютного доминирования гуманитарной составляющей в содержании гимназического образования и, в особенности, исключительность роли древних языков.

Научная революция конца XIX – начала XX в. ознаменовалась открытиями теории относительности, квантовой механики, кибернетики и развитием других областей знаний, способных качественно изменить общественное сознание, а также породила убежденность в невозможности недооценки роли естественно-научного компонента знаний в содержании гимназического образования. Все это породило кризис традиционной концепции развития классического образования России и поставило общество и государство перед необходимостью кардинальной модификации концептуальных основ развития российских гимназий.

Развитие философской науки и педагогических концепций на протяжении всего исследуемого периода порождало изменения образовательных идеалов личности выпускника гимназии. Характерно, что каждый из этих идеалов, вероятно, в равной степени обладал как достоинствами, так и недостатками. Так, например, энциклопедический идеал личности гимназиста предполагал труднореализуемый, но в целом соответствующий гуманистическим ценностям образ гимназиста, в определенной степени самостоятельно определявщего свои образовательные приоритеты, не привыкшего к избыточно жесткой регламентации своей учебной деятельности, находившегося под значительным влиянием педагога, располагавшего способностью к научной популяризации преподаваемых им дисциплин. Практическая реализация данного образовательного идеала, требовала глубоко индивидуального подхода к духовному миру гимназистов и предполагала обязательность существования духовной интеллектуальной среды, стимулирующей интерес гимназиста к знаниям и самообразованию. В России конца XVIII-начала XIX в.отсутствовали условия для успешной реализации принципа энциклопедизма на уровне массовой гимназической практики.

Классическое гимназическое образование выдвигало идеал личности гимназиста с сильной волей, привычкой к систематическому умственному труду, высоким уровнем общей, и в частности гуманитарно-филологической, культуры. Однако формирование личности данного типа предполагало также обязательность глубокого и подлинного интереса к Античности, достижения оптимального соотношения между разумной и систематической педагогической

требовательностью и культивацией свободы мысли. Реализовать этот идеал в условиях массовой практики всей системы отечественного гимназического образования не представлялось возможным. Развитие науки XIX – начала XX в. поставило перед отечественным образованием, и в частности гимназическим, ряд задач, связанных с разработкой качественно новой концепции развития. В ближайшей исторической перспективе педагогическая наука, общество и система гимназического образования конца XIX –начала XX в. должны были найти пути к тому, чтобы:

- на концептуальном и практическом уровне достигнуть оптимального сочетания общественных и индивидуально личностных интересов в определении содержания гимназического образования;
- определить воспитательные и научно-познавательные ценности гимназического образования, обусловленные развитием общества в условиях высокоразвитых капиталистических отношений;
- сохранить традиции высокого уровня гуманитарной, и в частности филологической, культуры образования;
- найти пути к реализации принципа систематичности гимназического образования при максимальном признании права гимназистов на определение самостоятельной образовательной траектории развития;
- гимназии предоставить возможность учителю в средних и старших классах самостоятельно определять новое содержание образования, отражающее последние достижения науки, техники и культуры;
- морально подготовить гимназистов к успешной адаптации к условиям жизни динамично меняющегося российского общества, переживающего период радикальной модификации своих политических, социальных и культурных основ. Это в значительной степени было связано с обозначившейся тенденцией к либерализации и демократизации общественной жизни России, неотделимых от интенсивного развития российского капитализма.

Сложность ситуации, связанная с развитием отечественного гимназического образования и определением качественно новых основ его развития, крайне усугублялась тем, что данные задачи должны были разрешаться при крайне неблагоприятных внешних условиях.

К числу таких условий следует отнести:

- общий рост политического напряжения в обществе, наблюдавшийся на протяжении почти всей второй половины XIX в. и достигший своей кульминации в начале XX столетия. Объективным следствием этого явилась чрезмерная политизация в обсуждении проектов реформирования отечественного гимназического образования;

- кризис государственной власти и, как следствие этого, неспособность к осуществлению лидирующей роли в реформировании ими образования;

- моральная усталость общества от длительных споров о целесообразности сохранения классического гимназического образования и, как следствие этого, полное игнорирование его способности к адаптации и обретению новой роли в условиях интенсивно развивающихся капиталистических отношений.

Все эти взаимно влияющие факторы поставили государственную систему классического гимназического образования конца XIX – начала XX в.на грань глубочайшего кризиса и возможного самоуничтожения.

Таким образом, гимназическое образование на рубеже XIX и XX вв. столкнулось с глубоким кризисом, который, вероятнее всего, в равной степени мог явиться как кризисом тупика, так и кризисом роста. В случае преодоления кризиса роста отечественная гимназическая система могла получить новый импульс для своего развития и сыграть значимую роль в формированиироссийской интеллигенции XX столетия. К сожалению, в силу крайне неблагоприятного стечения обстоятельств социально-экономического, политического и философско-мировоззренческого характера российская система гимназического образования не смогла устоять в эпоху революционных потрясений и на длительный исторический период была вынуждена прекратить свое существование в России XX столетия.

Список литературы

1. Богуславский М.В.Игнатьев П.Н. // Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. М.: Изд-во Большой российской энциклопедии, 1999. Т. 1. 336с.
2. Бутов А.Ю. Традиции российского образования: диалог культур и педагогическая реальность, М.: Моск. филос. фонд, 2001. 425с.
3. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. 2изд. Пг.,1915. 560с.
4. Князев Е.А. Благословенный Александр 1 // Вестник образования. 20.10.2006. С. 40-54.
5. Российская педагогическая энциклопедия:в 2 т. М.: Изд-во Большой российской энциклопедии, 1999. Т.2. 296с.
6. Сапронов П.А. Русская культура XIX-XX вв. Опыт осмысления. СПб.: Паритет, 2005. 704с.

FORMATION AND DEVELOPMENT OF THE THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE NATIONAL CLASSICAL SECONDARY EDUCATION 19TH AND EARLY 20TH CENTURIES

N.S.Markov

Tver Gymnasium №44

Formation and development of the theoretical foundations of the national classical secondary education is taken up. Factors: state-political, socio-cultural, socio-political, economic, scientific and conceptual. The interaction of all above-described factors with development of the national classical secondary education.

***Keywords**: factors, classical secondary education, development of the national classical secondary education, factors of development, theoretical foundations of the national classical secondary education.*

Обавторе

МАРКОВ Николай Степанович – заслуженный учитель школ РФ, директор МОУ «Гимназия № 44 г. Твери» (170043, г. Тверь, Октябрьский проспект, 57), e-mail: tvergimnazia44@yandex.ru

УДК 37.01(470.12)

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВО ВНЕШКОЛЬНОЙ РАБОТЕ ВОЛОГОДСКОГО ГУБЕРНСКОГО ЗЕМСТВА В КОНЦЕ XIX– НАЧАЛЕ XXВЕКА

Т.В. Рудакова

Вологодский государственный университет

Выявлены основные тенденции внешкольной работы Вологодского губернского земства, включающие тенденции к систематизации, привлечению различных категорий населения к управлению образованием, выдвижению на первый план повышения общекультурного уровня народа, охвату всех категорий населения образованием, усилению практической направленности образования, общедоступности, бесплатности, поощрению инициативы на местах, возрастанию роли образования в формировании гражданских качеств личности. Раскрыты четыре этапа реализации идеи народного образования во внешкольной работе Вологодского губернского земства. На основе анализа и обобщения архивных источников и исторических документов представлен опыт работы этой формы народовластия в конце XIX – начале XX в.

Ключевые слова:*Вологодская губерния, губернское земство, внешкольная работа, народное образование, тенденция, этап.*

В настоящее время в Российской Федерации происходит модернизация сферы образования. Речь идет не только об общем и высшем образовании, но и о дополнительном. Тот факт, что дополнительное образование понимается как открытое образование, «наиболее полно обеспечивающее право человека на развитие и сводный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей, подростков и молодежи» [4, с. 2], заставляет обратить на него особое внимание.

Изменение и обновление этой сферы невозможны без привлечения населения и самих деятелей дополнительного образования не только для решения необходимых вопросов, но и для осуществления контроля за качеством предоставляемых услуг. Согласно Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы одним из системных приоритетов политики в области образования является «модернизация… в направлении большей открытости, больших возможностей для инициативы и активности самих получателей образовательных услуг» [1, с. 30].

В связи с этим актуальным видится обращение к историческому опыту участия органов местного самоуправления и населения в этом

деле. Наиболее активно свою управленческую деятельность осуществляли земские органы самоуправления, внесшие огромный вклад в развитие внешкольного образования пореформенного периода. Последнее стало основой системы современного дополнительного образования.

Работой по развитию внешкольного образования в Вологодской губернии занимались уездные земства, сельские общества, кооперативы, общества попечительства о народной трезвости, частная инициатива. Но наибольший вклад в становление образования вне школы внесло Вологодское губернское земство. Оно осуществляло свою деятельность в этой сфере, реализуя идею народного образования.

В данном случае мы рассматриваем народное образование как один из основных социальных институтов, важнейшую сферу становления личности, исторически сложившуюся общенациональную систему образовательных учреждений и органов управления ими, действующую в интересах воспитания подрастающих поколений, подготавливающую их к самостоятельной жизни и профессиональной деятельности [6].

Несмотря на то, что большинство усилий земства было направлено на становление школьного образования и введения всеобщего образования, его внешкольная работа оказала влияние на поднятие уровня грамотности населения. Если в самом начале земской деятельности внешкольное образование рассматривалось как сопутствующее школьному, как одно из его средств, то уже в начале XX в. земские собрания и управы говорили о нем, как о самостоятельном и необходимом средстве просвещения народа.

До своей ликвидации в 1918 г. земства не успели официально провозгласить внешкольное образование как систему и составляющую часть народного образования. Но по многим направлениям эта система уже была создана.

Доказательством этому служит тот факт, что благодаря содействию земствастановлению различных учреждений и мероприятий внешкольного образования, они стали неразрывно связаны между собой. Книжные склады снабжали библиотеки, вечерние курсы и воскресные школы, народные чтениязаказывали экспонаты для музеев наглядных пособий и фильмы для кинематографа. Народные чтения, в свою очередь, давали возможность повторить материал и расширить знания, полученные на вечерних курсах и в воскресных школах. Библиотеки были источником литературы для любых видов внешкольного образования. Во взаимосвязи и взаимозависимости всех видов внешкольного образования проявлялась тенденция к его систематизации.

Этому способствовало также и сосредоточение управления такими учреждениями и мероприятиями в одних руках. Тенденция к централизации управления внешкольным образованием воплощалась в том, что губернское земство было руководящим органом и в финансовых, и в организационных, и в контрольно-административных вопросах. Это позволяло ему следить за развитием всех видов внешкольного образования по уездам и вырабатывать общий план их развития.

Но здесь стоит особо отметить, что, несмотря на централизацию управления губернского земства, участие в решении вопросов внешкольного образования принимали различные категории населения и представители тех или иных органов. Например, на совещании по внешкольному образованию, созванному губернским земством в 1916 г., были приглашены представитель духовного ведомства, епархиальный наблюдатель, протоиерей о. Василий Смелков, директор народных училищ Вологодской губернии А.В. Бабин, председатели уездных управ, заведующие школьными отделами при управах и по одному учащемуся от уезда.

Более того, губернская земская управа, полагая, что земство не могло идти изолированно, а должно было действовать в тесном контакте со всеми общественными организациями, пригласила на совещание представителей от некоторых учреждений и общественных организаций, таких, как Вологодская городская управа, Общество изучения Северного края, общество «Просвещение», Вологодское общество сельского хозяйства, Городская общественная библиотека, Общество вспомоществования нуждающимся учащимся в городе Вологде, Общество взаимопомощи учащих Вологодской губернии, и представителей некоторых сельских кооперативов [2]. Этот факт позволяет нам выделить тенденцию привлечения различных категорий населенияи общественных организаций к управлению образованием вне школы.

Таким образом, рассматривая вопросы и проблемы внешкольного образования со всех сторон, губернское земство старалось выработать подход, наиболее удовлетворяющий решению сложившихся проблем и возникающих препятствий в этой сфере. Кроме того, по окончании совещания были выпущены труды и основные постановления, что явилось неоценимой помощью заведующим и инструкторам внешкольного образования, так как на совещании разрабатывался план постановки внешкольного образования в Вологодской губернии.

Внешкольная работа Вологодского губернского земства повышала не только уровень образованности и грамотности населения, но и уровень его воспитанности. Благодаря учреждениям и

мероприятиям внешкольного образования, «самый язык крестьян становился литературнее, обращение их более вежливым, предрассудки и суеверия заметно уменьшились» [5, л. 44].

Здесь просматривается тенденция выдвижения на первый план не только формирования знаний и общих представлений об окружающем мире, но и повышенияобщекультурного уровня населения.

Народное образование было одной из основных сфер социальной жизни, которой занималось земство. Пореформенное общество не могло развиваться без широкого просвещения народных масс. Крестьяне, оказавшиеся в новых для себя условиях жизни, став полноправными свободными членами общества, не имели возможности адекватно функционировать в силу своей неосведомленности в процессах, происходящих в обществе, и отсутствия элементарной грамотности. «Народное образование недаром останавливает на себе внимание земских деятелей; все хорошо осознают, что образование народа, в самом широком значении этого слова, есть единственный достаточно могучий рычаг, чтобы поднять экономическую сторону быта нашего простолюдина» [3, л. 114].

Внешкольное образование отражало интересы государства и общества, так как проблема отсутствия грамотного взрослого крестьянского населенияв стране стояла достаточно остро. Внешкольное образование было практически единственным источником получения знаний для этой категории. Школьное образование в период своего развития в конце XIX – начале XX в. не могло обеспечить всех детей школьного возраста, не говоря уже о взрослых. Поэтому тенденция к охвату всех без исключения категорий населения внешкольным образованием отражала его исключительное значение для народа.

Обладая таким универсальным характером, внешкольное образование было помимо всего остального средством борьбы с рецидивом неграмотности среди окончивших начальный курс школы или получивших элементарное образование в каких-либо учреждениях и мероприятиях внешкольного образования. Этот факт позволяет нам утверждать, что оно способствовало самообразованию народа

О том, что внешкольное образование удовлетворяло интересам и потребностям общества, говорили и темы, по которым велось обучение в учреждениях и на мероприятиях внешкольного образования. Оно затрагивало и общеобразовательные темы, и профессиональные. К последним относилось, в частности, сельское хозяйство, оно было наиболее широко распространенной среди специальных тем на народных чтениях, организовывались отдельные сельскохозяйственные курсы, библиотеки имели целую категорию литературы по сельскому хозяйству.

На многих собраниях губернское земство касалось вопроса о специальном образовании. Результатом этого стали различные ремесленные курсы: столярные, токарные, слесарные, кузнечные, резные. Они не имели такого широкого распространения, как сельскохозяйственные курсы, но, тем не менее, повышали общую культуру крестьянского населения и давали ему представление о ремесле либо поднимали уже имеющиеся профессиональные навыки на новый уровень. Это говорит о тенденции усиления практической направленности образования вне школы.

Более того, крестьяне неохотно отдавали своих детей в школу и для многих детей и подростков внешкольное образование также явилось единственным источником получения элементарных знаний и функциональной грамотности.

Внешкольная работа земства была направлена на то, чтобы ни один уголок губернии не остался без возможности получения образования. Кроме того, виды внешкольного образования также были рассчитаны на все без исключения категории населения.

Тенденции общедоступности и бесплатности, поощрения инициативы на местах и стремлений самого населения характеризуют идею народного образования во внешкольной работе губернского земства. Оно поставило внешкольное образование на совершенно новый уровень, создав все предпосылки для становления системы учреждений и мероприятий внешкольного образования в Вологодской губернии.

Под влиянием войн (Русско-японская война, Первая мировая война) и революциисформировалась тенденция возрастания роли внешкольного образования в формировании гражданских качеств личности. Так как интерес населения к государственным изменениям после событий 1905 г. возрос, учреждения и мероприятия образования вне школы явились средством удовлетворения этих потребностей в осознании социальной, политической и экономической ситуации в стране. Отсюда – тенденция повышения роли внешкольного образования в формировании жизненных позиций, взглядов и убеждений населения.

Помимо удовлетворения нужд местного населения в просвещении, образование вне школы отвечало запросам и требованиям государства и общества не только поднятием общего уровня образованности, профессионализма и культуры людей, но и выполнением воспитательной функции, сумев при этом соответствовать интересам самого народа.

Анализ внешкольной работы губернского земства позволилнам выделить этапы реализации идеи народного образования. Первый этап, охватывающий первые двадцать лет работы земства, характеризуется деятельностью по сбору информации о состоянии народного

образования в губернии и поиску наиболее подходящих форм как самих учреждений и мероприятий внешкольного образования, так и способов финансирования и структуры управления ими.

Второй этап –с 1890-х гг. до революции 1905 г.–представлял собой период наиболее активной работы земства по распространению внешкольного образования. На этом этапе различные виды образования вне школы были уже в каждом уезде губернии. Кроме того, началась выработка плана сети соответствующих учреждений и мероприятий, были распределены обязанности в деле внешкольного образования между различными органами самоуправления. Был окончательно утвержден половинчатый способ финансирования и сформулированы условия оказания губернским земством материальной помощи в организации тех или иных видов образования вне школы. Второй этап характеризуется также началом становления системы внешкольного образования, одним из показателей которой был первый в Вологодской губернии народный дом, объединивший в себе различные виды образования вне школы.

Третий этап охватывал постреволюционный период с 1906 по 1910 г. Это период постепенного возвращения к активной внешкольной работе земства. Особое внимание в это время было уделено не только общему, но и профессиональному (ремесленному и сельскохозяйственному) образованию. Более того, возросший интерес населения к государственным вопросам выдвинул на первый план формирование гражданских и жизненных позиций человека.

Последний этап –с 1910 по 1918 г.–определялся завершением работы губернского земства по созданию сети бесплатных народных библиотек, выработке и частичной реализации сети народных чтений и развитию остальных видов внешкольного образования по уездам губернии. Этот этап характеризуется также появлением штата специалистов по внешкольной работе. К концу этого этапа губернским земством окончательно разработана организация внешкольных учреждений и мероприятий по уездам и распределены обязанности всех лиц и органов, задействованных в развитии внешкольного образования.

Таким образом, к концу земского периода благодаря работе Вологодского губернского земства была подготовлена почва для развития системы внешкольного образования и выработан план осуществления этого замысла.Идея народного образования во внешкольной работе земства заключалась в том, что земство, приблизив образование к народу, сделало его одной из важнейших сфер становления личности, выдвигая на первый план формирование общих научных знаний, гражданских качеств, поднятие культурного уровня населения, подготовку его к профессиональной деятельности. При этом внешкольное образование явилось средством самообразования и

удовлетворения индивидуальных образовательных потребностей человека.

Список литературы

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы/ [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/документы/3409. 700 с.
2. Государственный архив Вологодской области. Ф.34 Оп. 01. Д. 50. Л. 114.
3. ГАВО. Ф.34 Оп. 01. Д. 804. Л. 44.
4. Доклады Вологодского губернского земского собрания очередной сессии 1916 года Вологодской губернской земской управе по народному образованию и выписки из журналов заседаний собрания. Вологда: Типография Н.В. Знаменского, 1917. 91 с.
5. Концепция развития дополнительного образования детей в Российской Федерации (Проект). [Электронный ресурс]. URL:http://минобрнауки.рф/документы/4090. 62 с.
6. Российская педагогическая энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: http://pedagogical_dictionary.academic.ru/2042/Народное_ образование.

REALIZATION OF PUBLIC EDUCATION IDEA IN OUT-OF-SCHOOL EDUCATION WORK OF VOLOGDA PROVINCE ZEMSTVO IN LATE XIX – EARLY XX CENTURIES

T.V. Rudakova

Vologda State University

The article deals with Vologda province zemstvo work in the sphere of out-of-school education from the point of view of public education idea realization. The author defines main tendencies and stages in the development of public education idea in out-of-school work of Vologda province zemstvo. The work experience of this form of sovereignty in late XIX – early XX centuries is represented on the basis of archival sources and historical documents analysis and generalization.

***Keywords**: Vologda province,Province zemstvo, out-of-school work, public education, tendency, stage.*

Обавторе

РУДАКОВА Татьяна Владимировна – старший преподаватель кафедры иностранных языков для технических направлений, ФГБОУ ВПО «Вологодский государственный университет» (160000, г. Вологда, ул. Ленина 15), e-mail: mtvl@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2015. № 1. С. 199-204

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37.01(73)

ИДЕИ КОГНИТИВИЗМА В СОВРЕМЕННОМ АМЕРИКАНСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е. В. Астапенко

Тверской государственный университет

Дан анализ истории и развития концепта «когнитивизм», его основных особенностей и преимуществ по сравнению с бихевиоризмом. Рассмотрены проблемы реформирования американского образования. Описаны эффективные методики развития познавательной деятельности учащихся.

Ключевые слова:*когнитивизм, бихевиоризм, образовательная реформа, познавательная деятельность.*

Построенные на принципах прагматистской педагогики учебные курсы, которыми руководствовались в американской школе в течение первой половины XX в., создали «особый, во многом не похожий на школы других стран стиль обучения» [3, с. 124-133], характеризующийся теоретической бедностью программ, переизбытком сведений прикладного характера, пренебрежением вопросами развития познавательных способностей учащихся. Данный характер школьного образования не отвечал требованиям экономического развития в период научно-технической революции. Поэтому проблема повышения качества подготовки учащихся стала насущной, требующей немедленного решения.

Глобальные изменения в американском обществе, происходящие в условиях усложнения производства и его зависимости от новых открытий, научных разработок диктовали проведение реформ в системе образования, в первую очередь, школьного образования. В 50-е гг. XX в. в американской психологической науке произошла смена базовых направлений исследований. Если ранее господствовал вектор бихевиоризма, то в данный период его сменил ***когнитивизм.*** Приверженцы когнитивистского направления в психологии и педагогике (Джером Брунер, Джордж Миллер, Ульрик Найссер и др.) активно выступали за обновление американской школы.

Когнитивные проблемы, а именно восприятие, познание и понимание действительности, были основными объектами исследований философов и психологов на протяжении всей истории научной мысли. Интенсивное развитие кибернетики и вычислительной техники, появление в 50-е гг. XX в. первых электронно-вычислительных

машин, успешно выполняющих логические задачи, запрограммированных играть в шахматы, распознавать устную и письменную речь, переводить ее на другие языки, заставили ученых и исследователей по-новому взглянуть на процессы мышления, познания и понимания. В середине 50-х гг. XX столетия в фокусе внимания оказался феномен знания и сопряженные с ним вопросы получения, хранения, обработки, представления знаний как в голове человека, так и внутри компьютера.

Когнитивные процессы (память, внимание, восприятие, понимание, мышление, принятие решений и др.) тесно связаны с познавательными процессами. Если сильно упростить и использовать термины педагогики, то можно заключить, что это компетентность и знания, умения и навыки. В 50-60-е гг. XX в. многие ученые различных областей знания вводят в лексикон понятие когнитивной революции, которая наблюдается в области гуманитарного знания. В 1990-е гг. известный исследователь теории искусственного интеллекта и когнитивной лингвистики Ноам Хомский охарактеризовал когнитивную революцию как состояние разума или мозга, которые обусловливают поведение человека и его когнитивные составляющие, а именно знания, понимание, интерпретации и даже верования.

Пересмотр учеными, специалистами в области образования, педагогами и психологами целей и задач школьного и университетского образования, указание объективных причин важности интеллектуального развития учащихся разрушили господство идей бихевиоризма в американской психологии и педагогике. Простая формула бихевиористов «стимул–реакция», описывающая сущность обучения, исключила «из поля зрения американских педагогов вопросы интеллектуального развития ребенка во всей сложности этой проблемы» [4, с. 103].

Джером Брунер был одним из первых ученых в США, который указал на первостепенную важность идей когнитивизма в психологии и педагогике. При когнитивном подходе к образованию учащийся выступает не в роли пассивного слушателя, а признается активной, творческой личностью. Психологи-когнитивисты убеждены, что только в этом молодой человек способен стать деятельным участником процесса приобретения и применения знаний.

Таким образом, можно заключить, что основной задачей образования в контексте исследований ученых-когнитивистов является фокусирование внимания на том, какими способами учащиеся используют знания для понимания того, чему их обучают. Дж. Брунер входе своих исследований пришел к мысли о том, что развитие человеческого разума поддается целенаправленному формированию,

позволяет раскрыть его истинные возможности. К одним из таких процессов, развивающих разум, Дж. Брунер относит процесс обучения.

Ключевой смысл образовательной реформы ученый видит в том, чтобы показать, каким образом умелое педагогическое воздействие может привести к интенсивному развитию познавательной деятельности учащихся, и что задача прогрессивной науки заключается в том, «чтобы дать прочную научную основу для такой педагогической работы» [6, p. 181]. В этом высказывании заключается педагогическое кредо Дж. Брунера. Главную цель школы Дж. Брунер видит в развитии силы разума путем различных открытий неведомого. Школа является «входом в мир разума» [7, p. 118], где ребенок получает реальное представление о всесилии разума. Образование постоянно обновляется, поскольку происходящие перемены в жизни общества требуют и дают возможность молодежи совершенствовать свои интеллектуальные способности. Необходимость «заново определить, как следует обучать молодое поколение, вызвана тем темпом изменений в обществе, в котором мы живем» [5, p. 23].

Дж. Брунер утверждает, что «почти все дети обладают внутренними мотивами учения» [5, p. 114] , которые не зависят от внешнего вознаграждения. Выступая против механического заучивания, Дж. Брунер особо подчеркивает, что обучение не означает запоминания результатов чьей-либо интеллектуальной деятельности. Дж. Брунер подчеркивает, что «мы преподаем предмет ... для того, чтобы научить ученика ... мыслить математически, рассматривать проблемы так, как это делает история, принимать участие в добывании знаний. Познание – это процесс, а не продукт» [5, p. 72]. Кроме того, знания, полученные путем собственного открытия, являются более прочными, поэтому «метод обучения должен вести ребенка к собственному открытию» [7, p. 123].

Незадолго до начала реформы в США было проведено несколько широкомасштабных исследований школьного образования. Целями этих исследований были следующие: разобраться, что представляет собой государственная школа в США, выявить основные школьные проблемы и понять причины, почему современные американские школьники показывают довольно низкий уровень обученности, а главное, разработать концепции по усовершенствованию школьного образования в США.

Вслед за многими теоретиками и практиками американского школьного образования (Дж. Дьюи, Дж. Брунером, Р. Хатчинсоном, М. Адлером и рядом других ученых) Джон Гудлэд неоднократно повторяет, что роль школы в передаче информации со временем будет становиться менее важной. В 80-е гг. XX столетия в США стали активно внедряться различные технические средства, обеспечивающие

мгновенный доступ к любой информации. Школы также должны использовать новые информационные технологии переработки информации и обучать им своих учеников, параллельно обучая основным знаниям и навыкам. Кроме передачи знаний, школы должны «просвещать и будить мысль» [2, с. 66]. Весьма продуктивными техниками обучения в русле идей когнитивизма Дж. Брунер считает методику нарратива. Психолог «анализирует нарратив в качестве способа мышления, некой структуры, которая организует наше сознание, а также мощного орудия обучения в сфере разных наук» [1, с. 13]. Кроме того, не менее важная функция работы с нарративными высказываниями «состоит в том, что у обучаемых вырабатывается способность ставить вопросы» [1, с. 14].

Возвращаясь к Д. Гудлэду и его исследованию школьного образования, интересно кратко остановиться на основных открытиях, которых сделал педагог. Например, как сегодня обстоят дела с *математикой* в американских школах? Кроме доминирования основных операций сложения, вычитания, умножения и деления, учителя обращаются и к дробям, десятичным числам и процентам. В старших классах материал усложняется, добавляются и тригонометрия, и элементы дифференциального исчисления и др. Д. Гудлэд обнаружил, что учителя как средних, так и старших классов составляют списки тем, «а не концепций или навыков, которые будут приобретены в процессе их изучения» [2, с. 265]. Д. Гудлэд заключает, что математика является собранием установленных фактов и навыков, которые следует приобрести, «а не инструментом для развития интеллектуальных способностей ученика» [2, с. 267].

В итоге своего исследования Д. Гудлэд приходит к выводу, чтоожидания высоких результатов обучения базовых школьных предметов не оправдываются. Цели, задачи поставлены верные, но достичь их удается единицам. Стандартизированное тестирование не направлено на проверку усвоения главных интеллектуальных навыков, поэтому нет стимула для учителей развивать их должным образом. Б**о**льшая часть учебного времени занята пассивными для учащихся занятиями: лекция учителя, объяснение нового материала, выполнение в тетради типовых заданий. Ничтожно мало времени уделяется активным занятиям, таким, как решения проблем, работа в малых группах или ролевая игра. Чтобы изменить ситуацию и повысить качество преподавания в школе, учителя должны «искать способы сделать предмет значимым для учеников, увлечь учеников постановкой своих собственных целей» [2, с. 291]. Также необходимо изменить методику преподавания, использовать приемы, в которых можно задействовать чувства учеников, найти связи между знаниями и опытом и реализовывать новые техники на практике как можно чаще.

Актуальный навык каждого школьного учителя – владение искусством объяснять. Но при этом необходимо помнить, что кроме объяснений существует множество и других продуктивных занятий. В американских школах доминирующая роль принадлежит учителю, от него зависит, что будет преподаваться и как. Инициатива учеников не приветствуется, класс в целом пассивен.

Таким образом, акцент на понятийную составляющую обучения, который был сделан еще в середине XX в. в США и других ведущих странах мира, изменил структуру и программы обучения, но, к сожалению, не все учителя имели желание и возможности использовать идеи когнитивизма в своей деятельности. И, как показывают результаты исследований и тестирования школьников, практически невозможно добиться повышения качества образования без внедрения современных познавательных технологий.

Список литературы

1. Астапенко Е.В. Функции нарратива в учебном дискурсе // Языковой дискурс в социальной практике: материалы Междунар. научно-практ. конф. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. С. 12-16
2. Гудлэд Дж. Вот что называется школой / пер. Э.Н. Гусинского, Ю. А. Турчаниновой; Моск. высш. шк. социальных и экон. наук. М.: Просвещение, 2008. 475 с.
3. Малькова З А. Теория обучения Брунера и ее влияние на американскую школу // Сов. педагогика. 1968. № 2. С. 124-133.
4. Малькова З.А. Тринадцать лет спустя: американская школа - 96 // Педагогика. 1996. № 5. С. 102-110.
5. Bruner J.S. Toward a Theory of Instruction. Cambridge, Mass.: HarvardUniversity Press, 1967. 176 p.
6. Bruner J.S. In Search of Mind: Essays in Autobiography. New York, Cambr., London: Harper and Row, Publishers, 1983. 306 p.
7. Bruner J.S. On Knowing: Essays for the Left Hand. Cambr., Mass.: Harvard University Press, Copyright 1962, 1979 by the President and Fellows of Harvard College, eighth printing, 1997. 189 p.

IDEAS OF COGNITIVISM IN THE MORDERN AMERICAN EDUCATION

E.V. Astapenko

Tver State University

In the articleanalysis of the history and development of the concept «cognitivism» is made. The main peculiarities and advantages of cognitivism in comparison with the behaviorism are indicated. The problems of the American education are reviewed. The effective techniques of the development of cognitive activity are described.
Keywords*:cognitivism, behaviorism, educational reform, cognitiveactivity*

Обавторе

АСТАПЕНКО Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетовФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail:Elenastap@gmail.com

УДК 371.59(430)

РОЛЬ ОСНОВНОЙ ШКОЛЫ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ГЕРМАНИИ

С.Е.Григоренко, Н.В.Фисунова, Т.А.Белоусова

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Анализируется роль основной школы в системе профессионального самоопределения учащихся в Германии. По мнению авторов, профориентационная деятельность в немецкой образовательной системе заслуживает пристального внимания, так как отличается систематичностью, созданием условий для формирования физической и психологической готовности школьников к практической деятельности, а также формированием умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности и самостоятельной жизни. Особо отмечается четко скоординированная работа основной школы и общественных организацийпо проведению профессиональной ориентации учащихся. Авторы анализируют особенности учебных и внеучебных форм по организации профессионального самоопределения учащихся в основной школе Германии с целью их выборочного применения в российской системе образования.

***Ключевые слова**: профессиональное самоопределение учащихся, профориентация, система образования Германии, основная школа, типы школ в Германии.*

Проблема профессионального самоопределения учащихся является сегодня особенно актуальной при подготовке молодых людей к самореализации в сложных экономических условиях и имеет решающее значение при самостоятельном выборе профессии и дальнейшего жизненного пути.

Процесс организации профессионального самоопределения в современном обществе наполняется новым содержанием, так как возникает необходимость переосмысления и развития отечественных научно-педагогических знаний в соответствии с требованиями международного уровня.

Наше исследование по этой причине обращено к имеющемуся опыту по организации профессионального самоопределения учащихся в школах ФРГ. Сегодня Германия, также как и Россия, переживает влияние экономических и политических проблем на систему школьного обучения и профессиональной ориентации учащихся. Изучение и анализ зарубежного опыта в области профессионального самоопределения необходим для использования последнего в отечественной системе образования при условии критического его

осмысления. По мнению многих современных ученых, опыт по организации такого рода воспитательной деятельности в Германии заслуживает пристального внимания, так как немецкая система образования предоставляет широкие возможности по развитию индивидуальных наклонностей и способностей каждого ученика [1, с. 98-106; 2, с. 91-100; 3, с.16; 7, с. 110; 9, с. 220-221].

В частности, для нас представляет интерес процесс организации профессионального самоопределения учащихся в основных школах Германии (Hauptschule). Основная школа наряду с другими типами школ: реальная школа (Realschule), гимназия (до 10 класса) (Gymnasium), а также некоторые комбинированные формы школ, интегрированная /общая школа (Gesamtschule)– относится к средней ступени образования (Sekundarstufe I или Mittelstufe). Все школы средней ступени дают ученикам возможность при соответствующей успеваемости продолжать учебу во всех типах школ второй ступени (Sekundarstufe II) [5, с.2; 10, с. 60-63].

Чтобы определить место основной школы в системе образования Германии, достаточно изучить распределение учащихся по типам школ и по наличию свидетельств об окончании средней ступени образования в школах разного типа. Согласно опубликованным данным, в 2010 г. свидетельство об окончании основной школыполучили 27,8 % выпускников; свидетельство об окончании реальной школы 39,6 % выпускников; аттестат зрелости 23,5 % выпускников (выдается только после успешного окончания гимназии или интегрированной/ общей школы), не получили свидетельство об окончании основной школы 9,1 % учащихся. Исследования показали, что в основную школу попадает примерно четвертая часть детей Германии. Данный тип школ могут посещать все ученики, которые успешно закончили четвертый класс начальной школы [18, с. 3-5].

В условиях безработицы среди молодежи в ФРГ особое внимание уделяется выпускникам именно основных, реальных и общих школ, представляющих один из основных источников и резервов рабочей силы (так как все выпускники гимназий продолжают обучение в высших учебных заведениях). От того, насколько молодежь будет подготовлена к самостоятельной трудовой жизни, в какой степени у нее будут сформированы профессиональные ценности, практическая готовность к трудовой деятельности, в конечном итоге зависят материальное благополучие населения и уровень безработицы страны.

Следует подчеркнуть, что основная школа представляет собой не обособленное учреждение, а выступает как важный элемент в общей системе образования. В деятельности основной школы можно выделить следующие структурные компоненты: учебные и внеучебные формы организации профессионального самоопределения, взаимодействие с

внешним образовательными и социальными институтами, работа которых представляет собой системность и взаимозависимость и направлена на формирование профессиональной готовности выпускников на современном этапе (рисунок).

Структурные компонентыв деятельности основной школы

Организации профессионального самоопределения учащихся в основных школах Германии предполагает использование таких учебных и внеучебных форм работы, как уроки трудоведения, производственная практика (на предприятиях, в организациях и учреждениях), дополнительные профессионально-ориентированные курсы, школьные мини-предприятия, вариативные модели экскурсий на предприятия, шефские связи, кружковая работа или факультативная деятельность, праздничные мероприятия типа «Первое знакомство с профессией», ярмарки «Мастеров завтрашнего дня» и т.п. [13, с. 110-134; 15, с. 145-147].

Следует отметить, что в Германии четко скоординирована работа основной школы и общественных организаций по проведению профессиональной ориентации учащихся, которая представляет собой совокупность мероприятий, направленных на выбор учащимися будущей профессии, соответствующей их интересам, склонностям и способностям. Эффективно действует система сотрудничества с различными социальными институтами – центрами профессиональной ориентации, курсами профессиональной подготовки, учреждениями по организации свободного времени, средствами массовой информации, институтами социального партнерства [4, с. 18-22; 8, с. 18; 13, с. 65-78; 17, с. 34-38]. Взаимная деятельность отличается систематичностью, созданием условий для формирования физической и психологической готовности школьников к практической деятельности, а также формированием умений и навыков, необходимых в будущей профессиональной деятельности и самостоятельной жизни.

Считаем возможным применять представленные формы организации профессионального самоопределения учащихся в ФРГ для совершенствования процесса российского образования в этой области.

Процесс взаимодействия школы с другими организациями протекает успешно лишь при соблюдении важного условия: учащийся занимает не позицию наблюдателя, а исполняет роль активного субъекта.

Анализ современных программ основных школ различных земель позволяет отметить, что при организации профессионального самоопределения особое внимание направлено на выявление интересов, склонностей, способностей, профессиональноважных качеств учащихся, формирование у них стремления к более раннему профессиональному самоопределению в соответствии с индивидуальными способностями и потенциальными возможностями [11, с. 55; 12, с.23; 14, с.118]. Учебные планы этого типа школ нацелены на раннюю специализацию учащихся, здесь успешно внедряется система гибкого реагирования на рынок труда, школьные программы подстраиваются под нужды экономики государства.

При детальном изучении программ, было отмечено, что в основных школах Германии большое внимание уделяется таким предметам, как ручной труд, черчение, домоводство, т. е. акцентируется практическая связь с будущей профессиональной деятельностью [4, с. 15-19; 8, с. 9-16]. Уже в стенах школы происходит активное вовлечение учащихся во все жизненные ситуации: создание школьных мини-предприятий, прохождение ученической практики в рамках предмета «труд» (Arbeitslehre), дополнительные экскурсии на предприятия, где дети учатся решать проблемы, с которыми они могут столкнуться в самостоятельной жизни, так как именно здесь происходит интеграция технических и научных знаний [6, с. 7-15; 16, с. 28-36]. Особого внимания заслуживает организация обучения на производстве, где созданы условия для перехода от пассивной (теоретической) к свободной, творческой (практической) деятельности [11, с. 7-15; 12, с. 8-21].

Разумеется, прямой перенос немецкого опыта по организации профессионального самоопределения в российскую теорию и практику образования невозможен. Применение таких практик в отечественной системе образования даст положительный результат только при условии сохранения особенностей российской школы. Изучив и критически проанализировав опыт ФРГ в области профориентации, мы сформулировали основные положения организации работы по профессиональному самоопределению учащихся в отечественных школах, учитывая специфику российской системы обучения и воспитания:

- создание эффективной системы профориентации, которая бы способствовала качественному определению индивидуальных особенностей каждого учащегося;

- увеличение в учебном плане времени для практических занятий;

- предоставление учащимся возможности прохождения производственной практики на предприятиях, а также проведение экскурсий на другие предприятия России;

- установление более тесных связей школ с шефскими предприятиями;

- привлечение к преподаванию трудового воспитания компетентных учителей-практиков;

- увеличение в учебном плане времени для самостоятельной работы учащихся в школьных мастерских;

- целенаправленная поддержка учащихся, испытывающих трудности при обучении;

- регулярное участие учителей и родителей в семинарах, курсах повышения квалификации по проблеме профессионального самоопределения учащихся;

- использование разнообразных форм взаимодействия между учителями и учащимися, между самими учащимися, т.е. перенес акцента с субъект-объектных отношений на субъект-субъектные;

- обеспечение высокого уровня информированности учащихся о появлении новых профессий;

- организация на базе школ и вузов теоретической и методической подготовки учителей по рассматриваемой проблеме;

- создание в школах медиа-библиотек;

- введение индивидуальных карт профессионального самоопределения учащихся;

- обсуждение проблем выбора будущей профессии во время классных часов.

Таким образом, совокупность таких факторов, как сотрудничество школы с различными социальными институтами в области профориентации, выявление индивидуальных способностей и формирование профессионально-важных качеств у учащихся, может способствовать построению в российской школе эффективной системы профессионального самоопределения, которая будет способна подстраиваться под нужды национальной экономики и гибко реагировать на динамику рабочей силы на рынке труда.

Список литературы

1. Воробьев Н. Е. Модернизация учебного процесса в средней школе Германии // Педагогика. 2002. № 7. С. 96–106.
2. Вульфсон Б. Л. Образование в странах Запада: актуальные проблемы управления // Мир образования – образование в мире. 2005. № 2. С. 91-102.
3. Кирилловский А. Н. Развитие системы среднего профессионального образования объединённой Германии: 90 годы XX – нач. XXI вв. : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2007. 23 с.
4. Кузнецов А. В. Профессиональное самоопределение личности в условиях предпрофильной подготовки в учреждении дополнительного образования: дис. ... канд. пед. наук. Ульяновск, 2004. 25с.
5. Михайлова Н., Кипнис Д., Кипнис А. Школьное образование в Германии [Электронный ресурс]. URL: http://www.lib.ru/TEXTBOOKS/GERMAN/schule.txt (19.05.2014).
6. Приступа О. В. Педагогические основы подготовки к трудовой занятости выпускников школ Германии: автореф. дис. … канд. пед. наук. Томск, 2002. 28 с.
7. Тихонова М. Г. Объединенная Германия: образовательная политика // Педагогика. 1994. № 5. С. 109-115.
8. Федотова Л. А. Развитие дуальной формы профессионального образования (Опыт ФРГ и России): дис. ... д-ра пед. наук. М., 2002. 29 с.
9. Хаустова Е. И. Опыт Германии на пути к современному профобразованию // Разработка и использование гибких образовательных технологий в системе среднего профессионального образования: материалы всерос. науч.-практ. конф. (Губкин, 7–8 апр. 2005 г.). Белгород, 2005. С. 220-221.
10. Шпарева Г. Т. Зарубежные образовательные системы: состояние и принципы конструирования // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. 1998. № 2. С. 59-63.
11. Arbeitslehre in der Berliner Schule. Hauptschule. Berlin, 2001. 68 S.
12. Arbeitslehre in München. Hauptschulen. München, 2004. 77 S.
13. Fischer P. E. Das Betriebspraktikum in der Wirtschafts- und Arbeitswelt. Essen, 1999. 180 S.
14. Hampsch H. Freizeit und Schule: die Selektion von Freizeitaktivitäten und ihr Einfluβ auf schulisches Leistung- und Sozialverhalten. Frankfurt am Main, 2007. 274 S.
15. Jaide W. Jugendberufshilfe und Jugendwohnen // Dokumentation eines deutsch-russischen Seminars in Bonn. Bonn, 2007. S. 145-147.
16. Mach's richtig. Medienkombination zur Berufsvorbereitung // Bundesanstalt für Arbeit. Berlin, Ausgabe 2004/2005. 58 S.
17. Opaschowski H. Probleme im Umgang mit der Freizeit; Schrifteinreihe zur Freizeitforschung. Hamburg : BAT Freizeit – Forschungsinst., 2011. 138 S.
18. Schulprogramme in Deutschland [Электронныйресурс]. URL: http://www.evrel.ewf.uni-erlangen.de/LP-HS_2004_EvRel.pdf (18.05.2014).

THE ROLE OF SECONDARY SCHOOL IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS IN GERMANY

S.E. Grigorenko, N.V. Fisunova, T.A. Belousova

Belgorod State National Research Univertsity

The article analyzes the role of the secondary school in the general system of the students self determination inGermany. The authors consider that the carrying out vocational guidance in the German system of education is noteworthy because is distinguished by system, creativity, the formation of physical and psychological readiness of school students to practical activities, and also formation of the skills necessary in future professional activity and independent life. The writer shows the importance to accurate system of work of the main school and public organizations in carrying out vocational guidance. The article describes the educational and nonlearning forms of the organization of professional self-determination in the main German schools for the purpose to apply them selectively into the Russian system of education.

Keywords:*professional self-determination of students, career guidance,German system of education, secondary school, types of German schools.*

Обавторах:

ГРИГОРЕНКО Светлана Евгеньевна – кандидатпедагогических наук,старший преподаватель кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации, ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (308015, г. Белгород, ул. Победы, 85), e-mail: Sgrigorenko@bsu.edu.ru

ФИСУНОВА Наталья Викторовна – кандидатпедагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка, ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (308015, г. Белгород, ул. Победы, 85), e-mail: Fisunova@bsu.edu.ru

БЕЛОУСОВА Татьяна Александровна – доцент, кандидат филологических наук, доцент кафедры второго иностранного языка, ФГАОУ ВПО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (308015, г. Белгород, ул. Победы, 85), e-mail: Tbelousova@bsu.edu.ru

АСПИРАНТСКАЯ СТРАНИЦА

УДК 371+37.037

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРИОБЩЕНИЯ УЧАЩИХСЯ К НРАВСТВЕННЫМ ЦЕННОСТЯМ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

И.Б. Акимов

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара

В контексте проблемы приобщения учащихся к нравственным ценностям в процессе физического воспитания обосновывается ведущая идея исследования данной проблемы; раскрываются суть понятия «приобщение к ценностям» и логика приобщения учащихся к нравственным ценностям; определяются содержание и предназначение ценностно-смыслового подхода к приобщению учащихся к нравственным ценностям и принципы его реализации.

Ключевые слова: *учащийся, приобщение, нравственная ценность, физическое воспитание, подход, принцип.*

Проблема приобщения учащихся к нравственным ценностям в процессе физического воспитания представляется важной как в социальном, так и педагогическом плане, так как на современном этапе развития российского общества необходим человек нравственно развитый, готовый и способный созидать достойную жизнь. Созидание такой жизни заключается прежде всего в создании системы отношений между людьми, когда один человек помогает другому, чем может, поддерживает его, а тот – другой – отвечает на это адекватным отношением. Человек, созидающий такую жизнь, не станет обманывать, искать только своей выгоды, не проявит жестокости ни к другому человеку, ни к любому другому живому существу. Эффективность построения жизни, достойной человека, зависит не только от отношения человека к окружающему миру, но и от отношения его к себе самому. Забота о своем здоровье, о физическом развитии и совершенстве не как самоцель, а как условие заботы о других людях, об окружающем мире – вот один из путей к жизни, достойной человека.

В данном контексте решение обозначенной проблемы направлено на удовлетворение не только теоретического интереса педагогической науки, но и запроса педагогической практики по формированию духовных потребностей учащихся, потребности в самореализации в процессе физического воспитания: «В сфере физического воспитания слабо представлены такие цели… как самореализация… духовные потребности» [8, с. 118].

Решение проблемы приобщения учащихся к нравственным ценностям в процессе физического воспитания возможно в процессе специального педагогического исследования, которое должно базироваться на ведущей его идее. Важность определения ведущей идеи объясняется тем, что она позволяет задать направленность определению теоретических оснований приобщения учащихся к нравственным ценностям в процессе физического воспитания. Теоретические основания – это та база, на которой строится конкретная практическая деятельность педагога по приобщению учащихся к ценностям. Основа такой базы –подход к обоснованию логики педагогической деятельности по приобщению учащихся к нравственным ценностям в процессе физического воспитания и принципы его реализации.

При определении ведущей идеи исследования мы опираемся, во-первых, на положения о том, что в физическом воспитании необходим акцент на целостность человека, на его природное и духовное единство, что целостная сущность человека предполагает гармонию физического и духовного в человеке; во-вторых, на положение А.С. Запесоцкого о том, что человеческая телесность, как цель физического воспитания, должна рассматриваться как важнейшая форма воплощения внутреннего мира человека, способ межличностной коммуникации [8, с. 125]; в-третьих, на утверждение Р.Г. Апресяна, согласно которому во всякой ценности «в той или иной ее трактовке отдельными людьми можно выявить определенное понимание добра и зла и, стало быть, того, что человек должен делать, чтобы соответствовать наложенным на него или принятым им на себя обязательствам» [7, с. 313]; в-четвертых, на идею А.Я. Борисова о взаимосвязи нравственности и телесности [5, с. 6].

Ведущей идеей исследования, по нашему убеждению, является идея гармонии телесного и нравственного в человеке. Заметим, что мы не имеем в виду воспитание гармонично развитой личности. Идущий из глубины веков общечеловеческий идеал гармонично развитой личности и сегодня многими рассматривается как цель воспитания [14, с. 18-19].

Мы имеем в виду гармонию как особую форму соотношения и взаимодействия противоположностей [12, с. 178]. Относительно рассматриваемой ведущей идеи можно говорить о соотношении и взаимодействии внутреннего и внешнего в человеке как противоположностей. Одной из составляющих внутреннего мира человека являются нравственные ценности, мир которых есть не что иное, как мир нравственности человека. Телесность связана с телом человека, с внешними действиями, которые человек совершает с помощью тела и которые можно увидеть, ощутить. Презумпция гармонии, по мнению Н.Н. Лебедевой, выступает как стратегия развития, идеал прекрасного, все элементы, аспекты и проявления

которого внутренне сбалансированы между собой, создавая совершенство целостности [11, с. 73-74]. В контексте ведущей идеи нашего исследования это человек, реализующий нравственные ценности через их воплощение в телесные действия.

Однако для определения теоретических оснований приобщения учащихся к нравственным ценностям в процессе физического воспитания помимо обоснования ведущей идеи необходимо уяснить суть понятия «приобщение к ценностям».

В.П. Бездухов и А.В. Воронцов выделяют два похода к проблеме приобщения человека к ценностям: социально-психологический и культурологический [2, с. 61].Социально-психологический подход, представляемый А.Г. Асмоловым, рассматривает приобщение в контексте социализации личности. А.Г. Асмолов, опираясь на идеи Л.С. Выготоского об интериоризации как механизме социализации, обосновывает, что процесс овладения индивидом общественным опытом характеризуется термином «присвоение», а для характеристики процесса вовлечения человека в систему социальных связей с другими людьми используется термин «приобщение» [1, с. 115]. Необходимо отметить, что А.Г. Асмолов рассуждает о приобщении и присвоении применительно к опыту, к культуре, но не применительно к ценностям.

В рамках культурологического подхода (М.С. Каган, Н.Б. Крылова, Н.Е. Щуркова) приобщение рассматривается в контексте культуры. Мы полагаем, что выделение В.П. Бездуховым и А.В. Воронцовым указаннных подходов к проблеме приобщения является не вполне корректным. Данное утверждение мы основываем на том, что точки зрения представителей этих подходов очень близки. Так, Н.Б. Крылова пишет: «…принятие и освоение (интериоризация) ценностей порождаются социальными и культурными условиями бытия и глубинными личностными факторами существования человека» [10, с. 40]. И у А.Г. Асмолова, и у Н.Б. Крыловой речь идет и о культуре, и о социализации. Аналогично и с другими авторами.

В чем мы согласны с В.П. Бездуховым и А.В. Воронцовым, так это в том, что интериоризация не отражает сути явления приобщения к ценностям: «…механизм интериоризации применительно к проблеме приобщения учащихся к ценностям, – пишут ученые, – не может быть использован в полной мере, поскольку обучить нравственности, доброте и т.д. нельзя. Нормы могут быть интериоризованы, а ценности нет» [2, с. 62].

С нашей точки зрения, сути понятия «приобщение к ценностям», обозначающего адекватное явление, отвечают идеи Н.А. Бердяева о том, что познание истины есть приобщение к истине и жизнь в ней, познание правды есть приобщение к правде и жизнь в ней [4, с. 29]; Б.С. Братуся о том, что «ценности есть осознанные и принятые человеком общие

смыслы его жизни» [6, с. 26]; В.П. Бездухова и А.В. Воронцова о том, что приобщение к ценностям осуществляется в общении и в деятельности, рассматриваемой в социопрактическом, а не в психологическом срезе [2, с. 62].

В контексте данных идей приобщение к ценностям есть познание ценности в процессе общения и наделение ее личностным смыслом в процессе деятельности. В рамках нашего исследования приобщение учащихся к нравственным ценностям есть познание нравственных ценностей в процессе общения и наделение их личностным смыслом в процессе физкультурно-спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности.

Мы полагаем, что приобщение к ценностям должно осуществляться в определенной логике, через прохождение конкретных этапов. Заметим, что речь идет о логике, задающей направление деятельности педагога, определяющей тактику этой деятельности, а не предписывающей, в каком порядке педагог должен выполнять педагогические действия по приобщению учащихся к нравственным ценностям.

Логика приобщения учащихся к ценностям представлена в работе В.П. Бездухова, А.В. Воронцова. Ученые определяют такую логику, исходя из функций ценностей и ценностных ориентаций, а именно: «ориентация учащихся в мире ценностей – выбор учащимися ценностей – прогноз учащимися будущего» [2, с. 68]. Однако такая логика представляется не в полной мере отвечающей нашему представлению о приобщении учащихся к нравственным ценностям. В исследовании В.П. Бездухова и А.В. Воронцова речь идет о приобщении учащихся к ценностям в целом. По мысли ученых, школьники должны ориентироваться в широком спектре ценностей морали и культуры, выбирать из них значимые для себя ценности и прогнозировать реализацию данных ценностей в своей деятельности. Педагог в русле данной логики для осуществления приобщения «должен владеть способами ориентации учащихся в мире ценностей морали и культуры, создавать ситуации выбора, прогнозировать будущие состояния сознания учащихся» [2, с. 68-69]. В нашем исследовании мы говорим не о приобщении учащихся к нравственным ценностям в целом, а о приобщении к конкретным нравственным ценностям в процессе физического воспитания. В данном случае ориентация в мире ценностей и осуществляемый на ее основе выбор ценностей представляются не в полной отвечающими цели и задачам нашего исследования.

Обращение к исследованиям других ученых позволило выделить идеи, дополняющие представления В.П. Бездухова и А.В. Воронцова о логике приобщения учащихся к ценностям.

Так, В.Н. Клепиков, обращаясь к проблеме психолого-педагогического механизма приобщения учащихся к общечеловеческим ценностям, в качестве такого механизма предлагает интеграцию, подразумевающую четыре уровня, которые, с нашей точки зрения, выстаиваются в определенную логику приобщения к ценностям. Это ассоциативно-образный уровень, на котором дается ассоциативно-образное толкование понятия с привлечением прошлых знаний, воображения и ассоциаций учеников; научно-понятийный уровень, где формулируется строгонаучное определение понятия, моделируется его изображение, целостный образ; философско-мировоззренческий уровень, способствующий раскрытию философско-мировоззренческого значения данного понятия как общечеловеческой ценности; ценностно-смысловой уровень, на котором осуществляется ценностно-смысловое усвоение понятия как ценностного образования [9, с. 48].

Е.Г. Белякова, исследуя проблему понимания, выделяет формы понимания, которые одновременно характеризуют этапность процесса восхождения к новому смыслу. Так как ценности представляют собой «осознанные и принятые человеком общие смыслы жизни», то мы полагаем, что предлагаемая Е.Г. Беляковой этапность может быть экстраполирована на логику приобщения учащихся к нравственным ценностям. В качестве форм понимания ученый предлагает следующие: «Феноменологическое понимание (предпонимание) – это основанное на предшествующем опыте восприятие нового явления, объекта, события, ситуации, которое позволяет осуществить предметную референцию смысла. Когнитивное понимание соотносимо с успешностью усвоения научных знаний на уровне значений. Способность занять осмысленную ценностную позицию в диалоге, формирование личностного смысла знания выражают сущность интерпретативного понимания. Бытийное понимание проявляет себя через способность осмыслять и реализовывать ценности и смыслы в контексте своей жизни» [3, с. 45].

Основываясь на положениях В.П. Бездухова и А.В. Воронцова, В.Н. Клепикова, Е.Г. Беляковой, мы предлагаем следующую логику приобщения учащихся к нравственным ценностям в процессе физического воспитания: 1) ассоциативно-образное объяснение нравственных ценностей через обращение к предшествующему опыту физкультурно-спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности учащихся; 2) сообщение учащимся знания о нравственных ценностях; 3) сопоставление ассоциативного представления учащихся о нравственных ценностях с научным знанием о них; 4) формирование личностного смысла знания о нравственных ценностях; 5) прогнозирование учащимися отношений с миром и людьми под знаком реализации нравственных ценностей в физкультурно-спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности.

Предлагаемая нами логика приобщения учащихся к нравственным ценностям в процессе физического воспитания должна базироваться на определенном подходе. Таким подходом, с нашей точки зрения, является ценностно-смысловой подход, реализуемый с помощью соответствующих принципов.

Анализ научной литературы (Е.Г. Белякова, Е.Н. Гончарова, О.П. Морозова, В.С. Плотникова и Е.Н. Федорова, А.И. Шемшурина, О.Ю. Яценко и др.) позволил выявить содержание и обосновать предназначение ценностно-смыслового подхода к приобщению учащихся к нравственным ценностям в процессе физического воспитания.

Содержание ценностно-смыслового подхода к приобщению учащихся к нравственным ценностям образуют воспроизводимые учащимися под руководством педагога отношения к другим людям и к самим себе, в пространстве которых заключены нравственные ценности, реализуемые в контексте физкультурно-спортивной и физкультурно-оздоровительной деятельности.

Предназначением ценностно-смыслового подхода к приобщению учащихся к нравственным ценностям является включение учащихся в систему отношений с другими людьми на базе освоенных ими знаний о нравственных ценностях, в которых (отношениях) интегрируется телесное и нравственное в человеке, а нравственные ценности воплощаются в конкретных телесных действиях.

Данное понимание предназначения ценностно-смыслового подхода к приобщению учащихся к нравственным ценностям в процессе физического воспитания, во-первых, вписывается в ведущую идею – идею гармонии телесного и нравственного в человеке; во-вторых, отражает логику приобщения учащихся к нравственным ценностям в процессе физического воспитания.

Определяя данные принципы, которые являются и принципами приобщения учащихся к нравственным ценностям в процессе физического воспитания, мы основывались на положении о том, что эти принципы должны получить свое обоснование, исходя из ведущей идеи исследования – идеи гармонии телесного и нравственного в человеке. В качестве методологической основы выявления принципов приобщения учащихся к нравственным ценностям выступает утверждение В.Н. Сагатовского о том, что идея конкретизируется в принцип – основное правило, предписывающее способ реализации идеи на пути движения к цели [13, с. 19].

С нашей точки зрения, наиболее адекватными как содержанию, предназначению ценностно-смыслового подхода, так и ведущей идее исследования являются принцип гуманизма, принцип ценностной ориентации, принцип перехода ценностей «для себя» в ценности «для

другого», принцип личностного взаимодействия, принцип открытости, принцип смысловой активности.

Дальнейшее исследование проблемы приобщения учащихся к нравственным ценностям в процессе физического воспитания связано с раскрытием сущности данных принципов.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: МГУ, 1990. 367 с.
2. Бездухов В.П., Воронцов А.В. Теория и практика приобщения учащихся к ценностям. Самара: СамГПУ, 2002. 192 с.
3. Белякова Е.Г. Реализация идей ценностно-смыслового подхода в практике образовательного процесса // Вестн. Тюмен. гос. ун-та. 2008. №5. С. 42-51.
4. Бердяев Н.А. О назначении человека. М.: Республика, 1993. 383 с.
5. Борисов А.Я. Формирование готовности студента – будущего учителя к приобщению учащихся к ценностям физической культуры: дис. … канд. пед. наук. Самара, 2010. 235 с.
6. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности: (Психологическое исследование). М.: Знание, 1985. 64 с.
7. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: учебник. М.: Гардарики, 1998. 472 с.
8. Запесоцкий А.С. Образование, философия, культурология, политика. М.: Наука, 2002. 456 с.
9. Клепиков В.Н. Психолого-педагогический механизм приобщения к общечеловеческим ценностям // Инновационные проекты и программы в образовании. 2010. № 3. С. 45–48.
10. Крылова Н.Б. Культурология образования. М.: Народное образование, 2000. 272 с.
11. Лебедева Н.Н. Гармонизация педагогического процесса ценностного самоопределения старших школьников: монография. М.: Наука; Флинта, 2005. 352 с.
12. Полис А.Ф. Единство социального и биологического в гармоническом развитии личности. Рига: Зинатне, 1981. 227 с.
13. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения): в 3 ч. Ч. 1. Введение: философия и жизнь. СПб.: СПбГУ, 1997. 224 с.
14. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. Педагогика. М.: Изд. центр «Академия», 2006. 576 с.

THEORETICAL FOUNDATIONS OF ACQUISITION STUDENTS WITH MORAL VALUES IN THE PROCESS OF PHYSICAL EDUCATION

I.B. Akimov

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara

In the context of acquisition students with moral values in the process of physical education the article substantiates the leading idea of the problem; the essence of the concept of «the acquisition of values» and the logic of acquisition students with moral values are revealed; the content and purpose of value-semantic approach to acquisition students with moral values and principles of its implementation are determined.
***Keywords**: student, acquisition, moral value, physical education, approach, principle.*

Об авторе

АКИМОВ Игорь Борисович – аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия» (443099, Самара, ул. М. Горького, 65/67), e-mail: pednauka@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2015. № 1. С. 220-229

УДК 378.017.92

ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТА–БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К РЕАЛИЗАЦИИ ЦЕННОСТЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОРАЛИ

С.В. Тальков

Поволжская государственная социально-гуманитарная академия, г. Самара

В контексте решения проблемы формирования готовности студента–будущего учителя к реализации ценностей педагогической морали предлагаются научные подходы для формирования когнитивного, мотивационно-ценностного, деятельностного компонентов такой готовности.

Ключевые слова: *учитель, педагогическая мораль, ценности, ценности педагогической морали, готовность, подход.*

Актуализация нравственных ценностей, способствующих духовному единению народа, является важнейшей национальной задачей. Ее решение зависит от целенаправленной воспитательной деятельности (главным образом, в школе), которая, в свою очередь, во многом зависит от готовности учителя к реализации ценностей педагогической морали.

Для формирования готовности студента–будущего учителя к реализации ценностей педагогической морали требуется определить подходы к такому формированию.

Подход, по мнению Э.Г. Юдина, выступает как принципиальная методологическая ориентация исследования, как точка зрения, с которой рассматривается объект изучения, как понятие или принцип, руководит общей стратегией исследования[21, с. 69].

Структурными компонентами готовности студента–будущего учителя к реализации ценностей педагогической морали являются когнитивный, мотивационно-ценностный, деятельностный компоненты. Требуется отбор таких подходов, которые способствуют формированию когнитивного, мотивационно-ценностного, деятельностного компонентов готовности студента–будущего учителя к реализации ценностей педагогической морали. Такими подходами, с нашей точки зрения, являются контекстный, ценностный, личностно-деятельностный подходы. Контекстный подход способствует формированию когнитивного компонента готовности, ценностный – мотивационно-ценностного компонента готовности, личностно-деятельностный – деятельностного компонента готовности студента к реализации ценностей педагогической морали. Дадим необходимые пояснения.

Содержание когнитивного компонента готовности студента–будущего учителя к реализации ценностей педагогической морали

составляют знания о морали,о педагогической морали и оценностях педагогической морали. Учитель, осуществляя реализацию ценностей педагогической морали, должен приобщать учащихся к нравственным ценностям. Подтверждение сказанному мы находим у О.К. Поздняковой, отмечающей, что «представления учителя о долге и ответственности, о чести и достоинстве есть не что иное, как моральное знание, при этом данные знания играют важную роль в моральном и ценностном выборе учителя, в выборе линии поведения, в регуляции педагогической деятельности по приобщению учащихся к ценностям»[18, с. 30-31]. Знание о ценностях педагогической морали должно быть не только усвоено, но и осмыслено, чему, на наш взгляд, способствует применение контекстного подхода. Данный подход разработан А.А. Вербицким и использован в педагогических исследованиях Т.В. Жирновой, Е.А. Мордвиновой, А.В. Милеева и др.

В условиях контекстного обучения, как отмечает А.А. Вербицкий, совершается двойной переход: от знака к мысли и от мысли к действию, при этом переход от информации к ее применению опосредуется мыслью, что и делает эту информацию осмысленным знанием[4, с. 55].

Из такого понимания А.А. Вербицким контекстного подхода следует, что транслируемая преподавателем информация о педагогической морали и ее ценностях должна стать для студентов осмысленным знанием.

Согласно точке зрения Д.А. Леонтьева, смысл определяется как отношение между субъектом и объектом или явлением действительности, которое определяется местом объекта (явления) в жизни субъекта, выделяет этот объект (явление) в образе мира и воплощается в личностных структурах, регулирующих поведение субъекта по отношению к данному объекту (явлению)[12, с. 102]. Представленная точка зрения Д.А. Леонтьева совпадает с идеей М.С. Кагана о том, что «ценность предстает перед нами именно как отношение, причем специфическое отношение, поскольку она связывает объект не с другим объектом, а с субъектом, то есть носителем социальных и культурных качеств, которые и определяют сверхиндивидуальное содержание его духовной деятельности»[9, с. 67]. Основными субъектами в образовательном процессе выступают учитель и ученик, преподаватель и студент. Между ними складываются субъект-субъектные отношения, т. е. такие отношения, в которых субъекты являются носителями социальных и культурных качеств. Ценности педагогической мораликак отношения к ученику связывают преподавателя со студентом, учителя с учеником.

Мы полагаем, что точка зрения Д.А. Леонтьева о смысле как отношении между субъектом и объектом или явлением

действительности совпадает с идеей Б.С. Братуся: ценности – это осознанные смыслы жизни[3, с. 26].

Чтобы знание о ценностях стало осмысленным, необходимо развивать у студента–будущего учителя личностное отношение к этому знанию. Для формирования личностного отношения студентов к знанию необходимо создать контекст такого формирования.

Контекст, по мнению А.А. Вербицкого, – это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации, придавая смысл и значение этой ситуации как целому и ее компонентам[5, с. 44-45].

Мы считаем, что наиболее адекватным контекстом для формирования когнитивного компонента готовности студента–будущего учителя к реализации ценностей педагогической морали является контекст «события знания».

Для того чтобы создать такой контекст, необходима соответствующая среда. Такой средой является «среда события знания». Проблема «среды события знания» поставлена О.К. Поздняковой, раскрывающей данное педагогической явлениев рамках решения проблемы формирования нравственного сознания будущего учителя, структурными компонентами которого выступают этическое и моральное знание, являющееся формой связи нравственного сознания с социальной и педагогической действительностью; понятия (личностные формы) нравственного сознания, в которых выражен строй моральных отношений учителя, строй морального мышления[17, с. 18].

Согласно О.К. Поздняковой, «среда события знания» есть единство «остановки» знания в момент оценивания студентом результатов деятельности, размышления о способах принятия решений и т. д. и «дления» знания в момент совершения определенных умственных действий, сопровождаемых рефлексией. «Остановка» знания необходима для оценки знаний, она позволяет осознать наличие конкретного в настоящее время знания в нравственном сознании будущего учителя. Осуществление будущим учителем морально-этической, педагогической рефлексии указывает на «дление» знания, поскольку рефлексия начинается с выявления сознанием отклонений от образца, показывающего неполноту знаний о моральных явлениях, о категориях этики и о понятиях морали. В момент «остановки» знания происходит осознание проблематичности, снять которую можно с помощью «дления» действий, осуществляемых на основе знаний. Для снятия проблематичности требуется совершение определенных как умственных, так и практических педагогических действий, содержание которых уже не может ограничиться только моментом «остановки» знания, выявляющего его неполноту[16, с. 63].

Большое значение для нашего исследования имеют идеи О.К. Поздняковой о «длении» и «остановке» знания и действия в момент появления проблемной ситуации и выбора решения проблемной ситуации. Снятие проблематичности педагогической, этической ситуации предполагает как момент «длення» знания, «длення» действия, так и момент «остановки» знания и действия. Так, ученый подчеркивает, что осознание проблематичности – это момент «остановки», а снятие проблематичности – это момент «длення» действий, осуществляемых на основе знания, «остановка» которого указывает субъекту нравственной деятельности на его неполноту, которая восполняется в процессе «длення» знания, умственных действий[15, с. 910].

Экстраполируя данную мысль О.К. Поздняковой, скажем, что осознание проблематичности этической ситуации, с одной стороны, есть такая «остановка» знания, где происходит выявление неполноты знания о ценностях педагогической морали, о способах их реализации и т. д., с другой – «остановка» педагогических действий по реализации ценностей педагогической морали.

Развивая данную мысль О.К. Поздняковой, скажем, что осознание проблематичности этической ситуации в педагогической деятельности делает «остановку» и «дление» знания взаимодополняющими. По сути, мы имеем двойной переход – от «остановки» знания к его «длению», а затем от «длення» к его «остановке». Такое понимание двойного перехода знания, на наш взгляд, вписывается в идею А.А. Вербицкого о двойном переходе – от знака (информации) к мысли и от мысли к действию. В момент «остановки» знания происходит осознание проблематичности ситуации и возникает мысль о своем незнании. Восполнить недостаток знания возможно в процессе поиска необходимой информации, это и есть момент «длення» знания.

Единство «остановки» и «длення» знания обеспечивает у студентов становление смысловой составляющей знания, которое является условием личностного отношения к усвояемому знанию. Мы полагаем, что личностное отношение студентов к знанию о педагогической морали и ее ценностях формируется на этапе оценивания результата решения нравственной ситуации, которое невозможно без рефлексии. Подтверждение этому мы находим у В.П. Бездухова, отмечающего, что учитель осуществляет оценку на основе знания, которым владеет. Оценка, выявляя то, чего удалось достичь, начинает выполнять прогностическую функцию. Результаты оценки становятся основой для определения цели как в аспекте собственной познавательной деятельности, так и в аспекте деятельности учащихся (см. [11, с. 49]).

Вслед за задаванием цели, как подчеркивает М.Б. Туровский, следует целеполагание, на этапе которого происходит рефлексивный отбор способов достижения цели. Однако программа достижения цели – это не только способы деятельности. Способы деятельности должны быть возвращены к цели. Успешность этой работы прямо зависит от развития рефлексивной способности индивида, т. е. от степени приобщения к культуре[20, с. 191]. Мысль М.Б. Туровского о значении рефлексии для познавательной деятельности развивает В.П. Бездухов, согласно которому, «особое значение <...> приобретает рефлексия в составе знания, входящего в структуру оценки, а следовательно, и в структуру ценности. Рефлексия – это и рациональный, и личностный процесс. Как личностный процесс, она не может осуществляться без выражения ценностного отношения как к ученику, так и к научному знанию» (см. [11, с. 49]). Экстраполируя точку зрения ученых относительно рефлексии применительно к контексту «события знания», скажем, что рефлексия должна осуществляться в момент и «остановки», и «дления» знания.

На этапе оценки поступков студент должен сделать определенные выводы по результату решения нравственной ситуации, в частности, осознать недостающее знание о педагогической морали и ее ценностях, о понятиях морали, определяющих «категориальные рамки» мышления, сквозь призму которых учитель воспринимает и интерпретирует педагогические проблемные ситуации, оценивает их[10, с. 42].

Совершаемые действия-поступки студента при решении нравственных задач должны осуществляться исходя из представлений о морали и ее ценностях, поскольку «ценности освящают моральный выбор, знания обосновывают его» [19, с. 20].

Исходя из всего вышесказанного, можно утверждать, что знания студентов о педагогической морали и ее ценностях, становясь основой для выбора целесообразных способов решения педагогических задач, снятия проблематичности этической ситуации, способствуют развитию моральной рефлексии собственных поступков, поскольку «в морали фиксируются эталоны должного поведения человека» [7, с. 23].

Осознание студентами недостатка знаний о педагогической морали невозможно без понимания того, что «качество выбора учителем способов и средств педагогической деятельности зависит от того, насколько он владеет научным знанием, которое, благодаря смысловой своей составляющей, входит в структуру ценности» [11, с. 82-83]. Личностное отношение студентов к знаниям о педагогической морали и ее ценностях появляется при осознании и принятии того, что без полученных знаний невозможно разрешить ситуацию морального выбора с позиции блага.

«Среда события знания» способствует пониманию студентами важности знания о морали, педагогической морали, ценностях, ценностях педагогической морали при решении нравственной задачи, осознанию ими недостатка имеющихся у них знаний. Личностное отношение может быть сформировано при актуализации моральных знаний в связи с возможностью их использования в педагогической деятельности.

Таким образом, формирование когнитивного компонента готовности студента–будущего учителя к реализации ценностей педагогической морали требует создания «среды события знания», очерчивающей контекст формирования данного компонента готовности студентов к реализации ценностей педагогической морали.

Выше было отмечено, что формирование мотивационно-ценностного компонента готовности студентов к реализации ценностей педагогической морали осуществляется с помощью ценностного подхода. Сущность ценностного подхода была раскрыта В.П. Бездуховым, А.В. Бездуховым, Т.В. Жирновой, А.В. Милеевым, Л.В. Вершининой. Обращаясь к идеям ученых о ценностном подходе, мы выявляем такие, которые могут быть использованы для формирования мотивационно-ценностного компонента готовности студента-будущего учителя к реализации ценностей педагогической морали.

Ценностный подход, как подчеркивают В.П. Бездухов и Т.В. Жирнова, связан с реализацией ценностей, ценностного отношения субъекта к объекту. В формировании такого отношения следует видеть сущность ценностного подхода к приобщению студентов к ценностям, которые определяют ориентацию преподавателя на развитие и становление студента как личности, индивида и субъекта деятельности. В рамках ценностного подхода студенты должны не только освоить систему ценностей, но и понять смысл значений (ценностей), соотнести ценности как с явлениями социально-нравственной жизни общества, так и с нравственным контекстом своей профессиональной деятельности[1, с. 59-60].

В связи с этим следует отметить, что мотив является материальным или духовным «предметом», побуждающим и направляющим на себя деятельность или поступок, смысл которых состоит в том, что с помощью мотива удовлетворяются определенные потребности субъекта[2, с. 273]. Другими словами, для того, чтобы ценности приобрели форму мотива деятельности к реализации ценностей педагогической морали, следует наделить их смыслом.

Благодаря формированию личностного отношения к ценностям, которые могут приобретать форму мотива, осуществляется перевод ценностей из объективной ценностной системы общества в

субъективную ценностную систему личности. Ценности, образующие содержание мотивационно-ценностного компонента готовности, принимающие форму мотива деятельности по реализации ценностей педагогической морали, должны быть осмыслены студентами и «помещены» в их субъективную систему ценностей.

После наделения смыслом ценностей и ценностей педагогической морали данные значения, согласно В.П. Бездухову и Т.В. Жирновой, становятся формой ориентации студентов в социальной реальности, во взаимоотношениях и взаимодействии с людьми, причем в таком взаимодействии с другими, которое основывается на признании и принятии «другого» как «своего-другого»[1, с. 60-61].

Осмысление идей ученых о ценностном подходе показывает, что вне поля их зрения остается сочетание ценностного подхода с контекстным подходом. В сочетании данных подходов, с нашей точки зрения, просматривается идея единства личностного отношения студентов к знанию о ценностях педагогической морали и наделению ими смыслом значений, т. е. ценностей. Сочетание данных подходов обеспечивается ценностно-ориентационной деятельностью, которая, согласно В.П. Выжлецову, есть конкретный механизм осуществления ценностей[6, с. 78].

Осуществлению ценностей предшествует наделение их смыслом, который становится мотивом деятельности по реализации ценностей педагогической морали.

Сочетание контекстного и ценностного подходов становится зримым благодаря создаваемой «среде события знания», которая обеспечивает становление личностного отношения студентов к знанию о ценностях педагогической морали. Личностное отношение к такому знанию есть осознанное осмысленное знание о ценностях, которое они наделяют смыслом в ценностно-ориентационной деятельности.

Формирование умений, составляющих содержание деятельностного подхода готовности студента–будущего учителя к реализации ценностей педагогической морали, осуществляется посредством использования личностно-деятельностного подхода, который разработан Л.С. Выготским, П.Я. Гальпериным, В.В. Давыдовым, А.Н. Леонтьевым, С.Л. Рубинштейном, Н.Ф. Талызиной, И.А. Зимней. Обратимся к основным идеям личностно-деятельностного подхода.

Личностно-деятельностный подход предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся – его мотивы, цели, его неповторимый психологический уклад. Исходя из интересов студента, уровня его знаний, умений, преподаватель определяет учебную цель занятия и формирует, направляет образовательный процесс в целях развития личности обучающегося. Личностно-деятельностный подход,

предполагая организацию самого процесса обучения как организацию учебной деятельности обучающихся, означает переориентацию этого процесса на постановку и решение ими самими конкретных учебных задач. Деятельность преподавателя и студента организована таким образом, чтобы имело место субъект-субъектное, равнопартнерское учебное сотрудничество[8, с.246-249]. В рамках личностно-деятельностного подхода учебная деятельность студентов определяется прежде всего внутренними установками, интересами, ценностными ориентирами самих обучающихся; «обучение "преломляется" через личность обучающегося, через его мотивы, ценностные ориентации, цели, интересы, перспективы и т. д.; оно принимает их и соразмеряется с ними»[8, с. 252]. Поэтому работа преподавателя по развитию мотивов студентов к учебной деятельности имеет особое значение.

Е.А. Мордвинова, применяя личностно-деятельностный подход к формированию способности студента к нравственной самореализации, выделяет в качестве причин к осуществлению учебной деятельности осознание студентом необходимости данного действия «из убеждения в его истинности, значимости для него, для общества, для других людей» [14, с. 84]. В качестве мотивов деятельности могут выступать ценности добра, долга ответственности и другие, которые направляют поведение человека на благо для себя и других людей. Иными словами, личностно-деятельностный подход связан с ценностным подходом.

Исходя из вышесказанного, в рамках личностно-деятельностного подхода ведущая роль отводится интересам и потребностям субъектов образовательного процесса. При этом для плодотворной учебной деятельности интересы учащихся и педагога должны быть во многом схожи. Такое возможно только при установлении взаимопонимания между субъектами образовательного процесса, другими словами, при развитии «проникновенной сопричастности к нравственному миру другого человека» [13, с. 132].

Формирование и совершенствование умений происходит в процессе активной целенаправленной учебной деятельности. При этом формирование умений есть результат деятельности и одновременно необходимое условие для осуществления определенной деятельности, в нашем случае – деятельности по реализации ценностей педагогической морали.

Личностно-деятельностный подход связан с контекстным подходом. Дадим необходимые пояснения по данному вопросу. В результате реализации контекстного подхода формируется личностное отношение к знаниям о педагогической морали и ее ценностях, поскольку контекстный подход способствует перестроению структуры опыта в связи с ситуацией будущей профессиональной деятельности. То есть обоснование преподавателем возможности и необходимости

будущего использования знаний в деятельности позволяет сделать представления студентов о морали, педагогической морали, ценностях, ценностях педагогической морали более осмысленными, а значит, и выработать ценностное отношение к знанию.

Таким образом, новое, что мы привносим в понимание личностно-деятельностного подхода к формированию деятельностного компонента готовности студента–будущего учителя, это формирование у студентов ценностного отношения к знаниям о педагогической морали и ее ценностях, принимающих форму мотивов учебной деятельности. Формирование мотивов, ценностных ориентиров студентов способствует развитию проникновенной сопричастности к нравственному миру другого человека, приводящей к моральному резонансу, базой которого является взаимопонимание.

Упомянутые выше подходы к формированию готовности студента-будущего учителя к реализации ценностей педагогической морали становятся основой для определения принципов и содержания процесса формирования такой готовности студентов.

Список литературы

1. Бездухов В.П., Жирнова Т.В. Нравственно-ценностная сфера сознания студента: диагностика и формирование: монография. М.: Московский психолого-социальный институт, 2008. 202 с.
2. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. М.: АСТ, 2002. 816 с.
3. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности: (психологическое исследование).М.: Знание, 1985. 64 с.
4. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991. 207 с.
5. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М.: ИЦ ПКПС, 2004. 84 с.
6. Выжлецов В.П. Аксиология культуры. СПб.: СПбГУ, 1996. 152 с.
7. Гусейнов А.А.,АпресянР.Г. Этика: учебник. М.: Гардарики, 2000. 472 с.
8. Зимняя И.А. Личностно-деятельностный подход как основа организации образовательного процесса// Общая стратегия воспитания в образовательной системе России (к постановке проблемы): коллективная монография: в 2 кн. / под общ. ред. И.А. Зимней. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. Кн. 1. С. 244-252.
9. Каган, М.С. Философская теория ценности. СПб : Петрополис, 1997. 205 с.
10. Кулюткин Ю.Н. От идеи к решению // Мышление учителя. М.: Педагогика, 1990. С. 40-54.
11. Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: СГПУ, 2002. 400 с.
12. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. М.: Смысл, 2003. 488 с.

13. Лопухова Ю.В. Теоретические основы воспитания толерантности студентов вуза: монография. М.: НОУ ВПО «МПСУ», 2012. 197 с.
14. Мордвинова Е.А. Способность будущего учителя к нравственной самореализации: теория и практика: монография. Самара: Изд-во ПГСГА, 2009. 257 с.
15. Поздняков В.С.,ПоздняковаО.К. Золотое правило нравственности в моральном выборе учителя //Известия Самарского научного центра РАН. 2013. Т. 15, № 2. С. 907-913.
16. Позднякова О.К. Теоретические основы формирования нравственного сознания будущего учителя: монография. М.: МПСИ, 2006. 168 с.
17. Позднякова О.К. Формирование нравственного сознания будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Оренбург, 2006. 49 с.
18. Позднякова О.К. Формирование нравственного сознания студента–будущего учителя: учеб. пособие. Самара: Издательство СГПУ, 2009. 200 с.
19. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии: философские основы мировоззрения: в 3 ч. Ч. 1: Введение: философия и жизнь. СПб: Изд-во СПб. ун-та, 1997. Ч.1. 224 с.
20. Туровский М.Б. Философские основания культурологии.М.: РОССПЭН, 1997. 440 с.
21. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 444 с.

APPROACHES TO THE FORMATION OF READINESS STUDENTS-FUTURE TEACHERS TO IMPLEMENT THE PEDAGOGICAL VALUES OF MORALITY

S.V. Talkov

Samara State Academy of Social Sciences and Humanities

In this article in the context of solving the problem of formation of readiness of students-future teachers to implement pedagogical values of morality, considered adequate scientific approaches for the formation of cognitive, motivational-value, the activity of components of readiness.

Keywords: *teacher, teaching moral, values, educational values of morality, the formation of readiness.*

Обавторе

ТАЛЬКОВ Сергей Викторович – аспирант кафедры педагогики, ФГБОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарной академия» (443099, Россия, г. Самара, ул.М.Горького, 65/67), e-mail: sergey.talkov@mail.ru

УДК 159.924.7 + 616.89-008.442.4

КОММУНИКАТИВНЫЕ НАРУШЕНИЯ КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ СЕКСУАЛЬНЫХ СУПРУЖЕСКИХ ДИСГАРМОНИЙ

А.В. Чалова

Первый московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова, г. Москва

Рассматривается проблема влияния коммуникативных нарушений в супружеских парах на формирование сексуальных дисфункций психогенной природы. Проводится анализ основных психосексуальных нарушений и обсуждается возможность их взаимосвязи с различными особенностями коммуникативной сферы семьи. Подчеркивается недостаточность эмпирических данных, имеющихся на сегодняшний день по обсуждаемому вопросу, а также рассматривается значение новых поисков вариантов профессиональной психологической помощи супружеским парам с сексуальными дисгармониями в рамках системной семейной психотерапии.

***Ключевые слова**: коммуникативные нарушения, супружеские пары, психосексуальные нарушения.*

Абсолютно любое событие, происходящее в семье можно рассматривать как процесс коммуникации, т.к. общение происходит не только при помощи слов, но и множеством других различных способов. Помимо общепринятого вербального общения необходимо учитывать также и его невербальную сторону, вплоть до молчания как важного способа передачи информационных сообщений внутри семьи. Из этого можно сделать вывод, что отсутствие коммуникации в семье невозможно как таковое. Кроме того, стоит отметить, что ни один из типов общения обычно не встречается в сепарированном виде, делая процесс коммуникации сложным и многогранным для профессионального изучения, на что ссылается множество авторов, работающих в данном направление (Вацлавик, Бивин, Джексон [4], Сатир [10, с. 37-57], Витакер [5, с. 91-103], Бебчук, Жуйкова [2, с. 50-56]).

Невозможно переоценить значение процесса коммуникации в жизни человека, так как он неизбежно задействован во всех сферах его существования. В своих работах В. Сатир писала о том, что «человеческое общение можно сравнить с огромным зонтом, под которым скрыто всё, что происходит между людьми» [11, с. 39]. Данное представление всецело характеризует основную суть коммуникативного подхода в системной семейной психотерапии, в рамках которого во главу изучения ставится сам процесс общения, а не его содержание.

Л.А. Петровская полагает, что одной из центральных причин возникновения конфликта в семье является нарушение восприятия членами семьи друг друга. В рамках отечественных психологических исследований было доказано, что в процессе коммуникации её участники выступают по отношению друг к другу не только как объекты, но и как субъекты общения и взаимного познания [9].

А.А. Бодалев пишет о том, что характер взаимодействия членов семьи во многом зависит от того, каким образом они отражают, интерпретируют и оценивают возможности друг друга. Кроме того, результаты совместной деятельности также находятся под влиянием процесса взаимной перцепции. Положительный результат общения обычно связан с чувственным отражением друг друга, а также накоплением и верным обобщением информации друг о друге. В то время как в основе отрицательного результата общения лежит искаженное отражение друг друга участниками общения, а также тот факт, что они руководствуются недостаточной и неверно истолкованной информацией [3].

Рассуждая о взаимодействии семьи, Болби описывает явление, называемое «внутренними рабочими моделями», подразумевая под этим, что при принятии решений члены семьи в своих размышлениях опираются на обобщенные представления о той или иной ситуации, которая у них имеется. Из этого следует, что в основе поведения человека не только лежат объективные обстоятельства, но и субъективное восприятие и интерпретация ситуации в значительной степени оказывают влияние на принимаемые человеком решения. Стоит отметить, что эти субъективные представления являются достаточно устойчивыми образованиями, насыщенными личностным смыслом. Таким образом, в основе формирования внутренних рабочих моделей лежит совокупность сложноорганизованных и взаимосвязанных между собой субъективных представлений человека. Из этого следует, что для формирования представления о другом человеке индивид использует уже ранее сформированное обобщение, что сводит процесс познания к простой категоризации по тем или иным признакам. Несложно догадаться, что при такой модели восприятия человек нередко попадает в ситуацию информационной слепоты, упуская из виду объективно важную информацию, необходимую для комплексного понимания ситуации. Таким образом, нарушение представлений о другом члене семьи можно рассматривать как один из основных источников нарушения процесса коммуникации (Бодалев [3], Эйдмиллер, Юстицкес [13, с. 401-404]). В связи с нарушением представлений членов семьи друг о друге могут возникнуть серьезные барьеры в процессе взаимопонимания, такие, как искажение понимания желаний друг друга или неправильное понимание отношений к различным ситуациям.

Психологи выделяют три основных вида нарушения коммуникации в семье:

- концепция отклоненной коммуникации – описывает различные случаи искажений общения, выявленные в рамках исследования проблемных семей, проведенного М. Зингером и Л. Вайном в 1966 г. [16, с. 260-288]. В исследовании были выявлены такие виды отклонений, как тенденция к одностороннему общению, отсутствие зрительного контакта при коммуникации, спонтанные выходы из контакта;

- концепция парадоксальной коммуникации – изложенная в теории «двойной связи», где два взаимоисключающих послания получаются одновременно и воспринимаются как истинные, оказывая пагубное влияние на процесс восприятия собеседника за счет неконгруэнтности этих посланий и необходимости выбора между ними (Bateson, Jackson, Haley, Weakland [14, с. 251-264]);

- замаскированная коммуникация – маскировка собственных переживаний членами семьи в ситуации конфликта с целью скрыть свое истинное отношение. В основе такого поведения лежит стремление членов семьи создать видимость нормальных отношений при помощи искажения интерпретации сообщения вплоть до полного сведения его смысла к нулю (Laing [15]).

Влияние нарушений коммуникативной сферы на формирование сексуальных супружеских дисгармоний

Многие авторы отмечают, что гармония в сексуальных отношениях в значительной степени зависит от уровня психологической адаптации в паре, т. е. их способности подстраивать свои сексуальные потребности друг под друга.

С.Т. Агарков и Т.Е. Агаркова полагают, что в основе сексуальной гармонии в паре лежит умение понимать желания другого и адекватно выражать собственные половые потребности в общении с ним, тогда как даже сильные обоюдные чувства партнеров сами по себе не являются гарантией удовлетворяющих сексуальных отношений [1, с. 84-103].

В. Доморацкий выделяет следующие виды нарушений сексуального взаимодействия в паре по ведущим механизмам их развития: социально-психологические, поведенческие (технические), физиологические и связанные с патологией. Стоит отметить, что в большинстве случаев в практике не встречаются изолированные виды дисгармоний, а наблюдается их сочетание в различных вариантах проявления внутри пары [6, с. 52-66].

Особое внимание хотелось бы уделить именно сексуальным дисгармониям социально-психологической природы, в качестве причин

возникновения которых могут выступать различные нарушения во взаимоотношениях партнеров, такие, как несоответствие черт характера партнеров, эмоциональная незрелость, инфантильность, зависимость от мнения окружающих, негативные эмоции по отношению к партнеру, отсутствие реализации потребности в самоутверждении, отсутствие согласия в принятии решений и взаимопонимания в паре, несоответствие представлений об идеальном браке тому, что они имеют в реальности, нехватка или искажение знаний в области сексуальности. Вместе с этим можно предположить, что одной из таких причин может являться дисфункциональное общение в паре, так как сексуальная функция реализуется только в процессе тесного взаимодействия партнеров, из чего следует, что любые нарушения в сфере взаимоотношений, в том числе и коммуникативных, могут оказывать негативное влияние на половую функцию человека.

На данный момент принято выделять шесть основных групп сексуальных расстройств психологической природы, а именно: а) задержки психосексуального развития; б) фобические сексуальные расстройства; в) сексуальные расстройства на почве дисфункциональных схем мышления; г) расстройства сексуальной сферы в связи с наличием интрапсихического конфликта; д) сексуальные расстройства в связи с нарушениями межличностных взаимоотношений в паре; е) дисгармоничное сексуальное взаимодействие в паре [6, с. 52-66]. Все они, безусловно, имеют связь с нарушениями коммуникативного процесса, однако первые четыре относятся к ранним этапам индивидуального развития человека, тогда как последние два формируются уже на основании взаимоотношений и взаимодействий между конкретными партнерами. Поэтому последние два типа нарушений и представляют особый интерес в рамках рассмотрения их с точки зрения нарушения коммуникации в супружеской паре.

Сексуальные расстройства в связи с нарушениями межличностных взаимоотношений в паре

Если рассматривать коммуникативные паттерны взаимодействия в данном типе сексуальных расстройств, то можно увидеть две основные группы нарушений общения. Первая группа, отклоняющаяся коммуникация, будет проявляться в данном случае в силу неумения поддержания контакта между партнерами вплоть до полного выхода их из него. Другая группа, замаскированная коммуникация, проявится в попытках партнеров исказить смысл передаваемых сообщений с целью поддержания видимости нормального взаимодействия в семье. Наличие этих двух групп нарушений и ляжет в основуотсутствия взаимопонимания в паре, приводящего к накапливанию неразрешенных

конфликтов, взаимных обид, претензий, игнорированию потребностей друг друга и, как следствие, к ощущению общей неудовлетворенности качеством отношений, провоцирующему эмоциональное отдаление между партнерами. В результате такого варианта поведения происходит резкое снижение качества сексуальных отношений вплоть до полного их отсутствия, как крайнего варианта мести партнеру за причиняемый эмоциональный дискомфорт или способа защиты от этого дискомфорта за счет избегания сексуальных контактов и дистанцирования от партнера.

Дисгармоничное сексуальное взаимодействие в паре

В рамках данного типа сексуальных дисгармоний мы также можем наблюдать две основные группы коммуникативных нарушений в паре, где замаскированное общение будет проявляться в силу желания партнеров сгладить различия между ними, а парадоксальная коммуникация будет вызвана низким уровнем знаний о себе, партнере и сексуальной культуре в целом. В связи с этим будет наблюдаться несовпадение предпочтений в сфере интимных отношений, заключающихся в рассогласовании в физиологических ритмах, различиях в представлениях о процессе прелюдии и непосредственно полового акта, несоответствии ожиданий о частоте и длительности сексуальных контактов. В ситуации длительного пребывания партнеров в таких условиях при отсутствии навыка договариваться об удовлетворяющих обоих интимных отношениях возникает острое ощущение фрустрации и, как следствие, формируются негативные реакции на партнера в виде гнева, претензий, взаимных обвинений или, в крайнем варианте, взаимное игнорирование вплоть до полного безразличия друг к другу.

Таким образом, несмотря на то, что на сегодняшний день уже накоплен значительный опыт как в области семейной психотерапии, так и в сфере коррекции сексуальных супружеских дисгармоний, взаимосвязь между этими двумя направлениями работы с парой не является доказанной. В научных работах множество авторов лишь косвенно ссылаются на результаты своих наблюдений, свидетельствующих о влиянии нарушений во взаимоотношениях на формирование сексуальных дисфункций. Но данные эти, несмотря на свою практическую значимость, не являются подтвержденнымикакими-либо эмпирическими научными исследованиями. В рамках работы с сексуальными дисфункциями, возникающими на фоне нарушения межличностного взаимодействия супругов, специалистами данной области эффективно применяются различные техники системной семейной психотерапии, разработанные для повышения качества коммуникации в паре и преодоления паттернов конфликтного

поведения. Многие авторы отмечают, что повышение качества взаимоотношений супругов в сфере общения может приводить к устранению сексуальных дисгармоний без дополнительной работы напрямую со сферой интимных отношений (Кратохвил [8, с. 67-99], Каплан [7], Сатир, Бэндлер, Гриндер [12, с. 18-72]).

Основываясь на этих знаниях, можно предположить, что коммуникативный подход психотерапии имеет основания претендовать на свое научное место в сфере работы с сексуальными супружескими дисгармониями, расширение эмпирически подтвержденных данных о взаимосвязи коммуникативных и сексуальных нарушений не только обладает теоретической значимостью, но и имеет возможность практического применения в области оказания профессиональной психологической помощи семье без привлечения дополнительных методов работы с сексуальной сферой.

Список литературы

1. Агарков С.Т., Агаркова Т.Е. Сексопатология в терапевтической практике. Общемедицинские проблемы терапевтической практики /под ред. Н.В. Эльштейна. Таллин: Валгус, 1983. С. 84-103.
2. Бебчук М., Жуйкова Е. Помощь семье: психология решений и перемен.М.: Независимая фирма «Класс», 2015. 312 с.
3. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 200 с.
4. Вацлавик П., Бивин Д., Джексон Д. Психология межличностной коммуникации. СПб.: Речь, 2000. 446 с.
5. Витакер К. Полуночные размышления семейного терапевта / пер. с англ. М.И. Завалова. М.: Независимая фирма «Класс», 2012. 208 с.
6. Доморацкий В.А. Медицинская сексология и психотерапия сексуальных расстройств. М.: Академический проект; Культура, 2009. 470 с.
7. Каплан Х. Сексуальная терапия. Иллюстрированное руководство / пер. с англ. М.: Класс, 1994. 160 с.
8. Кратохвил С. Психотерапия супружеских отношений / пер. с чешск. М.: Медицина, 2008. 328 с.
9. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М.: Изд-во МГУ, 1989. 216 с.
10. Сатир В. Коммуникация в психотерапии / пер. с англ. М.: Институт общегуманитар. исследований, 2011. 96 с.
11. Сатир В. Вы и ваша семья: руководство по личностному росту: пер. с англ. / общ. ред. Р.Р. Кучкарова. М.: Апрель-Пресс: Институт общегуманитар. исследований, 2011. 288 с.
12. Сатир В., Бэндлер Р., Гриндер Д. Семейная терапия: практическое руководство / пер. с англ. М.: Ин-т общегуманитар. исследований, 2009. 224 с.
13. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкий В.В. Психология и психотерапия семьи. 4-е изд. СПб.: Питер, 2010. 672 с.

14. Bateson G., Jackson D., Haley J., & Weakland J.H. Toward a theory of schizophrenia // Behavioral Science. 1956. V. 1. P. 251-264.
15. Laing R. D. Mystification, confusion, and conflict. In I. Boszormenyi-Nagy & J.L. Framo (eds.) // Intensive family therapy: Theoretical and practical aspects. New York: Harper & Row, 1965.
16. Singer M.T., & Wynne L. C. Principles of scoring communication defects and deviances in parents of schizophrenics: Rorschach and TAT scoring manuals // Psychiatry. 1966. V. 29. P. 260-288.

COMMUNICATIVE VIOLATIONS AS BASIS OF FORMATION OF SEXUAL MATRIMONIAL DISHARMONIES

A.V. Chalova

I.M. Sechenov First Moscow State Medical University

The problem of influence of communicative violations in married couples on formation of sexual dysfunctions of the psychogenic nature is considered. The analysis of the main psychosexual violations is carried out and possibility of their interrelation with various features of the communicative sphere of a family is discussed. Insufficiency of the empirical data which are available today on the discussed question is emphasized and also value of new searches of options of professional psychological assistance to married couples with sexual disharmonies within system family psychotherapy is considered.
Keywords: *communicative violations, married couples, psychosexual violations.*

Обавторе

ЧАЛОВА Алена Владимировна – ассистент кафедры педагогики и медицинской психологииГБОУ ВПО «Первый московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова» (119991, Москва, ул. Трубецкая, д. 8, стр. 2), e-mail: chyma90@mail.ru

УДК 378.016 : 340.113

ОСОБЕННОСТИ РАСПОЗНАВАНИЯ ПОНЯТИЯ «КОРРУПЦИЯ» СТУДЕНТАМИ (на выборке студентов ММА имени И.М. Сеченова)

Д.В. Пшеничнюк

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Статья посвящена проблеме создания ориентировочной основы распознавания коррупции и коррупционного взаимодействия. Общая цель психолого-педагогического исследования – создание полной обобщенной и структурированной ориентировочной основы распознавания коррупции. Представлен краткий анализ нормативно-правовой и научно-публицистической литературы по изучаемой тематике. В работе описаны результаты пилотажных исследований, проведенных по методам анкетного опроса и работы с кейсами.

Ключевые слова: коррупция, коррупционное взаимодействие, распознавание коррупции, психологический аспект коррупции.

Одной из ключевых задач, поставленных сегодня государством перед обществом, является формирование умения распознавать коррупционное поведение и навыков антикоррупционного взаимодействия [2]. Эта задача продиктована тем условием, что коррупция и коррупционное взаимодействие являются противозаконными деяниями, согласно действующей на территории Российской Федерации [1] и мирового сообщества нормативно-правовой базе. Поэтому научение способам распознавания коррупции в различных ситуациях объективно необходимо для любого субъекта гражданского общества.

Согласно формальной логике для овладения этим умением необходимо прежде всего четко определить, что такое «коррупция» и какие элементы входят в структуру данного понятия. Коррупция – это конъюнктивное понятие, т. е. такое, для определения которого обязательно вхождение в его состав необходимых и достаточных структурных компонентов [5, с. 31]. Для классификации того или иного деяния как коррупционного нужно знать и выделять в его составе необходимые и достаточные структурные компоненты. С психолого-педагогической точки зрения речь идет о создании полной обобщенной и структурированной ориентировочной основы распознавания коррупции. В этом мы видим основную цель нашего исследования.

Чтобы выяснить, какие именно структурные компоненты являются необходимыми и достаточными для определения понятия «коррупция», обратимся к нормативно-правовой и научной литературе.

Существует целый ряд определений понятия «коррупция», прописанных в официальных законодательных документах многих стран и межгосударственных объединений. Например, существует конвенция ООН «Против коррупции». В ней представлен следующий перечень возможных коррупционных деяний: подкуп должностных лиц, в том числе и иностранных, хищение, неправомерное присвоение и нецелевое использование имущества, лоббирование, злоупотребление служебным положением, незаконное обогащение, подкуп, сокрытие имущества и доходов, воспрепятствование осуществлению правосудия [3]. Таким образом, основным элементом (структурным компонентом) коррупционного деяния, обозначенном в этом документе, является *должностное лицо, совершающее противозаконное действие* или в отношении которого с его согласия совершается противозаконное действие, связанное с обращением материальных средств для незаконного обогащения.

Другое определение – из ратифицированной Россией Европейской Уголовно-правовой конвенции о коррупции (Criminal Law Convention on Corruption). Согласно конвенции коррупцией называется уголовное преступление как физического, так и юридического лица, связанное с различными формами взяточничества, корыстного злоупотребления властными полномочиями, сокрытием нетрудовых доходов и расчетным мошенничеством [4]. Из этого перечня также можно выделить структурные компоненты коррупции: материальные объекты, дающий и берущий взятку (как необходимые составляющие взяточничества), *злоупотребление властью с целью «наживы»*, сокрытие «наживы» (или «нетрудовых доходов»), незаконный оборот материальных средств («мошенничество»).

Стоит отметить, что на территории Российской Федерации действуют и имеют преобладающее влияние федеральные законы. Существует Федеральный закон Российской Федерации от 25 декабря 2008 г. № 273-ФЗ «О противодействии коррупции» (ред. от 22.12.2014 г.), согласно которому «коррупция – это:

а) злоупотребление служебным положением, дача взятки, получение взятки, злоупотребление полномочиями, коммерческий подкуп либо иное незаконное использование физическим лицом своего должностного положения вопреки законным интересам общества и государства в целях получения выгоды в виде денег, ценностей, иного имущества или услуг имущественного характера, иных имущественных прав для себя или для третьих лиц либо незаконное предоставление такой выгоды указанному лицу другими физическими лицами;

б) совершение деяний, указанных в подпункте «а» настоящего пункта, от имени или в интересах юридического лица» [1].

Среди перечисленных в Федеральном законе противоправных действий, классифицируемых как «коррупционные», отметим *злоупотребление служебным положением* вопреки интересам общества и государства *с целью получения выгоды*, как основные структурные элементы коррупции, определенные в законодательстве Российской Федерации.

Научное сообщество также обращено в проблеме изучения коррупции. В Российской Федерации изучение различных проявлений коррупции ведется на протяжении уже долгого времени в рамках различных научных дисциплин: экономики, юриспруденции, политологии, истории и теории государственного управления и др. Проводятся также междисциплинарные исследования. Результатом одного из них явилась книга М.М. Решетникова «Психология коррупции: утопия и антиутопия» [6]. В данном литературном источнике дается подробное историческое обоснование современного трактования понятия «коррупция». Особое внимание в работе уделяется мало изученной характеристике коррупции – психологической, ее мотивационной и эмоциональной составляющей.

Не только в России, но и в других странах занимаются изучением этого явления. Например, в одном из академических изданий Великобритании – энциклопедии «Британика» – представлено такое определение: коррупция – неправильные и обычно незаконные действия, предназначенные для обеспечения выгоды для себя или другого [7]. Заметим, что и в данном источнике мы можем видеть уже отмеченные ранее структурные элементы: *незаконное деяние, обеспечение (получение) выгоды*.

Итак, согласно трактовкам, прописанным в законодательных актах России, международных конвенциях и иной литературе, к необходимым и достаточным для определения коррупции структурным компонентам относятся: *должностное лицо, злоупотребление им служебным положением, получение выгоды для себя или третьих лиц.* Тогда коррупция – *это злоупотребление служебным положением или побуждение к таковому с целью получения выгоды для себя или третьих лиц*.

Это определение емкое и лаконичное. Согласно проведенным нами пилотажным опросам среди школьников, студентов и их родителей его воспроизводят более 50 % респондентов.

Однако для большинства респондентов это определение стройно и понятно только на бумаге. Такой вывод мы можем сделать на основании другого проведенного нами по методу работы с кейсами (проблемными ситуациями) исследования. Выборка испытуемых включала в себя студентов III и V курса психологического факультета ММА имени И.М. Сеченова в возрасте от 19 до 23 лет. Всего в

исследовании приняли участие 25 студентов. Были получены 70 протоколов кейсов.

В первую очередь стоит обратить внимание на то, что предложенные респондентам кейсы включали в свой состав задания, которые необходимо было выполнить корректно (в соответствии с поставленной задачей). После обработки всех протоколов было выявлено только 3 бланка (4,3 % от общего объема протоколов), где задания были выполнены корректно, т. е.были отмечены все необходимые элементы коррупционного взаимодействия: должностное лицо, наделенное властными полномочиями; злоупотребление этими полномочиями; личная выгода для должностного лица. 57,1 % протоколов были заполнены некорректно.

Выделить два из трех необходимых структурных элементов респондентам удалось в 38,6 % от общего объема протоколов, т. е. можно предполагать неструктурированные знания о коррупции и говорить о сформированности неполной ориентировочной основы распознавания коррупции.

30 протоколов из 70 содержали также краткие письменные ответы-комментарии к заданиям кейсов. Ответы эти были обработаны методами контент-анализа. Среди заданных слов-маркеров выбраны: выгода, подкуп, шантаж, халатность, незаконный, ненормальный.

Частота использования слов-маркеров респондентами при характеристике коррупции как социального явления на основе описанных в кейсах примеров представлена в таблице.

Частота использования слов-маркеров респондентами при характеристике коррупции как явления

Слово-маркер	Количество повторений в тексте ответов / общее количество протоколов
Незаконный	12/30
Выгода (в т.ч. «личная выгода»)	9/30 4/9/30
Шантаж	3/30
Ненормальный	3/30
Не обнаружено заданных слов-маркеров	3/30

Таким образом, на основе представленных результатов была замечена тенденция использования респондентами таких слов, как «незаконный» и «выгода», при характеристике коррупции и ситуаций коррупционного взаимодействия. Следовательно, явление коррупции респонденты (студенты ММА имени И.М. Сеченова) связывают с получением некой выгоды путем, противоречащим законодательству.

Однако не стоит забывать, что мы получили эти данные только в 42,9 % протоколов. Поэтому в целом отмечается невысокий уровень сформированности навыка распознавания коррупционного взаимодействия.

Формирование четких представлений о коррупции, коррупционных деяниях и преступлениях необходимо, на наш взгляд, на этапе первичного обучения – студенчества, так как учащиеся еще не втянуты в преступные коррупционные сети, а значит, возможно объяснить и наглядно продемонстрировать все отрицательные последствия этого участия. Мы считаем необходимым включение в состав основных компетенций молодых специалистов такие знания, как «представления о коррупции, ее структуре, формах, методах, причинах», а также такие умения, как «распознавание и противодействие коррупции и коррупционная устойчивость». Полная обобщенная ориентировка на распознавание коррупционного поведения поможет выпускникам вузов ориентироваться в различных ситуациях, связанных с возможным коррупционным воздействием, и иметь возможность противостоять ему.

Список литературы

1. Федеральный закон от 25.12.2008 г. № 273 (ред. от 22.12.2014 г.) «О противодействии коррупции». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_172553/
2. Национальный план противодействия коррупции на 2014–2015 гг. URL: http://fssprus.ru/2050552/
3. Конвенция Организации Объединенных Наций против коррупции. Принята резолюцией 58/4 Генеральной Ассамблеи ООН от 31 октября 2003 г. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/corruption.shtml
4. Criminal Law Convention on Corruption. Strasbourg, 27.I.1999. URL: http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/Html/173.htm.
5. Огородников В.П. Логика: краткий курс. СПб.: Питер, 2004. 176 с.
6. Решетников М.М. Психология коррупции: утопия и антиутопия. СПб.: Питер, 2008. 128 с.
7. Britannica Concise Encyclopedia. Encyclopedia Britannica, Inc. 2007. URL: http://global.britannica.com/EBchecked/topic/1163901/corruption.

FEATURES «CORRUPTION» CONCEPTS RECOGNITION AMOUNG STUDENTS (on a sample of students MMA Sechenov)

D.V. Pshenichnyuk

Moscow State University

Article is devoted to a problem of creation of an approximate basis of recognition of corruption and corruption interaction. An overall objective of psychology and pedagogical research – creation of the full generalized and structured approximate basis of recognition of corruption. The short analysis of standard and legal and scientific-journalistic literature on the studied subject is submitted. In work results of the flight researches conducted on methods of questionnaire and work with cases are described.
Keywords: *corruption, corruption interaction, corruption recognition, psychological aspect of corruption.*

Обавторе

ПШЕНИЧНЮК Диана Владимировна – аспирант кафедры психологии образования и педагогики ФГБОУ ВПО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (125009, г. Москва, ул. Моховая, 11/9), e-mail: psdiana@yandex.ru

УДК 614.52+159.9:61

СВЯЗЬ МОТИВАЦИИ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ КОМПЕТЕНЦИЯМИ У ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ

О.И. Шутова

Волгоградский государственный медицинский университет

Представлены результаты эмпирического исследования, описывающего связь мотивации и профессиональных компетенций как основы эффективности выполнения деятельности. Описана специфика деятельности представителя помогающей профессии. Перечислен набор компетенций представителей таких профессий как клинические психологи, специалисты социальной работы и др., которыми они владеют, используют и являются важными. Профессиональные компетенции, которыми владеют респонденты будут определять у них мотивацию. Эмпирически рассмотрена связь внутренней мотивации с ориентацией на достижение успеха и профессиональными компетенциями. Также описана диада «мотив отвержения – компетенции».

Ключевые слова: *мотивация, компетенция, помогающие профессии.*

Говоря о достижении результатов – в личных отношениях, в работе, то есть любых результатов – можно оперировать такими понятиями как мотивация и компетенция. Мотивация – это побуждение к действию (В.К. Вилюнас, А.Н. Леонтьев) [8, с. 67]; динамический процесс, образование, который побуждает себя и других к деятельности для достижения различных целей (М.Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури) [1, с.98]; совокупность внутренних и внешних движущих сил, которые побуждают человека к деятельности, задают границы и формы этой деятельности и придают ей направленность, ориентированную на достижение определенных целей (О.С. Виханский, А.И. Наумов) [1, с. 111]. Данное понятие активно разрабатывались отечественными (В.Г. Ассев, В.К. Вилюнас, Е.П. Ильин, В.И. Ковалев, А.Н. Леонтьев, М.Ш. Магомед-Эминов, В.С. Мерлин, П.В. Симонов, Д.Н. Узнадзе, А.А. Файзуллаев, П.М. Якобсон) и зарубежными учеными и исследователями (А.Адлер, Дж. Аткинсон, К. Левин, К. Мадсен, А. Маслоу, Дж. Роттер, Х. Хекхаузен, Г. Холл и др.) [1, 8].Мотивация определяет для личности значимость того, что им познается, усваивается, отношение к выполняемой деятельности, ее содержанию, способам выполнения и результатам деятельности [1, с. 113].В.А. Гордашников и А.Я. Осин описывают следующие виды мотивации, такие как внешняя –внутренняя, положительная – отрицательная, устойчивая – неустойчивая, мотив самоутверждения,

мотив идентификации с другим человеком, мотив власти, процессуально-содержательные мотивы, экстринсивные мотивы, мотив саморазвития, мотив достижения, мотив аффилиации и др. [2] Также выделяют просоциальные или общественно значимые мотивы (Н.А.Андромонова, Е.А.Ануфриев, Г.Е.Арефьева, А.С.Косарев, Т.Н.Мальковская, В.Г. Мордкович, В.А.Петров, А.И.Шендрик, Е.А.Якуба и др.), связанные с осознанием общественного значения деятельности, с чувством долга, ответственностью перед группой или обществом [7, с. 181-182]. В большей степени данные мотивы характерны для представителей помогающих профессий, к которым Е.А. Климов относит врачей, психологов, учителей, специалистов социальной работы и др. [5, с. 256]Профессии данного типа предполагают постоянную работу с людьми и постоянное общение в ходе профессиональной деятельности [6, с. 110]. Л.А.Йовайши характеризует представителей помогающих профессий как людей, отличающихся способностью легко и быстро устанавливать контакт с разными людьми, понимать их настроение и намерения [6, с. 107]. По мнению Е.П. Кораблиной, помогающая деятельность, оказываемая данными специалистами, направлена на поддержку человека в сложных, критических моментах его жизнедеятельности и состоит в активизации в нем внутреннего психического потенциала, в передаче ему информационных, материальных и других ресурсов, необходимых в кризисных и проблемных ситуациях [6, с. 105]. Оказывая помощь другому человеку, личность специалиста помогающей профессии в то же самое время выступает инструментом воздействия [6, с. 106]. Поэтому одним из условий развития личности врача, психолога, специалиста социальной работы является формирование просоциальной активности (или мотивов), которые берут свое начало в повседневной жизни, в дальнейшем преобразовываются через комплекс мотивов в профессиональную деятельность. Таким образом, в процессе обучения в вузе представителям помогающих профессий стоит уделять первостепенное значение формированию мотивации, а уже потом компетенции, так как какова бы ни была компетенция, результаты человека не будут выше его мотивации.

Подготовка и подбор специалистов помогающих профессий предъявляет высокие требования не к интеллекту, а к компетенциям личности. Согласно определению, предложенному в европейском проекте «TUNING»: «…понятие компетенций и навыков включает знание и понимание (теоретическое знание академической области, способность знать и понимать), знание как действовать (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), знание как быть (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте) [9]. Компетенции представляют собой

сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать» [9]. Рассматривая схожее, но не равнозначное с компетенциями понятие «компетентность»В.А. Болотова, А.В. Баранникова, М.В. Рыжакова, И.Д. Фрумина и др. понимают как некую интегральную характеристику личности человека, помогающую ему решать комплекс задач и проблем, возникающих в профессиональной деятельности и жизненных ситуациях [3, с. 26]. Компетенции (по И.А. Зимняя) – это интегрированные характеристики качеств личности, позволяющие осуществлять деятельность в соответствии с профессиональными и социальными требованиями, а также личностными ожиданиями[4]. Компетенции – это совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, необходимых для качественной продуктивной деятельности после обучения (А.В. Хуторской) [10]. Компетенции – это интегральные надпредметные характеристики подготовки обучаемых, которые проявляются в готовности к осуществлению какой-либо деятельности в конкретных проблемных ситуациях в процессе или после окончания обучения (В.И. Звонников) [10]. Рассмотрение компетенций с точки зрения их оценивания и наличия у личности принадлежит Р. Бойцису. Компетенция, являясь поведенческой характеристикой, может быть сформирована через различные виды обучения и развития, в отличие от интеллекта и индивидуальности.Эта характеристика личности, которая лежит в основе эффективного выполнения работы [2, с. 25]. В набор компетенций специалиста должны входить коммуникативные навыки, способность работать с людьми, точная и позитивная самооценка, высокий уровень мотивации, способность логического мышления, а также способности к эффективному использованию ресурсов. Р.Бойцис также подчеркивает, что мотивация, побуждающая осуществлять какую-либо деятельность, может не осознаваться личностью, а умения и навыки, наоборот, результат осознанного поведения. Так, если у человека компетенция планирования существует только на уровне мотива, то он имеет определенное стремление к достижению цели; если же эта компетенция развита до уровня умения, то он способен определить необходимую последовательность действий, которые приведут его к намеченной цели, а также оценить преимущества и недостатки составленного плана[2, с. 30].

Существует актуальность изучения связи мотивации и профессиональных компетенций как основы эффективности выполнения деятельности профессионала. Для выявления связи между мотивацией и профессиональными компетенциями, у представителей помогающих профессий, которыми они владеют, используют или

оценивают, как профессионально важные было проведено эмпирическое исследование на базе Волгоградского государственного медицинского университета, ГКУЗ «Волгоградская областная клиническая психиатрическая больница №2», ГКУЗ «Волгоградская областная психиатрическая больница № 5», профессиональной социальной сети «Доктор на работе». Выборка составила 205 человек: 77 представителей в области клинической психологии, 43 человека в области социальной работы сферы здравоохранения, 85 врачей.

В исследовании применялся психодиагностический материал: а) для определения наличия профессиональных компетенций разработан список компетенций, являвшийся обобщенным вариантом общекультурных и профессиональных компетенций, представленных в ФГОС ВПО-03 по специальностям Клиническая психология, Социальная работа и Лечебное дело. Каждая компетенция оценивалась респондентами по 7-балльной шкале по трем основаниям: насколько владеете, насколько важна и насколько используете в профессиональной деятельности. В общекультурный список компетенций входили компетенции, связанные с готовностью к овладению новыми методами, культурой мышления, применением русского языка, владением навыками работы с компьютером, владением одним из иностранных языков, связанными с работой в коллективе, личностным и профессиональным самосовершенствованием. К профессиональным компетенциям относились: готовность к активной коммуникации с коллегами с целью обмена опыта и предоставлению результатов своих собственных научных исследований, участие в инновационных проектах с целью привлечения дополнительного финансирования, умение проводить диагностику и вмешательство в соответствии с поставленным диагнозом, способность учитывать специфику различных групп населения и др. б) для выявления преобладающей мотивации представителей помогающих профессий использовалась следующая батарея тестов: методика «Изучение мотивации профессиональной деятельности» (К. Замфир, А. Реан), методика, направленная на изучение мотивации аффилиации (А. Мехрабиян, М.Ш. Магомед-Эминов), методика, направленная на изучение мотивации к успеху (Т. Элерс).

Для анализа результатов исследования использован корреляционный анализ (по Пирсону) с целью выявления взаимосвязей между переменными. Были получены корреляции, представлены ниже.

Взаимосвязь профессиональных компетенций с мотивацией (корреляционный анализ по Пирсону ($p<0.001$))

Коррелирующие переменные	*Значение коэффициента корреляции*
Индекс компетенций группы «владею» - внутренняя мотивация	0,175
Индекс компетенций группы «владею» - страх отвержения	-0,154
Индекс компетенций группы «владею» - мотивация достижения успеха	0,156
Индекс компетенций группы «важна» - внутренняя мотивация	0,173
Индекс компетенций группы «использую» - страх отвержения	-0,138

У представителей помогающих профессий наиболее коррелируемой шкалой оказалась обобщенная шкала компетенций группы «владею». В результате корреляционного анализа данной шкалы с другими переменными были выявлены положительные и отрицательные связи, что дает основание сделать предположение о том, что в большинстве случаев те профессиональные компетенции, которыми владеют респонденты будут определять у них мотивацию. Последнее означает наличие у врачей, клинических психологов, специалистов социальной работы способности успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач.

Была установлена положительная взаимосвязь (r = 0,175)между компетенциями группы «владею» и внутренней мотивацией. А также с мотивацией достижения успеха (r = 0,156). Чем большим количеством профессиональных компетенций будут владеть представители помогающих профессий, тем выше будет наблюдаться у него ориентация и увлеченность содержанием самой деятельности. Будет проявляться стремление получать значимые результаты, связанные с достижением более высокого уровня мастерства в деятельности.

В тоже время обнаружена обратная корреляционная зависимость. Так у представителей помогающих профессий, которых выявлен высокий индекс компетенций группы «владею» отмечается более низкий уровень мотивации отвержения (r = -0,154). Аналогичная связь была выявлена и с обобщенной переменной компетенций группы «использую» и страха отвержения (r = -0,138). Мотивация отвержения является сильным мотивационным фактором, способный побуждать человека к деятельности, но его влияние на человека кратковременно,

так как они стимулируют к деятельности (или сдерживают от нежелательных поступков) только на период их действия.

Помогающий специалист – это представитель профессии, связанный с оказанием помощи другим, направлен на поддержку человека в критических моментах его жизни, передаче ему информационных и других ресурсов. Поэтому врачам, клиническими психологам, специалистам социальной работы важно обладать тем набором компетенций, которые будут способствовать оказанию помощи людям. Данная помощь должна осуществляться не на основе внешних мотивов, таких как материальный достаток, престиж профессии, стремление к продвижению по работе, стремление избежать критики или наказания со стороны руководителей, а ради удовлетворения от самого процесса, работы. Таким образом, была выявлена корреляционная зависимость внутренней мотивации и компетенций группы «важна», которая характеризует данный вывод (r = 0,173).

В результате проведенного исследования не было выявлено связи между профессиональными компетенциями и мотивацией аффилиацией. Стремление к контакту с людьми, приносящее удовлетворение человеку, не связано с проявлением и формированием профессиональных умений, навыков, личностных образований у представителей помогающих профессий. Данная группа профессий по классификации Е.А.Климова относится к типу «человек-человек», где предметом интереса будут выступать сообщества, группы населения и люди различного возраста [5, с.256]. Для данной категории профессий общение выполняет свои функции в рамках профессиональной деятельности и в других обстоятельствах уже не представляет интереса.

Для эффективного осуществления деятельности представителям помогающих профессии необходимо гармоничное сочетание мотивации и компетенций. Для врачей, клинических психологов, специалистов социальной работы характерно преобладание внутренне мотивации с ориентацией на достижение успеха. Данная мотивация будет связана с компетенциями, которыми они владеют и оценивают как профессионально важные. В тоже время наличие мотива отвержения будет влиять на формирование компетенций, которыми владеют и используют представители помогающих профессий. Чем выше присутствует мотивация страха отвержения, тем меньше данных компетенций будет сформировано, и наоборот. При этом первостепенное значение должно уделяться формированию мотивации, параллельно с этим должны формироваться компетенции и повышаться компетентность профессионала. Равномерное, поэтапное развитие данных составляющих профессии приведет к высокому развитию профессионала, оказывающему помощь другим людям.

Список литературы

1. Вилюнас В. Психология развития мотивации. СПб.: Речь, 2006. 458 с.
2. Гордашников В.А., Осин А.Я. Образование и здоровье студентов медицинского колледжа. М.: Изд-во «Академия Естествознания», 2009. Гл. 2. URL: http://www.monographies.ru
3. Грудзинский А.О., Палеева О.А. Компетентностный подход как основа функционального высшего образования США и Германии: опыт для России // Вестн. Нижегородского ун-та им. Н.И. Лобаческого, 2014. № 2 (1). С. 25-34.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. 5 мая.
5. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2005. 304 с.
6. Кораблина Е.П. Теоретические и прикладные аспекты помогающей деятельности// Известия РПГУ им. А.И.Герцена. 2005. Т. 5. №12. С. 104-114.
7. Купрейченко А.Б. Проблема определения и оценки социальной активности // Психология индивидуальности: материалы IV Всерос. науч. конф. (г. Москва, 22–24 ноября 2012 г.) / отв. ред.: А.Б. Купрейченко, В.А. Штроо; науч. ред.: Н.В. Антонова, А.К. Болотова, В. П. Зинченко и др. М.: Логос, 2012. С. 181-182.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: ВЛАДОС, 2007. 304 с.
9. http://www. let.rug.nl/TuningProject/index.htm.
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2003. Центр «Эйдос». URL: www.eidos.ru /news/ compet. htm.

RELATIONSHIP BETWEEN MOTIVATION AND PROFESSIONAL COMPETENCIES SUPPORTING PROFESSIONS

O.I. Shutova

Volgograd State Medical University

The article presents the results of experimental research that describe importance of studying the link of motivation and professional competencies as a basic for the effectiveness of the activities. The specificity of the activities by representatives of supporting professions. There are list of competencies of supporting professions such as clinical psychologists, specialist in social work and etc., that they own, use and are important. Professional competencies that respondents are held will determine their motivation. The relationship between intrinsic motivation with a focus on success and professional competencies. It was described dyad «motiv of rejection – competencies».

Keywords*:motivation, competencies, supporting professions.*

Обавторе

ШУТОВАОльгаИгоревна – преподаватель кафедры общей и клинической психологии ГБОУ ВПО «Волгоградский государственный медицинский университет» (400131, Россия, г. Волгоград, площадь Павших Борцов, д. 1), e-mail: shoi1984@mail.ru

УДК 37.015.42

СПЕЦИФИКА СОЦИАЛЬНО-ПОВЕДЕНЧЕСКОЙ НОРМАТИВНОСТИ В ПРОФИЛЬНЫХ И ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ КЛАССАХ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

В.В.Хрусталева

Московский городской психолого-педагогический университет

Рассматриваются особенности социально-поведенческой нормативности подростков. Представлен комплекс диагностических методик для изучения социально-поведенческой нормативности, включающий авторскую методику. Анализ выявленных различий дается с точки зрения гендерного фактора, а также с точки зрения фактора профильности среднего образования. Представлены результаты корреляционного анализа социально-поведенческой нормативности с другими параметрами, входящими в структуру социальной идентичности, в том числе с ценностными ориентациями подростков. Сделаны выводы о различиях в социально-поведенческой нормативности у учеников профильных классов по сравнению с учениками общеобразовательной школы без профиля.

Ключевые слова: *социально-поведенческая нормативность, методика изучения социально-поведенческой нормативности, подростки, профильное обучение, просоциальные тенденции в поведении,ценностные ориентации, самоприятие, групповая референтность.*

Для современного этапа развития нашего общества и науки характерно укрепление связи психологической науки с системой образования. Такая тенденция объясняет тот факт, что большое количество исследований в сфере психологии направлено на изучение феноменов и явлений, связанных с решением актуальных вопросов и задач в области обучения и образования. Одна из насущных задач, требующих своего решения, – формирование социально-поведенческой нормативности старшеклассников.

Изучение особенностей социально-поведенческой нормативности современных подростков позволяет пролить свет на вопросы, связанные с интеграцией личности в систему общественных отношений, что напрямую связано с благополучием и стабильностью общества в целом[2].

Социально-поведенческая нормативность – это термин, который характеризует общую нормативность и готовность личности выступать в качестве члена группы, представителя общности, разделять ее нормы и правила, быть вовлеченным и заинтересованным в групповых

процессах[3]. Этот компонент является обобщенным показателем самой социальной идентичности.

Для его изучения были организованы три группы респондентов: две основные группы учащихся из учебных заведений с разным профилем и третья – контрольная группа из учеников общеобразовательной школы без профильных предметов. В исследовании приняли участие 70 учащихся старших классов физико-математического лицея, 70 учащихся лингвистической гимназии и 70 учащихся обычной общеобразовательной школы. Таким образом, всего в исследовании приняли участие 210 человек, из которых 90 девочек и 120 мальчиков. Возраст учащихся, принявших участие в исследовании, 15-17 лет. Исследование проводилось в 2010-2013 гг. в г. Москве.

В физико-математический лицей дети поступают, пройдя конкурсный отбор, в 8-й, 10-й или 11-й класс в соответствии с возрастом. В отличие от общеобразовательной школы в лицее больше часов выделяется на профильные предметы: физику, математику и информатику, также углубленно преподается черчение. Для организации учебного процесса создана отдельная кафедра, объединяющая преподавателей профильных предметов, многие из которых имеют ученые степени и преподают в технических вузах. Начиная с восьмого класса учащиеся два раза в год сдают сессию в виде зачетов по профильным предметам и переводные экзамены в следующий класс в конце учебного года. Таким образом, учебная жизнь лицеистов сильно отличается от учебы в общеобразовательной школе и больше приближена к форме обучения в вузе.

В гуманитарной гимназии обучение организовано следующим образом. Обучение в этом заведении начинается с первого класса, как в общеобразовательной школе. По окончании 9-го класса учащимся предлагается выбрать углубленное гуманитарное обучение в специальных профильных классах. В учебной программе в сформированных таким образом профильных классах предусмотрены дополнительные часы по гуманитарным предметам. В остальном учебная жизнь гимназистов приближенна к обучению в обычной массовой школе.

Для всех учащихся исследование проводилось на территории их школы в течение двух отведенных для этого уроков в групповой форме. Для каждого респондента участие в исследовании представляло собой индивидуальное выполнение заданий из комплекта методик в течение отведенного времени в письменной форме.

Были подобраны следующие методики:

- «Я» – социально-символические задания. Методика разработана Б. Лонгом, Р. Зиллером и Р. Хендерсоном в 1968 г. Диагностический инструмент представляет собой восемь оригинальных

символических проективных проб, направленных на измерение самоотношения и идентичности в условиях социального взаимодействия;

- методика «Кто Я?» (авторы М. Кун, Т. Макпартленд), направленная на изучение самоописаний как содержательных характеристик идентичности личности. Обработка выполнена по схеме, предложенной Л.Б.Шнейдер;
- методика изучения социально-поведенческой нормативности Хрусталёвой–Шнейдер;
- опросник ценностей Ш. Шварца;
- тест эгоцентрических ассоциаций Т.Н. Пашуковой;
- методика социально-психологической адаптации Роджерса–Даймонда.

Сведем все вышеописанное в табл. 1.

Таблица 1

Замеряемые показатели и диагностический инструментарий исследования

Параметры измерения	*Методики*
Самооценка	Я - социально-символические задания, проба №1
Самоприятие	Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонда
Эгоцентрическая направленность	Методика измерения эгоцентризма Пашуковой
Интраактивное позиционирование	Я - социально-символические задания, проба №2
Когнитивная сложность	Я - социально-символические задания №7
Самопрезентация (содержательные характеристики образа Я)	Методика Куна-Макпортленда «Кто я?»
Социально-поведенческая нормативность	Методика изучения социально-поведенческой нормативности Хрусталевой-Шнейдер
Социальная структурация	Я - социально-символические задания, проба №4
Групповая референтность	Я - социально-символические задания, проба №5
Приятие других	Методика диагностики социально-психологической адаптации Роджерса-Даймонда
Социальное уподобление	Я - социально-символические задания, проба №3
Значимость других	Я - социально-символические задания, проба №6
Межличностное дистанцирование	Я - социально-символические задания, проба №6
Нормативные предпочтения	Методика изучения ценностных ориентаций Шварца, ч. 1
Индивидуальные приоритеты	Методика изучения ценностных ориентаций Шварца, ч. 2

Поскольку все методики по отношению к изучению социально-поведенческой нормативности носили вспомогательный характер,

особое внимание обратим на ключевую методику – тест изучения социально-поведенческой нормативности Хрусталёвой–Шнейдер, которая является авторской разработкой, основанной на более ранних исследованиях Л.Б. Шнейдер (с участием студента С. Мороза), выполненных на базе Российской международной академии туризма. Методика содержательно пересмотрена, иным образом структурирована, предложена иная система обработки данных, психометрические основания проверены заново. В используемом нами варианте стимульный материал представляет собой список из 60 существительных. В инструкции респонденту предлагается из предложенных слов выбрать и подчеркнуть те, которые, на его взгляд, имеют к нему отношение, ассоциируются с понятием «Я». Согласно ключу методики, все слова делятся на две равные группы: социальной и асоциальной направленности. Социальная направленность подразумевает готовность респондента быть членом общества – одним из большинства, принимать нормы, правила и, как следствие, жертвовать своей индивидуальностью, однако при этом чувствовать определенную степень защиты и безопасности [1; 3]. Слова асоциальной направленности подразумевают стремление отделиться от всех, быть не таким, как большинство, быть независимым, самостоятельным, подвергаться риску и опасности[4; 5]. Конечный подсчитываемый параметр обозначен как «социально-поведенческая нормативность» и вычисляется по следующей формуле:

$$S=A/(A+B),$$

где S – социально-поведенческая нормативность;

A – количество ответов социальной направленности, выбранных респондентом;

B – количество выбранных респондентом ответов асоциальной направленности.

Максимальное значение 1 соответствует наибольшей степени социальной направленности респондента, характеризует его как человека, имеющего потребность в групповом членстве, желающего принимать нормы и правила общества, поддерживать групповую сплоченность. Минимальное значение 0 соответствует минимальной степени социальной направленности респондента и свидетельствует о его стремлении к независимости, обособленности и нежеланию подчиняться общим требованиям и правилам, установленным в группе.

В исследовании задействовано около 15 параметров, каждый из которых имеет собственную шкалу измерения, а также определенные нормативы, определяющие уровень развития того или иного свойства. Мы исходили из того, что полученные нами результаты не подчиняются закону нормального распределения и составляют три независимых выборки. Для выявления различий по уровню среднего значения для

таких параметров, как самооценка, самоприятие, значимость других и пр. мы использовали непараметрический критерий U Вилкоксона–Манна-Уитни. Есть ряд параметров, которые имеют номинативную шкалу измерения: социальное уподобление, социальная структурация, интраактивное позиционирование. Результаты для этих параметров не могут быть проанализированы с помощью такого же критерия. Для этих параметров мы использовали критерий хи-квадрат. Этот же критерий мы использовали для некоторых параметров, измеряемых по шкале интервалов, для того, чтобы уловить различия между распределениями результатов по уровням выраженности признака. Для сравнения ранговых распределений ценностных типов, составляющих аксиологический блок, мы использовали коэффициент корреляции «τ» Кендалла.

Характеристика результатов измерения социально-поведенческой нормативности по всей выборке старшеклассников

Рассмотрим средние значения с точки зрения соответствия возрастным нормам, а также с учетом признака половой принадлежности.

Полученные в ходе исследования данные по параметру социально-поведенческой нормативности представлены в табл. 2.

Таблица 2

Уровни социально-поведенческой нормативности по всей выборке старшеклассников

Уровни социально-поведенческой нормативности	*Общая выборка, %*	*Мальчики, %*	*Девочки, %*
Очень низкий	2	2,5	2
Низкий	2	2,5	1
Средний	26	30	22
Высокий	**36**	**36**	35
Очень высокий	34	29	**40**

Исходя из результатов, полученных для всей выборки, можно сделать вывод, что б*о*льшая часть респондентов разделилась почти поровну между высоким и очень высоким уровнями социально-поведенческой нормативности (70 % всей выборки). Четверть респондентов имеет средний уровень данного признака. По 2 % пришлось на низкий и очень низкий уровни. Такая тенденция в распределении баллов дает нам возможность говорить о том, что в целом подростки имеют просоциальную направленность и готовы разделять общегрупповые нормы и ценности, транслируемые в обществе. Анализ по признаку половой принадлежности показал схожую тенденцию среди мальчиков и девочек. Статистический анализ не выявил достоверных различий в распределении результатов по

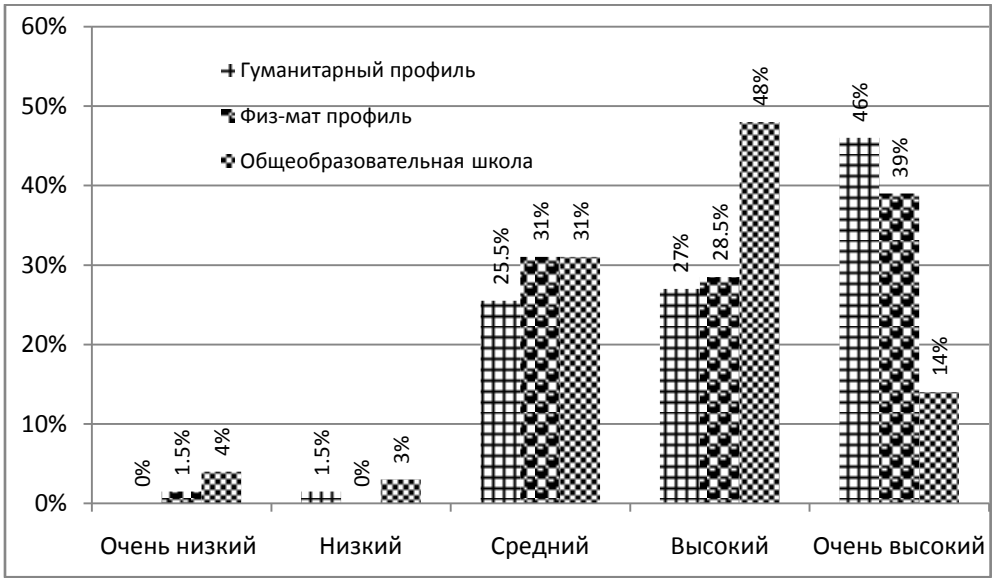
уровням социально-поведенческой нормативности в зависимости от половой принадлежности. Однако незначительная тенденция среди девочек к сдвигу в строну просоциальных показателей характеризует девочек как более восприимчивых к нормам и правилам общества, готовых поступиться своими личными интересами и подчиниться групповым авторитетам.

Высокий балл социально-поведенческой нормативности позволяет сказать, что в целом подростки имеют развитую позитивную социальную идентичность. Они готовы воспринимать себя не отдельно от общества, а через призму своей групповой принадлежности, разделяя групповые нормы, правила, ценности, имеют просоциальные тенденции в поведении.

Характеристика полученных результатов для групп с различным профилем обучения

Далее рассмотрим полученные данные с точки зрения зависимости особенностей социальной идентичности от профиля получаемого школьниками образования. Для реализации этой задачи у нас есть три группы данных: результаты учащихся физико-математического лицея (далее физико-математический профиль – ФМП), гуманитарной гимназии (далее гуманитарный профиль – ГП) и общеобразовательной школы без профильного обучения (далее школа – ОШ). Рассмотрим полученные в трех обозначенных группах с помощью методики измерения социально-поведенческой нормативности результаты.

Результаты представлены на рисунке.



Уровни социально-поведенческой нормативности в трех изучаемых группах школьников

Как видно из полученных данных, абсолютное большинство результатов респондентов располагается в зоне среднего и выше среднего уровня социально-поведенческой нормативности. Незначительное количество респондентов во всех трех выборках попали в область низких значений. Интересным для нас оказалось то, что в зоне высокого и очень высокого уровней значения контрольной группы ОШ находятся в противофазе значениям профильных классов. На рисунке показано, что на среднем уровне социально-поведенческой нормативности значения всех трех выборок очень близки, а в двух следующих зонах – высоких значений – контраст показателей очевиден. Для того чтобы оценить значимость и достоверность различий, мы провели статистический анализ распределений значений по выделенным пяти уровням в трех группах с использованием критерия хи-квадрат. Статистическая обработка данных показала, что нет значимых различий между результатами профильных групп, но есть значимые различия в полученных результатах при попарном сравнении профильных классов с контрольной группой ОШ: с группой ГП – $\chi^2_{эмп}$=20,7; p≤0,01, с группой ФМП – $\chi^2_{эмп}$=15,6, p≤0,01.

Таким образом, мы делаем вывод о том, что в профильных классах подростки имеют менее выраженные просоциальные тенденции (средний и высокий уровень социально-поведенческой нормативности: 59,5 % в группах ФМП, 52,5 % в группах ГП против 79 % в контрольной группе ОШ). Обращает на себя внимание высокий процент случаев переоценивания себя в группах профильного обучения (46 % в группах ГП и 39 % в группах ФМП), что отражается на определенном образе восприятия себя, окружающих и проявляется в выборе поведенческих стратегий. По-видимому, в этом факте обнаруживает себя ощущение некоторой элитарности, присущей учащимся профильных учебных заведений.

Характеристика общих результатов исследования социально-поведенческой нормативности на основе корреляционного анализа

Для выявления корреляционных связей между всеми замеряемыми параметрами в общей выборке подростков, а также отдельно в каждой из групп, мы использовали коэффициент корреляции Пирсона.

В общей выборке старшеклассников (210 человек) были выявлены следующие значимые связи[4] между параметрами (p≤0,01):

1. Самооценка – социально-поведенческая нормативность (0,248);

[4] Здесь и далее: в списке указаны корреляционные связи только относительно показателей социально-поведенческой нормативности.

2. Семейная референтность – социально-поведенческая нормативность (0,251);
3. Дружеская референтность – социально-поведенческая нормативность (0,363);
4. Школьная референтность – социально-поведенческая нормативность (0,197);
5. Общая референтность – социально-поведенческая нормативность (0,387);
6. Социально-поведенческая нормативность – конформность (0,291);
7. Социально-поведенческая нормативность – доброта (0,273);
8. Социально-поведенческая нормативность – достижения (0,255);
9. Социально-поведенческая нормативность – безопасность (0,295);
10. Социально-поведенческая нормативность – самоприятие (0,303);
11. Социально-поведенческая нормативность – приятие других (0,505).

Самые весомые (по значимости и по количеству) корреляционные связи установлены по параметру «социально-поведенческая нормативность», что позволяет считать этот фактор системообразующим для социальной идентичности в подростковом возрасте.

Все виды групповой референтности (семейная, дружеская и школьная) оказались связанными с параметром социально-поведенческой нормативности. Референтность в нашем исследовании представляется как оценка респондентом своего членства и участия в конкретных социальных группах, в то время как параметр социально-поведенческой нормативности измеряет некое общее стремление и готовность респондента проявлять в своем поведении социальные тенденции, быть включенным в групповые процессы. Поскольку методика измерения социально-поведенческой нормативности является авторской, полученные результаты можно считать подтверждением ее валидности. В пользу такого вывода свидетельствует высокий коэффициент корреляции показателями социально-поведенческой нормативности и приятием других. Приятие других подразумевает доброжелательный, просоциальный настрой к окружающим людям, готовность к сотрудничеству и социальному взаимодействию.

Анализируя корреляционные связи параметра социально-поведенческой нормативности с блоком ценностных ориентаций, мы выявили значимые связи социально-поведенческой нормативности с конформностью, добротой, безопасностью и достижениями. Три первые

из перечисленных ценностных типов относятся к группе ценностей, активизирующих проявление социальной идентичности. Данный вектор был выделен нами самостоятельно на основе построенной Ш. Шварцем модели ценностей и выявленная корреляционная связь с параметром социально-поведенческой нормативности подтверждает актуальность и справедливость такого решения.

Интересно отметить, что выявилась группа параметров, которые объединяет корреляционная связь: самооценка, социально-поведенческая нормативность и общая референтность. Таким образом, просоциальные тенденции в поведении подростка, социальная включенность связаны с высокой самооценкой и переживанием личностной значимости.

Прокомментируем результаты корреляционного анализа с точки зрения фактора половой принадлежности.

В группе мальчиков (120 человек) были выявлены следующие корреляционные связи ($p \leq 0,01$):

1. Семейная референтность – социально-поведенческая нормативность (0,364);
2. Дружеская референтность – социально-поведенческая нормативность (0,443);
3. Общая референтность – социально-поведенческая нормативность (0,456);
4. Социально-поведенческая нормативность – гедонизм (0,330);
5. Социально-поведенческая нормативность – безопасность (0,304);
6. Социально-поведенческая нормативность – приятие других (0,469).

Если в общей выборке параметр социально-поведенческой нормативности показал значимые связи в основном с ценностными типами социальной направленности, то в выборке мальчиков социально-поведенческая нормативность оказалась в связи с безопасностью и гедонизмом. Прямая корреляционная связь социально-поведенческой нормативности и гедонизма оказалась неожиданной, так как просоциальная тенденция противоречит гедонистической ориентации.

В группе девочек (90 человек) были выявлены следующие корреляционные связи ($p \leq 0,01$):

1. Общая референтность – социально-поведенческая нормативность (0,309);
2. Социально-поведенческая нормативность – конформность (0,337);
3. Социально-поведенческая нормативность – самоприятие (0,359);

4. Социально-поведенческая нормативность – приятие других (0,527);

5. Социально-поведенческая нормативность – объективные самоописания (0,290);

6. Социально-поведенческая нормативность – эмоциональные самоописания (-0,296).

Если в группе мальчиков мы выявили связь социально-поведенческой нормативности с ценностью гедонизма, то в группе девочек социально-поведенческая нормативность оказалась в корреляционной связи с ценностью конформности. Такая связь является более предсказуемой, так как именно ценность конформности по своему смыслу в большей мере описывает понятие социальности.

Исходя из общего массива данных, можно увидеть, что наиболее активным с точки зрения корреляционных связей является параметр социально-поведенческой нормативности. Этот параметр объединяет в себе различные содержательные аспекты других измерений и является неким обобщенным показателем самой социальной идентичности, что подтвердилось на практике высокими коэффициентами корреляции с этими измерениями.

Также мы выявили, что социально-поведенческая нормативность отражает не только установку приятия в отношении к другим людям, но и тенденцию приятия самого себя и переживания собственной значимости.

Для группы подростков характерна связь социально-поведенческой нормативности с ценностными типами, характеризующими проявления социальной идентичности: конформность, доброта, безопасность. Только в группе мальчиков была выявлена связь социально-поведенческой нормативности с ценностью гедонизма, которая характеризует в первую очередь личностные устремления и потребности.

Характеристика особенностей социально-поведенческой нормативности старшеклассников в группах с различным профилем обучения на основе корреляционного анализа

Вторая часть корреляционного анализа посвящена выявлению корреляционных связей между измеряемыми параметрами внутри выборок по признаку профильности обучения.

Корреляционные связи в группе ГП (70 человек):

1. Межличностное дистанцирование – социально-поведенческая нормативность (-0,500);

2. Социально-поведенческая нормативность – самоприятие (0,439);

3. Социально-поведенческая нормативность – приятие других (0,486).

Анализируя в дальнейшем значимые коэффициенты корреляции по профильным группам, мы не будем заострять внимание на тех связях, которые повторяются в общей выборке подростков и были описаны ранее.

Интересна следующая связь, которая обнаружена только в группе гуманитарного профиля. Это корреляционная зависимость межличностного дистанцирования и социально-поведенческой нормативности. Ученики гуманитарного профиля, которые склонны в общении поддерживать наименьшие дистанции и быть ближе к участникам социального взаимодействия, также склонны проявлять просоциальные тенденции в своем поведении, поддерживать групповые нормы и ценности.

Корреляционные связи в группе ФМП (70 человек):

1. Семейная референтность – социально-поведенческая нормативность (0,384);
2. Дружеская референтность – социально-поведенческая нормативность (0,371);
3. Общая референтность – социально-поведенческая нормативность (0,457);
4. Социально-поведенческая нормативность – самоприятие;
5. Социально-поведенческая нормативность – приятие других;
6. Социально-поведенческая нормативность – объективные самопрезентации (0,377);
7. Социально-поведенческая нормативность – эмоциональные самопрезентации (-0,351).

В группе ФМП мы выявили связь социально-поведенческой нормативности с различными видами самоописаний личности. С объективным компонентом эта связь оказалась прямой, а с эмоциональным – обратным. То есть высокий уровень социально-поведенческой нормативности подростка этой группы связан с высоким значением объективного компонента и с низким значением эмоционального. Это объяснимо, так как высокий показатель социальности характеризует осознание себя в первую очередь членом общества, готовность быть одним из большинства, поступление своей индивидуальностью. Объективные роли в большей степени отвечают таким условиям, в то время как эмоциональные роли связаны в первую очередь с проявлением своей индивидуальности, с желанием выделиться из массы, найти творческие пути самовыражения.

Важно отметить, что параметр социально-поведенческой нормативности как совокупный показатель социальной идентичности больше всего корреляционных связей образовал в структуре ФМП.

Корреляционные связи в контрольной группе школы без профильного обучения (70 человек):

1. Дружеская референтность – социально-поведенческая нормативность (0, 443);
2. Общая референтность – социально-поведенческая нормативность (0,443);
3. Социально-поведенческая нормативность – конформность (0,345);
4. Социально-поведенческая нормативность – безопасность (0,392);
5. Социально-поведенческая нормативность – приятие других (0,551).

В контрольной группе учащихся из обычной школы новых корреляционных связей выявилось немного, по сравнению с профильными группами.

Выводы, сделанные по результатам корреляционного анализа

Выявлена взаимосвязь параметра «самоприятие» с приятием других, социально-поведенческой нормативностью, что подтверждает связь параметров социальной идентичности с индивидуально-личностными характеристиками.

Самые весомые (по значимости и по количеству) корреляционные связи установлены по параметру «социально-поведенческая нормативность», что позволяет считать этот фактор системообразующим для социальной идентичности в подростковом возрасте.

Все виды групповой референтности (семейная, дружеская и школьная) оказались связанными как между собой, так и с параметром социально-поведенческой нормативности.

Выявлены корреляционные связи параметра социально-поведенческой нормативности с блоком ценностных ориентаций: с конформностью, добротой, безопасностью и достижениями, т. е. ценностными типами, активизирующими проявление социальной идентичности.

Выявилась группа параметров, которые объединяет корреляционная связь: самооценка, социально-поведенческая нормативность и общая референтность, т. е. просоциальные тенденции в поведении подростка, социальная включенность связаны с высокой самооценкой и переживанием личностной значимости.

Выявлено, что социально-поведенческая нормативность отражает не только установку приятия в отношении к другим людям, но и тенденцию приятия самого себя и переживания собственной значимости.

Список литературы

1. Зыкова М.Н., Шнейдер Л.Б. Психологические категории «норма» и «правило» в обсуждении поведенческой активности детей и подростков// Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. 2009. Вып. 3 (12). С. 70-77.
2. Хрусталева В.В. Особенности социальной идентичности подростков//Актуальные проблемы психологического знания. 2011. Вып.21. № 4. С. 59-64.
3. Хрусталева В.В. Самопрезентация социальной идентичности в контексте профильного образования подростков//Актуальные проблемы психологического знания. 2013. Вып.28. № 3.С. 72-79.
4. Шнейдер Л. Б. Реконструкция идентичности: структурный и динамический аспект // Развитие личности. 2000. № 2. С. 44-69.
5. Шнейдер Л.Б. Профессиональное самоопределение подростков в «координатах» отношения к времени жизни и труду// На пороге взросления: сб. науч. ст. / под ред. Л.Ф. Обуховой, И.А. Корепановой. М., МГППУ, 2011. С. 22-36.

SPECIFIC SOCIO-BEHAVIORAL NORMATIVE IN SPECIALIZED AND GENERAL HIGH SCHOOL CLASS

V.V. Hrustaleva

Moscow State University of Psychology and Education

This article considers the features of the socio-behavioral normativity adolescents and presents the complex of diagnostic methods for the study of socio-behavioral normativity, including the author's methods.The research results are presented in this article in terms of gender and in terms of the impact factor of the profile of secondary education. There are the results of correlation analysis of the generalized indicator of socio-behavioral normativity with other parameters entering into the structure of the concept, including the value orientations of adolescents. In the conclusions of the article are summarized the revealed differences in the formation of social and behavioral normativity of the students specialized classes in comparison with the students of secondary school without a profile.

Keywords: *socio-behavioral normativity, the methodology for the study of socio-behavioral normativity adolescents, specialized education, prosocial behaviour trends, values, self-acceptance, group reference.*

Обавторе

ХРУСТАЛЕВА Валерия Владимировна – аспирантка ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет» (127051, Москва, ул. Сретенка, д. 29), педагог-психолог ГОУ лицей №1580 г. Москвы, e-mail:valerykax@yandex.ru

About the autors

AKIMOV Igor Borisovich– Postgraduate student of the Pedagogy Department, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara, (443099, Samara, M.Gorkiy str., 65/67), e-mail: pednauka@mail.ru

ARILYAK Irina – Ph.D. in Psychology, assistant professor of general psychology and developmental psychology, Tver State University, e-mail: irina040776@mail.ru

ASTAPENKO Elena Vladimirovna – Dr. of Philosophy, assistant professor of the Chair of modern languages for the Humanities of Tver state university (170100, Tver, 33 Zhelyabov St.), e-mail: Elenastap@gmail.com

AZAROVA Raisa - Professor, Doctor of Education, National Research Technological University "MISA", chairman of the international public institutions for independent evaluation, accreditation and certification of quality in education, e-mail: azarova56@mail.ru

BELOUSOVA Tatiana - Associate Professor, Ph.D., assistant professor of second foreign language, "Belgorod State University" (308015, Belgorod, ul. Victory, 85), e-mail: Tbelousova@bsu.edu.ru

BEZDUKHOV Vladimir Petrovich – Doctor of Pedagogy, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head of the Pedagogy Department of Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, Samara; e-mail: vlbezdukhov@mail.ru

BORISOVA Elena V. - doctor of Pedagogical Sci, Cand.Tech.Sci., Associate Professor, Senior Researcher MA SMF of Peter the Great, e-mail: elenborisov@mail.ru

BUDAZHAPOVA Balzhima Bazarovna – k.t.n., dosent East Siberia State University of Technology and Management e-mail: tanyul2008@rambler.ru

CHALOVA Alena V. - Assistant of the Department of Pedagogy and Psychology Medical Medical University I.M. Sechenov First Moscow State Medical University" (119991, Moscow, ul. Trubetskaya, d. 8, p. 2), e-mail: chyma90@mail.ru

DMITRIEVA Elena Semienovna – tutor of preschool educational institution №94, Tver

ERSHOV Wiatsheslaw Alekeevich – candidat of pedagogical sciences, AP, department of pedagogy, social work social psichologi, «Tver State Universety» (170100, Tver, street, Zelyabova, 33), e-mail: pedagogika_srkaf@mail.ru

FENG Shixuan - associate dean School of International Education, Dalian Neusoft University of information, No 8 Software Park Road, Dalian 116023, e-mail: fengshixuan@neusoft.edu.cn

FISUNOVA Natalia - PhD, Associate Professor of the second foreign language, "Belgorod State University" (308015, Belgorod, ul. Victory, 85), e-mail: Fisunova@bsu.edu.ru

GALOCHKIN A.N. - postgraduate Student of chair Military acmeology and cybernetics Military academies of a name of Peter the Great, e-mail: leshagals@gmail.com

GRIGORENKO Svetlana - PhD, senior lecturer in foreign languages and professional communication, "Belgorod State University" (308015, Belgorod, ul. Victory, 85), e-mail: Sgrigorenko@bsu.edu. ru

HRUSTALEVA Valery V. - postgraduate student of Medical University "Moscow City University of Psychology and Education" (127051, Moscow, ul. Sretenka, d. 29), educational psychologist Lyceum №1580 of Moscow, e-mail: valerykax@yandex.ru

IBRAGIMOVA Zarina Nikolaevna - PhD, Associate Professor of the Theory and History of State and Law "Orel State University" (302008, Orel, ul. Komsomolskaya, 95), e-mail: zarina57rus@yandex.ru

KIELEVYAYNEN Larisa M. - PhD, Associate Professor, Department of Physical Education VPO "Petrozavodsk State University" (185910, Russia, Republic of Karelia, Petrozavodsk, Lenin ave., 33), e-mail: kielev@mail.ru

KLIMINA Alla - Candidate of Pedagogics, associate professor of the Department of Administration and Information Technologies, first deputy director of Bryansk Branch of Moscow Psychological and Social University (241007, Duka Street, 65, Bryansk), e-mail: alla@bfmpsi.ru

KNYAZEVA Anna G. - senior lecturer in the theory and history of social pedagogy and social work, FGBOU "Orel State University" (302008, Orel, ul. Komsomolskaya, 95), e-mail: kniaz3003@yandex.ru

KRESTINSKIY Igor Stanislavovich – Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), assistant professor of the Chair of German Languages, State educational institution of higher education "Tver State University" (170100, Tver, Zhelyabov St. 33), e-mail: igor_krestinsky@mail.ru

MAEVSKAYA Anna Jurievna – Assistant Professor of the Department of foreign languages, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education "National Mineral Resources University "University of Mines" (82, Sredniy Avenue, Vasilievsky Island, St. Petersburg, 199106), e-mail: maeanna@yandex.ru

MALYSHEVA Ekaterina Valerievna, PhD, docent of the chair of the theory of language and cross-cultural communication of Tver State Agricultural Academy, ekkmal@bk.ru

MARKOV Nikolay Stepanovich - the distinguished and honored teacher of the Russian Federation, the headmaster of Tver Gymnasium №44, Tver Gymnasium № 44 (170043 Tver Oktyabr'skiy avenue, 57), e-mail: tvergimnazia44@yandex.ru

NIKOLAEV Valery Aleksandrovich - the doctor of pedagogical sciences, the professor, behind chair of a technique and technology of social pedagogics and social work, Oryol state university (302008, the Eagle, street Komsomol, 95), e-mail: waleranikolaev@mail.ru

PELIEVA Svetlana Gennadevna – tutor of preschool educational institution

PETROV Vadim Leonidovich - Professor, Doctor of technical education, Vice-Rector, National Research Technological University "MISA», e-mail: umo@msmu.ru

POPKOVA T. A. - Tver branch of the Moscow humanitarian-economic Institute, psychology faculty, Ph.D., Head. Department of Psychology, e-mail: petta1@yandex.ru

PSHENICHNYUK Diana V. – phd-student, department psychology of education and pedagogics, faculty of psychology Lomonosov Moscow State University (Mokhovaya st. 11/9 Moscow 125009 Russia), e-mail: psdiana@yandex.ru

REBRILOVA Elena Sergeevna - PhD, assistant professor of psychology of work, organizational and clinical psychology, Tver State University - rebrilova@mail.ru

ROMANOV Aleksey Arkadyevich, dr., hab., professor, holder of chair of the theory of language and cross-cultural communication of Tver State Agricultural Academy, e-mail: romanov_tgsha@mail.ru

RUDAKOVA Tatyana Vladimirovna – assistant professor, department of foreign languages for technical specialities, «Vologda State University» (160000, Vologda, Lenina st., 15), e-mail: mtvl@mail.ru

SCHANKINA Emma V. - Deputy Director of the Institute of Information Technologies, Samara Financial and Economic College (443099, Samara, st. Kuibyshev Str. 91), e-mail : samdo63@mail.ru

SCHANKINA Emma V. - Deputy Director of the Institute of Information Technologies, Samara Financial and Economic College (443099, Samara, st. Kuibyshev Str. 91), e-mail : samdo63@mail.ru

SEMENOVA Olga Mikhailovna, Kandidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Pedagogy, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities, E-mail: semenova_olya@mail.ru

Shadrina Irina Mihailovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector on Innovations and Perspective Development, Murmansk State Humanities University (183720, Murmansk, Kapitana Egorova Sr., 15), e-mail: irina.shadrina.1960@mail.ru

SHUTOVA Olga I. - Lecturer, Department of General and Clinical Psychology "Volgograd State Medical University" (400131, Russia, Volgograd, Fallen Fighters Square, d. 1), e-mail: shoi1984@mail.ru

SIMATOVA Oksana Borisovna, PhD in Psychology, Assistant Professor, Educational Psychology Department, Trans-Baikal State University (30, Alexandro-Zavodskaya st., Chita, 672039), e-mail:asimatov@mail.ru

SIROTJUK Alla Leonidovna, doctor of psychological sciences, professor, Professor of the Department of preschool pedagogy and psychology of the Institute of pedagogical education «Tver state University» (170021, Tver, St. 2nd Griboyedov, 24), e-mail: a.sirotyk@mail.ru

SPIRIDONOV Roman Evgenevich – candidat of pedagogical sciences, AP, department of pedagogy, social work social psichologi, «Tver State Universety» (170100, Tver, street, Zhelyabova, 33), e-mail: pedagogika_srkaf@mail.ru

SUKHOVA Natalya,Candidate of pedagogical sciences, associate professor of teaching – methods subdepartment, Russian state pedagogical Herzen- university, Russia, St.-Petersburg (191186, St.-Petersburg, Moyka 48), natasuchova@yandex.ru

TALKOV Sergey Victorovich - graduate student of pedagogy, Samara State Academy of Social Sciences and Humanities (443099, Samara, M.Gorky St. 65/67), e-mail: sergey.talkov@mail.ru

TRAVINA S. A. - Tver state University, The Institute of pedagogical education, Ph.D., assistant professor of psychology and pedagogy of primary education, e-mail: svetlana2311@yandex.ru

VORONOVA Larisa Sergeevna – Assistant Professor of the Department of foreign languages, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Professional Education “National Mineral Resources University “University of Mines” (82, Sredniy Avenue, Vasilievsky Island, St. Petersburg, 199106), e-mail: larik-v81@mail.ru

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» решением Президиума ВАК МОН РФ от 19.02.2010 г. включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук.

УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.
2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются рецензированию и в случае положительного рецензирования – научному и контрольному редактированию. Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рецензией научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы.
3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все замечания, сделанные в статье.
4. Статья, представленная к публикации, должна сопровождаться:
   - индексы УДК, ББК;
   - название статьи, аннотация, ключевые слова (все на русском и английском языках);
   - сведения об авторах: место работы (развернутое название учреждения), должность, ученая степень (без сокращений), ученое звание (все на русском и английском языках);
   - контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний и служебный (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи). Примечание: служебный адрес представляется на русском и английском языках.
5. Обязательным требованием является наличие пристатейного библиографического списка использованной при подготовки статьи научной литературы (на русском и английском языке) в формате установленным системой Российского индекса научного цитирования.
6. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизна, область применения и рекомендации.
7. Тексты представляются в электронном и печатном виде. Файл со статьей может быть представлен как на дискете, так вложением в электронное письмо.

8. Электронный вариант выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается фамилия автора русскими буквами.

9. *Параметры*: формат страницы А4; поля: везде 25 мм; межстрочный интервал – полуторный; нумерация страниц – справа, внизу страницы; абзацный отступ – 0,75 см.

10. *Гарнитура (шрифт*): Times New Roman, обычный, размер кегля (символов) 14 пт; аннотации – 12 пт.

11. Ссылки на источники – в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника двоеточие, пробел и номер цитируемой страницы; несколько номеров в одной ссылке разделяются знаком «;».

12. *Пристатейный библиографический список* составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий и других книг, страниц «от» и «до» для статей.

13. *Рисунки (схемы, графики*) должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например (рис. 1).

14. Каждая *таблица* должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например (табл. 2).

15. В конце статьи указываются *сведения об авторе* (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, ученое звание, должность; место работы или учебы (кафедра и вуз полностью) с указанием почтового адреса и индекса; адрес электронной почты для связи с автором (будет указан в журнале); контактный телефон для связи редакторов с автором.

16. Максимальный объем статей до 16 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук до 8 страниц.

17. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии

170100, Тверь, Студенческий пер., д.12, корпус Б, к. 437
Тел. (4822) 35-76-12
e-mail: vestnik_psyped_tversu@mail.ru
главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович;
ответственный секретарь – Мороз Мария Владимировна;
технический редактор – Борисова Светлана Викторовна;

Вестник Тверского государственного университета.

Серия: Педагогика и психология *№ 1, 2015*

Подписной индекс: **80208** (каталог российской прессы «Почта России»)

Подписано в печать 20.03.2015. Выход в свет 27.03.2015.
Формат 70 x 108 $^{1}/_{16}$. Бумага типографская № 1.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 23,625.
Тираж 500 экз. Заказ № 113.
Тверской государственный университет.
Редакционно-издательское управление.
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.
Тел. РИУ: (4822) 35-60-63.
Цена свободная