ВЕСТНИК ТВЕРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ **№ 4, 2015**

Научный журнал *Основан в 2003 г.*

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:

главный редактор - д-р пед. наук, профессор И.Д. Лельчицкий (Россия); 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 пед. наук, профессор О.Н. Олейникова (Россия); д-р психол. наук, профессор Н.В. Копылова (Россия); д-р пед. наук, профессор В.М. Лобзаров (Россия); доктор пед. наук, профессор Б. Чакрун (Франция);

отв.секретарь - канд. психол. наук, доцент М.В. Мороз (Россия)

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 государственный университет, 2015

VESTNIK TVGU

Seriya: Pedagogika i psikhologiya No. 4, 2015

Scientific Journal *Founded in 2003*

Registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications
PI № ФС 77-61037 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, Dr. of Sciences, prof. Borhene Chakroun, 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.

© Tver State University, 2015

СОДЕРЖАНИЕ

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Нижегородова Л.А. Анализ психологических детерминант удовлетворенности браком у женщин–учителей 8

Юстус Г.В. Аналитический обзор теорий и концепций лидерства, используемых на тренингах 17

Новоселова О.В., Романов А.А., Романова Л.А. Прагматика коммуникативной справедливости 23

Шнейдер Л.Б. Деструкция гражданственности и основ прославления в отношениях Я и Другой: отвержение инаковости в молодежной среде 36

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Самоненко Ю.А. Эргатические основы общей психологии 45

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Хомчук Е. П. Психологические особенности компонентов уверенности в себе в подростковом возрасте 53

Сиротюк А.Л., Думиникэ Ю.С. Психофизиологическая основа индивидуальности человека в обучении и стрессе 59

Можаровский И.Л., Сухотин А.А. Адаптация русскоязычной версии опросника «Approaches and study skills inventory for students» (ASSIST) 69

Караванова Л.Ж., Качаев Р.И. Со-бытийная сущность профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы 80

Острик А.А., Пряжникова Е.Ю. Когнитивные технологии как средство акмеологического тренинга на этапе профессионального определения старшеклассников 88

Петанова Е. И., Бордовская Н.В., Лю Ц. Сравнительный анализ адаптированности студентов-первокурсников к условиям образовательной среды (на примере Пекинского и Санкт-Петербургского университета) 95

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Жалагина Т.А., Гудименко Ю.Ю. Структурная модельпсихологической готовности к инновационной деятельности воспитателя ДОУ 103

Феоктистова С.В., Кулева И.В. Особенности профессионального стресса у сотрудников колл-центров с разным уровнем ответственности 110

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Алексеенко Е.А. Региональные модели управления в системе среднего профессионального образования 115

Золотарева Н.М., Олейникова О.Н. Развитие среднего профессионального образования в контексте интернационализации 121

Крестинский И.С. О слого-аналитическом методе в обучении орфографии немецкого языка 133

Арутюнян И.А., Щербакова С.Ю. Гармония математики и музыки в контексте синтеза искусства и науки 140

Корышев М.В. Проблемы ценностно-смыслового сопровождения школьников в контексте интеллектуально-творческих испытаний 149

Филиппова Т.В. Становление ценностно-смысловой компетенции, как основы миропонимания в процессе обучения истории 156

Пантелеева О.О. Проектная деятельность как одна из эффективных форм довузовской подготовки будущего инженера 160

Звездина М.Л. Направления, подходы и проблемы в теории и практике формирования здорового образа жизни подрастающего поколения 165
Николаев В.А., Николаева М.В., Усольцева Е.В. Интеграция народной педагогики и народной медицины по профилактике заболеваний учащихся 172

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Бесперстова Е.Н. Управление самообразовательной деятельностью студентов технических университетов 189
Гордеева Н.М., Сунчалина А.Л. Роль контроля в адаптации студентов первого курса к обучению в вузе 196
Крылова М.А. Концептуальные подходы к профессиональному воспитанию студентов вуза 202
Усольцева Е.В. Роль этнопедагогики в формировании профессиональных компетенций студентов дефектологического профиля 214
Левченко Н.В., Антонова Г.В. Ознакомление с православной культурой как условие духовно-нравственного воспитания студентов 220

ПЕДАГОГ

Лельчицкий И.Д., Голубева Т.А., Ершов В.А., Щербакова С.Ю. О некоторых проблемах формирования профессиональной готовности преподавателей к реализации концепции обучения в течение всей жизни в Российской Федерации ... 226
Салов А.И. Этическое мировоззрение учителя: постановка вопроса 232
Тихомирова А.В., Богатырёв А.А. Педагогический текст как профессиографическая проекция образа современного педагога 239

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

Орлихина Н.Е. Региональная система сетевой организации: методология и эффективность реализации 251
Махновец С.Н., Попова О.А., Федорова Н.Н. Реализация концепции развития образования на муниципальном уровне: проблемы, пути решения 259
Мурашко М.В. О повышении качества профессиональной деятельности при применении новых информационных технологий в образовании, науке и производстве 266

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И СРАВНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Астапенко Е.В. Трансформация личностных и профессиональных качеств идеального учителя в Западной педагогике XIX-XX веков 275
Зубарева Н.Н. Роль социального фактора в формировании теоретического содержания истории как учебной дисциплины в системе гимназического образования XIX – начала XX века 284
Дорохова О.А. Дисциплинарный подход к обучению в педагогических воззрениях Говарда Гарднера 292
Фирсов М.В., Киселева Е.А., Добромыслова С.В. Мировоззренческие основания зарубежной и отечественной постмарксистской социальной педагогики: кросскультурный анализ 296

АКТУАЛЬНО

Довгалёва И.В., Симонова Е.В. Оценка качества курсов переподготовки и повышения квалификации преподавателями высшей школы 309
Дьячкова Т.В. Формирование российской гражданской идентичности подростка: потенциал детского общественного объединения 316
Валиева Е.А., Валиев С.Г. Психолого-педагогическое сопровождение родительства на этапе перинатального развития ребенка 325

АСПИРАНТСКАЯ СТРАНИЦА

Белоусов А.Е. Модель непрерывного сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на этапе институционального перехода из школы в организацию среднего профессионального образования 334
Доронцова О.А. Проблема формирования автономии подростков в системе межличностного взаимодействия 341
Лепаев Р.О. Организационно-содержательный аспект формирования лидерской позиции студентов средних профессиональных учебных заведений 348
Мещерская Н.П. Характеристики системы профессионально-психологического отбора 354
Осколова Т.Л. Соотношение теоретического и практического компонентов в подготовке педагога на опыте поликультурных стран Австралии и США 365
Чугунова Р.Р. Ретроспективный анализ понятия «педагогическое мастерство» и его структура в исследованиях отечественных ученых 373
Пащенко Ю.А. Вклад Мэри Ричмонд в становление социальной работы на основе развития концепции профессионального образования 378
Погожина В.А. Анализ проблемной ситуации: дизайн формирующего эксперимента 388
Гудалина Т.А. Структурно-функциональная модель социально-профессиональной компетентности педагога специализированного учреждения 395
Пшеничнюк Д.В. Особенности распознавания школьниками и студентами понятия «коррупция» 403

CONTENTS

SOCIAL PSYCHOLOGY

Nizhegorodova L.A. The analysis of psychological determinants of satisfaction with married women teachers 8
Yustus G.V. Analytical review of leadership theories and concepts used in training 17
Novoselova O.V., Romanov A.A., Romanova L.A. Pragmatics of communicative fairness ... 23
Shneider L.B. “I or Other” destruction in relationship: the rejection of diffirenciality by youth environment 36

GENERAL PSYCHOLOGY

Samonenko Y.A. Ergatic foundations of the general psychology 45

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Khomchuk E. P. Psychological features components of self-reliance in the teenage years 53
Sirotyuk A.L., Duminike Y.S. The psychophysiological basis of human individuality in education and stress 59
Mozharovsky I.L., Sukhotin A.A. Adaptation of the russian version of «approaches and study skills inventory for students» (ASSIST) 69
Karavanova L.Zh., Kachayev R. I. Event essence of vocational training of future experts of the social sphere 80
Ostrik A.A., Pryazhnikova E. Y. Cognitive technology as means akmeologicheskogo training for high school students at the stage of determining professional 88
Petanova E.I., Bordovskaia N.V., Liu C. Comparative analysis of adaptation first-year students to the educational environment (on the example of Peking and St. Petersburg University) 95

LABOUR PSYCHOLOGY

Zhalagina T., Gudimenko Y. The structural model of nursery school teachers psychological readiness for innovation activity 103
Feoktistova S.V., Kuleva I.V. The features of occupational stress of employees with different levels of responsibility in call centers 110

DEVELOPMENT OF EDUCATION

Alekseyenko E.A. Models of regional management in VET system 115
Zolotoreva N.M., Oleynikova O.N. VET Development in the context of internationalization 121
Krestinskiy I.S. About syllable-analytical method of teaching orthography of the german language 133
Arutyunyan I.A., Shcherbakova S.Y. The harmony of mathematics and music in the context of the synthesis of art and science 140
Koryshev M.V. Axiological and conceptual support for school pupils in intellectual and creative contests 149
Filippova T.V. Formation of value-semantic competences in the structure of world-view during learning history 156
Panteleeva O.O. Design activity as one of effective forms of pre-university training of future engineer 160
Zvezdina M.L. Trends, challenges and approaches in theory and practice of healthy lifestyle of the younger generation 165
Nikolaev V.A., Nikolaeva M.V., Usol'ceva E.V. Integration of the folk pedagogics and traditional medicine in prevention of students diseases 172

PROFESSIONAL EDUCATION

Besperstova E.N. Control of self-educational activities of engineering students 189
Gordeeva N.M., Sunchalina A.L. The role of control in the adaptation of first-year students to study at the university 196
Krylova M.A. The conceptual approach to vocational education students university 202
Usoltsevs E. The role of ethnopedagogics in the development of the students' professional competences of the speech pathology specialization 214
Levchenko N.V., Antonova G.V. Terms moral education students 220

TEACHER

Lelchitskiy I.D., Golubeva T.A., Ershov W.A., Shcherbakova S.Y. About some problems of formation of professional readiness of teachers to implement the concept of learning throughout life in the Russian Federation 226
Salov A.I. Teacher's ethical outlook: on problem setting 232
Tikhomirova A.V., Bogatyrev A.A. Pedagogical discourse as a modern teacher professiography image projection 239

DEPARTMENT OF EDUCATION

Orlihina N.E. Regional network organizations: methodology and efficiency of the implementation 251
Makhnovetc S.N., Popova O.A., Fedorova N.N. Implementation of the concept of education development for municipal level: problems, solutions 259
Murashko M.V. On improving the quality of professional activity under new information technologies in education, research and production 266

HISTORY OF EDUCATION AND COMPARATIVE EDUCATION

Astapenko E.V. Transformation of personal and professional qualities of an ideal teacher in the western pedagogy XIX-XX century 275

Zubareva N.N. The role of a social factor in the history's theoretical content farmation as an academic discipline in the system of secondary education XIX - early XX centuties 284
Dorohova O.A. Disciplined approach to education in Howard Gardner's pedagogical views .. 292
Firsov M.V., Kiseleva E.A., Dobromyslova S.N. The worldview foundation of the foreign and domestic post-Marxist social pedagogy. Cross-cultural analysis 296

ACTUAL

Dovgalyova I.V., Simonova E.V. Assessment of quality of the courses of retraining and improvement of qualification by teachers of the higher school 309
Dyachkova T.V. The formation of russian civil identity of a teenager: the children's public association 316
Valieva E.A., Valiev S.G. Psihology-pedagogical parenthood's maintenance at the stage of perinatal development of the child..... 325

POSTGRADUATE PAGE

Belousov A.E. Model continuous support of professional self-determination of students at the stage of institutional transition from school to the organization of secondary vocational education 334
Dorontsova O.A. Problem of formation of the autonomy of teenagers in system of interpersonal interaction 341
Lepaev R.O. Organizational and substantial block of the formation of the leadership of students of secondary vocational schools 348
Mescherskaya N.P. Features of system of professional psychological selection 354
Oskolova T.L. Balance of theory and practice in teacher education (experience of multicultural countries of Australia and the USA) 365
Chugunova R.R. An analysis of the concept «pedagogical skills» and its structure 373
Pashchenko Y.A. Mary Richmond's contribution to the establishment of social work based on the development of the professional education concept 378
Pogozhina V. Problem situation analysis: design of formation experiment 388
Gudalina T.A. Structural-functional model of socio-professional competency of the teacher of specialized institutions 395
Pshenichnyuk D.V. Features of recognition concepts "corruption" amoung pupils and students 403

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ДЕТЕРМИНАНТ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ У ЖЕНЩИН–УЧИТЕЛЕЙ

Л.А. Нижегородова

Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования

Впервые рассмотрена одна из причин, влияющая на эффективность педагогического взаимодействия, – удовлетворенность браком женщин-учителей. В ходе исследования обобщено мнение женщин-учителей относительно понимания «удовлетворенность браком»; определены мотивы вступления в брак у женщин–учителей; подвергнуты анализу результаты опросника удовлетворенности браком (ОУБ), разработанного В.В. Столиным и др.; обнаружена связь мотивов вступления в брак с удовлетворенностью браком; проведена методика Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах (УСЦД)»; полученные результаты помогли определить степень неудовлетворенности текущей жизненной ситуацией у женщин-учителей. Обобщив мнение женщин-учителей, были выявлены психологические детерминанты удовлетворенности браком: саморегуляция, рефлексия, толерантность. Полученная информация может быть использована для организации с женщинами-учителями специальной работы, направленной на изменение отношения к браку и его укрепление, которое, в свою очередь, будет эффективно влиять на их профессиональную деятельность.
Ключевые слова: *брак, семья, удовлетворенность браком, мотивы вступления в брак, дезинтеграция в мотивационно-личностной сфере, внутренний конфликт, психологические детерминанты.*

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) и Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг. (ФЦПРО) предполагают серьезные изменения в деятельности как образовательных организаций, так и каждого педагога. Анализ литературы показывает, что в настоящее время важное место в образовательном процессе занимают психическое здоровье учащихся, создание психологически безопасной и комфортной образовательной среды [2, с. 7]. И в первую очередь решение этих задач возлагается на педагога, к личности которого предъявляются особые требования при организации учебно-воспитательного процесса, а именно он должен быть психически и эмоционально здоровым, умеющим эффективно коммуницировать, контролировать свои эмоции, что не всегда можно наблюдать в педагогической среде. Причины этого могут быть различными, но мы считаем, что одна из основных причин – это семья, т. е. то, насколько комфортно он себя в ней ощущает, в том числе и его удовлетворенность браком.

Несмотря на значительное число теоретических и прикладных исследований по проблемам удовлетворенности супругов браком, семейными

отношениями, успешного супружества, ряд вопросов до сих пор остается малоизученным. Психологи, социологи, философы проблему удовлетворенности браком связывают с различными психологическими, социальными, культурными факторами. Однако мы не нашли работ, в которых проводился бы анализ удовлетворенности браком женщин–учителей – одной из актуальных проблем педагогического сообщества и современного общества в целом. В ряде исследований показаны влияние супружеских отношений, удовлетворенности браком на профессиональную деятельность (А.В. Шавлов, 1996; Е.В Титова, 2001; Я.А.Чернышев, 2002; С.Л. Сячина, 2003). Наши наблюдения за женщинами–учителями показывают, что если они счастливые в личной жизни, то достаточно коммуникабельны, эмоционально устойчивы и стабильны, внимательны к учащимся, имеют хорошие взаимоотношения в педагогическом коллективе. Как известно, педагогическая деятельность всегда отличалась высокими требованиями к личности педагога в связи с эмоциональной, когнитивной и коммуникативной нагруженностью, ответственностью за результаты деятельности учащихся, что способствует развитию у педагогов негативных психических состояний. Эти состояния отрицательно влияют на личность самого педагога, на его взаимодействие с учениками и на организацию в целом [9, с. 4]. Таким образом, главной фигурой образовательного процесса является психологически благополучный педагог. Именно это условие и побудило нас к изучению психологических детерминант, способствующих стремлению педагога поддерживать психологическое благополучие в семье как одному из факторов успешной профессионально–педагогической деятельности.

По мнению ряда исследователей (И.С. Андреева, 2006; Е.В. Змановская, 2011; О.А. Карабанова, 2006; В. Целуйко, 2008; Л.Б. Шнейдер, 2010), современный институт семьи и брака переживает сложный период, который сопровождается утратой семейных ценностей, низким уровнем психологической культуры семейных отношений, а также высоким числом разводов. По данным Росстата за 2009–2012 гг., в России распадаются более 60 % заключенных браков, сохраняется высокий уровень самоубийств среди одиноких и людей, потерявших брачного партнера [7, с. 3-4].

Таким образом, семья является одной из наиболее кризисных сфер жизни современного человека. С одной стороны, результаты многочисленных исследований говорят о том, что семья – одна из важнейших жизненных ценностей, намного более значимая, чем интересная работа, материальное благополучие, успех в профессиональной деятельности. С другой стороны, семья – одна из наиболее неблагополучных, кризисных сфер жизни [5, с. 3].

Родовидовой анализ понятий «семья» и «брак» подтверждает, что между ними существует тесная взаимосвязь, но полностью тождественными их назвать все же нельзя. Так, А.Г. Харчев (1979) отмечает: «Брак и семья – общественные формы регулирования отношений между людьми, состоящими в родственных связях. Но при этом семья представляет собой более сложную систему отношений, чем брак, так как она объединяет не только супругов, но и их детей, других родственников или просто близких супругам и необходимых им людей. Брак – это особый социальный институт, исторически

обусловленная, социально регулируемая форма отношений между мужчиной и женщиной, устанавливающая их права и обязанности по отношению друг к другу и к их детям» [14, с. 66].

Что же касается удовлетворенности браком, то, по определению С.И. Голода (1984), – это результат адекватной реализации представления (образа) о семье, сложившегося в сознании человека под влиянием встреч с различными событиями, составляющими его опыт (действительный или символический) в данной сфере деятельности». В свою очередь, В.В. Столин (1984) отмечает, что удовлетворенность браком есть стойкое эмоциональное явление – чувство, которое может проявляться как непосредственно в эмоциях, возникающих в различных ситуациях, так и в разнообразных мнениях, оценках, сравнениях [9, с. 54]. Существуют различные показатели успешности брака; одним из них является субъективная удовлетворенность браком, которая отражает отношение человека к собственному браку и является индикатором потребностей семейной системы [8, с. 29].

С учетом вышеизложенного исследование психологических детерминант женщин–учителей, удовлетворенных браком, является весьма важной и актуальной проблемой. Целью нашего исследования стало выявление психологических детерминант удовлетворенности браком у женщин–учителей.

В исследовании приняли участие 165 женщин–учителей, состоящих в браке от 0,5 года до 26 лет. Возраст респондентов – от 22 до 45 лет, уровень образования – у всех высшее педагогическое.

На первом этапе исследования мы проанализировали мотивы вступления в брак у респондентов, так как молодые люди еще в период ухаживания совершают серьезные ошибки, принимая необдуманные решения о вступлении в брак, выделяя в будущем брачном партнере характерологические черты и личностные особенности, которые в семейной жизни играют второстепенную роль. Все же более надежная основа благополучия будущего брака – это близкий по духу человек. Это подтверждают и исследования, проведенные М. Талве, В. Талве, З.И. Файнбург, Н.Г. Юркевич, которые предположили, что оценка брака индивидом зависит от мотивов, способствующих его заключению [4, с. 30]. Чтобы понять отправную точку семейной жизни женщин–учителей, нами был предложен ряд наиболее встречающихся мотивов вступления в брак: любовь; общность интересов, взглядов; чувство одиночества; чувство сострадания; вероятность скорого рождения ребенка; случайность; материальная обеспеченность будущего мужа (жены); наличие жилплощади у будущего мужа (жены); уход из родительской семьи. Полученные нами результаты можно распределить следующим образом:

– любовь – 63,6 %;
– вероятность скорого рождения ребенка – 18,2 %;
– чувство сострадания – 9,1 %;
– уход из родительской семьи – 9,1 %;
– общность интересов, взглядов – 0 %;
– чувство одиночества – 0 %;
– случайность – 0 %;
– материальная обеспеченность будущего мужа – 0 %;

– наличие жилплощади у будущего мужа (жены) – 0 %.

Безусловно, значимым основанием для вступления в брак является любовь. Однако это не является гарантией удовлетворенности браком. Молодые люди иногда путают истинную любовь с влюбленностью, или привязанностью. Иногда общее дело или сексуальное влечение принимаются за любовь. Поэтому молодые люди, вступая в брак, попадают в «ловушки влюбленности», которые приводят к быстрым разочарованиям в браке, а это, в свою очередь дестабилизирует семейные отношения, а иногда приводит к разводу [3, с. 248; 15, с. 66; 16, с. 40-41].

Достаточно высокий процент (18,2 %) получил мотив «Вероятность скорого рождения ребенка». Такой мотив можно назвать вынужденным, так как брак был спровоцирован беременностью девушки. Данную проблему можно рассматривать в двух плоскостях: психологическое благополучие супругов и создаваемой ими семьи и психическое здоровье самого ребенка, так как психологический дискомфорт будущей матери будет негативно сказываться на нервно-психическом здоровье ребенка. Однако если беременность была желанной, в этом случае молодыми людьми руководил мотив «Любовь».

Далее респондентам был предложен Опросник удовлетворенности браком В.В. Столина, Т.А. Романовой, Г.П. Бутенко (ОУБ) [10]. При разработке опросника авторы исходили из тезиса о том, что «основным фактором, скрепляющим супружеские союзы, являются эмоциональные узы – любовь, эмоциональная привязанность». В соответствии с этим они предположили, что «субъективная удовлетворенность/ неудовлетворенность браком по своей природе скорее является обобщенной эмоцией, генерализованным переживанием, нежели следствием рациональной оценки успешности брака по тем или иным параметрам».

Анализ опроса показал следующие результаты:

– абсолютно неблагополучный брак – 0 %;
– неблагополучный брак – 9,1 %;
– скорее неблагополучный брак – 18,2 %;
– переходный брак – 9,1 %;
– скорее благополучный брак – 27,2 %;
– благополучный брак – 18,2 %;
– абсолютно благополучный брак – 18,2 %.

Таким образом, 63,6 % учителей в той ли иной степени удовлетворены браком. В основе удовлетворенности браком и его благополучия лежат позитивные отношения между супругами. Это подтверждают наши респонденты при опросе. На вопрос «Как Вы понимаете выражение “удовлетворенность браком”?» женщины–учителя отмечали гармонию в отношениях, взаимоуважение и взаимоподдержку, доверие. При этом 27,3 % женщин испытывают неудовлетворенность в семейных отношениях. Следствием возникновения неудовлетворенности браком является состояние фрустрации – сознаваемое или неосознаваемое.

Если неудовлетворенность осознается, то отмечается открытое признание мужем или женой того, что семейные отношения их не удовлетворяют, желание что-то изменить в супружеских отношениях,

семейном укладе, распределении ролей, переживание чувства ненужности, обиды, несправедливости. При этом показателем является указание на то, что семейная жизнь не соответствует даже самым минимальным требованиям. Неудовлетворенность обычно сопровождается конфликтами между супругами: к констатации неудовлетворенности присоединяются выраженные агрессивные ноты, прямые указания на то, что причиной ее является другой супруг [6, с. 54-55; 20, с. 36].

При плохо осознаваемой неудовлетворенности супруги в целом демонстрируют относительную удовлетворенность семейной жизнью. Их неудовлетворенность выявляется косвенным путем. Прежде всего, через выражение чувств и состояний, граничащих с прямой неудовлетворенностью (однообразие, отсутствие радости, ностальгические воспоминания о добрачном периоде). Далее неудовлетворенность проявляется в многочисленных жалобах на различные частные стороны жизни. В-третьих, плохо осознаваемая неудовлетворенность проявляется в ряде специфических феноменов, наблюдаемых в жизни такой семьи. Это явление получило название феномен «капля дегтя» [20, с. 37], т. е. второстепенная проблема, которая в данной семье разрастается до таких размеров, что способна серьезно снизить удовлетворенность супругов семейными взаимоотношениями. Однако крупные и значимые проблемы в данной семье, которые не могут быть решены в настоящий момент и постоянно ощущаются как важный фактор неудовлетворенности жизнью семьи, дадут аналогичный эффект.

Еще один специфический феномен, наблюдаемый в случае плохо осознаваемой неудовлетворенности, – нарастание фрустрации одного или обоих супругов. Плохо осознаваемая неудовлетворенность особенно наглядно проявляется через эмоциональные взрывы, встречающиеся в семьях такого типа и провоцирующие разрушение семьи [20, с. 37].

Немалый процент (9,1 %) женщин–учителей находятся на переходном этапе. Если эти женщины-учителя обратятся к специалисту и с его помощью отрефлексируют свое состояние, свои чувства в семье и примут меры по устранению причин, разрушающих их брак, то они могут перейти в стадию удовлетворенности, в противном случае их брак может стать неудовлетворенным и привести к разводу.

С.И. Голодом была обнаружена связь мотивов вступления в брак с удовлетворенностью браком и в конечном счете с супружеской стабильностью. По результатам его исследований, «Любовь» дала около 80 % удовлетворенности браком и 20 % неудовлетворенности, «Общность интересов» – 87 % и 13 %, «Чувство одиночества» – 60 % и 40 % [3, с. 248]. В нашем исследовании мы обнаружили аналогичную картину: мотив вступления в брак «Любовь» составил 71,4 % удовлетворенных браком и 28,6 % неудовлетворенных в браке женщин–учителей.

Еще один мотив вступления в брак «Уход из родительской семьи» показал 100 %-й неблагополучный брак. При беседе было обнаружено, что не мотив «Любовь» подтолкнул женщин вступить в брачные отношения, а желание вырваться из-под опеки и контроля родителей или желание получать тепло и заботу со стороны любого человека, кто может это дать. Вот как они это комментировали: «На любые мои желания сделать что-то самостоятельно

родители говорили: “Вот выйдешь замуж, тогда будешь делать все, что хочешь”» или «Родители всегда были заняты карьерой и никогда меня не замечали» или «Мои родители, наверное, меня любили, но всегда требовали от меня быть первой, чтобы они могли гордиться мной». Таким образом, данный мотив приводит к неудовлетворенности браком, так как изначально у девушек мотивация не на создание семьи, а на получение желанной свободы или компенсацию дефицита физического тепла любой ценой.

Исследования О.А. Карабановой (2001) показали, что максимальная удовлетворенность браком наблюдается в семьях до рождения ребенка и минимальная – в семьях с детьми младенческого возраста. Исследования Ю.Е. Алешиной [1] также показывают зависимость удовлетворенности браком от наличия ребенка в семье.

Автор отмечает, что после рождения ребенка удовлетворенность браком у супругов начинает уменьшаться. Это связано с тем, что пока жена находится в декретном отпуске по уходу за ребенком, распределение ролей устраивает обоих супругов: жена выполняет сугубо женские дела и обязанности и воспитывает ребенка, а муж – мужские. Когда ребенку исполняется 3–4 года и жена выходит на работу, удовлетворенность браком снижается, так как на нее ложится двойная нагрузка: профессиональная деятельность и уход за ребенком и всеми членами семьи. Желание женщины каким-либо образом делегировать часть своих забот по уходу за ребенком и домашние дела вызывает сопротивление со стороны мужа, так как, по его мнению, они ограничивают его свободу или относятся к разряду женских. Стремясь освободиться от давления жены, муж все больше погружается в состояние пассивности или все больше времени стремится проводить на работе, жена же становится все более требовательной и директивной. Таким образом, позиции супругов вступают в противоречие с гендерными установками, они как бы меняются ролями: жена становится активной, а муж – пассивным. В нашем исследовании мотив «Рождение ребенка» (18,2 %) показал у половины респондентов отрицательное отношение к браку 9,1 % (скорее неблагоприятный брак). В беседе учителя указывали те же причины, которые отмечала Ю.Е. Алешина.

Для того чтобы определить, какие области на данный момент жизни больше всего нуждаются в проработке, мы использовали методику Е.Б. Фанталовой «Уровень соотношения ценности и доступности в различных жизненных сферах (УСЦД)». Основной психометрической характеристикой данного теста является показатель «Ценность–Доступность» (Ц–Д), отражающий степень рассогласования, дезинтеграции в мотивационно-личностной сфере. Последняя, в свою очередь, свидетельствует о степени неудовлетворенности текущей жизненной ситуацией, внутренней конфликтности, блокаде основных потребностей, с одной стороны, а также об уровне самореализации, интегрированности, гармонии – с другой [13, с. 25].

В основе диагностики лежат 12 ценностей:

– активная, деятельная жизнь;

– здоровье (физическое и психическое);

– интересная работа;

– красота природы и искусства (переживание прекрасного);

– любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком);

– материально обеспеченная жизнь (материальные блага, отсутствие материальных затруднений);

– наличие верных и хороших друзей;

– уверенность в себе (отсутствие внутренних противоречий);

– познание нового в мире, природе, человеке (расширение кругозора);

– свобода (независимость в поступках и действиях);

– счастливая семейная жизнь;

– творчество (возможность творческой деятельности).

Наше исследование позволило выявить четыре сферы, в которых наблюдается значительный разрыв между показателями «Ценность» и «Доступность» и которые, в свою очередь, указывают на наличие внутреннего конфликта: «Счастливая семейная жизнь» (63,6 %); «Здоровье (физическое и психическое)» (54,5 %); «Материально обеспеченная жизнь (материальные блага, отсутствие материальных затруднений)» (45,4 %); «Уверенность в себе (отсутствие внутренних противоречий)» (27,3 %). Остальные ценности набрали менее 18 %. Такие ценности, как «Активная, деятельная жизнь», «Наличие верных и хороших друзей», «Свобода (независимость в поступках и действиях)» не были выявлены как значимые у респондентов. У женщин–учителей неудовлетворенных браком значительный разрыв между показателями «Ценность–Доступность» («Ц–Д») наблюдается в таких сфера как: «Счастливая семейная жизнь», «Материально обеспеченная жизнь (материальные блага, отсутствие материальных затруднений)» и ««Здоровье (физическое и психическое)». Для женщин–учителей, чей брак находится на переходном этапе, сфера «Счастливая семейная жизнь» хоть и вызывает внутренний конфликт, но является менее значимой, чем «Материально обеспеченная жизнь». Возможно, в этом и кроется вся проблема данного брака. Однако у 27 % женщин–учителей, удовлетворенных браком, также была обнаружена разница между «Ц–Д» в сфере «Счастливая семейная жизнь».

После проведения диагностических исследований респондентам был задан вопрос: «Какие собственные личностные качества обеспечивают вам удовлетворенность браком?» Анализ ответов показал, что женщины-учителя в основе своего благополучного брака (от абсолютно благополучного до скорее благополучного) видят доброту, заботу, взаимную любовь, уважение, умение прощать, сдержанность, умение слышать, осознание того, что ты делаешь что-то не так, и отсутствие пытыток перевоспитывать партнера. Женщины–учителя, чьи результаты были в диапазоне от абсолютно неблагополучный до скорее неблагополучный брак, на вопрос «Какие качества вы бы хотели развить у себя, чтобы быть удовлетворенной браком?» указали сдержанность, умение слышать, понимание, спокойствие, терпение. Таким образом, можно заметить, что неудовлетворенные браком женщины–учителя указали те качества, которые удовлетворенные браком женщины назвали как главные, которые помогают им наслаждаться супружескими отношениями. Проанализировав полученные ответы, мы пришли к выводу, что психологическими детерминантами личностного потенциала, обеспечивающими удовлетворенность браком у женщин–учителей, являются саморегуляция, рефлексия, толерантность.

Таким образом, изучив теоретический аспект проблемы, проанализировав полученные результаты исследования, мы определили степень неудовлетворенности текущей жизненной ситуацией у женщин–учителей и выявили психологические детерминанты удовлетворенности браком: саморегуляция, рефлексия, толерантность. Следовательно, для выполнения качественной профессиональной деятельности в соответствии с предъявляемыми требования ФГОС и ФЦПРО 2016–2020 гг. с женщинами–учителями необходима качественная проработка проблемных сфер и отработка психологических детерминант, обеспечивающих удовлетворенность браком.

Список литературы

1. Алешина Ю.Е. Удовлетворенность браком и межличностное восприятие в супружеских парах с различным стажем совместной жизни: дис. … канд. психол. наук. М., 1985. 263 с.
2. Андреева Н.Ю., Трусова Н.В., Попова Н.Е. Психологическое сопровождение педагога в условиях введения ФГОС // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. М., Челябинск: изд-во ЧИППКРО, 2012. Ч. 5. С. 7.
3. Антонов А.И. Микросоциология семьи (методология исследования структур и процессов). М.: Издат. дом «Nota Bene», 1998. 360 с.
4. Голод С.И. Молодая семья // Молодежь и современность. Л., 1975. С. 30.
5. Елизаров А.Н. Психологическое консультирование семьи. М.: «Ось-89», 2005. 400 с.
6. Карабанова О.А. Психология семейных отношений. Самара, 2001. 122 с.
7. Карташова Е.В. Психологические детерминанты и особенности профилактики деструктивных супружеских конфликтов в условиях кризиса брачно-семейных отношений: дис. … канд. психол. наук. СПб., 2013. 264 с.
8. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи. М.: Академия, 2008. 432 с.
9. Наличаева С.А. Самоактуализационный потенциал личности как детерминанта профессионального выгорания педагогов: дис. … канд. психол. наук. М., 2011. 238 с.
10. Столин В.В., Романова Т.А., Бутенко Г.П. Опросник удовлетворенности браком // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1984. № 2.
11. Сячина С.Л. Преодоление профессиональной деформации руководителя как фактор оздоровления семейных отношений: дис. … канд. пед. наук. М., 2002. 195 с.
12. Титова Е.В. Влияние карьерной успешности супругов на отношения в семье: дис. … канд. психол. наук. Ставрополь, 2001. 156 с.
13. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара: Издат. дом БАХРАХ, 2001. 128 с.
14. Харчев А. Г. Брак и семья в СССР. М.: Мысль, 1979. 367 с.
15. Харчев А.Г., Мацковский М.С. Современная семья и ее проблемы. М., «Статистика», 1978. 224 с.
16. Целуйко В.М. Психология современной семьи: кн. для педагогов и родителей. М., 2004. С. 96-97.
17. Чернышев Я.А. Влияние супружеских отношений на служебную карьеру руководителя: дис. …канд. психол. наук. Казань, 2002. 182 с.

18. Чернышев Я.А.Феномен карьерной деструктивности семейных отношений руководителя / Я.А. Чернышев// Мир психологии: научно-методический журнал. 2006. №4 С. 201-205.
19. Шавлов А.В. Факторы удовлетворенности браком в семье кадрового военного в России: дис. … канд. социол. наук. М., 1996. 200 с.
20. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. СПб.: 2000. 656 с.

THE ANALYSIS OF PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF SATISFACTION WITH MARRIED WOMEN TEACHERS

L.A. Nizhegorodov

Chelyabinsk Institute of retraining and improvement of professional skill of workers of education

One of the reasons affecting the efficiency of the pedagogical interaction is considered for the first time – the marital satisfaction of the women teachers. The study summarized the view of the women teachers on the understanding of «marital satisfaction»; defined the motives for marriage for the women teachers; analyzed the results of the questionnaire marriage satisfaction developed by V.V. Stolin, etc .; found a connection between the motives of marriage with the marital satisfaction; performed technique by Fantalovoy «The level of the ratio of the value and availability in various spheres of the life». The results helped to determine the degree of dissatisfaction with the current life situation of the women teachers. Summarizing the opinions of the women teachers were identified the psychological determinants of the satisfaction in marriage: the self-control, the reflection, the tolerance. This information can be used for the organization of the women teachers of the special operation aimed at changing attitudes towards marriage and their development, which in turn will effectively influence their professional activities.

***Keywords**: marriage, family, marital satisfaction, motives for marriage, the disintegration of motivational and personal sphere, the inner conflict, psychological determinants.*

Об авторе:

НИЖЕГОРОДОВА Лилия Александровна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии, ГБОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования» (454091, г. Челябинск, ул. Красноармейская, 88), e-mail: lilya_smile@inbox.ru

УДК 37.08

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ТЕОРИЙ И КОНЦЕПЦИЙ ЛИДЕРСТВА, ИСПОЛЬЗУЕМЫХ НА ТРЕНИНГАХ

Г.В. Юстус

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

Дан аналитический обзор развития теорий лидерства. Сформулированы ключевые предпосылки, свидетельствующие о постоянном интересе к данной проблематике. Показаны взаимосвязи основных моделей лидерства и историческая обусловленность их появления, а также обозначены области использования данных знаний в формате краткосрочных тренингов.

Ключевые слова: *тренинговые формы обучения, история развития лидерства, развитие компетенций с помощью краткосрочных форм обучения.*

Тема лидерства актуальна и востребована в современном мире. Предпосылок к этому очень много: особенности поколений (по типологии X, Y, Z…), эволюционные модели развития российского и мирового общества. Ежегодно проводятся множество мероприятий, посвященных данной теме: рабочие встречи, пленарные заседания, конференции, мастер-классы, симпозиумы и пр. Например, только в Москве в 2014 г. прошло больше 100 мероприятий по данной тематике, с привлечением международных экспертов и российских исследователей. Активно разрабатываются модели успешного формирования лидеров для общества и организаций (М. Голдсмит, В.С. Байхем, Ф. Шеелен, О.Б. Смит, А. Сомервилл, М. Пизи, Р.В. Борсук, Б. Трейси, Ф. Хесселбейн, Ч. Хэнди и др.), учебные пособия по формированию лидерского потенциала (Н.В. Козлов, А.Т. Зуб, С.Г. Смирнов, и др.), разрабатываются эталонные тренинги по лидерству (Л. Смит, Э. Кристофер, Е.С. Яхонтова и др.)

Активно обсуждаются и презентуются все новые и новые подходы в данной проблематике. Во-первых, часть авторов анализируют практические примеры из жизни состоявшихся людей и моделируют теорию успешного лидерства на основе компилированных знаний в своих рассуждениях и научных трудах по лидерству. Отдельно отметим, что не всегда эти теории принимаются обществом. Часто эти теории неожиданно опровергнуты практикой. Есть даже отдельная когорта современных исследователей, которые специализируются в научном обосновании результатов своих коллег. Много столетий назад, когда идея лидерства только начала формироваться, единицы задумывались о том, что лидерство окажется местом консолидации наиболее серьезных проблем современного управления и одновременно выступит в роли одного из самых эффективных компонентов персональной эффективности. Именно поэтому одной из проблем лидерства как отдельно взятой предметной области в наши дни является отсутствие единой наукообразной методологии в этой области. Признаем, что исследователей лидерства много и также много и основополагающих подходов в их трудах. Кто-то считает, что лидерство – это прямое влияние фенотипов человека, кто-

то утверждает, что многое зависит от контекста (социальный детерминизм) и т. д. Именно поэтому обучение лидерству становится мало системным, и вновь «рожденным» лидерам приходится преодолевать на практике множество трудностей. Такое диагностическое заключение естественно демотивирует специалистов корпоративного обучения и фрилансеров в сфере обучения и развития, поскольку выстроить систему обучения лидерству в любой коммерческой и государственной компании – весьма амбициозная и крайне сложная задача. Именно поэтому последние три года (2013-2015 гг.) в разнообразных конкурсах и номинациях (Лучший корпоративный университет, ТОП 5 лучших бизнес-тренеров России, Лучшая тренинговая компания) обязательно фигурирует тема лидерства и эта тенденция сохраниться на несколько лет вперед.

Для качественного изучения лидерства и сопутствующих ему поведенческих компонентов первоочередно необходимо подойти к этому вопросу правильно и грамотно в области методологии. Определим предмет исследования. Первое открытие ждет нас на уровне определений. Просматривается определенная языковая нестабильность. Часть исследований утверждает, что «лидерство» это процесс, а часть фактическое положение индивида в группе. Такая разность мнений вносит исследовательский дискомфорт в труды ученых, полностью не владеющих методологией исследований. В качестве наглядного примера предлагаем детально рассмотреть эти два стартовых определения.

Лидерство – процесс внутреннего управления, основанный на инициативе членов группы.

Лидерство – положение индивида в группе, определенное признание высоких результатов деятельности другими членами группы.

Из этих двух одноуровневых, но весьма точных определений можно сделать следующий вывод. Чтобы быть истинным и признанным лидером, достаточно:

1) установить общегрупповые цели и в идеале быть их инициатором;

2) постоянно достигать высоких результатов деятельности относительно других членов группы или нескольких групп;

3) заставить остальных членов группы признать ценность этих результатов и как минимум поверить в них;

4) приложить усилия, чтобы комфортно сосуществовать с другими лидерами;

5) уметь не только вести за собой людей к легкодостижимым целям, но и вдохновлять людей на достижение более амбициозных целей.

Наглядно и весьма упрощенно весь процесс любого типа лидерства можно представить следующим образом: рядовой или средний член любой рабочей группы добивается высокой индивидуальной результативности в достижении целей, мотивирующих группу, после этого доносит информацию об этом под предлогом работы на общее благо и проецирует новые цели во благо всей группы или большинства ее членов. Таким образом, лидерство использовано, лидер в коллективе есть. Безусловно, этот процесс очень дистиллирован и в реальной рабочей практике все значительно сложнее. Ведь истинный лидер не просто занимается подменой понятий и/или выдачей

социально ожидаемых результатов за желаемые, но и заставляет искренне в него и его мотивы поверить. А это как мы знаем, очень не просто и происходит не быстро.

История обществ разных стран изобилует личностями, которых можно однозначно назвать лидерами своей эпохи. На уровне бизнеса таких примеров еще больше. Традиционные попытки описать их целевой успех с точки зрения личностных качеств всегда приводили исследователей к серьезной путанице и неразберихе. Рассмотрим исторический пример: Суворов и Кутузов кажутся нам вполне однозначными военными лидерами, но набор личных характеристик этих двух ярких личностей очень разный и отчасти противоречивый, да и много других ярких исторических лидеров могут разместиться между этими двумя яркими проявлениями. Безусловно, такого рода классификация не имеет никакого научного обоснования. Но переход в исследованиях от анализа набора персональных качеств к исследованию поведенческих индикаторов в поведении привел к серьезному прорыву в этой области и спровоцировал появление «двухвекторного подхода» к анализу поведения лидера. Данный подход получил название «управленческая решетка» Блейка–Моунтона (англ. Blake and Mouton leadership grid) [1, с. 42]. Концепция была разработана в одном из университетов штата Огайо, и она учитывает две оси лидерства: горизонтальная ось приковывает внимание к результатам деятельности, вертикальная фокусирует отношение к людям и коммуникациям между ними. На этих осях выделены следующие максимально критические значения (рисунок): **1.1** – объединённое управление, приложение минимальных усилий достижения необходимых производственных результатов достаточных для сохранения членства в организации; **9.9** – групповое управление, производственные успехи обусловлены преданным своей работе сотрудников, взаимосвязь через общее стремление к организационным целям ведет к созданию новых взаимоотношений, основанных на доверии и уважении; **1.9** – управление в стиле загородного клуба, означает скрупулёзное удовлетворение потребностей участников группы приводит к созданию комфортной и дружелюбной атмосфере; **9.1** – власть-подчинение, эффективность производства зависит от создания таких рабочих условий, где человеческие аспекты присутствуют в минимальной степени.

Управленческая решетка Блейка – Моунтона

Однако и эта на первый взгляд комплексная модель оказалась недостаточной и обнаружила свои недостатки с помощью научного обоснования. Представляем несколько обнаруженных сложностей:

- зародилась идея о существовании идеального стиля руководителя;
- утвердились, что роль лидера может быть постоянной для своего окружения и одновременно эмоционально нестабильной;
- лидер, безусловно, учитывает внешние окружения, но не всегда принимает и понимает свою собственную природу лидерства.

Следующую попытку переосмыслить лидерство и создать концептуально новую теорию лидерства предпринял Фред Фидлер [2, с. 32]. В своих многочисленных трудах он представляет абсолютно новые взгляды на лидерство того времени, и часть школ справедливо считают его одним из основателей теории ситуационного лидерства. Данная концепция предусматривает периодическое проявление при необходимости лидерских компонентов личности. Рассмотрим несколько отличительных особенностей:

- стиль лидерства почти всегда отражает мотивацию самого лидера;
- конкретные формы поведения лидера зависят от окружающих его факторов и людей;
- и то и другое сочетаясь создают эффективность деятельности лидера;

- лидер каждый день может быть разным и непохожим;
- подстройка лидера и команды – процесс двухсторонний, они представляют собой некую взаимосообщающуюся коммуникацию.

По мнению Фреда, стиль лидерства в руководстве в первую очередь должен быть сконцентрирован на человеческие отношениях, но не только на их первичном создании, но и на последующем поддержании. Улучшение отношений между руководителями и подчиненными – основа успеха всех процессов.

Также в этой теории Фреда Фидлера прослеживаются поведенческие признаки качеств, свойственных большинству лидеров. Благодаря этой теории лидерства функциональные роли лидеров были дополнены терпимостью ко всем членам группы без исключения. Также он выделил другие факторы успешного лидерства в разных командах:

1) межличностные отношения между лидером и членами команды часто регулируются лидером;

2) уровень влияния его формальной власти, но не номинальной, проецируется на коллектив и оказывает косвенное влияние на управление командой;

3) чем выше уровень лидерства и опыта взаимодействия, тем ниже степень детализированности заданий и поручений для самих сотрудников.

Отметим, что в трудах Фреда есть много рациональных идей, но ведь деятельность любого лидера в этой модели оказывается далеко не всегда в эпицентре внимания и управленческих моделей. Следующей достойной попыткой структурировать более полноценно вопросы лидерства принято считать теорию ситуационного лидерства Роберта Хауза в 1971 г. [3, с. 184]. Главное новшество и преимущество этой теории – кардинальное изменение концептуальных подходов. Во главе всего стоял подход «путь–цель», т. е. лидер сам выбирал из четырех стилей:

- идейного,
- индивидуального,
- жесткого,
- волевого.

Согласно этой теории, стиль лидерства напрямую зависит от истинной мотивации самого лидера. А конкретные формы поведения лидера, в свою очередь, напрямую зависят от окружающих факторов. И то и другое, соединяясь, создают эффективность деятельности лидера в повседневности.

Подводя итог краткому обзору существующих теорий лидерства, стоит отметить, что, конечно, эта работа не отражает всего, что исследовано в этой области, поскольку лидерских теорий значительно больше, чем представлено в данной статье. Дальнейшие и более свежие исследования по лидерству, в большинстве своем опираются на приведенные здесь теории и концепции. Именно поэтому большинство тренинговых программ обучения, посвященных лидерству, базируются на трех основных компонентах: идейном (что должно двигать лидером), теоретическом (показывается развитие эволюционной модели лидерства и проводятся форсайты, посвященные лидерству в обозримой перспективе) и навыковым (участникам обучения дается много разнообразных упражнений, предоставляющих им возможность в

комфортной/учебной обстановке примерить на себя роль лидера и заложить основы своего персонального лидерского стиля. Как мы уже поняли из этой статьи 100 % одинаковых лидеров в природе не бывает. Именно поэтому часто одним из возможных сценариев обучения является не просто понимание основ, но и первичное знакомство с обязательной отработкой конкретных действий лидера. В свою очередь, эти алгоритмы являются предметом изучения и позволяют провести качественный тренинг по теме лидерства.

Список литературы

1. Блейк Р., Мутон Дж. Научные методы управления. Киев, 1990.
2. Филдер Ф.И. Теория лидерства. Мак-Кроу-Хил, 1967.
3. Вачугова Д.Д. Основа менеджмента. М.: Высшая школа, 2009.

ANALYTICAL REVIEW OF LEADERSHIP THEORIES AND CONCEPTS USED IN TRAINING

G.V. Yustus

Moscow State Humanitarian University M.A. Sholokhov

The article provides an analytical overview of the development of theories of leadership. Formulated key prerequisites showing constant interest in this issue. Shows the relationship of basic models of leadership and historical conditioning of their appearance in our days in the Russian commercials' organization.
***Keywords**: training forms of education, the history of leadership development, competency development through short-term forms of learning*

Об авторе:

ЮСТУС Генрих Владимирович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психолого-педагогического образования Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова (109240, Москва, ул. Верхняя Радищевская, д.16-18), e-mail: o-z@inbox.ru

УДК 81`42 : 17.022.1

ПРАГМАТИКА КОММУНИКАТИВНОЙ СПРАВЕДЛИВОСТИ

О.В. Новоселова, А.А. Романов, Л.А. Романова

Тверская государственная сельскохозяйственная академия

Поднимается вопрос о многоаспектности категории справедливости и разнообразии областей ее применения, а также о коммуникативном статусе данной категории. Показано, что если возможно установить коммуникативную справедливость / несправедливость дискурсивных практик, то может быть выделен и коммуникативный аспект категории справедливости как функционально-семантическая сфера, реализуемая в интерактивном пространстве дискурса справедливости. Вводятся понятия дискурса коммуникативной справедливости (коммуникативно справедливого дискурса) и категории коммуникативной справедливости.

Ключевые слова: *категория справедливости, категориальная сущность, коммуникативная категория, дискурс коммуникативной справедливости, пресуппозиция, социальное взаимодействие, социальные отношения.*

... По-видимому, слово – тот инструмент,
с помощью которого справедливое
отделяется от несправедливого.
Платон

... Речь способна выражать и то, что
полезно и что вредно, равно как и то, что
справедливо и что несправедливо.
Аристотель

Категориальная сущность справедливости известна с античных времен. Одним из первых, кто обратил внимание на категорию справедливости, был Платон, который использовал данное понятие для объяснения существовавшего устройства общества. Платон исходил из того, что существует ***политическая справедливость,*** представляющая собой установление надлежащих отношений господства, которое основано на природных задатках людей, т. е. каждое сословие имеет четко очерченную сферу деятельности, выход за пределы которой расценивался Платоном как высшее преступление [15].

При этом Платон предложил критерии разграничения справедливых и несправедливых высказываний. Он отмечает, что «говорить правду, не вводить в заблуждение и приносить пользу – справедливо, а лгать, вредить и вводить в заблуждение – несправедливо» [15, с. 552]. Акцентируя внимание на ***этической*** стороне справедливости, Платон подчеркивает, что, например, справедливо лгать врагам и несправедливо помогать им; справедливо помогать друзьям, обманывая для их же пользы, и несправедливо говорить им правду, которая нанесет им вред, т. е., согласно Платону, «лгать и говорить правду *в одно и то же время* оказывается и справедливым, и несправедливым» [15,

с. 553]. Очевидно, что идеи Платона затрагивают коммуникативную сторону категории справедливости, но его рассуждения остаются в рамках этическицентричного подхода, так как он не уделил внимания речевой и коммуникативной специфике данной категории.

Размышляя над политическим устройством общества, Аристотель также обратился к идее ***политической справедливости***. В частности, он указал на существование ее многоаспектности (неоднозначности), которая заключалась в том, что, «по мнению одних, со справедливостью связано благоволение к людям; по мнению других, справедливость заключается уже в том, чтобы властвовал человек более сильный» [1, с. 385]. Аристотель соотносил идеи справедливости с государственным устройством, которые сводились к тому, что каждый человек выполняет функцию властвования или подчинения, соразмеримую с его физическими и душевными способностями, откуда вытекает определение справедливости, принадлежащее Аристотелю: справедливость есть *равенство*, «но только не для всех, а для равных», «вследствие этого одни люди по природе свободны, другие – рабы, и этим последним быть рабами и полезно, и справедливо» [1, с. 459].

Дальнейший интерес к категории справедливости отмечен в эпоху Возрождения [28, с. 278], он связан с рассмотрением категории справедливости как ***правовой*** (юридической) [27]. Так, согласно Руссо, проявление справедливости общей воли заключается в установлении *всеобщего равенства прав*: «С какой бы стороны мы ни восходили к основному принципу, мы всегда придем к одному и тому же заключению, именно: общественное соглашение устанавливает между гражданами такого рода *равенство*, при котором все они принимают на себя обязательства на одних и тех же условиях и все должны пользоваться *одинаковыми* правами» [27].

В XX в. проявился антропоцентрический поворот к категориальной сущности справедливости в связи с наличием многочисленных (иногда и противоречивых) толкований этой категории (см. подробнее: [3; 7; 14; 16; 17; 29; 30 и др.]).

Одной из наиболее обсуждаемых является концепция ***социальной*** справедливости Дж. Ролза [17], которая может быть сформулирована в виде следующих двух принципов: во-первых, каждое лицо, принимающее участие в какой-либо практике (деятельность, ограниченная системой правил, которые определяют должности, роли, действия, наказания, защитные мероприятия) или находящееся в сфере ее воздействия, *имеет равное право на* наиболее *обширную свободу* совместимую с такой же *свободой для всех остальных*; во-вторых, неравенство допустимо только в том случае, если разумно ожидать, что оно будет выгодно для всех и при условии, что то общественное положение и те должности, с которыми оно связано или из которых оно вытекает, являются доступными для всех [17, с. 36]. Следует сразу отметить, что под равной свободой, упоминаемой в первом принципе, Дж. Ролз подразумевает именно равенство ***политических*** свобод (свободы слова, совести и т. п.), а под допускаемым вторым принципом неравенством — неравенство ***экономическое***, заключающееся в неравном распределении материальных благ между участниками общей практики [6]. Указанные

Дж. Ролзом принципы выражают справедливость в виде комплекса трех идей: свободы, равенства и вознаграждения за деятельность ради общего блага, где под ***социальной справедливостью*** понимается равное право на наиболее обширную свободу, совместимую с такой же свободой для всех остальных [17, с. 36].

Основываясь на идеях концепции «справедливости как честности» Дж. Роулза, Р. Дворкин представляет еще один яркий пример теории справедливости в политической философии. Он пытается показать, что в основе либеральной теории лежит концепция фундаментального ***этического*** равенства, из которого вытекает право каждого на равную заботу и уважение (см. [4, с. 85-87]).

Критическим «ответом» на модель справедливости Дж. Ролза явилась теория Р. Нозика, основанная на четырех фундаментальных социально-философских постулатах: 1) идея естественной отделенности и независимости индивида; 2) концепция естественных прав; 3) идеи анархического порядка и минимального государства; 4) преимущественно экономический характер социальных связей. Указанные постулаты трактуются следующим образом. Индивиды обладают правами, которые носят естественный характер, так как существуют *до* и *независимо от* общества и государства. Таким изначальным естественным правам в теории Р. Нозика соответствует естественное состояние человеческого рода, которое он именует состоянием естественной анархии. Развитие социальных отношений приводит к преодолению анархии и образованию государства, чья роль сводится к защите естественной свободы. Так, из такого понимания природы социальных связей Р. Нозиком следует, что ***общественная справедливость*** – это правильность организации свободных обменов между людьми — собственниками своей свободы и своего имущества [4, с. 85-88].

Согласно Р. Нозику, свобода, отраженная в нормах права и охраняемая государством, будет способствовать экономической деятельности членов общества, где ***экономической справедливостью*** является не справедливость перераспределения (например, как у Дж. Ролза), а исключительно совокупность правил, организующих социальное пространство свободного обмена товарами и услугами [4, с. 72-73]. Не обходит стороной американский философ и понятие ***политической справедливости***, которая в его интерпретации представляет собой право на равную защиту со стороны государства, так как государство выступает как гарант индивидуальной свободы, защищающий личность от произвола со стороны других.

Очевидно, можно констатировать наличие устойчивого интереса к феномену справедливости среди представителей различных школ и направлений, что порождает большое количество противоречивых толкований данного понятия и, следовательно, некоторого рода его терминологическую неопределенность. Также обращает на себя внимание тенденция возрастающего интереса к категории справедливости с позиций ее *применимости,* т. е. ее коммуникативно-функционального (прагматического) потенциала в различных сферах деятельности человека – общественной, политической, экономической, правовой и этической.

На этом основании появляется возможность вести речь о таких разновидностях категории справедливости, как, например, ***социальная, политическая, экономическая, правовая*** и ***этическая***, в каждой из которых акцентируется *актуальный* аспект для той или иной области применения указанной категории. Например, в содержании социальной справедливости делается акцент на равный доступ всех «ко всему многообразию жизненных шансов» [2] независимо от общественного положения [17]; а в содержании правовой справедливости – на установление равенства гражданских прав и обязанностей [27]. Содержание экономической справедливости раскрывает характер распределения материальных благ среди представителей общества [17], а идея политической справедливости содержит принципы справедливого политического устройства социума [1; 15 и др.].

Кроме того, помимо актуальных (применимых) только в той или иной сфере признаков и свойств данной категории, можно выделить также ее *сквозной* содержательный признак. Например, сквозным признаком категории справедливости можно считать идею ***равенства*** или ***пропорционального неравенства*** прав, свобод и обязанностей граждан по отношению друг к другу. Однако этот признак, являясь *неотъемлемой* частью категории справедливости, может *по-разному* раскрываться и интерпретироваться в разных областях применения рассматриваемой категории. Например, в содержании ***политической*** справедливости делается акцент на равенство (или пропорциональное неравенство) прав граждан той или иной социальной категории участвовать в управлении государством; в ***экономической*** справедливости – на равенство (или пропорциональное неравенство) экономического распределения; в ***правовой*** – на наличие равенства (или пропорционального неравенства) в гражданских правах; в ***социальной*** справедливости – на равенство (или пропорциональное неравенство) прав совместимое с интересами других людей; в ***этической*** справедливости – на равенство (или пропорциональное неравенство) в правах на свободу и уважение.

Другими словами, признак равенства / пропорционального неравенства является *сквозным* (*гиперонимическим*) для категории справедливости вообще, несмотря на различную (иногда взаимопротиворечивую) его интерпретацию в разных сферах применения данной категории, а также на разнообразие идей равенства и пропорционального неравенства в пределах одной сферы (ср., например, трактовку политической справедливости у Платона и Р. Нозика).

Наличие указанного сквозного признака говорит о том, что категория справедливости едина (но многоаспектна и комплексна) и состоит из разновидностей областей ее применения, составляющих комплексный содержательный объем данной категории. Схематично категорию справедливости можно представить следующим образом (рисунок).

Схема представляет собой большой круг с надписью «Справедливость» и обозначает категорию всеобщей справедливости. Маленькие круги с надписями рассмотренных нами разновидностей категории справедливости обозначают соответственно разновидности категории справедливости. Как видно из схемы, области применения категории справедливости имеют площади пересечения друг с другом (см., например, пересечение социальной и политической справедливости), а также в центре схемы находится область, в которой пересекаются все разновидности категории справедливости.

Примечательно, что многоаспектность категории справедливости становится причиной того, что в повседневной деятельности человека возможны случаи, когда трудно разграничить указанные типы справедливости (что также подтверждается схемой выше). Например, в условиях социального взаимодействия одна и та же вербальная практика может включать несколько типов справедливости. В частности, речевые акты оскорбления и угрозы могут отражать нарушение как правовой, так этической и социальной справедливости, а политические предвыборные лозунги-обещания политиков могут, в свою очередь, выступать гарантами политической или социальной справедливости.

Более того, одна и та же дискурсивная практика (например, угроза (1) «*Я тебя убью!*») может по-разному толковаться с позиций различных областей применения категории справедливости. Так, если говорящий использует эту социальную практику для того, чтобы каузировать собеседника к совершению определенных действий (для того, что бы собеседнику избежать более негативных последствий) указанием на менасивное воздействие (более подробно о менасивном воздействии и средствах его языковой репрезентации см.: [8–11; 21–25]), то с позиций правовой справедливости она справедлива, так как не нарушает гражданские права и свободы собеседника, в то время как с позиции этической справедливости она несправедлива, ибо связана с принуждением собеседника к совершению определенных действий. С другой стороны, если инициатор данной практики (1) выражает в ней свое обещание совершить указанное менасивное действие или же произносит ее перед

выполнением менасивных действий, тогда имеем дело с правовой и этической несправедливостью, поскольку в ней идет речь о нарушении гражданского права человека на жизнь, а также о нарушении права на свободу и уважение в обществе.

Как показывают рассмотренные примеры, одна и та же дискурсивная практика может быть справедливой в одной сфере ее применения и несправедливой в другой, справедливой для одного из собеседников, но несправедливой для другого, а также справедливой или несправедливой для каждого из них. Очевидно, наличие этого противоречия требует пристального внимания к проявлению категории справедливости в коммуникативном аспекте. Учитывая тот факт, что любое явление или событие находит отражение в языке, а коммуникация отражает явления действительности, правомерно предположить, что возможно установить справедливость / несправедливость социальной естественно-языковой (коммуникативной) практики в каждом конкретном случае, *в момент употребления* той или иной практики, устанавливающей некоторое положение дел *в рассматриваемой сфере*, так как именно в социальной интеракции (коммуникативном взаимодействии) реализуются (проявляются) все намерения собеседников, их отношения друг к другу и выстраивается особая коммуникативная (социальная) реальность отношений между ними.

Однако если возможно установить коммуникативную справедливость или несправедливость дискурсивных практик, то становится понятным, что может быть выделен и коммуникативный аспект категории справедливости, т. е. такая функционально-семантическая сфера, которая реализуется в коммуникативном пространстве. Кроме того, если коммуникативное взаимодействие характерно для всех сфер деятельности говорящего субъекта, то ***коммуникативная*** сторона категории справедливости будет представлять собой такой вид справедливости, который может быть реализован во всех сферах деятельности человека. С этих позиций указанные выше разновидности категории справедливости не являются изолированными друг от друга, так как они связаны между собой категорией коммуникативной справедливости. По этой причине коммуникативный аспект выступает в качестве их связующего звена и пронизывает все сферы жизнедеятельности человека (см. выше на схеме область, где пересекаются все разновидности категории справедливости и которая является графическим отображением коммуникативной справедливости).

В этой связи представляется актуальным выяснить, что делает категорию коммуникативной справедливости справедливой по отношению к другим видам справедливости, а также какова природа ее единения с другими разновидностями справедливости? Кроме того, как уже отмечалось, несмотря на многоаспектность исследований категории справедливости, не был решен вопрос о справедливости как коммуникативной категории с позиции ее лингвистического описания. В частности, не решен ряд вопросов: на каких принципах *основывается* категория коммуникативной справедливости, каковы основные ее *характеристики* и *функциональные условия реализации*, а также какую регулятивную роль она играет в установлении отношений между коммуникантами и в каком дискурсивном пространстве проявляется и

реализуется эта категория? Особый интерес представляет вопрос, где кроется коммуникативная справедливость – в семантике высказывания или в прагматическом (посткоммуникативном) эффекте результативности его реализации? Кроме того, важно выяснить, во-первых, имеет ли смысл рассматривать справедливость применительно к каждому из них (собеседников) по отдельности или же справедливость одна на всех? Во-вторых, может ли вообще категория справедливости быть применимой к коммуникативному взаимодействию, если в диалоге всегда имеет место распределение ролей – ведущего и ведомого, если каждый собеседник нацелен на достижение своих целей в процессе коммуникации?

Возвращаясь к выделенному нами сквозному (гиперонимическому) признаку справедливости, который основан на отношениях *равенства* и *пропорционального равенства,* отметим, что он применим и к категории коммуникативной справедливости. Действительно, указанные отношения, определяющие справедливость обмена дискурсивными практиками, применимы к коммуникативному взаимодействию, так как справедливость имеет место там, где присутствуют отношения между людьми, объективно требующие меры и пропорции [1], а коммуникация и представляет собой систему конструирования языковой картинны мира и выстраивания отношений между коммуникантами на основе оценки каждым коммуникантом вклада в диалог его партнера [26].

Например, указанные отношения могут быть применимы к интерактивному взаимодействию на уровне организации коммуникативного поведения партнеров. Так, отношение равенства в распределении коммуникативных ролей для категории коммуникативной справедливости предполагает, что, с одной стороны, каждый коммуникант (не зависимо от его социального статуса, роли, целеполагания) обладает достаточным уровнем языковых знаний и имеет право высказывать свою точку зрения и выражать свое отношение к партнеру в процессе коммуникации. С другой стороны, каждый коммуникант способен интерпретировать на основе его языковых и иллокутивных знаний адресованные ему практики социальной интеракции, оценивать их прагматическое эмоциональное воздействие и не / вербально реагировать на них. При этом важно иметь в виду, что в сущности распределения коммуникативных ролей уже заложено пропорциональное равенство, предполагающее наличие инициатора взаимодействия по тому или иному прагматическому фрейму, а также наличие ведомого коммуниканта. Подобное пропорциональное неравенство оправдано рамками жизненных сценариев и основано на знаниях коммуникантов о типе фреймового взаимодействия.

При этом важно отметить, что указанных признаков равенства и пропорционального равенства *недостаточно* для того, чтобы описать коммуникативную сущность категории справедливости, так как они затрагивают только организацию коммуникативного поведения партнеров в процессе интерактивного взаимодействия и не учитывают языковые и денотативно-референциальные параметры высказывания. Отсюда можно выдвинуть гипотезу, что справедливым будет являться истинное высказывание, отражающее реальное положение дел в момент его

произнесения говорящим. Однако уже из античной идеи этической справедливости Платона следует, что «лгать и говорить правду *одновременно* будет и справедливым и несправедливым» [15, с. 553]. Это свидетельствует о том, что изложение реального положения дел не может являться критерием коммуникативной справедливости, так как мнения собеседников ***субъективны,*** потому что никто не обладает монополией на истину и установить истинность реального положения дел невсегда возможно.

По этой причине представляется целесообразным воспользоваться для определения коммуникативной справедливости высказывания таким понятием, как «пресуппозиция», представляющей собой коммуникативную организацию некоторых ***объективных*** факторов действительности [19; 20], которые являются общими как для говорящего, так и для слушающего (ср. с идеей Аристотеля о вненормативных основаниях или объективных обстоятельствах справедливости, только при наличии которых может иметь место норма справедливости: [5]. Следовательно, пресуппозиция не допускает вариантов толкования высказывания и может служить критерием отграничения справедливых высказываний от несправедливых в условиях реальной коммуникации. Кроме того, пресуппозиция свидетельствует о том, что коммуниканты находятся в одинаковой для каждого из них (одной и той же) прагматической ситуации, они взаимодействуют *здесь* и *сейчас* в рамках одного определенного жизненного сценария и каждый из них обладает определенным набором объективных знаний о ситуации.

В качестве указанных фактов, позволяющих автору более точно выразить свою коммуникативную интенцию, а слушающему вполне однозначно определить ее, служит учет прагматической, локальной, темпоральной и ситуативной пресуппозиций (подробнее см.: [20, с. 101]). Опора на указанные пресуппозиционные факторы функционирования дискурсивных практик позволяет определить их коммуникативную справедливость. Например, практика (2) «*Я вернусь через полчаса*» будет считаться коммуникативно справедливой, если она употреблена в речи как обещание и оба коммуниканта знают на основе учета фактора темпоральной пресуппозиции, что ее автор может выполнить данное действие через указанное время. Также она будет справедливой в функции угрозы, когда развитие ее сценарного фрейма может быть представлено как для его автора, так и адресата в виде известной им антецендентно-консеквентной цепочки: «*Если ты не выполнишь требуемые действия, то через полчаса я вернусь и последует наказание за известный тебе проступок*». Однако эта же практика (2), реализованная в функции обещания, будет считаться коммуникативно несправедливой, если ее автор знает, что данное действие не может быть им выполнено через указанное время. Кроме того, практика (2) будет несправедливой в функции угрозы, когда адресату неизвестен проступок или он его не воспринимает как таковой, а также когда ему неизвестны (непонятны) каузируемые данной угрозой действия.

Особое значение в комплексе объективных пресуппозиционных факторов действительности необходимо придавать такому прагматическому фактору как *социальный статус* партнеров по общению. Рассмотрим следующий дискурсивный фрагмент (3):

– А ты, например, чего такой кислый? (1')

– А ты кто такой, чтобы допрос мне устраивать? (1a') (Шукшин, 2015)

Реплика *(1')*, являясь коммуникативно справедливой для ее автора, обладающего более высоким социальным статусом, воспринимается адресатом как несправедливая. Подобное разногласие в толкованиях одного и того же высказывания показывает, что категория коммуникативной справедливости применима к каждому из собеседников по отдельности, так как коммуникация представляет собой двусторонний процесс обмен, в котором отражаются субъективные мнения обоих собеседников. Причиной различного (и даже противоположного в данном случае) толкования одной и той же дискурсивной практики автором и адресатом является нарушение автором принципа прагматической пресуппозиции, когда он задает собеседнику (незнакомому человеку) вопрос, запрашивающий большее количество информации, чем требовалось для согласованного продолжения дальнейшего диалогического взаимодействия (подробнее о согласованном диалогическом взаимодействии см.: [19; 20]). Важно указать, что адресат в момент реплики *(1')* не знает социальный статус собеседника (более высокий) и, следовательно, считает реплику неуместной со стороны незнакомого человека, а также неуместной именно в данном месте (локальная пресуппозиция) и в данной ситуации (ситуативная пресуппозиция). Адресат в ответной реплике *(1a')* ссылается на неправомерность заданного ему вопроса, указывая на социальный статус инициатора вопроса (*А ты кто такой ... ?).*

Другим существенным моментом рассматриваемого примера (3) является то, что в нем отчетливо прослеживается возникновение коммуникативного рассогласования на стыке репликовых шагов *(1')* и *(1a')*, причиной которого является коммуникативная несправедливость реплики *(1')* для ее адресата. Подобный коммуникативный «сбой» определяет то положение, что коммуникативная справедливость является значимым *прагматическим* фактором успешности взаимодействия собеседников. Следовательно, в основе коммуникативной разновидности категории справедливости лежит учет интенциональности речевой деятельности субъектов взаимодействия и результативности предполагаемого прагматического воздействия высказывания.

Рассмотренные примеры и признание существования категории коммуникативной справедливости правомерно поднимают вопрос о том, что же конкретно понимается под коммуникативно справедливыми речевыми практиками (или речевыми практиками коммуникативной справедливости) и дискурсом коммуникативной справедливости. Так, ***речевая практика коммуникативной справедливости*** представляет собой такое речевое произведение, автор которого выражает свое коммуникативное намерение с учетом всех известных ему фактуально-объективных (пресуппозиционных) условий действительности и преднамеренно не изменяет содержание и интенциональную направленность своего высказывания с целью установить комфортное или дискомфортное положение дел для адресата, но выгодное и бенефактивное для его автора (см. также: [12; 13]. Основываясь на этом определении, можно утверждать, что коммуникативная справедливость

речевой практики *начинается формироваться* именно на иллокутивном уровне функционально-семантического представления репликового шага, так как указанный уровень является доминирующим над другими уровнями (манифестационным, тематическим) и опирается на тематическое содержание такого шага и его языковую форму выражения [18; 20, с. 40]. Кроме того, коммуникативная справедливость реплики определенного прагматического фрейма (типа) основана на функционировании этой реплики в тех или иных пресуппозициональных условиях действительности, что исключает возможность ее дополнительной коннотации с иллокутивным потенциалом реплики какого-либо другого типа или субтипа прагматического фрейма.

Становится понятным, что в интерактивном взаимодействии коммуникативно справедливо учитывать объективные факторы действительности и отдавать им приоритет даже в тех случаях, когда это будет причиной возникновения некомфортного состояния партнера / ов по общению. В этом плане отказ адресанта от введения собеседника в состояние дискомфорта, проявляющийся, например, в выражении жалости или желания умолчать известные факты, станет причиной несправедливой коммуникативной практики, так как говорящий для ее реализации будет вынужден скрыть известные ему пресуппозиционные условия действительности и изменить содержание своего высказывания. Важно иметь в виду, что и целенаправленные реплики инициатора, способствующие возникновению дискомфортного эмоционального состояния у собеседника из-за необоснованного нагнетания обстановки, будут также считаться коммуникативно несправедливыми.

Опираясь на вышесказанное о роли пресуппозитивных факторов в определении коммуникативной справедливости дискурсивных практик, возможно заключить, что последовательность коммуникативно справедливых речевых практик (коммуникативно-социальных действий) партнеров по общению, каждое из которых основано на согласованном синергийном продвижении к достижению поставленных целей диалогического кооперативного взаимодействия, а также учете коммуникативной организации объективных факторов действительности, представляет собой ***дискурс коммуникативной справедливости*** (или ***коммуникативно справедливый дискурс***). Действительно, данный тип дискурса фактуален и, несомненно, имеет право на существование, так как обладает своей функциональной спецификой и представляет собой сложное, многостороннее структурно-семантическое и коммуникативно-прагматическое образование, требующее комплексного лингвистического описания. Данный тип дискурса занимает особое место в структуре других типов дискурса в связи с его специфическими целями и применимостью в различных сферах деятельности человека. Так, его основная функция заключается в регулировании отношений между коммуникантами в различных интерактивных ситуациях и установлении (или поддержании) такого типа отношений, в котором коммуниканты смогут синергийно продвигаться к намеченному результату. Как уже отмечалось, реплики различной иллокутивной направленности формируют коммуникативное пространство справедливого дискурса, в связи с чем его

содержательные рамки не ограничены тематикой какой-либо одной сферы применения.

Предложенный функционально-прагматический ракурс рассмотрения феномена коммуникативной справедливости, основанный на учете собеседниками комплекса факторов: 1) организации коммуникативного поведения партнеров, 2) иллокутивных характеристик высказывания, 3) средств поверхностной манифестации высказывания, 4) семантических свойств, 5) пресуппозиционных параметров высказывания, а также 6) прагматических характеристик высказывания, предоставляет перспективу для описания сущности функционирования коммуникативно справедливых дискурсивных практик в социальном взаимодействии. Кроме того, указанный ракурс дает возможность с новых позиций затронуть вопросы эффективности речевой коммуникации, ибо, как показали рассмотренные примеры, только практика коммуникативной справедливости способствует согласованному продолжению диалогического взаимодействия собеседников, в то время как коммуникативная несправедливость является причиной возникновения коммуникативного рассогласования или сбоя. В этом плане особую практическую значимость приобретают вопросы критериев безошибочного и однозначного определения коммуникативной справедливости высказываний в условиях интерактивного взаимодействия, что требует отдельного обсуждения.

Тем не менее с указанных позиций можно утверждать, что категория коммуникативной справедливости *заключается в прагматическом аспекте установления отношений между коммуникантами по поводу общего вклада в диалог* и применима как к инициатору, так и к адресату речевого сообщения. Это утверждение снимает те противоречия, когда одно и то же высказывание может быть справедливым лишь для одного из собеседников, а также справедливым в одной сфере и несправедливым в другой. Действительно, как было показано выше, в социальном взаимодействии трудно четко разграничить не только сферы деятельности представителей общества как говорящих субъектов, так как эти сферы тесно взаимосвязаны между собой, но еще труднее разграничить типы категории справедливости, применимые в той или иной сфере. Однако, возвращаясь к категории коммуникативной справедливости как категории, устанавливающей определенные отношения между коммуникантами, отметим, что если отношения между ними справедливы, то и формы их коммуникативного взаимодействия, отражающие эти отношения, будут коммуникативно справедливы.

Возможно предположить, что необходимости в выделении категории коммуникативной справедливости могло не быть, если бы коммуниканты в каждом конкретном случае в рамках некоторого сценария интерактивного взаимодействия не оценивали вклад в диалогический обмен каждого из собеседников по шкале «справедливо» – «несправедливо», основываясь на маркировке их коммуникативных действий и построении отношений между ними. Следовательно, возвращаясь к идеям Платона, еще раз отметим, что «*слово – тот* ***инструмент****, с помощью которого справедливое отделяется от несправедливого».*

Список литературы

1. Аристотель. Политика // Соч.: в 4-х т. / пер. с древнегреч. С.А. Жебелева; общ. ред. А. И. Доватура. М.: Мысль, 1983. Т. 4 С. 375 – 644.
2. Дарендорф Р. Справедливость без оков зависимости // Коммунист. М., 1990. № 16. С. 17–31.
3. Дворкин Р. Либерализм // Современный либерализм: Ролз, Бёрлин, Дворкин, Кимлика, Сэндел, Тейлор, Уолдрон / пер. с англ. Л. Б. Макеевой. М.: Дом интеллектуальной книги, Прогресс Традиция, 1998. 248 с.
4. Канарш Г. Ю. Социальная справедливость: философские концепции и российская ситуация: монография. М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2011. 236 с.
5. Кашников Б.Н. Концепция общей справедливости Аристотеля: Опыт реконструкции // Этическая мысль. М.: ИФ РАН, 2001. Вып. 2.
6. Литвиненко Н. Концепция справедливости Джона Ролза // Логос. 2006. №1 (52). С. 26–34.
7. Макинтайр А. После добродетели: Исследования теории морали / пер. с англ. В.В. Целищева. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 384 с.
8. Новоселова О.В. Коммуникативные маркеры дискурса угрозы // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2010. № 3. С. 20-26. URL: http://tverlingua.ru
9. Новоселова О.В. Коммуникативное пространство композитных перформативных угроз // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2012. Т.1. №4. С. 182-190.
10. Новоселова О.В. Коммуникативно-конструктивное пространство регулятивных менасивных действий // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2013. № 3. С. 72-84. URL: http://tverlingua.ru
11. Новоселова О.В. Функционально-семантическая интерпретация менасивных топоном в социальной интеракции // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2014. № 2. С. 68–77. URL: http://www. tverlingua.ru.
12. Нозик Р. Анархия, государство и утопия / пер. с англ. Б. Пинскера; под ред. Ю. Кузнецова и А. Куряева. М.: ИРИСЭН, 2008. 424 с.
13. Новоселова О.В. Категория коммуникативной справедливости как прагматический феномен // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2015. № 1. С. 34-47. URL: http://www. tverlingua.ru.
14. Новоселова О.В. Коммуникативная справедливость как прагматический конструкт // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2015. № 2. С. 59-74. URL: http://www. tverlingua.ru.
15. Платон. О справедливости // Собр. соч. в 4 т. / пер. с древнегреч.; общ. ред. А.Ф.Лосева, В. Ф. Асмуса, А. А. Тахо-Годи; авт. ст. в примеч. А. Ф. Лосев; примеч. А.А. Тахо-Годи. М.: Мысль, 1994. Т. 4. С. 549–556.
16. Рикёр П. Справедливое / пер с фр. Б. Скуратова, П. Хицкого. Москва: Гнозис, Логос, 2005. 304 с.
17. Ролз Д. Справедливость как честность // Логос. 2006. №1 (52). С. 35-60.
18. Романов А.А. Уровни функционально-семантического анализ текста // Текст, контекст, подтекст. М., 1986. С. 10-17.
19. Романов А.А. Системный анализ регулятивных средств диалогического общения. – М.: Ин-т языкознания АН СССР, Калининский СХИ, 1988. 183 с.
20. Романов А.А. Семантика и прагматика немецких перформативных высказываний-просьб. М.: Институт языкознания РАН, 2005. 153 с.
21. Романов А.А., Новоселова О.В. Дискурсивная топонимия практик-угроз // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. 2012. № 3. С. 67–78. URL: http://www. tverlingua.ru.

22. Романов А.А., Новоселова О.В. Психосемантика конструкта угрозы в политической коммуникации // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2012а. №3. С. 6-16.
23. Романов А.А., Новоселова О.В. Дискурс угрозы в социальной интеракции (функционально-семантический анализ). М.; Тверь: ИЯ РАН, Тверская ГСХА, 2013. 168 с.
24. Романов А.А., Новоселова О.В. Топономия психологического пространства вербальных практик-угроз // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2013а. № 2. С. 20-32.
25. Романов А.А., Новоселова О.В. Семиопсихологическая интерпретация менасивных топоном // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2014. № 1. С. 7-17.
26. Романова Л.А. Структурно-семантические аспекты перформативов в функциональной парадигме языка. М.: ИЯ РАН, 2009. 180 с.
27. Руссо Ж.-Ж. Об Общественном договоре, или Принципы политического Права // Об общественном договоре. Трактаты / пер. с фр. М.: КАНОН-пресс, Кучково поле, 1998. 416 с.
28. Штраус Л. Введение в политическую философию. М.: Логос, 2000. 364 с.
29. Ackerman B. Social Justice in the Liberal State. New Haven: Yale University Press, 1980. 464 p.
30. MacIntyre A. Whose justice? Which rationality? L.: Duckworth, 1988.

PRAGMATICS OF COMMUNICATIVE FAIRNESS

O.V. Novoselova, A.A. Romanov, L.A. Romanova

Tver State Agricultural Academy

The article raises the question about different aspects of category of fairness and variety of its application, as well as about the communicative status of this category. The author shows that if it is possible to determine communicative fairness / unfairness of discursive practices it can be determined the communicative aspect of fairness as a category of functional and semantic sphere realized in the communicative space of fair discourse. This article introduces the concepts of communicative discourse of fairness (or fair communicative discourse) and the category of communicative fairness.

***Keywords**: category of fairness, categorical essence, communicative category, discourse of communicative fairness, presupposition, social interaction, social relations*

Об авторах:

НОВОСЕЛОВА Ольга Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры теории языка и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВПО «Тверская государственная сельскохозяйственная академия» (170904, г. Тверь, пос. Сахарово, ул. Василевского, д.7), e-mail: olvnov@mail.ru

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

РОМАНОВА Лариса Алексеевна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры теории языка и межкультурной коммуникации ФГБОУ ВПО «Тверская государственная сельскохозяйственная академия» (170904, г. Тверь, пос. Сахарово, ул. Василевского, д.7), e-mail: romanov_tgsha@mail.ru

УДК 316.645-053.6

ДЕСТРУКЦИЯ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ И ОСНОВ ПРОСЛАВЛЕНИЯ В ОТНОШЕНИЯХ Я И ДРУГОЙ: ОТВЕРЖЕНИЕ ИНАКОВОСТИ В МОЛОДЕЖНОЙ СРЕДЕ[1]

Л.Б. Шнейдер

Московский психолого-социальный университет

В статье изучается и обсуждается молодежное отвержение «иных» субъектов. В молодежной среде выявлялись установки относительно «иных» субъектов, в качестве которых предлагались: человек из иной (чем я) молодежной группировки, человек иной (чем я) национальности, человек иной (чем я) религиозной веры, человек иной (чем я) сексуальной ориентации, человек иного (чем я) материального достатка, выходец из семьи с иными (не такими, как у нас) финансовыми возможностями, человек, болеющий за иную (чем я) футбольную команду, человек, физически иной (чем я). Установлено, что наибольшее отвержение обнаруживается в области сексуальной ориентации, национальности и футбольных пристрастий. Выявлено, что мужчины более нетерпимы к другим, чем женщины, а молодые – чем их старшие современники.
Ключевые слова: *молодежный экстремизм, отвержение, отрицание, иной, оценивание, внутригрупповое пристрастие.*

Если в прежние времена основной вопрос относительно молодежи формулировался так: «Как продлить молодежную фазу?», то теперь он звучит иначе: «Как завершить молодежную фазу?». В настоящее время наряду с позитивными характеристиками молодого поколения стали проявляться тревожные симптомы деструкций гражданственности, социально-политической инфантильности и абсентеизма; индивидуализма и эгоцентризма; утраты национальной и культурной идентичности; диверсификации культурных и духовных ценностей. Крайним выражением этих тенденций становятся окрашенные ксенофобией агрессивно насильственные действия, характеризующиеся выраженным враждебным отношением к лицам другой национальности, расы и религии [6]. Враждебность и противостояние могут обнаруживаться по различным оппозициям: богатые – бедные, молодые – пожилые, мусульмане – христиане, коренное население – приезжие, городские – сельские, правые – левые, сексуально традиционные индивиды – люди с нетрадиционной сексуальной ориентацией, западнофилы – славянофилы, «догхантеры» – защитники животных и пр.

Деструктивные установки у подростков и молодежи стали предметом ряда исследований, однако следует признать, что они не достаточно изучены у отдельных категорий подростков и молодежи. Не прояснёнными остаются феномены предрасположенности, склонности и готовности личности к

[1] Работа выполнена в рамках научного проекта, поддержанного грантом РГНФ №15-26-01008.

насильственным действиям. Мало изучены психологические механизмы деструктивной гражданственности, средовые факторы, провоцирующие индивидуальное и групповое взрывоопасное поведение.

Конкретной задачей является выявление и изучение направленности молодежного отвержения. Решению данной комплексной задачи способствует разбиение ее на ряд более частных взаимосвязанных задач:

- осуществить психологический анализ сущности и содержания, отвержения «иных субъектов» у современных молодых людей с учетом их гендерных и возрастных особенностей;

- выяснить и оценить направленность молодежного отвержения, способствующего перерастанию социопатических убеждений в экстремистские настроения и деструктивные социально-негативные и социально-опасные действия.

Новизна научной идеи заключается в выявлении и детальном изучении «отвергающих» установок молодежи, определении возможных мишеней активно-деструктивных действий личности или группы молодых людей.

Общеизвестно, что протестная реакция вызревает на сильных чувствах (озлобленности, ненависти и т. п.) и оформляется в идеях восстановления справедливости. Для этого допустимы любые крайние меры: гражданское неповиновение, беспорядки, террористические акты и т.д. Именно они и составляют суть гражданской деструктивности, базирующейся не только на внешних организационных мероприятиях и направляющем влиянии лидеров, ее подпитывает решительность человека, захваченного азартом борьбы, внутренним героическим пафосом бунта [10]. Сюда же добавляется ненасытная жажда прославления любой ценой, даже путем приобретения славы, подобной славе Герострата[2].

С особой силой гражданская деструктивность проявляется в городской среде с ее мощным воздействием на личность. Об этом достаточно убедительно написал Т. Драйзер в романе «Сестра Керри»: «Большой город с помощью своих коварных ухищрений обольщает не хуже иных соблазнителей, самый опытный из которых микроскопически мал по сравнению с этим гигантом и принесет человеку гораздо меньше разочарований. В городе действуют могучие силы, которые обладают такими способами проникнуть в душу своей жертвы, какие доступны лишь умному и тонкому человеку. Мерцание тысяч огней действует не менее сильно, чем выразительный блеск влюбленных глаз. Моральному распаду бесхитростной, наивной души способствуют главным образом силы, неподвластные человеку. Море оглушающих звуков, бурное кипение жизни, гигантское скопление человеческих ульев — все это смутно влечет к себе ошеломленные чувства. Какой только лжи не нашепчет город на ушко неискушенному существу, если не случится рядом советчика, который сумеет вовремя предостеречь. И ложь эта, пока не раскрытая, обольстительна,— зачастую она незаметно, как музыка, сначала размягчает, потом делает слабым, потом развращает неокрепшее человеческое сознание».

[2]По имени грека Герострата, который, желая, во чтобы то ни стало, увековечить свое имя, сжег в 356 до н. э. великолепный храм Артемиды в Эфесе.

Идеологически гражданская деструктивность, переходящая в экстремизм, организуется в создании образа врага, которого необходимо победить, устранить. При этом требуется решительное подавление инакомыслия, жесткое утверждение своей системы политических, идеологических и других ценностей.

Гражданская деструктивность обнаруживает себя прежде всего в ментальности (отрицание нормативных взглядов и суждений, возвеличивание определенной привлекательной идеи), протестной деятельности (героизация бунта, мятежа, несогласия) и сокрушающей поведенческой активности (трагичность последствий). Как правило, это экстремизм политический. Чаще всего именно он и находится в фокусе как отечественных, так и зарубежных исследователей. Однако в нынешнее время получили широкое распространение и другие виды экстремизма (религиозного, футбольного, сексуального и пр.), не в меньшей степени обескураживающие сочетанием категоричности, трагичности и героизма.

Экстремизм определяется, как правило, через приверженность крайним взглядам, позициям и следующим за ними действиям. Упоминание краев выводит на представление о некоем континууме, центральное место в котором принадлежит традициям, конвенциональным нормам, некоему устоявшемуся порядку. Тогда суть экстремизма должно составлять отрицание, гражданское неповиновение. При этом неважно, что отрицать (нормы, мораль, определенных людей, правила поведения, чужие взгляды и пр.). Главное – отрицать яростно, ожесточенно без повода для уступок, соглашений и компромиссов, т.е. категорически [10]. Вследствие категоричности доводы исторического реализма и научного знания малодоступны. На это, как проявление максимализма, указывал еще С.Н. Булгаков, заметив, что судить «принципиально» – значит рассуждать на самом деле отвлеченно, не вникая в сложность действительности и тем самым нередко освобождая себя от трудности надлежащей оценки положения [2].

Таким образом, категоричность, с нашей точки зрения, сущностная черта экстремизма и деструктивной гражданственности, ибо в этом случае мир предстает в черно-белом виде, без оттенков серого. Категоричность совсем не обязательно влечет за собой насильственные разрушающие действия, однако такие действия во имя – понятой так – великой цели может и допускать. Если категоричность подпитывается ненавистью, то насилие неизбежно [10].

В зарубежных странах понятие экстремизма не употребляется, а наказание предусматривается за деяния, получившие обобщенное название «hate speech» (буквально – речи ненависти) или «hatred crime» (преступления ненависти). Речь идет, как замечает Т.А. Корнилов, прежде всего о возбуждении национальной, расовой и религиозной вражды, об оскорблениях, угрозах и насилии в отношении лиц по причине их принадлежности к какой-либо иной общности и т. п. [4]. На наш взгляд, это полностью соответствует понятию «деструктивная гражданственность».

С нашей точки зрения, гражданская деструктивность как предверие молодежного экстремизма – это ментальная центрация на идее (позиции,

взглядах), порождающая поведенческую активность с отчуждением инакомыслия и отвержением инакомыслящих [10].

Отчуждение от инакомыслия и отвержение инонакомыслящих – это внешнее отчуждение. Но возможно и внутреннее отчуждение, среди своих (или тех, кто казался таковым). Как утверждает А.В. Шипилов, «если внешнее отчуждение превышает внутреннее, происходят войны, а если внутреннее отчуждение превышает внешнее, происходят революции» [9, с. 159].

Ситуация несогласия и расхождения во взглядах, мнениях и суждениях в человеческом обществе неизбежна. Как пишет Т.А. Горелова, современный человек в результате дифференциации общества принадлежит к множеству групп (расовой, половой, возрастной, семейной, государственной, языковой, профессиональной, имущественной, территориальной, религиозной, партийной, идеологической и др.). По ее мнению, идентифицируя себя с любой из них, он становится потенциальным участником многих сообществ, а значит, и многочисленных конфликтов. Такая ситуация возникает из-за избыточной агрессии современного человека, стремящегося консолидироваться со «своими» и отторгнуть, а то и уничтожить «чужаков».

Это находит отражение в языке. В немецком языке слово «heimlich» означает «хорошо знакомый», а его антоним «unheimlich», «незнакомый», дополняется значением «жуткий». Таким образом, понятие «незнакомый», «иной» нагружается символикой опасности, отторжения.

Как утверждает Т.А. Горелова, усовершенствование орудий и развитие интеллекта привели к тому, что у человека не стало внешних врагов, поэтому избыточная агрессия накапливается внутри вида. Агрессивность в разнообразных формах насилия выплескивается на отчужденных, нередко искусственно созданных врагов. Ситуация чревата трагедиями и умножением зла в этом мире [3].

Между тем, индивид – это не микроскопическое «мы», уплотненное до точки, а пункт пересечения множества отношений «мы» и «они». Чем больше скрещивается на индивиде разных «мы» и «они», тем меньше места для слепых, полубессознательных импульсов и эмоций, тем более они должны уступить место мысли [6]. Однако в реальности немало ситуаций, когда «мы» и «они» жестко противопоставляются друг другу и деструктивная гражданственность выплескивается на городские площади и улицы.

Представляется оправданным применение диагностического инструментария для изучения направленности молодежного отвержения как показателя возможных мишеней насильственных действий.

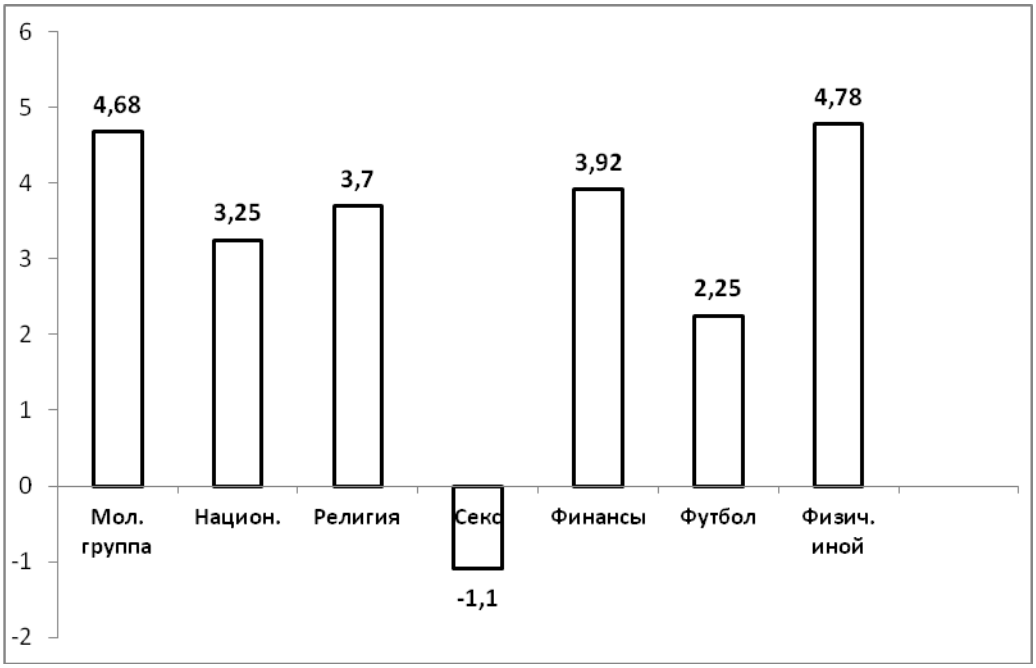
Полагаем, чтобы понимать и прогнозировать поведение конкретного молодого человека – будет ли он проявлять целенаправленную деструктивную активность, решится ли на насильственные действия, – надо выявить систему его установок относительно «иного» субъекта.

Основной метод, который использовался в эмпирическом исследовании: семантический дифференциал. В молодежной среде выявлялись установки относительно «иных» субъектов, в качестве которых предлагались: человек из иной (чем я) молодежной группировки, человек иной (чем я) национальности, человек иной (чем я) религиозной веры, человек иной (чем я) сексуальной ориентации, человек иного (чем я) материального достатка,

выходец из семьи с иными (не такими, как у нас) финансовыми возможностями, человек, болеющий за иную (чем я) футбольную команду, человек, физически иной (чем я).

При обработке результатов отрицательные по значению характеристики подсчитывались со знаком минус. Максимально возможное число – +21 балл (позитивное отношение), минимальное – -21 балл (при отрицательном отношении).

В выборку вошли представители разных национальностей (всего 24), что характерно для поликультурной среды Российской Федерации. Вопрос гражданского или миграционного статуса респондентов не изучался. Титульная нация (русские) в изучаемой выборке наиболее представительная в количественном отношении (100 чел., ~45 %). Возраст всех респондентов – 16-30 лет. Лиц женского пола в выборке – 60 % (149 чел.), мужского – 40 % (98 чел.). Анкетирование проводилось в г. Москве и Московской области, г. Махачкале и его окрестностях, г. Оренбурге и Оренбургской области, г. Калининграде. В исследовании участвовали учащиеся вузов (62 %), колледжей (18 %), общеобразовательных школ (11 %), работающая молодежь (7 %) и безработные граждане (1 %). Всего опрошено 247 человек. Полученные в процессе опроса результаты представлены на рисунке.



Полученные по всей выборке результаты (в средних значениях) отношения к иным субъектам

Как видно из рисунка, наибольшую неприязнь вызывают люди иной сексуальной ориентации, а также футбольные болельщики других команд и люди иной национальности. Все эти субъекты отторжения могут быть подвержены экстремистским нападкам и насильственным действиям со стороны молодежи в первую очередь.

Объясняется это тем, что межгрупповая конфронтация (а вслед за ней и межличностная) держится: а) на мысленном выделении разных групп людей с их возможными особенностями; б) мысленном противопоставлении своей и «чужой» групп (межгрупповая дифференциация); в) мысленном приписывании ценных признаков своей, менее ценных или негативных – «чужой» группе.

Обостряется конфронтация, когда желания разных групп добиться одного и того же – успеха – в условиях некоторых ограничений представляются неустранимыми («либо мы, либо они»). Психологическим катализатором данных процессов является зависть.

В табл. 1 представлены результаты оценивания «иных» субъектов мужчинами и женщинами.

Таблица 1

Результаты оценивания «иных» субъектов в зависимости от половой принадлежности респондентов

Субъекты оценивания	*В средних баллах*	
	Мужчины	*Женщины*
Человек из иной (чем я) молодежной группировки *	**2,65**	**4,6**
Человек иной (чем я) национальности	**2,8**	**3,66**
Человек иной (чем я) религиозной веры	**2,52**	**3,04**
Человек иной (чем я) сексуальной ориентации**	**-2,83**	**0,92**
Человек иного (чем я) материального достатка, выходец из семьи с иными (не такими, как у нас) финансовыми возможностями	**2,17**	**3,77**
Человек, болеющий за иную (чем я) футбольную команду**	**-2,02**	**4,72**
Человек, физически иной (чем я)	**3,33**	**5,03**

*- различия между мужчинами и женщинами статистически значимы при $p \leq 0,05$.

**- различия статистически значимы при $p \leq 0,01$.

Как видно из вышеприведенной таблицы и диаграммы, мужчин по всем позициям отличает большая нетерпимость. У женщин вызывает наибольшее отторжение человек иной сексуальной ориентации и другой веры. У мужчин неприятие обнаруживается относительно человека иной сексуальной ориентации, а также болеющего за другую команду. Последнее обстоятельство должно быть подвержено более пристальному вниманию в связи с приближающимся в 2018 г. чемпионатом мира по футболу, проведение которого будет проходить в России. Футбольные фанаты – весьма существенная база для молодежного экстремизма и различного рода провокаций. Гражданская деструктивность здесь подпитывается сильным эмоциональным накалом, массовостью мероприятия, анонимностью участников. Прославление своей команды всегда осуществляется за счет принижения другой. Немалую роль при проигрыше своей команды играет уже упоминавшаяся выше зависть.

Отторжение вызывает и имеющий иные финансовые возможности, т. е., как правило, более богатый. Все эти субъекты отторжения могут быть подвержены экстремистским нападкам в первую очередь.

Наибольшее отвержение к «иным» субъектам проявляют респонденты возрастной группы 16-17 лет, что представлено в табл. 2 и 3.

Таблица 2

Сравнение результатов респондентов 16-17 лет и всей выборки

Субъекты оценивания	*Всего по 16-17-летним*	*По всей выборке*
Человек из иной (чем я) молодежной группировки	0,8	4,68
Человек иной (чем я) национальности	-6,2	3,25
Человек иной (чем я) религиозной веры	-0,87	3,7
Человек иной (чем я) сексуальной ориентации	-0,73	-1,1
Человек иного (чем я) материального достатка, выходец из семьи с иными (не такими, как у нас) финансовыми возможностями	1,67	3,92
Человек, болеющий за иную (чем я) футбольную команду	-2,73	2,25
Человек, физически иной (чем я)	2,27	4,78

Как видно из табл. 2, по всем субъектам оценивания молодые люди 16-17 лет проявляют большую нетерпимость и отвержение (все различия статистически значимы, p варьирует от 0,03 до 0,001). Наибольшее неприятие у юных респондентов вызывают люди иной национальности. Вспышки насилия могут возникнуть на религиозной почве и в зоне футбольных пристрастий.

Таблица 3

Различия в оценивании «иных» субъектов юношами и девушками 16-17 лет

Субъекты оценивания	Юноши	Девушки
Человек из иной (чем я) молодежной группировки	3,0	-1,71
Человек иной (чем я) национальности	-7,63	-4,57
Человек иной (чем я) религиозной веры	-1,88	0,29
Человек иной (чем я) сексуальной ориентации	-1,13	-0,29
Человек иного (чем я) материального достатка, выходец из семьи с иными (не такими, как у нас) финансовыми возможностями	3,63	-0,57
Человек, болеющий за иную (чем я) футбольную команду	-5,13	0
Человек, физически иной (чем я)	1,0	3,71

Как видим, юноши нетерпимее относятся почти ко всем «иным» субъектам. Их отвержение носит более явственный характер. Обращает на себя внимание тот факт, что со стороны девушек большая непримиримость обнаруживается в финансовой области, по отношению к лицам с иным, чем у респонденток, достатком. Однако девушки терпимее относятся к лицам другого вероисповедания и телесной инаковости.

Итак, восприятие человека и социальное взаимодействие всегда содержат компонент оценивания. Такая оценка играет решающую роль в

идентификации себя и других, в отношении к «иным» субъектам. В ней явственно обнаруживается, как показано выше, негативный компонент, направленность на отвержение и неприятие «иных».

Объяснение этому явлению может быть дано в трех аспектах.

1. Групповая идентичность управляется социальными представлениями и объективно действующими установлениями. При определенных обстоятельствах, когда статусы групп неравны и это неравенство воспринимается как несправедливое, члены группы начинают активно сдвигать и искажать оценки своей и чужой группы, стремясь добиться изменения мнения в пользу своей группы. Этот эффект этноцентрического внутригруппового пристрастия в основном связан с противоречивыми требованиями реальных благ. Решающим моментом для оценивания является угроза (даже потенциальная) индивидуальной идентичности. Угроза такого рода имеет тяжелые эмоциональные и когнитивные последствия [1]. Это, в свою очередь, может вылиться в аффективную поляризацию «мы» и «они», что, в свою очередь, способно привести к непримиримому противостоянию и гражданской деструктивности.

2. В теории Дж.С. Тэрнера возникновение категорий «внутригрупповое–внегрупповое» рассматривается как этап, предшествующий фундаментальным процессам, лежащим в основе таких групповых феноменов, как этноцентризм, социальная кооперация и конкуренция, групповая сплоченность и т. п. Чем более ясно выражено различие между внутри- и внегрупповым, тем более действенным становится внутригрупповая – внегрупповая категоризация, поскольку это различие начинает восприниматься как противоречие [8]. Более того, оно может принимать форму отвержения «чужих», неприятия таких, как не мы.

3. На становление тождественности человека в сообществе подобных влияет наличие определенных границ, в рамках которых осуществляется совместная деятельность и общение. По своей сути этническая граница – понятие социально-психологическое, основу которого составляют культурные различия, преломляющиеся через мощную тенденцию разделять мир на «своих» и «чужих», а затем проявляющиеся на уровне группового поведения [7]. Даже вопреки собственным интересам «инаковость» начинает продуцировать отвержение других людей и порождать экстремистские настроения и гражданскую деструктивность в молодежной среде. Это особенно актуально для нынешней экономически неблагоприятной российской ситуации.

События последнего десятилетия, произошедшие в России, обусловили качественные изменения в социальной структуре общества, динамике и характере развития системы общественных отношений. Стремительными темпами происходит социальная дифференциация в обществе, формирование новых политических групп, этнически различных слоев. Современное общество является мультинациональным, и повседневное сосуществование и необходимость успешного взаимодействия представителей разных культур актуализируют потребность в поиске новых подходов к оценке проблем трудовой миграции, распределению благ и властных полномочий,

способствующих/препятствующих эффективному взаимодействию представителей разных по происхождению, вероисповеданию и пр. субъектов.

Данное исследование может способствовать большей осведомленности представителей государственных и общественных структур в вопросах профилактики экстремистских установок личности в молодежной среде, а также содействовать формированию системы противодействия гражданской деструктивности и различным девиациям в молодежной среде.

Список литературы

1. Борневассер М. Социальная структура, идентификация и социальный контакт // Иностранная психология. 1993. Т.1, № 1.
2. Булгаков С.Н. Героизм и подвижничество. М., Русская книга, 1992. 528 с.
3. Горелова Т.А. «Свои» и «чужие»: кто они? // Философия и культура. 2011. № 7(43). С. 50-66.
4. Корнилов Т.А. Международные аспекты противодействия экстремизму: дис. … канд. юрид. наук. М., 2011. 161 с.
5. Ксенофобия в молодежной среде: доклад по результатам мониторинга / [А. Козлов и др.]. М.: Московская Хельсинкская группа, 2009. 114 с.
6. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. М., 1966.
7. Солдатова Г.У. Этнические идентичности народов России и границы межкультурного понимания // Психологическое обозрение. 1997. № 2. С. 17-21.
8. Тэрнер Дж.С., Оукс П. Дж., Хэлем С.А., Дэвид В. Социальная идентичность, самокатегоризация и группа // Иностранная психология. 1994. № 2.
9. Шипилов А.В. «Свои», «чужие» и другие. М.: Прогресс-Традиция, 2008. 568 с.
10. Шнейдер Л.Б. Сущность и содержание экстремизма: категорическое, героическое и трагическое // Актуальные проблемы психологического знания. Теоретические и практические проблемы психологии. 2013. Вып. № 2 (27). С. 120-131.

"I OR OTHER" DESTRUCTION IN RELATIONSHIP: THE REJECTION OF DIFFIRENCIALITY BY YOUTH ENVIRONMENT

L.B. Shneider

Moscow Psycho-Social University

This article views the denial of "alien" subjects by young people. The youth environment gives a beginning to a psychological setups concerning "alien" subjects, in role of which are presumed to be a person, belonging to a different (than me) a youth group or as varies: nationality, religious beliefs, sexual orientation, material wealth, financial possibilities, favorite sports team, physical condition. It is a fact that the maximal denial are found in the area of sexual orientation, nationality and sports. It is revealed that males are less tolerant to others then females, and young people are less tolerant then elders.

***Keywords**: youth extremism, denial, rejection, different, alien, evaluation, in-group addiction.*

Об авторе:

ШНЕЙДЕР Лидия Бернгардовна – доктор психологический наук, профессор, зав. кафедрой педагогической психологии и методики преподавания Московского психолого-социального университета (115191, г. Москва, 4-ый Рощинский проезд, 9а), e-mail: lshnejder@yandex.ru

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.01

ЭРГАТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБЩЕЙ ПСИХОЛОГИИ

Ю.А. Самоненко

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Обосновывается эргатическая концепция психики. Согласно предложенной гипотезе, структура психики человека может быть уподоблена структуре трудового сообщества (эргасистемы), остающейся неизменной со времени возникновения первобытного человека и до настоящего времени. Системообразующими элементами выступают «полюса» эргасистемы, обеспечивающие ее функционирование как целого. В соответствии с зонами ответственности они получили условные названия: «исполнитель», «непосредственный руководитель», «идеолог», «стратег». Уподобление происходит в процессе интериоризации в социальной среде и обучения новых поколений, а также передачи генетическими механизмами. Инвариант, который задается эргатической моделью психики, позволяет рассматривать бесконечное число вариантов индивидуального ее воплощения.

***Ключевые слова**: предмет психологии, «клеточка» в психологии, эргасистема, структура психики человека.*

Актуальность. Рубеж ушедшего и наступившего столетий застал психологическую науку в состоянии, о котором с тревогой предупреждал А.Н. Леонтьев: «Вот уже почти столетие, как мировая психология развивается в условиях кризиса ее методологии. Расколовшись в свое время на гуманитарную и естественно-научную, описательную и объяснительную, система психологических знаний дает все новые и новые трещины, в которых кажется исчезающим сам предмет психологии. Парадокс состоит в том, что вопреки всем теоретическим трудностям во всем мире сейчас наблюдается чрезвычайное ускорение развития психологических исследований – под прямым давлением требований жизни. В результате противоречие между громадностью фактического материала, скрупулезно накапливаемого психологией в превосходно оснащенных лабораториях, и жалким состоянием ее теоретического, методологического фундамента еще более обострилось» [2, с. 5]. За четыре десятилетия, прошедших после публикации этих слов, проблема, поставленная классиком мировой психологии, не утратила своей актуальности. Еще более углубляется ее разделение на две относительно разобщенные области – «практическую» и «академическую» психологию. Да и сама академическая наука продолжает развитие в различных направлениях, каждое из которых выделяет свой предмет изучения, свой аспект рассмотрения такой чрезвычайно сложной системы, каким является человек. Но многоаспектность знания об объекте не обязательно формирует «стереоскопичность» видения целого. Однако без этого не могут быть реализованы социальные проекты, в которые включились психологи, используя в них потенциал психологической науки. Практика показывает, что

«частичные» знания о человеке, полученные в ходе плюралистических подходов в психологии, не могут стать основой решения многих заявленных задач. Так, ситуация в образовании, где психология взяла на себя важную функцию научного обеспечения образовательных технологий, не оправдала надежд практиков. Все чаще в обсуждении сообщества психологов звучит тема «кризиса» современной психологии.

Проблема. В этой ситуации становится актуальной проблема построения концепции развития психики человека, которая могла стать основой разработки частных моделей как необходимых ориентиров в решении конкретных практических задач. Проблема порождается сложностью объекта описания. Невозможно описать психику человека, взяв в качестве объекта изучения современного человека. Как и всякую сложную систему, понять ее развитую форму можно лишь отправляясь от ее исходного состояния. В отношении человека именно по такому пути шли материалистически ориентированные науки о человеке. Известные положения марксистской философии о роли труда в возникновении homo sapiens определили эволюционное направление исследователей в развитии психики человека. Но эвристическое значение этого положения для развития психологической теории исчерпано далеко не полностью. Базируясь на этом методологическом основании, можно подойти в более четкому представлению о *предмете психологический науки***.**

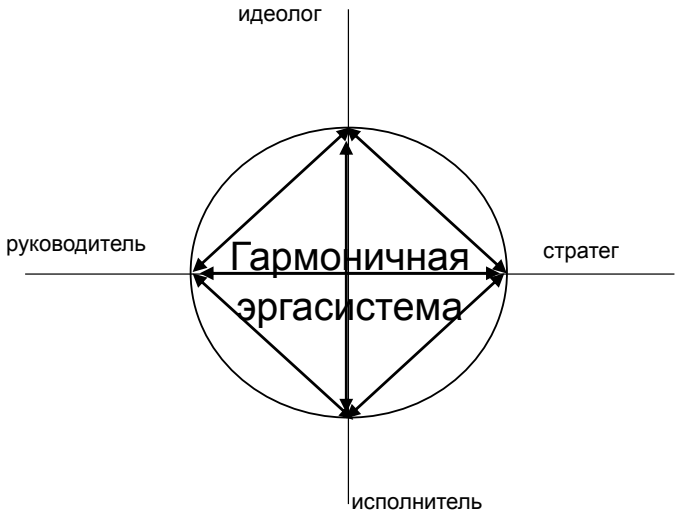
Гипотеза. Анализируя историческо-культурные предпосылки возникновения человеческой цивилизации, ученые как правило, подчеркивают значение изготовления и применения человеком орудий труда, прямохождение, развитие артикуляционного аппарата членораздельной речи, употребление огня. Значительно меньше внимание обращено на анализ интерсубъектных взаимодействий наших предков в процессе труда. Между тем *разделение труда и кооперация* в решении жизненных задач стимулировали развитие психики человека не в меньшей степени, чем преобразующая деятельность с вещественными объектами. Реконструкции социального и психологического контекста были посвящены исследования специалистов в более поздний период. Что именно заслуживает внимание?

В работах палеопсихологов, посвященных социальной организации первобытных обществ, показано, что на протяжении многих тысячелетий происходит поляризация структуры родовых и производственных отношений. Формируются группы с различными функциями, обеспечивающими сохранениие и трансляцию культурных приращений. В пестрой картине социальной стратификации можно усмотреть относительно небольшое число позиций (полюсов), образующих инвариантную и композицию деятельных взаимоотношений участников труда. Ее принято называть корпорацией, а в психологических науках, изучающих организацию труда, – *эргасистемой (ЭС).* Ее также можно образно обозначить как «ячейку» или «клеточку» трудового сообщества. Условно позиции, которые занимают участники этого объединения, можно обозначить следующим образом (рисунок):

- «*Исполнитель».* От него требуется педантичное выполнение деятельности в соответствии с установленными нормативами и образцами, с

учетом индивидуальных, возрастных и гендерных характеристик, а также условий ее выполнения.

- *«Непосредственный руководитель».* Его главная функция – планирование и управление деятельностью исполнителей в ЭС в соответствии с плановыми требованиями, условиями жизни, работы и учетом персональных возможностей каждого исполнителя.
- *«Идеолог».* Является носителем смыслов существования ЭС, выступает гарантом безопасности и порядка, согласует интересы различных групп как внутри ЭС, так и во внешних по отношению к ней образований.
- *«Стратег», («методолог»).* Сфера ответственности представителей этого полюса – разработка и реализация общих принципов эффективной работы, выработка перспективных планов, стратегии и способов деятельности, экспертиза и обобщение результатов, внесение коррекций в стереотипные виды деятельности.



Схематическое изображение «клеточки»:
- взаимодействие полюсов клеточки в общественной системе труда,
- взаимодействия полюсных позиций в психологической структуре индивида

Эти данные согласуются с работами в области психологии труда и организационной психологии, раскрывающих содержание и структуру трудовых отношений в современных корпорациях (эргасистемах). Было показано, что эффективная работа корпорации зависит от слаженности работы участников, компетентности которых должны соответствовать указанным выше *«полюсам»* или *зонам ответственности*. Если между «полюсами» нет делового взаимопонимания, в организации проводят внутрикорпоративную подготовку персонала с тем, чтобы работник, исполняющий обязанности «своего» полюса, имел представление о функционале других полюсов.

Таким образом, *«единица» или «клеточка» производственного коллектива сохраняла свою устойчивую инвариантную структуру на протяжении всей истории цивилизации.*

Это утверждение дает основание для следующего суждения, развиваемого в рамках культурно-исторического подхода. Основная его идея состоит в утверждении, что психическое развитие человека есть процесс присвоения индивидом исторически выработанных цивилизацией и объективно функционирующих социальных нормативов. Как следствие, многообразие культурных эталонов приводит к чрезвычайной пестроте индивидуальных и личностных отличий. Но закономерен вопрос, что является общим для человека вообще? Что объединяет, к примеру, первобытного человека и современного интеллектуала? Поиск ответа на этот вопрос ориентировал нас на поиск их базового, инвариантного содержания, свойственного любому представителю рода человеческого. Итогом этого анализа и стало предположение о 4-полюсной структуре психики человека как результата интериоризации *функций* в изначально коллективной деятельности.

Структуру человеческой психики можно представить как «клеточку», уподобленную клеточке «социальной». Другими словами, «клеточка» психическая имеет те же «полюса» с аналогичными функциями и сходными противоречивыми отношениями, подобно тем, что имеют место в общественной системе отношений. Освоение функций, закрепленных за «полюсами», согласно нашей гипотезе происходит не с «чистого листа». Есть основания полагать, что существуют родовые, генетически закрепленные, функциональные системы мозга, являющиеся органическим основанием организации психики человека как эргасистемы. В последнее время в когнитивной психологии обнаружена нейронная пластичность и доказано существование генетических механизмов приобретения культурного опыта [7-10].

По сути, «клеточка», «единица анализа», «ячейка» и т. п. понятия – это обозначение совокупности организованных в систему существенных свойств, связей и отношений предметной области, задающих теоретическое ядро науки. Если выстраивать психологию в парадигме естественных наук, то первое, что возникает при переходе от эмпирического знания к его теоретическому представлению, т. е. подлинно научному знанию, – это формулировка своего предмета. Нам представляется, что «клеточка» психическая может быть определена в качестве предмета психологии, – инвариантного представления содержания этой науки. По этому пути шли многие отечественные психологи. «Клеточку» пытались отыскать Л.С. Выготский, М.Я. Басов, С.Л. Рубинштейн. Обсуждалась проблема «клеточки» в качестве единицы анализа психического в относительно недавних работах А.Н. Ткаченко [5], О.Г. Чесноковой [6], С.М. Морозова [3]. Однако завершенного решения эта проблема в психологических исследованиях не получила, хотя общеметодологические предпосылки к ее продвижению имелись давно. Речь идет о фундаментальной идее деятельностной теории психики, разрабатываемой в научной школе А.Н. Леонтьева. Его ученик и последователь А.Г. Асмолов выразил ее таким образом: «*Для того чтобы изучить мир психических явлений, нужно выйти за их пределы и найти такую единицу анализа психического, которая, будучи субстанцией психики, сама бы к сфере психического не принадлежала*» (курсив А.Г. Асмолова – Ю.С.) [1, с. 47].

Эргатический подход открывает возможность определения обобщенного содержания «клеточки». При этом, как нам представляется, понятийно и терминологически гипотетическую «клетку», введенную в психологию много десятилетий назад, следует заменить более современным и корректным в методологическом отношении понятием «система».

Эргасистема человека в качестве предмета психологии может изучаться с различных сторон. Разноаспектное ее рассмотрение открывает возможность продуктивного решения ряда теоретических и прикладных вопросов психологии и смежных наук о человеке. Есть основания предполагать, что интериоризуются и генетически закрепляются не только названные функциональные полюса, но и обобщенные способы решения задач, наиболее часто возникающие в жизни людей. Методология задает основания их классификации, исходя из предметного содержания и специфических методов, применяемых при их решении. На этом основании выделяют *житейские, проектные, научные, художественные, нравственнее задачи*. Через призму межполюсных отношений можно выстраивать исследовательские, диагностические и коррекционные программы работы по анализу каждой типа. В «чистом» виде в жизненной практике человека они возникают не столь уж часто. Как правило, приходится иметь дело с их прихотливым сочетанием.

Верификация гипотезы. Эргатической подход позволит, как нам представляется, упорядочить пеструю картину осознаваемых и неосознаваемых компонентов деятельности, эмоциональных переживаний, личностных смыслов действий, объективировать человеку картину мира и себя в этом мире. Межполюсные взаимодействия в ходе решения этих задач реализуются в случае возникновения проблемной ситуации в форме внутриличностного *полилога* (рисунок). Примеров выразительного описания драматических картин внутренних споров человека с самим собою в психологической и художественной литературе имеется немало. Образно говоря, оправданно говорить о человеке как *полисубъекте*, который «отстаивает» свою позицию. Полисубъектная структура психической организации человека является продуктом исторического развития. Человек рождается с потенциальной готовностью осваивать функции каждого из полюсов. Прижизненно они получают своеобразное наполнение в судьбе конкретного человека сообразно культурно–историческому контексту его жизни, индивидным характеристикам и ситуативным условиям развития. Этот комплекс интеллектуальных и эмоционально-волевых характеристик человека, выражающих особенности отношения с социальным окружением и готовность действовать в нем, можно назвать его *эргасостоянием*. Это понятие, по нашему мнению, близко к понятию *установка,* являющемуся центральным в психологической концепции Д.Н. Узнадзе.

Предположение, что «эргатическая клеточка» психического является эффективным инструментом анализа психики человека, должно найти свое подтверждение, как и в случае любого теоретического утверждения, выполнив свои объяснительную, предсказательную и проектировочную функции. В настоящей работе мы ограничимся первой из них.

Объяснительная функция эргатического подхода открывает возможности дополнить концепцию ведущей деятельности в трактовке закономерностей психического развития, в частности так называемых *кризисов* возрастного развития. Психические функции, «закрепленные» за полюсами ЭС и соответствующим им мозговым субстратам, начинают свое развитие с рождением ребенка в условиях его реального взаимодействия с физической и социальной средой. От животного царства человек наследует некоторые компоненты «клеточки».

Эволюционно самым ранним является полюс «исполнителя». Его первые проявления наблюдаются в младенческом возрасте в таких формах, как циркулярные и соотносимые движения. Они направлены на управление своим телом, овладением произвольностью движения. Дальнейшее развитие этой функции идет в тесной взаимосвязи с функцией, закрепленной за полюсом «руководителя». Ребенок под руководством взрослого начинает осваивать специфически человеческую систему двигательной активности – функциональные движения, упражняет артикуляционный аппарат, начинается прямохождение. Взрослый, с одной стороны, помогает ему в организации действия, с другой – ограничивает спонтанную активность ребенка, подчиняет определенным нормативам. Действия взрослого служат образцом для подражания. Потребность ребенка в подражательной активности является органической, взрослый лишь «опредмечивает» ее. Перенимая управленческую функцию у взрослого, ребенок постепенно становится способным к *саморуководству* физическим действием. Пик этого беспокойного периода принято называть кризисом первого года. Это психическое новообразование является важнейшей исходной базисной функцией растущего индивида. Примерно в эти же сроки формируется нейрофизиологическая основа полюса «идеолога». Полюс ответствен за смысловую сторону отношения ребенка с миром. Комплекс оживления свидетельствует о начале этого процесса. Он выражается в положительных эмоциях, связанных с образом близкого человека, как правило матери, и сопряжен с ее присутствием, удовольствием от утоления витальных потребностей. Кроме того, близкий человек является «гарантом» безопасности, защиты от страхов, заложенных в человеке природными механизмами приспособления. Если потребность ребенка в «идеологе» как высшем авторитете своевременно не утоляется, происходит задержки психического развития и начинается затяжной *кризис* «базисного недоверия к миру» (Эриксон), приводящий к серьезной деформации личности.

Специфически человеческим является полюс «стратега». Становление его приходится на относительно позднее, в сравнении с другими полюсами, время. Он «отвечает» за разработку и выполнение перспективных задач. Ребенок раннего возраста или принимает, или отвергает предложения, исходящие от взрослого. Инициатива ребенку этого возраста не свойственна. Но наступает время, когда он начинает выстраивать «свой план» действий, далеко не всегда посвящая в него взрослого. Эти планы зачастую нереалистичны, могут быть опасны для здоровья и жизни ребенка. Прерывание реализации такого плана или даже предложение помощи в его исполнении может вызвать негативную реакцию в отношении взрослого.

Ребенок категорично заявляет протест: «я сам». Этот период жизни получил название *кризиса 3-х лет*. Ребенок «отрывается» от взрослого, в нем все явственнее проявляется последняя базовая, а именно *стратегическая* позиция. Только начиная с этого возраста он приобретает все необходимые качества homo sapiens и к описанию его психики может применяться методологический аппарат «клеточки».

Таким образом, гипотеза о возможности теоретического представления структуры психики человека в виде «клеточки», имеющей 4-полюсную эргатическую природу, согласуется с известными данными о развитии ребенка в раннем возрасте, включая кризисы первого года и трех лет. Что касается последующих кризисов, то они в соответствие с эргатической моделью не зависят напрямую от возраста. Кризисное состояние возникает в случае «деформации клеточки», возникающей при наличии препятствий естественному наращиванию функций каких-либо ее полюсов. Например, так называемый подростковый кризис вызывается отсутствием благоприятных условий для развития «стратегического» полюса, для которого созрели предпосылки: прочие полюса его ЭС в норме уже достигли достаточного уровня развития. Но современная российская школа требует от подростка лишь совершенных исполнительских компетенций, канализируя активность ученика исключительно в этом направлении. Естественный в этой ситуации протест подростка ошибочно относят за счет полового созревания и интенсификации деятельности общения между собой, усматривая в этом антагонистические настроения в отношении взрослых.

Эргатический поход обладает значительным конструктивным потенциалом. На его основе могут быть разработаны модели, конкретизирующие его идею для различных отраслей психологической практики. В числе наиболее приоритетных мы видим эргатические модели учебной и трудовой деятельности, психолого-педагогического обеспечения технологий дополнительного образования школьников, профессиональной ориентации, трудового обучения и воспитания молодежи, повышения квалификации и переподготовки взрослых. Заделы в работах этих направлений имеются.

Выводы.

1. Эргатический подход является эффективным инструментом описания психических феноменов, адекватных эволюционной, культурно-деятельностной природе человека. Эргасистема человека может выступить предметом изучения в общей психологии, поскольку в ней отражается все многообразие внутренних связей и отношений человека в динамике их исторического и онтогенетического развития.

2. Эргатический подход представляет структуру психических процессов человека как эргасистему, системообразующими элементами которой выступают ее функциональные «полюса». Степень их согласованного взаимодействия определяет состояние эргасистемы – особенности отношений человека к миру и самому себе. Эргасистему можно определить как «клеточку» психического или единицы анализа психики человека, необходимость которой сформулирована классиками отечественной психологии.

Список литературы

1. Асмолов А.Г. В поисках социоэволюционной концепции личности // Н.Д. Узнадзе классик советской психологии. Тбилиси, 1986. С. 47.
2. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
3. Морозов С.М. Диалектика Выготского. Внечувственная реальность деятельности. М., Смысл, 2002. 118 с.
4. Самоненко Ю.А., Жильцова О.А., Самоненко И.Ю. Психологические условия формирования внутреннего диалога у школьников // Национальный психологический журнал. 2012. № 2. С. 26-31.
5. Ткаченко А.Н. Проблема исходной единицы анализа психического в истории советской психологии (1920-1940 гг.) // Вопросы психологии. 1980. № 2. С. 155-159.
6. Чеснокова О.Г. Проблема общего и индивидуального в творчестве Л.С. Выготского: между эмпиризмом и диалектикой // Культурно-историческая психология. 2008. № 2. С. 39-49.
7. Фаликман М.В., Коул М. «Культурная революция» в когнитивной науке: от нейронной пластичности до генетических механизмов приобретения культурного опыта // Культурно-историческая психология. 2014. Т. 10, № 3. С. 4-18.
8. Zhou H., Cacioppo J. Culture and the brain: Opportunities and obstacles // Asian Journal of Social Psychology. 2010. 13. Pp. 59-71.
9. Kitayama Sh., Uskul A.K. Culture, Mind, and the Brain: Current Evidence and Future Directions// Annu. Rev. Psychol. 2011. 62:419–49.
10. Millar P.R., Serbun S.J., Vadalia A., Gutchess A.H. Cross-cultural differences in memory specificity // Cult. Brain. 2013. 1(2–4):138–157.

ERGATIC FOUNDATIONS OF THE GENERAL PSYCHOLOGY

Y.A. Samonenko

Lomonosov Moscow State University

The paper substantiates the concept ergatic psyche. According to the proposed hypothesis, the structure of the human psyche can be likened to the structure of the labor community (ergasistemy) remains unchanged from the time of occurrence of primitive man to the present day. Backbone elements are the "poles" ergasistemy ensure its functioning as a whole. In accordance with the areas of responsibility, they received a conditional name "performer" immediate supervisor "," ideologist "," strategy ". Assimilation occurs in the process of internalization in the social environment and the training of new generations, as well as the transfer of genetic mechanisms. Invariant, which is set ergatic mental model, allows us to consider the infinite number of options for its individual realization.

Keywords: *the subject of psychology, "cell" in psychology, ergasistema, the structure of the human psyche.*

Об авторе:

САМОНЕНКО Юрий Анатольевич – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии труда и инженерной психологии факультета психологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (119991, г. Москва, ул. Моховая, д. 11, корп. 5), e-mail: m.academia@mail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.923.2 – 053.6

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОМПОНЕНТОВ УВЕРЕННОСТИ В СЕБЕ В ПОДРОСТКОВОМ ВОЗРАСТЕ

Е. П. Хомчук

Национальный педагогический университет имени М. П. Драгоманова, г. Киев

Раскрыты психологические особенности компонентов уверенности в себе в подростковом возрасте на трех уровнях – высоком, среднем и низком. Установлено, что показатели среднего уровня являются доминирующими во всех четырех компонентах уверенности в себе. Выявлена негативная тенденция увеличения среднего и снижения высокого уровня уверенности в себе у старших подростков.

Ключевые слова: *уверенность в себе, подростковый возраст, самоутверждение, аутосимпатия, самопонимание, спонтанность.*

Исследования проблемы уверенности в себе представлены в роботах Н.Ю. Будича, И.В. Вайнера, В.Е. Головиной, М.Е. Мишечкиной, В.Г. Ромека.

В.Г. Ромек определял уверенность в себе как социально-психологическое качество личности, ядром которого является обобщенная оценка своей эффективности [9, с. 82]. Мы разделяем взгляды В.Г. Ромека про то, что уверенность в себе – это позитивное отношение к собственным возможностям, которое проявляется в эмоциональной, когнитивной и поведенческой сферах личности [9, с. 157].

Целью данной работы является исследование психологических особенностей компонентов уверенности в себе в подростковом возрасте.

Подростковый возраст является важным этапом развития уверенности в себе, так как происходят изменения в самосознании, его внутренней позиции, усиливается стремление к самостоятельности. В этом возрасте происходят значительные изменения в мотивационной, эмоциональной, когнитивной и поведенческой сферах личности (Д.И. Фельдштейн [10], Л.И. Божович [2]).

Феномен самоутверждения как *мотивационная составляющая* уверенности в себе в подростковом возрасте рассматривалась разными учеными (С.М. Артюхов, И.Д. Бех, И. С. Булах, А.В. Меренков, Е.П. Никитин, Н. Е. Харламенкова, О.В. Хухлаева и др.). В частности, О.В. Хухлаева характеризовала позитивное самоутверждение у подростков как чувство уверенности, авторитета среди своих одноклассников и одобрения со стороны друзей [11].

Таким образом, анализ литературы дает основание сделать вывод о том, что уверенность в себе и самоутверждение школьников в подростковом возрасте взаимосвязаны; самоутверждение является в этом возрасте мотивационным компонентом уверенности в себе.

Нами проведено эмпирическое исследование психологических особенностей выше обоснованного компонента уверенности в себе у

подростков: 13–14 лет – 125 учеников и 14–15 лет – 121 ученик. Общая выборка – 246 респондентов. Подсчет статистически значимых возрастных отличий в критериях компонентов уверенности в себе был произведен по t-критерию Стьюдента.

Для изучения психологических особенностей самоутверждения использовалась методика Е.А. Киреевой, Т.Д. Дубовицкой «Методика исследования особенностей самоутверждения в подростковом возрасте». Данная методика раскрывает необходимые для нашего исследования особенности самоутверждения. Респондентам с высокими показателями по шкале «конструктивное самоутверждение» свойственны эмоциональная устойчивость, самостоятельность и компетентность в общении, а также проявление к другим и к себе уважения. Такие подростки уверенны в себе, имеют хорошие навыки самоорганизации, обладают самопониманием и личностной зрелостью. Низкие показатели по данной шкале свидетельствуют о том, что у подростков преобладает деструктивное самоутверждение или отказ от самоутверждения [5].

Оптимальным является высокий уровень самоутверждения, который статистически достоверно снизился с 24,80 % у школьников 13–14 лет до 14,05 % у 14–15-летних ($t=2,5$; $*p \leq 0,01$). Средний уровень статистически значимо повысился с 34,4 % (13–14 лет) до 56,20 % у 14–15-летних подростков ($t=2,3$; $*p \leq 0,01$). Низкий уровень статистически незначимо снизился. Таким образом, наблюдается негативная тенденция в возрастной динамике психологических особенностей самоутверждения как мотивационного компонента уверенности в себе. Статистически достоверно снижается высокий уровень и повышается средний уровень самоутверждения. Это означает, что девятиклассники значительно больше склонны к деструктивной форме самоутверждения, перекладывая на других ответственность, ожидают негативной оценки со стороны других.

В *эмоциональной сфере* подростков важное место занимает переживание симпатии к себе, принятие себя [8]. По мнению Н.А. Ермаковой, аутосимпатия отождествляется с доверием к себе и является переживанием самоценности, самопринятия в разных сферах жизни человека. Высокий уровень доверия к себе характеризуется согласованностью противоречий в отношении к себе, осознанным самопринятием, отсутствием сильных намерений к изменению себя [4]. Н.Ф. Калина характеризовала аутосимпатию как природную основу психического здоровья и целостности личности. Люди с низкими показателями уровня аутосимпатии, как правило, неуверенные в себе, тревожные [1].

Таким образом, теоретический анализ дает основание сделать вывод о том, что уверенность в себе и симпатия к себе взаимосвязаны; мы имеем основания рассматривать аутосимпатию как критерий эмоционального компонента уверенности в себе в подростковом возрасте.

Для изучения психологических особенностей аутосимпатии в подростковом возрасте применялся опросник А. Маслоу «Самоактуализация личности» в адаптации Н.Ф. Калиной. Высокий уровень по шкале «аутосимпатия» свидетельствует о психическом здоровье и целостности

личности, осознанной позитивной «Я-концепции». Низкие показатели характерны для невротичных, тревожных, неуверенных в себе людей.

Результаты исследования отображены в табл. 1.

Таблица 1

Возрастные особенности проявления аутосимпатии в подростковом возрасте

Эмоциональный компонент уверенности в себе	Уровни	Выборка 13–14 лет (8-й класс)		Выборка 14–15 лет (9-й класс)		t
		Абс.	%	Абс.	%	
Аутосимпатия	Высокий	30	24,00	17	14,05	2,6*
	Средний	44	35,20	70	57,85	2,6*
	Низкий	51	40,80	34	28,10	–

Как видно из табл. 1, статистически достоверно снизились высокие показатели: с 24 % у подростков 13–14 лет до 14,05 % у 14–15-летних (t=2,6; *$p \leq 0,01$) и увеличилось значение на среднем уровне: соответственно с 35,20 % до 57,85 % (t=2,6; *$p \leq 0,01$). Низкие показатели снизились статистически незначительно. Таким образом, наблюдается негативная тенденция снижения показателей аутосимпатии на высоком уровне и увеличения показателей на несбалансированном среднем уровне.

Важная роль в формировании уверенности в себе отводится *когнитивной составляющей* уверенности в себе – пониманию себя, своих желаний и чувств. В.Г. Ромек относит самопонимание к необходимым условиям формирования данного психического явления [9, с. 20]. Н.Ф. Калина определила самопонимание как чувствительность, сенситивность человека к своим желаниям и потребностям. Низкий уровень самопонимания, по ее мнению, присущ людям неуверенным, ориентирующимся на мнение окружающих [1].

Ученые рассматривают подростковый возраст как сенситивный для развития понимания себя. Л.И. Божович изучала самопонимание в качестве основной характеристики процесса социализации. Понимание самого себя, своих потребностей и возможностей, понимание своего места в социуме и своего предназначения в жизни характеризует, по ее мнению, самоопределение личности, которое является основным новообразованием подросткового возраста [2].

Л.С. Выготский подчеркивал зависимость понимания себя от развития мышления: «Понимание действительности, понимание других и понимание себя – это то, что приносит с собой мышление в понятиях» [3, с. 67]. В период подросткового формирования личности происходит переход от комплексного мышления к мышлению в понятиях, которое приводит к пониманию действительности, других, себя. Таким образом, самопонимание в подростковом возрасте интенсивно развивается и является когнитивным компонентом уверенности в себе.

Для изучения развития данного компонента уверенности в себе использовалась шкала «Самопонимание» методики А. Маслоу «Самоактуализация личности» в адаптации Н.Ф. Калиной. Полученные данные в этой методике представлены в табл. 2.

Таблица 2

Возрастные особенности проявления самопонимания в подростковом возрасте

Когнитивный компонент уверенности в себе	Уровни	Выборка 13–14 лет (8-й класс)		Выборка 14–15 лет (9-й класс)		t
		Абс.	%	Абс.	%	
Самопонимание	Высокий	45	36,00	31	25,62	–
	Средний	48	38,40	69	57,02	2,3*
	Низкий	32	25,60	21	17,36	2,3*

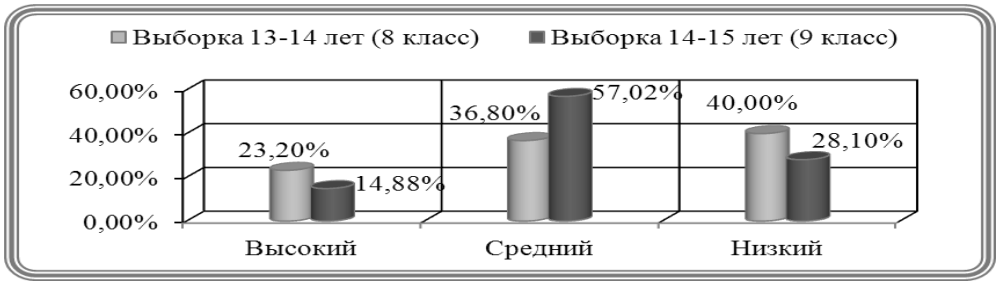
Как видно из табл. 2, по количественным показателям на первом месте находится средний уровень: 38,40 % испытуемых 13–14 лет и 57,02 % 14–15-летних, который статистически достоверно повысился ($t=2,3$; $*p \leq 0,01$). На втором и третьем месте соответственно – высокий и низкий уровни. Увеличение показателей среднего уровня подтверждает противоречивость подростков в познавательной сфере (снижение интереса к учебе и одновременно стремление к новому), трудностях в адекватном принятии себя, непонимании своих переживаний.

В период перехода от детства к взрослости, когда происходят кардинальные изменения в мотивационной, когнитивной, эмоционально-ценностной сферах личности, подростку становится особенно важно уметь *выстроить свое поведение*. Он стремится оставаться самим собой, адекватно реагировать на быстро меняющиеся обстоятельства, избегать конформизма. Качеством, обеспечивающим такое поведение, является спонтанность как способность адекватно разрешать любую новую ситуацию, действовать сообразно собственным стремлениям и побуждениям, изменять систему своих смыслов, интерпретировать самого себя [7].

Спонтанность как проявление уверенного поведения рассматривалась Н.Ф. Калиной, А. Маслоу, А. Сальтером и др. Ученые считали это психическое явление характеристикой здоровой и уверенной в себе личности. Так, А. Маслоу относил спонтанность к характеристикам самоактуализирующихся людей: «Нестандартность их поведения имеет внутренние причины и обусловлена спонтанными, естественными побуждениями и мыслями» [6, с. 193].

Таким образом спонтанность, как способность адекватно реагировать на быстро меняющиеся обстоятельства в подростковом возрасте играет важную роль в развитии уверенности в себе и относится к ее поведенческому компоненту.

Спонтанность подростков была исследована с помощью шкалы «Спонтанность» в методике А. Маслоу «Диагностика самоактуализации личности» в адаптации Н.Ф. Калиной. Высокий уровень спонтанности характеризуется уверенностью в себе и доверием к окружающему миру; низкие показатели спонтанности свидетельствуют о трудностях человека в адекватном реагировании на незнакомые ситуации. Результаты исследования показаны на рисунке.



Возрастные особенности проявления спонтанности
в подростковом возрасте

Как видно из рисунка, высокий уровень характеризует 23,20 % учеников 13–14 лет и статистически достоверно снизился до 14,88 % у 14–15-летних подростков (t=2,3; *p ≤ 0,01). Показатели среднего уровня повысились статистически достоверно с 36,80 % у восьмиклассников до 57,02 % у девятиклассников (t=2,4; *p ≤ 0,01). Низкие показатели незначительно снизились. Нами констатируется негативная возрастная тенденция увеличения показателей среднего уровня и уменьшения – высокого уровня спонтанности.

Таким образом, проведённое исследование позволяет сделать вывод о том, что структура уверенности в себе в подростковом возрасте имеет четыре компонента (мотивационный, эмоциональный, когнитивный, поведенческий) и соответственно критерии (самоутверждение, аутосимпатия, самопонимание, спонтанность).

Психологические особенности уверенности в себе у подростков проявляются в том, что средний несбалансированный уровень его развития доминирует во всех структурных компонентах этого психологического явления. Оптимальным является высокий уровень развития всех компонентов уверенности в себе подростков, который по количественным показателям занимает второе место у исследуемых.

Изучение возрастной динамики дает возможность констатировать, что показатели среднего уровня статистически достоверно увеличиваются у 14–15-летних школьников по всем четырем компонентам уверенности в себе, а показатели высокого уровня снижаются в этом возрасте.

Анализ результатов эмпирического исследования выявил негативную тенденцию к снижению уровня уверенности в себе у 14–15-летних школьников по сравнению с 13–14-летними и подтверждает необходимость психологической коррекционной работы с подростками.

Перспектива дальнейшего изучения состоит в исследовании психологических особенностей личностных детерминант уверенности в себе в этом возрасте.

Список литературы

1. Ананьев В.А. Практикум по психологии здоровья: метод. пособие по первичной специфической и неспецифической профилактике. СПб.: Речь, 2007. 320 с. (Мэтры мировой психологии).

2. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / под общ. ред. Д.Я. Райгородского. Самара, 1999. Т. 2. С. 128–144.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. Детская психология. 432 с.
4. Єрмакова Н.О. Психологічні особливості становлення довіри до себе в ранньому юнацькому віці: дис… кандидата психол. наук: 19.00.07. Киев, 2008. 205 с.
5. Киреева Е.А., Дубовицкая Т.Д. Методика исследования особенностей самоутверждения в подростковом возрасте // Экспериментальная психология. 2011. Т. 4, № 2. С. 115–124.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / пер. с англ. СПб.: Питер, 2012. 352 с. (Серия «Мастера психологии»).
7. Орехова Н.В. Факторы развития спонтанности школьника в образовательном процессе // Изв. Волгоград. гос. ун-та. 2013. Вып. 5 (80). 160 с.
8. Психология подростка: учебник / под редакцией члена-корреспондента РАО А.А. Реана. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. 480 с. (Психология – лучшее).
9. Ромек В.Г. Понятие уверенности как социально-психологическая характеристика личности: дис. ... канд. психол. наук. Ростов-н/Д.: Изд-во РГУ, 1997. Т.1. 242 с.
10. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: избранные труды. 2-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. 672 с.
11. Хухлаева О. В. Психология подростка: учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., испр. М.: Академия, 2005. 160 с.

PSYCHOLOGICAL FEATURES COMPONENTS OF SELF-RELIANCE IN THE TEENAGE YEARS

E. P. Khomchuk

National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov, Kiev

Discover psychological features components of self-reliance in school age on the third levels: high, middle and low. It was ascertained, that indices of middle levels are dominating. It was elicited negative tendency augmentation middle levels of self-reliance and lowering high levels of self-reliance in elder teenagers.
***Keywords**: self-reliance, teenage years, self-affirmation, autosympathy, self-understanding, spontaneous.*

Об авторе:

ХОМЧУК Елена Павловна – аспирант кафедры социальной психологии и психотерапии Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова (Украина, г. Киев, ул. Пирогова, д. 9), e-mail: khomchukolena@gmail.com

УДК 159.953.5

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЧЕЛОВЕКА В ОБУЧЕНИИ И СТРЕССЕ

А.Л. Сиротюк[1], Ю.С. Думиникэ[2]

[1]Институт педагогического образования Тверского государственного университета

[2]Военная академия воздушно-космической обороны имени Г.К.Жукова

Рассматриваются особенности людей с различным сочетанием межполушарной, моторной и сенсорной асимметрий. Проводится обзор классификаций индивидуального латерального профиля. Описываются различия людей с различным индивидуальным латеральным профилем в обучении и стрессе.

Ключевые слова: *межполушарная (психическая), моторная и сенсорная асимметрии, индивидуальный латеральный профиль, индивидуальные особенности людей в обучении, психофизиологические механизмы возникновения стресса.*

Одной из важнейших интегральных особенностей человека является индивидуальный латеральный профиль (ИЛП), включающий межполушарную (психическую), моторную и сенсорную асимметрии; обусловливающий задатки способностей и определяющий особенности восприятия, запоминания, стратегию мышления, личностные особенности, эмоциональную сферу, стрессоустойчивость и т. д.

На данный момент в теории индивидуального латерального профиля не существует единой классификации, типологического описания, терминологии и методологии исследования, что приводит к неоднородным, а часто и противоречивым результатам. В настоящее время крайне необходимы исследования индивидуальных особенностей людей с различным типом ИЛП в процессе образования, в творчестве, в стрессовых ситуациях, в профессиональной деятельности и т.д.

Межполушарная, или психическая, асимметрия представляет собой сложное свойство мозга, отражающее различия в распределении психических функций между правым и левым полушариями, и выступает в виде гибкого и динамичного механизма. Формирование и развитие этого распределения происходит в раннем возрасте под влиянием комплекса биологических и социокультурных факторов. Правое полушарие, являясь гуманитарным, образным и творческим, отвечает за тело, координацию движений, пространственное, зрительное и кинестетическое восприятие. Левое полушарие, считаясь математическим, знаковым, речевым, логическим и аналитическим, отвечает за восприятие слуховой информации, постановку целей и построение программ поведения. Всех людей по соотношению активности полушарий можно условно разделить на три типа: правополушарных, левополушарных и равнополушарных. Более активное

полушарие определяет стратегию мышления, особенности эмоционального реагирования, восприятия, памяти, интеллектуальной активности и т. д. [19].

Моторную асимметрию можно определить как неравенство в двигательной активности, точности и силе мышц правой и левой половин тела человека (асимметрия рук, ног, тела, лица). Н.Н. Брагина и Т.А. Доброхотова считают, что «моторная асимметрия появляется и нарастает в детские годы, достигает предельной интенсивности к зрелому возрасту и в позднем возрасте постепенно нивелируется. Склонность к праворукости, леворукости или амбидекстрии задается природой, определяется биологическими закономерностями» [3, с. 19].

Мануальная асимметрия – сложное фенотипическое явление, содержащее в себе врожденные и приобретенные компоненты [11]. Мануальная асимметрия характеризуется тем, что движения ведущей руки более индивидуализированы и лучше отражают эмоциональные и личностные особенности человека [1]. Движения правой руки у праворуких людей совершаются быстрее слева направо и сверху вниз [14].

Феномен асимметрии ног мало изучен. Однако известно, что ведущая нога способна осуществлять более точные движения, имеет большую силу, большую длину шага. Переучивание, например, левоногих детей в процессе спортивных тренировок приводит не только к нарушению функционального состояния, но и изменению глубоких процессов роста и развития юных спортсменов [12].

Результаты исследования Е.П. Ильина показали, что в каждом двигательном действии обе ноги могут являться ведущими, выполняя разные функции. При вращательных движениях тела влево (метание, удар ногой по предмету) левая нога у праворуких людей в большинстве случаев бывает опорной, а правая – маховой. При прямолинейном движении толчковой может быть как правая, так и левая нога, причем примерно в равном числе случаев. У 93-96 % обследованных людей при прыжках в качестве толчковой является левая ведущая нога, а при ударе по мячу у 90-98 % обследованных ведущей была правая нога. Следовательно, доминирование ноги зависит от той функции, которую она выполняет - опорную (толчковую) или маховую [12].

Сенсорная асимметрия включает в себя прежде всего асимметрию зрения и слуха. Н.Н. Брагина и Т.А. Доброхотова под сенсорной асимметрией понимают «совокупность признаков функционального неравенства парных органов чувств и разных видов чувствительности на правой и левой половинах тела» [3, с. 28].

Асимметрия зрения отмечена более чем у 90 % людей, при этом у 60 % обследованных ведущим является правый глаз, а у 30 % – левый. Асимметрия зрения – это асимметрия по остроте зрения, величине поля зрения и т.д. Визуальная картинка складывается не путем простого сложения информации, поступающей с левого и правого глаза. Ведущий глаз первым устанавливается на точке фиксации и управляет установкой неведущего, быстрее включает механизм аккомодации. У ведущего глаза лучше развиты мышцы, управляющие его движением. Ведущий и неведущий глаз по-разному воспринимают размеры и цвета объектов [17].

Исследования А.Л. Панченко и О.В. Красноперова соотносятся с исследованиями Н.А. Галюк и показывают, что эмоционально-психологическая устойчивость левоглазых людей меньше, чем правоглазых. Даже оптимальная суточная продолжительность сна людей с ведущим правым глазом составляет 8,2 часа, а людей с ведущим левым глазом – 7,9 часа. Кроме того, Н.А. Галюк экспериментально доказала, что люди с ведущим левым глазом более тревожны и нервозны, чем испытуемые с ведущим правым глазом [4; 15].

Отмечается также *асимметрия слуха* и восприятия речевой и неречевой информации. Преобладают люди, у которых ведущим является правое ухо. Правое ухо более восприимчиво к речи, левое ухо более восприимчиво к восприятию неречевых, эмоционально окрашенных звуков, мелодий, ритмичных звуков, интонации речи. У праворуких людей доминирование правого уха отмечается в 90 % случаев, а у леворуких – в 50 % случаев [2].

Впервые вопрос о *комплексном изучении* различных асимметрий человека поставили Н.Н. Брагина и Т.А. Доброхотова, по мнению которых «требуют уточнения терминологическое обозначение и распределение профилей асимметрии в человеческой популяции. Пока лишь условно по преобладанию правых руки, глаза, уха правым назван профиль асимметрии, присущий, видимо, большинству людей. Смешанный профиль отличается многообразием вариантов уже по сочетанию этих трех признаков. Их же может быть бесчисленное множество, если учесть совсем не упоминающиеся нами асимметрии физиологических процессов» [3, с. 61].

В настоящее время наиболее известны классификации латеральных профилей В.Д. Еремеевой [10], Е.Д. Хомской и И.В. Ефимовой [22], В.А. Москвина и Н.В. Москвиной [18], Н.Н. Брагиной и Т.А. Доброхотовой [3], П. Деннисона [7], А.Л. Сиротюк [19] и др., разработанные по разным схемам с использованием различной терминологии.

Классификация *профилей латеральной организации* Е.Д. Хомской и И.В. Ефимовой определяются в системе измерений «рука–ухо–глаз» и теоретически насчитывает 27 вариантов [22]. Например, Ю.С. Думиникэ в своих исследованиях показал зависимость операциональных компонентов учебной деятельности и регуляторных особенностей психической сферы курсантов военного вуза от специфики латерального профиля (по классификации Е.Д. Хомской, И.В. Ефимовой). Правосторонняя асимметрия в латеральном профиле (в системе измерений «рука-ухо-глаз») положительно коррелирует с абстрактностью, произвольностью мышления, обусловливает большую выраженность в стиле учебной деятельности планирующих и контрольных действий, а также рациональности, стремлении опираться в рассуждениях на логику и факты, что детерминирует более высокую успешность обучения курсантов. Лучшую успеваемость и более развитые адаптационные способности в вузе показали курсанты с высокими оценками межполушарных связей. Они более гибки в поведении и обладают более развитыми регуляторными механизмами в стрессовых ситуациях [9].

Исследуя *индивидуальные профили латеральности* в системе измерений «рука–ухо–глаз», В.А. Москвин и Н.В. Москвина выявили связь латеральных признаков с особенностями психических процессов. Мужчины с

доминированием левополушарных структур обнаруживают более высокие показатели по шкалам «расторможенность», «раздражительная слабость», «общая активность», «общительность», «экстраверсия», «эмоциональная стабильность» и более низкие показатели по шкале «тревожность». Мужчины же с доминированием правополушарных структур обнаруживают повышение показателей по шкалам «гипотимия», «шизоидность», «интрапсихическая дезорганизация», «конформность», «совестливость», «робость», «интроверсия», «нейротизм», «эстетическая впечатлительность», «сензитивность» и повышенный показатель по шкале «тревожность» [18].

Индивидуальные профили асимметрии Н.Н. Брагиной и Т.А. Доброхотовой составлены по соотношению асимметрий «рука–нога–зрение–слух». В своей работе они отмечают, что «ни одна из выделенных асимметрий не выступает изолированно от других. В любом виде деятельности они сочетаются друг с другом. Их сочетания определяются, в частности, содержанием выполняемой целостной нервно-психической деятельности. Эта систематизация не может считаться полной. В ней представлен заведомо ограниченный набор асимметрий, но наиболее значимых, проявляющихся на уровне целостных форм поведения человека» [3, с.11].

Далее Н.Н. Брагина и Т.А. Доброхотова указывают на то, что «использование данных индивидуального профиля асимметрии перспективно в процессе установления профессиональной ориентации учащихся, при отборе к разным видам деятельности. Очевидно, что психические особенности каждого человека проявляются в рамках профиля его функциональной асимметрии, и несоответствие психических возможностей требуемым условиям обычно выявляется в стрессовой ситуации» [18, с. 61]. Например, А.Г. Федорук, исследуя деятельность операторов с различными профилями функциональной асимметрии (по классификации Н.Н. Брагиной и Т.А. Доброхотовой), пришел к выводу, что совокупность нервно-психических свойств, соответствующих требуемым для операторской деятельности, сочетается с выраженными правосторонними асимметриями в моторной, зрительной слуховой сферах. Факт ухудшения качества операторской деятельности при ослаблении правосторонних и появлении левосторонних асимметрий, а также нарастании удельного веса симметрии подтверждает, что именно правый профиль функциональной асимметрии выгоден и удобен для оператора [6; 8; 13].

Классификация *латеральной организации (индивидуальный латеральный профиль)* П. Деннисона включает комбинацию «полушарие–рука–глаз–ухо». П. Деннисон приводит схемы 36 базовых профилей, дающих представление о согласованной работе полушарий, глаз, ушей и рук. Профили могут быть гомолатеральные (односторонние) и перекрестно-латеральные. Могут быть также сочетания гомо- и перекрестно-латеральности. Например, человек может иметь перекрестно-латеральную схему в отношении слуха и гомолатеральную в отношении зрения [7]. П. Деннисон [7] и К. Ханнафорд [21] исследовали соотношение различных профилей латеральной организации и стиля обучения школьников.

А.Л. Сиротюк теоретически выделяет 57 типов *индивидуальных латеральных профилей (ИЛП),* определяемых по пяти системам «полушарие–рука–нога–ухо–глаз» [19].

Стрессоустойчивость зависит от числа ведущих органов, находящихся на противоположной от ведущего полушария стороне тела (рука – 25 %, глаз – 25 %, ухо – 25 %, нога – 25 %). Например [19; 20]:

ИЛП	*Полу-шарие*	*Рука*	*Нога*	*Ухо*	*Глаз*	*Стрессоус-тойчивость, %*
Правополушарный правосторонний	П	П	П	П	П	0
Левополушарный левосторонний	Л	Л	Л	Л	Л	0
Правополушарный левосторонний	П	Л	Л	Л	Л	100
Левополушарный правосторонний	Л	П	П	П	П	100
Правополушарный парциальный	П	Л	П	П	П	25
	П	П	Л	П	П	25
	П	П	П	Л	П	25
	П	П	П	П	Л	25
	П	Л	Л	П	П	50
	П	П	Л	Л	П	50
	П	П	П	Л	Л	50
	П	Л	П	Л	П	50
	П	Л	П	П	Л	50
	П	П	Л	Л	П	50
	П	П	Л	П	Л	50
	П	П	П	Л	Л	50
	П	Л	Л	Л	П	75
	П	П	Л	Л	Л	75
	П	Л	П	Л	Л	75
	П	Л	Л	П	Л	75
	П	П	Л	Л	Л	75
Левополушарный парциальный	Л	П	Л	Л	Л	25
	Л	Л	П	Л	Л	25
	Л	Л	Л	П	Л	25
	Л	Л	Л	Л	П	25
	Л	П	П	Л	Л	50
	Л	Л	П	П	Л	50
	Л	Л	Л	П	П	50
	Л	П	Л	П	Л	50
	Л	П	Л	Л	П	50
	Л	Л	П	П	Л	50
	Л	Л	П	Л	П	50
	Л	Л	Л	П	П	50
	Л	П	П	П	Л	75
	Л	Л	П	П	П	75

ИЛП	*Полу-шарие*	*Рука*	*Нога*	*Ухо*	*Глаз*	*Стрессоус-тойчивость, %*
	Л	П	Л	П	П	75
	Л	П	П	Л	П	75
	Л	Л	П	П	П	75

Обозначения: П - преобладание правой функции; Л – преобладание левой функции.

Теоретически можно выделить профили без доминирования одного из полушарий (равнополушарность):

- равнополушарный правосторонний - РП+ПР+ПГ+ПУ+ПН;
- равнополушарный левосторонний - РП+ЛР+ЛГ+ЛУ+ЛН;
- ранополушарный парциальный (17 типов).

Результаты собственных экспериментальных исследований показали, что школьники разных типов ИЛП имеют значимые различия по успешности обучения. Наиболее высокий уровень успешности обучения имеют школьники с перекрестным ИЛП, особенно учащиеся с левополушарным правосторонним ИЛП. Данные психологические особенности адекватны наиболее распространенной форме существующего традиционного обучения, которая способствует гармоническому развитию учащихся этого типа. Низкий уровень успешности обучения отмечен у школьников с односторонним ИЛП, особенно с правополушарным правосторонним ИЛП. У школьников этого типа существует наиболее выраженное противоречие между психологическими особенностями и системой современного традиционного обучения, что нередко приводит к их дисгармоническому развитию. Результаты исследования психологических особенностей дают возможность осуществлять прогноз успешности обучения и развития школьников [19].

Функциональная организация мозга и моторная регуляция у праворуких и леворуких людей различна. Моторные пути, связывающие мозг и мускулатуру правой и левой половин тела, в большинстве случаев контрлатеральны. Однако известно, что в регуляции движений правой и левой сторон тела принимают участие оба полушария. Из левого полушария в мускулатуру правой стороны тела идет больше волокон и имеется большее число волокон от правого полушария к правой половине тела. Оба полушария как бы стремятся осуществить больший моторный контроль над правосторонней мускулатурой (для праворуких людей). Таким образом, у праворуких людей преимущественно левое полушарие координирует работу мышц правой руки, а у леворуких – правое полушарие.

На основании вышеизложенного можно предположить, что психофизиологические механизмы возникновения стресса различны у людей с разным сочетанием психической, моторной и сенсорной асимметрий. *Эволюционное значение стресса* заключается в том, чтобы физиологически подготовить человека к самозащите на уровне тела и мгновенных бессознательных процессов, что предполагает активное включение в работу правого полушария за счет нарушения межполушарного взаимодействия. Правое полушарие, стволовые структуры мозга и симпатическая нервная

система активизируют защитные рефлексы, направленные на выживание: повышается чувствительность, усиливается кровоток, выделяются энкефалины, необходимые для уменьшения болевых ощущений, повышения выносливости и силы. Высвобождение левого полушария исключает сознательное и долговременное принятие решения в стрессовой ситуации. Несогласованность в работе полушарий может привести к нарушению пространственной ориентации, неадекватному эмоциональному реагированию, несогласованной работе анализаторов и т. д.

В стрессовой ситуации ведущее полушарие берет на себя большую нагрузку, а неведущее полушарие функционально ограничено. Ведущие органы (рука, нога, ухо, глаз), которые контролируются ведущим полушарием, также берут на себя основную нагрузку в состоянии стресса. Ведущие органы, которые контролируются неведущим полушарием, в состоянии стресса могут быть ограничены в своем функционировании (ухо не слышит, глаз не видит, рука и нога слабеют). Например, так бывает при одностороннем латеральном профиле [19].

Пример 1. Человек, имеющий перекрестный профиль – левое полушарие, правая рука, правая нога, правое ухо и правый глаз, может свободно использовать все свои ведущие органы во время стресса. Учитывая то, что ведущей модальностью левополушарного человека является аудиальная, в состоянии стресса его правое ухо будет полноценно воспринимать слуховую информацию. Интересно отметить, что при сочетании левого полушария и правого уха во время стресса человек будет воспринимать позитивную аудиальную информацию, так как левое полушарие ответственно за позитивные эмоции. А при сочетании правого полушария и левого уха восприятие будет направлено на выбор негативной аудиальной информации из всей возможной, так как правое полушарие продуцирует негативные эмоции [19].

Пример 2. Если у человека доминантными являются правое полушарие, правая рука, правая нога, левое ухо и правый глаз, то в состоянии стресса основную нагрузку возьмет на себя правое полушарие и левое ухо, контролируемое правым доминантным полушарием. Ведущие правые рука, нога и глаз во время стрессовой ситуации будут ограничены и не смогут полноценно выполнять свои функции. Учитывая, что у правополушарного человека ведущей модальностью является визуальная, то в состоянии стресса он будет ограничен в восприятии большей части информации [19].

Пример 3. Если у человека доминантными являются левое полушарие, правая рука, левая нога, правый глаз и левое ухо (парциальный профиль), то в стрессовой ситуации основную нагрузку на себя возьмут левое полушарие, правая рука и правый глаз. Левое ухо, которое контролируется правым ведомым полушарием, оказывается функционально ограниченным, что затруднит полноценное восприятие аудиальной информации [19].

Пример 4. При такой схеме латерального профиля, как правое полушарие, правая рука, правая нога, левый глаз и правое ухо (парциальный профиль), человек в стрессовой ситуации будет хорошо воспринимать визуальную информацию, но ограниченно воспринимать аудиальную, а также

может быть ограничен в точности моторных движений ведущей руки и ноги [19].

В стрессовой ситуации правополушарные люди всегда отдают предпочтение целостному восприятию, образному мышлению и неосознанным поступкам, а левополушарные – детальному восприятию, линейному мышлению и осознанным действиям. Эффективное визуальное восприятие происходит в том случае, если доминантными являются правое полушарие и левый глаз, так как именно правое полушарие ответственно за визуальное восприятие трехмерного пространства. Таких людей можно отнести к «чистым» визуалам. Наиболее эффективное аудиальное восприятие происходит при доминантном левом полушарии и правом ухе. Такие люди являются «чистыми» аудиалами. Если доминантное полушарие и доминантное ухо находятся на одной стороне тела, то такие люди в стрессовой ситуации ограничены в восприятии аудиальной информации. Среди них в наиболее выгодных условиях находятся испытуемые с левым полушарием и левым ухом, так как они обладают вербальными и математическими способностями. Если доминантное полушарие и доминантный глаз находятся на одной стороне тела, то такие люди ограничены в восприятии визуальной информации, испытывают трудности с чтением, особенно в стрессовых ситуациях (волнение, страх и т.д.) [19].

К. Ханнафорд изучала латеральные профили не только обучающихся, но и школьных учителей. Результаты ее исследования показали, что 75 % педагогов имели доминантные левое (логическое) полушарие, правую руку, правый глаз и левое ухо, что предполагает ограничение в восприятии аудиальной информации. В состоянии стресса такие люди склонны говорить о деталях и цепляться за мелочи; не умеют слушать то, что говорят им окружающие; при этом требуют, чтобы обучающиеся смотрели им в глаза [20].

Правомерно будет говорить о том, что наибольшей стрессоустойчивостью обладают девочки (женщины) по сравнению с мальчиками (мужчинами), так как у девочек (женщин) нервных волокон, соединяющих два полушария, значительно больше [12].

Следует отметить, что учет индивидуальных психофизиологических особенностей человека в различных сферах его деятельности является необходимым, но недостаточным условием её результативности, успешности и эффективности. В каждом конкретном случае необходима конкретизация факторов, влияющих на конечный результат (продукт) деятельности в образовании, творчестве, профессии, стрессе и т. д. Принцип неопределенности для гуманитарных систем, сформулированный Э.Н. Гусинским, гласит, что результаты взаимодействия и развития гуманитарных систем не могут быть детально предсказаны, в связи с чем, для таких систем применяют вероятностное проектирование [5].

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Пространственное различение. Л.: ЛГУ, 1955. 186 с.
2. Балонов Л.Я., Деглин В.Л. Слух и речь доминантного и недоминантного полушария. Л.: Наука, 1976. 218 с.

3. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональная асимметрия человека. М.: Мир, 1988. 240 с.
4. Галюк Н.А. Асимметрия зрительного восприятия как индивидуальная характеристика старших школьников в условиях современного обучения: дис. … канд. психол. наук. Иркутск, 1998. 149 с.
5. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. М.: Школа, 1994. 184 с.
6. Гюрджиан А.А., Федорук А.Г. Функциональные асимметрии человека в летной деятельности // Космическая биология. 1980. № 4. С.41-45.
7. Деннисон П., Деннисон Г. Гимнастика мозга. М.: Восхождение, 1997. 46 с.
8. Доброхотова Т. А., Федорук А. Г., Брагина Н. Н. Функциональные асимметрии в деятельности человека // Взаимоотношения полушарий мозга. Тбилиси. 1982. С.122-123.
9. Думиникэ Ю.С. Особенности учебной деятельности курсантов военного вуза в зависимости от индивидуального профиля латеральности: дис. … канд. психол. наук. М., 2003. 207 с.
10. Еремеева В.Д. Типы латеральности у детей и нейрофизиологические основы индивидуальной обучаемости //Вопросы психологии. 1989. №6. С.128-135.
11. Ермаков П.Н. Психомоторная активность и функциональная асимметрия мозга. Ростов н/Д: РГУ, 1988. 120 с.
12. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
13. Калижнюк Э.С., Федорук А.Г. Соотношение двигательной патологии и доминантности полушарий по речи // Взаимоотношения полушарий мозга. Тбилиси, 1982. С.175-177.
14. Котик Б.С. К вопросу о механизмах латеральных различий в слуховом восприятии // Новое в психологии. М.: МГУ, 1976. С.63-71.
15. Краснопёров О.В., Панченко А.Л. Субъективные характеристики сна и свойства личности // Вопросы психологии. 1991. № 6. С.139-142.
16. Лурия А.Р. Функциональная организация мозга //Естественнонаучные основы психологии / под ред. А.А. Смирнова, А.Р. Лурия, В.Д. Небылицына. М.: Педагогика, 1978. С. 109-139.
17. Милнер П. Физиологическая психология. М.: Мир, 1973. 648 с.
18. Москвин В.А. Межполушарная асимметрия и индивидуальные стили эмоционального реагирования // Вопросы психологии. 1988. № 6. С.116-120.
19. Сиротюк А.Л. Индивидуальный латеральный профиль как основа индивидуальности человека в творчестве, стрессе, обучении и профессиональной ориентации. СПб.: ВиЭль, 2014. 104 с.
20. Сиротюк А.Л. Психофизиологическое и нейропсихологическое сопровождение обучения. М.: Сфера, 2003. 288 с.
21. Ханнафорд К. Мудрое движение. М.: Восхождение, 1998. 238 с.
22. Хомская Е.Д., Ефимова И.В., Будыка Е.В., Ениколопова Е.В. Нейропсихология индивидуальных различий. М.: Рос. пед. агентство, 1997. 282 с.

THE PSYCHOPHYSIOLOGICAL BASIS OF HUMAN INDIVIDUALITY IN EDUCATION AND STRESS

A.L. Sirotyuk[1], Y.S. Duminike [2]

[1] Tver State University, Institute of Pedagogical Education
[2]Military Academy of Aerospace Defense named after G.K. Zhukov

The article discusses the features of people with different combination of interhemispheric, motor and sensory asymmetries. A review of the classifications of individual lateral profile. Describes the differences of people with different individual lateral profile in education and stress.
Keywords: *interhemispheric (psychic), motor and sensory asymmetry; individual lateral profile, the individual characteristics of people in education, psychophysiological mechanisms of stress.*

Об авторах:

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.

ДУМИНИКЭ Юрий Семёнович – кандидат психологических наук, доцент; заведующий кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГКВОУ ВО «Военная академия воздушно-космической обороны имени Жукова Г.К.» (170100, г.Тверь, ул. Жигарева, д.50); e-mail: duminik@mail.ru

УДК 378.14 : 159.9.072

АДАПТАЦИЯ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ ОПРОСНИКА «APPROACHES AND STUDY SKILLS INVENTORY FOR STUDENTS» (ASSIST)

И.Л. Можаровский, А.А. Сухотин

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Представлены результаты анализа психометрических свойств русскоязычной версии опросника, направленного на оценку подходов к учению и учебных умений у студентов (ASSIST). В исследовании приняли участие российские студенты (N = 802) различных высших учебных заведений. Показано, что представленная версия опросника может быть успешно использована в дальнейших исследованиях. Проведён анализ факторной структуры опросника, описаны взаимосвязи подходов к учению и их аспектов, особенности подходов к учению в соответствии с гендерной принадлежностью, спецификой возраста.
Ключевые слова: *подходы к учению, учебные умения, ASSIST, саморегуляция учебной деятельности.*

В психологии образования понятие «подход к учению» характеризуется установками учащихся по отношению к учебным задачам и включает в себя уровень мотивационно целевой регуляции учебной деятельности (основные мотивы учебной деятельности и целевые установки учащихся по отношению к усвоению учебного материала) и операционный уровень (предпочитаемые учащимися способы работы с учебным материалом) [1, с. 101].

Первоначально Ф. Мартон и Р. Сальё в 1976 г. обозначили два основных подхода к учению – глубокий и поверхностный, затем в 1983 г. Н. Энтвистл и П. Рамсден добавили к ним третий – стратегический подход [4]. *Глубокий подход* к учению предполагает наличие внутренней мотивации к учению, интерес к самому учебному материалу или процессу его усвоения, активную вовлечённость в изучение учебного материала, поиск смысла и взаимосвязей с усвоенным ранее материалом. *Поверхностный подход* предполагает наличие у учащегося внешней мотивации к учению и страха неудачи, отсутствие внутреннего интереса к учебному материалу, построение связей с ранее усвоенным материалом отсутствует, учащийся в большей степени ориентирован на точное воспроизведение фактов с помощью механического заучивания. *Стратегический подход,* с одной стороны, объединил в себе мотив достижения, сфокусированный на конкретном результате учения, высоких оценках академической успеваемости (как при поверхностном подходе), но, с другой стороны, стратегическому подходу свойственны настойчивость, прикладывание усилий для достижения учебных целей, смысловая организация материала и самоорганизация учения (как при глубоком подходе) [1, с. 101–102].

Разработка методического инструментария для количественного измерения показателей подходов к учению у студентов вузов имеет многолетнюю историю, в которую внесли свой вклад исследователи разных стран [2; 3; 4]. Самый первый опросник подходов к учению «Approach to Studying Inventory» (ASI) был разработан Н. Энтвистлом и П. Рамсденом в 1983 г. Далее Дж. Биггс [2], П. Пинтрич [5], Вермант [7], Х. Тэйт и Н. Энтвистл и др. [6] в разные годы создавали модификации и дополнения на основе ASI, расставляли акценты на процессе, стратегиях и мотивации учения, и в 1998 г. был разработан опросник ASSIST [7], который можно рассматривать как наиболее приемлемый метод оценки предпочитаемых подходов к учению. Психометрическая адекватность опросника была неоднократно доказана [4].

Участники исследования

В исследовании приняли участие студенты (N = 802) в возрасте от 18 до 35 лет, как очной (N = 750), так и заочной (N = 52) форм обучения, обучающиеся на различных факультетах российских вузов, в том числе получающие первое (бакалавры и специалисты) или второе высшее образование, магистры и аспиранты. Среди испытуемых 574 студентов женского пола и 228 мужского пола.

Инструментарий

«Approaches and Study Skills Inventory for Students» (ASSIST) представляет собой опросник, состоящий из трёх частей.

Первая часть ориентирована на определение концепций учения и состоит из шести утверждений. *Вторая и основная часть* апробируемого опросника репрезентирует подходы к учению и состоит из 52 утверждений, каждое из которых относится к какой-либо субшкале, представляющей определённый аспект одного из трёх подходов к учению (наименования шкал представлены в табл. 1). В оригинальной англоязычной версии каждая субшкала состоит из четырёх утверждений. *Третья часть* опросника ASSIST состоит из двух дополнительных шкал, по четыре утверждения в каждой, которые репрезентируют предпочтение стилей преподавания – ориентированного на понимание материала или же на передачу конкретной информации.

С целью адекватности перевода авторами статьи при помощи двух специалистов, имеющих опыт работы в области педагогической психологии и свободно владеющих английским языком, были подобраны аналоги на русском языке для утверждений, составляющих опросник. С целью соблюдения авторских прав мы обратились к разработчику опросника профессору Эдинбургского университета доктору Ноэлу Энтвистлу. На наш запрос на использование опросника ASSIST для адаптации на российских студентах был получен ответ о том, что отсутствуют ограничения или запрет на распространение данного опросника и его можно использовать свободно.

Обработка статистических данных проводилась при помощи программы SPSS for Windows 20 версии. Авторами проводилась проверка на согласованность внутри шкал и субшкал опросника, анализ пригодности утверждений (оценка α-Кронбаха), факторный анализ методом главных

компонент и методом максимального правдоподобия, корреляционный анализ шкал и субшкал опросника.

Результаты исследования согласованность шкал и субшкал опросника

В табл. 1 представлены результаты проверки внутренней согласованности шкал и субшкал второй части опросника, полученные путём вычисления коэффициента α-Кронбаха в нашем исследовании, а также данные, полученные зарубежными исследователями, адаптировавшими ASSIST в Португалии, Норвегии, Ирландии и США.

Таблица 1

Данные по значениям α-Кронбаха, полученные в настоящем исследовании и зарубежных исследованиях

Подходы к учению	**Россия**	**Portugal** (North)	**Portugal** (South)	**Norway**	**Ireland**	**USA**	**Ireland**	
		Teixeira *et al.* (2012)	Valadas *et al.* (2010)	Diseth (2001)	Byrne *et al.*, (2004)	Byrne *et al.* (2004)	Ballantine *et al.* (2008)	
	N= 802	N= 386	N= 566	N= 573	N= 437	N= 298	N= 286	
							Time 0	**Time 1**
Глубокий подход	**0.87**	**0.78**	**0.81**	**0.81**	**0.84**	**0.82**	**0.81**	**0.85**
Поиск смысла информации	0.57	0.51	0.51	0.49	0.63	0.55	0.66	0.67
Соотнесение идей	0.68	0.47	0.54	0.62	0.59	0.59	0.55	0.59
Использование доказательств	0.62	0.59	0.59	0.49	0.59	0.49	0.63	0.64
Заинтересованность в идеях	0.64	0.59	0.56	0.64	0,69	0.67	0.54	0.70
Стратегический подход	**0.88**	**0.81**	**0.83**	**0.81**	**0.87**	**0.87**	**0.86**	**0.88**
Организованное учение	0.59	0.55	0.51	0.59	0.63	0.55	0.54	0.50
Тайм-менеджмент	0.77	0.63	0.65	0.72	0.74	0.77	0.76	0.76
Стремление соответствовать требованиям	0.61	0.47	0.40	0.41	0.63	0.56	0.67	0.70
Достижение	0.72	0.58	0.67	0.66	0.68	0.63	0.65	0.67
Контроль эффективности	0.66	0.55	0.58	0.51	0.61	0.61	0.52	0.63
Поверхностный подход	**0.78**	**0.66**	**0.79**	**0.70**	**0.83**	**0.80**	**0.80**	**0.81**
Недостаток целей	0.67	0.59	0.54	0.68	0.75	0.68	0.73	0.77
Механическое запоминание	0.50	0.48	0.73	0.57	0.59	0.57	0.53	0.59
Ограничение минимальными требованиями	0.61	0.47	0.62	0.57	0.64	0.55	0.61	0.57
Страх неудачи	0.70	0.57	0.63	0.57	0.74	0.72	0.77	0.77

Результаты настоящего исследования подтверждают приемлемый уровень внутренней согласованности шкал второй части опросника и хорошо соотносятся с результатами зарубежных исследований. Вместе с тем сами разработчики опросника отмечают, что хорошие показатели согласованности получены внутри основных шкал, в то время как значения коэффициента α-Кронбаха по субшкалам могут быть ниже и варьироваться внутри различных популяций.

Анализ пригодности утверждений показал, что внутренняя согласованность шкалы «Стратегический подход» повышается при исключении утверждений 2 и 28, шкалы «Поверхностный подход» – утверждения 51 второй части опросника.

Также нами была проверена внутренняя согласованность шкал третьей части опросника ASSIST, которые являются показателями предпочтения определённых стилей преподавания: ориентированного на понимание изучаемого материала (связана с глубоким подходом) или на передачу конкретной информации (связана с поверхностным подходом). В первом случае α-Кронбаха = 0,678, а во втором случае α-Кронбаха = 0,704, что означает приемлемый уровень внутренней согласованности. Полученные данные согласуются с результатами исследования на выборке студентов-первокурсников из шести университетов Великобритании (N = 817), значения коэффициента α-Кронбаха соответственно 0,62 и 0,69.

Факторная структура опросника

По итогам факторного анализа (процедура вращения *varimax*) были выделены три фактора в соответствии с принципами, лежащими в оригинальной версии опросника. Фактор 1 «Стратегический подход» объясняет 24 % дисперсии, фактор 2 «Глубокий подход» – 12,2 % общей дисперсии, фактор 3 «Поверхностный подход» – 8,4 % дисперсии. Суммарный процент дисперсии выделенной модели из трёх факторов составил 32,7 %.

Корреляционный анализ шкал и субшкал второй части опросника

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа
между основными шкалами и субшкалами ASSIST

Подходы к учению		*Глубокий подход*	*Стратегический подход*	*Поверхностный подход*
Глубокий подход	Коэф. корреляции	1,000		
	Знач. (2-х сторонняя)			
Стратегический подход	Коэф. корреляции	,451**	1,000	
	Знач. (2-х сторонняя)	,000		
Поверхностный подход	Коэф. корреляции	-,161**	-,043	1,000
	Знач. (2-х сторонняя)	,000	,225	
Поиск смысла информации	Коэф. корреляции	,742**	,439**	-,047
	Знач. (2-х сторонняя)	,000	,000	,187
Соотнесение идей	Коэф. корреляции	,833**	,323**	-,185**
	Знач. (2-х сторонняя)	,000	,000	,000
Использование доказательств	Коэф. корреляции	,819**	,383**	-,111**
	Знач. (2-х сторонняя)	,000	,000	,002
Заинтересованность в идеях	Коэф. корреляции	,749**	,317**	-,167**
	Знач. (2-х сторонняя)	,000	,000	,000

Подходы к учению		*Глубокий подход*	*Стратегический подход*	*Поверхностный подход*
Организованное учение	Коэф. корреляции	,361**	,806**	-,065
	Знач. (2-х сторонняя)	,000	,000	,066
Тайм-менеджмент	Коэф. корреляции	,252**	,810**	-,141**
	Знач. (2-х сторонняя)	,000	,000	,000
Стремление соответствовать требованиям	Коэф. корреляции	,242**	,547**	,243**
	Знач. (2-х сторонняя)	,000	,000	,000
Достижение	Коэф. корреляции	,426**	,828**	-,181**
	Знач. (2-х сторонняя)	,000	,000	,000
Контроль эффективности	Коэф. корреляции	,484**	,693**	,011
	Знач. (2-х сторонняя)	,000	,000	,749
Недостаток целей	Коэф. корреляции	-,144**	-,204**	,672**
	Знач. (2-х сторонняя)	,000	,000	,000
Механическое запоминание	Коэф. корреляции	-,158**	,002	,763**
	Знач. (2-х сторонняя)	,000	,949	,000
Ограничение минимальными требованиями	Коэф. корреляции	-,281**	-,066	,669**
	Знач. (2-х сторонняя)	,000	,062	,000
Страх неудачи	Коэф. корреляции	,093**	,124**	,635**
	Знач. (2-х сторонняя)	,009	,000	,000

* Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).
** Корреляция значима на уровне 0,01 (двусторонняя).

Авторами проведена проверка субшкал русскоязычной версии опросника ASSIST на нормальность распределения при помощи критерия Колмогорова-Смирнова, распределение отличается от нормального. Для корреляционного анализа применялся коэффициент корреляции Спирмена. Представленные в табл. 2 данные указывают на то, что корреляции значимы для всех вариантов внутренних связей между субшкалами и основными шкалами. Также отмечается наличие статистически значимых, но слабых корреляционных связей между основными шкалами: глубокий подход прямо взаимосвязан со стратегическим подходом и обратно – с поверхностным, а стратегический и поверхностный подходы не связаны между собой.

После факторного анализа и анализа пригодности утверждений второй части опросника из использовавшейся первоначально русскоязычной версии были исключены утверждения (с факторной нагрузкой меньше 0,4): 23, 2, 28, 20, 34, 47, 3, 32, 12, 51. Относительно утверждений 2 и 28, относящихся к субшкале «Стремление соответствовать требованиям» стратегического подхода, можно отметить, что их факторная нагрузка была более высокой при отнесении их к поверхностному подходу, так как, вероятно, российские студенты ассоциируют ориентированность на преподавателя, который оценивает работу, с внешним локусом контроля. При повторном факторном анализе суммарный процент дисперсии составил 36,2 %.

Гендерные особенности

Рассматривая полученные при помощи критерия U Манна-Уитни данные о различиях по предпочтениям того или иного подхода к учению и его аспектов с точки зрения гендерных особенностей, мы отметили ряд статистически значимых отличий. Стремление к соотнесению идей между

собой, использованию доказательств, а также недостаток целей и смыслов в учебной деятельности в значимо большей мере свойственны мужчинам. Стремление соответствовать требованиям, ориентация на достижения, контроль эффективности учебной деятельности, страх неудачи, предпочтение преподавателей, ориентированных на передачу информации, высокая самооценка собственного учения и стратегический подход к учению в большей мере характерны для женщин.

Возрастные особенности

Корреляционный анализ с использованием коэффициента корреляции Спирмена показал наличие нескольких статистически значимых, но слабых взаимосвязей: с поверхностным подходом к учению ($\rho = -0{,}074$, $p = 0{,}036$), ограничением минимальными требованиями ($\rho = -0{,}123$, $p = 0{,}0005$), со страхом неудачи ($\rho = -0{,}092$, $p = 0{,}009$), предпочтением преподавателей, поощряющих понимание предмета ($\rho = 0{,}112$, $p = 0{,}002$). Также и длительность обучения слабо коррелирует с предпочтением преподавателей, поощряющих понимание предмета ($\rho = 0{,}076$, $p = 0{,}032$) и механическим запоминанием учебного материала ($\rho = -0{,}081$, $p = 0{,}022$).

Выводы

Адаптированная русскоязычная версия опросника «Подходы к учению и учебные умения» для студентов обладает достаточно хорошими психометрическими свойствами и может быть успешно использована в дальнейших исследованиях, посвящённых индивидуальным особенностям учебной деятельности студентов. Подтверждена воспроизводимость факторов опросника на русскоязычной выборке. В предлагаемой авторами версии опросника во второй части (см. Приложение) к шкале «Глубокий подход» относятся утверждения **2, 14, 24, 35, 9, 17, 26, 38, 7, 28, 40, 10, 21, 31, 42**; к шкале «Стратегический подход» относятся утверждения **1, 11, 22, 32, 3, 15, 25, 36, 12, 33, 8, 19, 29, 41, 5;** к шкале «Поверхностный подход» относятся утверждения **13, 23, 34, 4, 16, 37, 20, 30, 6, 18, 27, 39.**

Обнаруженные гендерные различия свидетельствуют о том, что женщины более успешны в саморегуляции учебной деятельности, т.е. чаще предпочитают стратегический подход, нацелены на достижения в учебной деятельности, способны контролировать её эффективность и имеют более высокую самооценку собственного обучения. Вместе с тем они ориентированы на преподавателей, передающих информацию, что обычно связано с поверхностным подходом, а также склонны испытывать страх перед неудачами в учебной деятельности.

С возрастом студенты в меньшей степени предпочитают поверхностный подход, особенно в таких его аспектах, как ограничение минимальными требованиями, механическое запоминание материала и страх неудачи, и больше предпочитают преподавателей, которые поощряют понимание материала.

Список литературы

1. Сухотин А.А. Подход к учению как фактор эффективности обучения студентов вузов // Психология в вузе. 2013. № 5. С. 99–106.
2. Biggs J.B. Student Approaches to Learning and Studying. Hawthorn, 1987.

3. Entwistle N. Styles of Learning and Teaching. N.Y., 1981.
4. Entwistle N., McCune V. The Conceptual Bases of Study Strategy Inventories // Educational Psychology Review. 2004. V. 16, № 4. P. 325–345.
5. Pintrich P. R., Garcia T. Student goal orientation and self-regulation in the college classroom / Goals and Self-regulatory Processes. In Maehr M. L., and Pintrich P. R. (eds.), Advances in Motivation and Achievement. 1991. V. 7. P. 371–402.
6. Tait H., Entwistle N. J., and McCune, V. ASSIST: A reconceptualisation of the Approaches to Studying Inventory. In Rust, C. (ed.), Improving Student Learning: Improving Students as Learners, Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford. 1998.
7. Vermunt, J. D. Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: A phenomenographic analysis // Higher Educ. 1996. V. 31. P. 25–50.

Приложение

Опросник «Подходы к учению и учебные умения»

Настоящий опросник направлен на изучение подходов к учению у студентов. Методика содержит ряд важных вопросов, которые частично пересекаются для более полного и точного освещения различных подходов к учению. Большинство из утверждений основываются на комментариях, данных другими студентами. Пожалуйста, отвечайте правдиво, чтобы Ваши ответы наиболее точно отражали Ваши реальные подходы к учению, и не тратьте много времени на ответы.

Ф.И.О. _____

Вуз _____ Дата _____

Факультет_ _____ Курс ___ Возраст (полных лет) ____

Пол: **М Ж** Форма обучения: очная / заочная / очно-заочная

А. Что такое учение?

Когда вы думаете о термине «учение», что он для Вас означает?

Оцените внимательно каждое из нижеследующих утверждений и отметьте (обведите кружком), насколько они близки к Вашему собственному мнению об учении.

		очень близко	достаточно близко	не так близко	скорее отличается	сильно отличается
а.	Хорошее запоминание материала	5	4	3	2	1
б.	Развитие как личности	5	4	3	2	1
в.	Накопление знаний посредством получения фактов и информации	5	4	3	2	1
г.	Способность использования полученной информации	5	4	3	2	1
д.	Понимание нового для Вас материала	5	4	3	2	1

е.	Видение вещей по-другому и более осмысленно.	5	4	3	2	1

Б. Подходы к учению.

Эта часть анкеты содержит утверждения об учении, сделанные другими студентами. Просим Вас выразить степень своего согласия или несогласия с ними. Делайте это по возможности быстрее первым пришедшим в голову ответом и применительно к конкретному курсу. Очень важно, чтобы Вы оценили **все утверждения.**

Постарайтесь, пожалуйста, не использовать «3 – не уверен(-а)» за исключением тех случаев, когда это действительно необходимо или когда оцениваемое утверждение никак нельзя применить лично к Вам или курсам, которые Вы сейчас изучаете.

5	**4**	**3**	**2**	**1**
согласен (-сна)	**скорее согласен (-сна)**	**не уверен (-а)**	**скорее не согласен (-сна)**	**не согласен (-сна)**

1	Мне удаётся найти такие условия для учёбы, которые позволяют мне легче с ней справляться.	5 4 3 2 1
2	Обычно я задаюсь целью понять для себя значение того, что должен выучить.	5 4 3 2 1
3	Я рационально организую свое учебное время для использования его наилучшим образом.	5 4 3 2 1
4	Я считаю, что должен сконцентрироваться только на запоминании тех фактов, которые надо выучить.	5 4 3 2 1
5	Я внимательно перепроверяю выполненную работу, чтобы убедиться, что всё сделано правильно.	5 4 3 2 1
6	Часто я чувствую, что тону в огромном количестве материала, который надо усвоить.	5 4 3 2 1
7	Я внимательно прослеживаю факты и пытаюсь сделать свои собственные выводы о том, что я изучаю.	5 4 3 2 1
8	Для меня важно понимать, что я делаю всё, что могу, в изучении каждой дисциплины.	5 4 3 2 1
9	Я стараюсь всегда, когда это возможно, соотносить идеи, с которыми я сталкиваюсь, с теми, которые изучал на других курсах и в других темах.	5 4 3 2 1
10	Я регулярно обнаруживаю себя думающим о том, что говорилось на лекциях, когда занимаюсь другими вещами.	5 4 3 2 1
11	Я считаю, что я достаточно систематичен и организован, когда дело доходит до подготовки к экзаменам.	5 4 3 2 1
12	Я внимательно отношусь к замечаниям научного руководителя по курсовой работе, чтобы понять как получить более высокие оценки в следующий раз.	5 4 3 2 1
13	В учёбе не так много занятий, которые я нахожу интересными или актуальными.	5 4 3 2 1
14	Когда я читаю статью или книгу, я пытаюсь прояснить для себя, что именно имеет в виду автор.	5 4 3 2 1
15	Я довольно легко приступаю к работе каждый раз, когда это	5 4 3 2 1

	нужно.	
16	Многое из того, что я изучаю, имеет мало смысла: оно похоже на несвязанные фрагменты и куски.	5 4 3 2 1
17	Когда я работаю над новой темой, я стараюсь самостоятельно понять, как все идеи связаны друг с другом.	5 4 3 2 1
18	Я часто беспокоюсь о том, буду ли я в состоянии справиться с работой должным образом.	5 4 3 2 1
19	Я чувствую, что хорошо справляюсь с учёбой, и это помогает мне прилагать ещё больше усилий к учебе.	5 4 3 2 1
20	Я сосредоточиваюсь на изучении только тех частей информации, которые надо знать для успешной сдачи предмета.	5 4 3 2 1
21	Я нахожу, что изучение академических (абстрактных) тем иногда может быть очень даже интересным.	5 4 3 2 1
22	Я хорошо прорабатываю рекомендованную преподавателем литературу.	5 4 3 2 1
23	Когда я оглядываюсь назад, я иногда удивляюсь, почему я вообще решил прийти сюда учиться.	5 4 3 2 1
24	Когда я читаю, я периодически останавливаюсь и задумываюсь о том, что я должен вынести из прочитанного.	5 4 3 2 1
25	Я стабильно работаю в течение всей четверти или семестра, а не оставляю всё на последнюю минуту.	5 4 3 2 1
26	Идеи в учебниках или статьях часто вызывают у меня длинные цепочки собственных мыслей.	5 4 3 2 1
27	Я часто впадаю в панику, если отстаю по учёбе.	5 4 3 2 1
28	Когда я читаю, я тщательно разбираюсь в деталях и смотрю как они соответствуют тому, о чем говорится в тексте.	5 4 3 2 1
29	Я вкладываю много сил в учёбу, потому что настроен на успех.	5 4 3 2 1
30	Я учу только то, что требуется для контрольных работ и экзаменов.	5 4 3 2 1
31	Некоторые из идей, с которыми я встречаюсь на занятиях, я считаю по-настоящему захватывающими.	5 4 3 2 1
32	Обычно я планирую работу на неделю вперёд, на бумаге или в уме.	5 4 3 2 1
33	Я внимательно слежу за тем, что именно преподаватели считают важным, и концентрируюсь на этом.	5 4 3 2 1
34	Мне не очень интересен этот курс, но я должен пройти его по другим причинам.	5 4 3 2 1
35	Прежде чем браться за выполнение задания или решение задачи, я сначала пытаюсь разобраться, что за ними стоит.	5 4 3 2 1
36	В общем, я эффективно использую свое время в течение дня.	5 4 3 2 1
37	Я часто испытываю затруднения в осмыслении вещей, которые я должен запомнить.	5 4 3 2 1
38	Я люблю поиграть с некоторыми собственными идеями, даже если от этого мало толка.	5 4 3 2 1
39	Я часто лежу без сна, беспокоясь о работе, которую, как мне кажется, не смогу выполнить.	5 4 3 2 1

40	Для меня важно иметь возможность понять аргументацию и увидеть основания утверждений и причины вещей.	5 4 3 2 1
41	Мне несложно мотивировать себя к учению.	5 4 3 2 1
42	Я иногда «подсаживаюсь» на академические (абстрактные) темы и чувствую, что хотел бы продолжать их изучать.	5 4 3 2 1

В. Предпочтения различных курсов и методов преподавания

5	**4**	**3**	**2**	**1**
определённо нравятся	**скорее нравятся**	**не уверен(-а)**	**скорее не нравятся**	**определённо не нравятся**

а	Лекторы, которые говорят нам, что конкретно нужно конспектировать.	5 4 3 2 1
б	Лекторы, которые побуждают нас думать самих и демонстрируют, как они сами мыслят.	5 4 3 2 1
в	Экзамены, которые позволяют мне показать, что я самостоятельно размышлял над материалом по курсу.	5 4 3 2 1
г	Экзамены или тесты, для сдачи которых достаточно материала, представленного только в наших конспектах.	5 4 3 2 1
д	Курсы, в которых чётко понятно, какие книги надо читать.	5 4 3 2 1
е	Курсы, на которых нас призывают много читать по предмету самостоятельно	5 4 3 2 1
ж	Книги, которые будят мысль и приводят объяснения, выходящие за рамки лекций	5 4 3 2 1
з	Книги, которые дают вам определенные факты и информацию, которые можно легко выучить.	5 4 3 2 1

Наконец, как Вы думаете, насколько хорошо Вы учились и учитесь до сих пор в целом?

*Пожалуйста, оцените свою учебу **объективно** на основе отметок, которые Вы получали и получаете.*

Оцените, пожалуйста, свою учебу в целом по следующей шкале:

очень хорошо		***достаточно хорошо***		***средне***			***не очень хорошо***		***очень плохо***
9	8	7	6	5	4	3	2	1	

Пожалуйста, перед тем как сдать опросник, проверьте, на все ли вопросы Вы ответили.

Большое спасибо за то, что Вы любезно согласились на участие в исследовании и потратили время на заполнение опросника. Мы Вам очень благодарны и признательны.

ADAPTATION OF THE RUSSIAN VERSION OF «APPROACHES AND STUDY SKILLS INVENTORY FOR STUDENTS» (ASSIST)

I.L. Mozharovsky, A.A. Sukhotin

Lomonosov Moscow State University

The article describes the psychometric properties of the Russian version of the Approaches and Study Skills Inventory for Students (ASSIST). In research took part Russian students (N = 802) of various higher education institutions. The presented Russian version of the ASSIST can be successfully used in further studies. The analysis of the factor structure of the inventory described the relationship of approaches to studying and their aspects. Age and gender differences in approaches to studying usage are shown.

***Keywords**: approaches to learning, learning skills, ASSIST, self-regulation of learning activity.*

Об авторах:

МОЖАРОВСКИЙ Игорь Львович – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, (125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 11/9), e-mail: mozharovsky@bk.ru

СУХОТИН Александр Александрович – аспирант кафедры психологии образования и педагогики Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 11/9), e-mail: al.sukhotin@gmail.com

УДК 378.147 : 364.4

СО-БЫТИЙНАЯ СУЩНОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Л.Ж. Караванова[1], Р.И. Качаев[2]

[1]Тверской государственный университет
[2]Академия коммунального хозяйства им. К.Д. Памфилова, г. Москва

Рассматривается профессиональная подготовка специалистов социальной сферы. Раскрыты понятия «профессионал» и «профессионализм деятельности». Выявлены психолого-педагогические условия, обеспечивающие развитие профессионализма будущего специалиста социальной сферы.
***Ключевые слова**: специалист социальной сферы, профессиональная подготовка, профессионал, становление профессионализма, профессиональная среда, образовательное пространство.*

Происходящие в мире социально-экономические и технологические изменения требуют качественно иного уровня подготовки профессионалов: более универсальных, соответствующих общецивилизационным нормативам подготовки специалистов для выполнения профессиональных функций на уровне мировых стандартов.

В исследованиях В.В. Фадеева под профессионалом чаще всего понимается человек, осознавший свое жизненное предназначение, являющийся субъектом своего труда и владеющий деятельностью, в которой результаты труда превышают результат, заложенный в цели [14, с. 157].

В большинстве отечественных и зарубежных психологических исследований понятие «профессионал» рассматривается в контексте нескольких действительностей, основные из которых задаются через определения профессионала как субъекта деятельности; как специалиста, т. е. специально обученного человека; как члена сообщества; как творца, т. е. носителя профессионального сознания.

Различное содержательное наполнение данного понятия обусловливает разные аспекты рассмотрения процесса профессионализации, его основных характеристик, механизмов и закономерностей.

Е.Н. Волкова, описывания профессионала, выделяет четыре атрибутивные характеристики субъектности: активность, сознательный характер деятельности, самосознание и ответственность как следствие свободы выбора. Однако автор отмечает, что данные характеристики не являются исчерпывающими [11, с. 139].

Наибольшее внимание исследователей (Е.А. Климов [6], А.К. Маркова [8], В.Д. Шадриков [15]) привлекают такие характеристики профессионала, как мотивы и цели деятельности, образующие внутреннюю детерминацию профессионального поведения, направляющие активность и конкретизирующие это направление относительно содержания деятельности.

И.С. Бусыгина профессионализм деятельности определяет тем, в какой мере человек владеет современным содержанием и современными средствами

решения профессиональных задач и какими продуктивными способами (уровнями) ее осуществляет (высокий, средний или низкий) [1, с. 202].

Профессионализация при этом представляет собой процесс развития субъекта деятельности, любая профессиональная деятельность предполагает существование определенного фиксированного в опыте и культуре предмета и способов ее выполнения.

Имея тесные функциональные связи, профессионализм личности и деятельность находятся в диалектическом единстве. В то же время в широком понимании профессионализм личности содержит требования к уровню развития различных характеристик и свойств субъекта труда, которые во многом определяют высокую эффективность профессиональной деятельности. Профессионализм личности достигается во многом в процессе развития способностей и зависит от обогащения профессионально важных качеств субъекта труда. Профессионально важными качествами специалиста социальной сферы являются интегральные психические свойства личности – внимание, память, а также психологические характеристики – эмоциональная теплота, обаяние, терпеливость и др.

В этом же направлении исследований развивается важная и во многом определяющая для процесса профессионализации идея – идея индивидуального стиля выполнения деятельности, под которым подразумевается система онтологических и организационно-деятельностных схем и представлений, позволяющих деятелю организовывать собственную деятельность и управлять ею.

Как отмечает Г.В. Суходольский, под процессом формирования индивидуального стиля деятельности подразумевается не самоактивность субъекта, а механизм его приспособления к реальности, не процесс самостоятельного формирования индивидуального способа деятельности с опорой на культурные образцы, а интериоризация нормативно одобренного способа деятельности с учетом индивидуальных особенностей. Механизм выработки индивидуального стиля деятельности рассматривается в режиме экстериоризации как процесс воплощения образа, абстрактной мысли, фантазии в действие, а его продукт в большинстве исследований практически не рассматривается [13].

Таким образом, в процессе овладения нормативно одобряемым способом деятельности реальная активность субъекта обесценивается, а процесс профессионализации сводится к процессу подготовки.

Показатели, по которым можно судить об уровне профессионализма, – это критерии. Критерии профессионализма могут быть двух видов [3]: внешние по отношению к человеку (результативность деятельности: количество и качество произведенной продукции, производительность и т.д.) и внутренние (оценка уровня профессионализма, включающая а) профессионально важные качества (ПВК); профессиональные знания, умения и навыки; б) профессиональную мотивацию; в) профессиональную самооценку и уровень притязаний; г) способность к саморегуляции; д) особенности профессионального взаимодействия.

Понимая профессиональную подготовку в контексте специально организуемого изменения личности, мы опираемся на три обобщенных критерия, выделенных Ю.П. Поваренковым [10]:

1. Критерий *профессиональной продуктивности,* характеризующий уровень профессионализма человека и степень соответствия его социально-профессиональным требованиям (количество и качество произведенной продукции, производительность, надежность профессиональной деятельности и т. д.).

2. Критерий *профессиональной идентичности,* характеризующий значимость для человека профессии и профессиональной деятельности как средства удовлетворения своих потребностей и развития своего индивидуального ресурса (удовлетворенность трудом, профессией, карьерой, собой). Профессиональная Я-концепция включает представление о себе как члене профессионального сообщества, носителе профессиональной культуры, в том числе определенных профессиональных норм, традиций, присущих профессиональному сообществу.

3. Критерий *профессиональной зрелости,* свидетельствующий об умении человека соотносить свои профессиональные *возможности* и потребности с предъявляемыми к нему профессиональными *требованиями* (самооценка, уровень притязаний, способность к саморегуляции и др.).

Рассмотрение специалиста только как специально обученного человека, обладающего определенными знаниями, умениями и навыками, приводит к появлению таких работников, деятельность которых сводится к простому воспроизведению полученных знаний, отсутствию понимания собственной деятельности. Существенной попыткой уйти только от передачи знаний и формирования умений и навыков к развитию способностей, в особенности способности творческого отношения к деятельности, рефлексии собственного опыта, является подход, в котором модель специалиста – это не жесткая стандартная схема, а гибкая ориентировочная основа подготовки профессионала.

Основу психолого-педагогической модели подготовки специалиста составляют три компонента, выделенные А.А. Деркачом [2] и формирующиеся в такой последовательности:

- профессионализм знаний как основание, базис формирования профессионализма в целом;
- профессионализм общения как готовность и умение использовать систему знаний на практике, как установка на деятельность типа «человек – человек»;
- профессионализм самосовершенствования – феномен, обеспечивающий динамичность, развитие целостной системы профессионализма деятельности посредством справедливого самооценивания и самокоррекции профессиональной деятельности.

Со-бытийная сущность подготовки специалистов как ценностно-смысловое объединение людей, по мнению В.И. Слободчикова [12], предполагает наличие со-участников или, другими словами, субъектов деятельности, самостоятельно и ответственно строящих собственную

деятельность. Тем самым со-бытийная общность онтологически предполагает субъектность ее участников.

Рассматривая со-бытийную общность, И.С. Павлов отмечает, что многообразие общностей задает процессы коммуникации, соотнесения их с культурными образцами деятельности, в результате чего происходит самоопределение и развитие профессионалов [9].

Бесспорным является то, что в процессе становления профессионализма у человека формируется особый, «профессиональный» тип личности, отличающийся от личности человека, не являющегося профессионалом в данном виде деятельности. Профессионализм – это не только высокий уровень знаний, умений и результатов человека в данной области деятельности, но и определенная системная организация его психики [7]. Более того, профессионализм не сводим к совокупности признаков, он представляет собой системное свойство личности, т. е. систему определенным образом организованных компонентов.

В настоящее время многие исследователи рассматривают профессионализацию как процесс становления и развития профессионального сознания и самосознания, который протекает на протяжении всей жизни индивида. Данный подход опирается на основополагающий принцип отечественной психологии – принцип единства деятельности и сознания личности, введенный С.Л. Рубинштейном.

Содержание профессионального сознания включает в себя систему осознанных профессионально необходимых смыслов деятельности, обобщенных и оперативных знаний о целях и средствах, планах и программах, об объектах и субъектах взаимодействия, нормах и критериях оценки успешности и эффективности деятельности и др.

В качестве основных блоков профессионального сознания исследователи выделяют профессиональные ценности, идеалы и цели, концептуальные модели деятельности, программы действий, профессиональное самосознание.

Профессионализация предстает как способ бытия, способ самореализации человека, становления его субъектности, позволяющей самостоятельно и творчески строить и развивать собственную профессиональную деятельность, т. е. профессионализация – процесс становления профессионала, осуществляющийся субъектом на протяжении всей жизни. Процесс подготовки профессионала включает формирование и развитие как ценностно-смысловой, так и операционально-предметной сторон деятельности в их взаимосвязи. Важным является тот факт, подчеркиваемый в целом ряде исследований, что на определенном этапе становления профессионал начинает развивать саму профессиональную деятельность, проектировать ее среду или даже создавать новую профессию.

Таким образом, профессионализм является многомерным, сложно организованным образованием, заключающим в себе подструктуры профессионализма деятельности и профессионализма личности.

Следовательно, деятельность является основой профессионально-личностного развития будущего специалиста. Человек как личность формируется в общественных отношениях, в которые он вступает в процессе деятельности. Развитие интегральных свойств личности специалиста прежде

всего должно включать в область познания мотивационную сферу субъекта деятельности. Установление такой взаимосвязи между мотивационно-потребностной сферой и процессуальной стороной деятельности позволяет рассмотреть профессионально-личностное развитие студента-специалиста в вузе. В результате освоения деятельности по оказанию социальной помощи у специалиста социальной сферы складываются профессиональные мотивы, вырабатывается понимание ее целей и задач, формируется профессионально-психологическое мышление, приобретаются знания психосоциальных технологий и соответствующие им умения и навыки, развиваются профессионально значимые качества и дифференцированная культура. Такое освоение профессии будущим социальным работником еще в период его подготовки в вузе служит основой для практической деятельности и творческого подхода к ее реализации.

Определяющую роль в профессиональном развитии будущего специалиста социальной сферы играет осознание себя субъектом профессиональной деятельности, субъектом саморегуляции и самоуправления. Со-бытийная сущность профессиональной подготовки специалиста предполагает, помимо формирования специальной профессиональной мотивации, необходимость управления процессом развития профессиональных способностей и профессионально важных качеств.

Исходя из принципов, целей и задач профессионального развития будущего специалиста социальной сферы в рамках вуза, разработаны критерии, показатели и уровни его продуктивности, которые характеризуют не только учебно-познавательную деятельность студентов, но и психолого-технологическую, коррекционно-развивающую систему.

Для всесторонней и конкретной оценки продуктивности профессионально-личностной подготовки студента-специалиста разработано критериальное оценочное основание, включающее интегральный и частные критерии, а также соответствующие им показатели. Критерии и показатели, как самостоятельные элементы единого оценочного блока, находятся в определенной взаимосвязи.

Предложенный подход к формированию критериев и показателей продуктивности профессиональной деятельности специалиста по социальной работе дает возможность содержательно наполнить каждый из элементов оценочного блока, определить взаимосвязи между его основными составляющими.

Использование разработанных критериев и показателей позволило выделить три уровня продуктивности со-бытийной сущности профессионально-личностной подготовки специалиста социальной сферы: адаптивно-ориентировочный (минимальный), субъектно-продуктивный (средний) и инновационно-творческий (максимальный).

Первый уровень – адаптивно-ориентировочный. Интерес к собственному внутреннему миру выражен слабо, идет приспособление к образовательной среде и овладение основами профессионализма и начальным жизненным опытом. Осознаются те особенности своей личности, о которых человек часто слышит от окружающих. Собственной активности в плане познания себя не

проявляет, не анализирует свои поступки. Не считает нужным заниматься саморазвитием.

Второй уровень – субъектно-продуктивный. У будущего специалиста социальной сферы формируется устойчивый интерес к избранной профессии и своему внутреннему миру. Проявляется устойчивое желание заняться самосовершенствованием. Формируются устойчивые профессионально-личностные ценности, мотивы, студент воспринимает себя как субъекта профессионального развития, анализирует свои поступки, действия. Осознает необходимость целенаправленного саморазвития, реально преобладает мотивация и интерес к системному саморазвитию.

Третий уровень – инновационно-творческий. Субъект постоянно рефлектирует по поводу особенностей своей личности, отражает и анализирует особенности характера, мотивы поведения, результативность усилий в различных видах деятельности. Читает специальную литературу (необходимую для его профессии). Полученные знания использует в познании себя. Применяет диагностические средства в познании самого себя и в целях саморазвития. Саморазвитие связывает с совершенствованием себя и воспринимает это как условие самореализации своей личности в профессиональной деятельности.

Профессиональное развитие будущего специалиста как субъекта деятельности формируется только в той образовательной среде, в которой созданы определенные условия: мотивационно-развивающая образовательная среда вуза как система влияния и формирования активного и мотивированного обучения и воспитания; эффективная организация учебно-воспитательного процесса, включающего результативность деятельности всех субъектов; мониторинг личностно-профессионального развития студентов как системное социально-психологическое воздействие на личность и самосовершенствование будущего специалиста социальной сферы, т. е. творческая активность [5, с. 153-154].

Согласно А.К. Марковой [8], важнейшим внешним условием достижений в личностном и профессиональном развитии специалиста является благоприятная профессиональная среда, побуждающая человека к раскрытию его подлинных профессиональных возможностей, а также наличие акме-событий, могущих стать толчком к «пикам», кульминациям в профессиональном развитии.

С целью изучения со-бытийной сущности профессиональной подготовки будущего специалиста в современном социокультурном пространстве образования важно понимание и соотношение понятий «среда» и «пространство», что, по мнению Э.Ф. Зеера, аналогично соотношению «части» и «целого». Э.Ф. Зеер считает, что среда может быть включена в пространство, поскольку «пространство» является многомерным, а «среда» – лишь одним из его измерений. Пространство включает в себя одновременно прошлое, настоящее и будущее время, а среда содержит представленность событий каждый раз в настоящее время [4, с. 105-106].

В своих исследованиях Д.И. Фельдштейн использует термин «пространство детства» для анализа реального развития ребенка, С.К. Бондырева рассматривает «образовательное пространство» как часть

социального пространства человека, в котором реализуется образовательная деятельность.

Представленное Э.Ф. Зеером «развивающее профессионально-образовательное пространство» – это процесс и результат активного взаимодействия человека с образовательной и социально-профессиональной средами. Развивающее профессиональное образование – это определенным образом спроектированная организация процесса обучения и воспитания, создающая условия для развития у обучаемых способности к самообразованию, самообучению, самовоспитанию, саморазвитию, самоопределению, самодеятельности и самореализации, позволяющее более полно проявить и реализовать возможности обучаемого в профессиональной деятельности [4, с. 106].

Со-бытийная сущность профессиональной подготовки специалиста социальной сферы – это важный этап профессионального развития личности будущего специалиста как субъекта деятельности, самостоятельно и ответственно строящего собственную деятельность в развивающем профессионально-образовательном пространстве вуза.

Реализация психолого-педагогических условий, обеспечивающих развитие профессионализма будущего специалиста социальной сферы, может быть оптимизирована сформированным образовательным пространством учреждения, профессиональным сообществом.

Наличие стимулирующей, поддерживающей и корректирующей функций профессионально-образовательного пространства является значимым условием возможности осуществления продуктивной, успешной личностно-профессиональной подготовки специалиста.

Со-бытийная сущность профессиональной подготовки будущих специалистов – это ценностно-смысловое объединение со-участников (субъектов деятельности) профессионально-образовательного пространства с целью успешного личностно-профессионального развития специалиста социальной сферы.

Список литературы

1. Бусыгина И.С. Профессионализм как становление профессиональной деятельности и как развитие субъекта профессиональной деятельности // Профессионализм деятельности: теоретические основы и актуальные проблемы / под ред. В.И. Жукова, А.А. Деркача и др.: в 2-х т. М.: Изд. дом «ЭКО», 2005. Т. 1. 512 с.
2. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Психологические факторы эффективности профессиональной деятельности кадров госслужбы // Психология профессиональной деятельности кадров государственной службы. М.: РАГС, 1997. С. 20–39.
3. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития. Новокузнецк: Изд-во Ин-та повышения квалификации, 2002. 242 с.
4. Зеер Э.Ф., Мешкова И.В. Образовательная среда колледжа как фактор формирования развивающего профессионально-образовательного пространства // Мир психологии. 2007. № 2. С. 105–110.

5. Караванова Л.Ж. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития будущего специалиста по социальной работе: монография. Тверь: ТвГУ, 2010 . 440 с.
6. Климов Е.А. Роль психолога в обновляющемся обществе // Вопросы психологии. 1989. № 3. С. 5–10.
7. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Р-н/Д.: «Феникс», 1996. 507 с.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: «Знание», 1996. 308 с.
9. Павлов И.С. Общность как единица проектирования региональной программы развития образования: автореф. дис ... канд. психол. наук. М., 1996.
10. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: УРАО, 2002. 160 с.
11. Развитие субъектности в онтогенезе в современном социокультурном пространстве образования и семьи: учеб. пособие / Е.Н. Волкова и др. Н. Новгород: НГПУ имени К. Минина, 2012. 250 с.
12. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994.
13. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988. 168 с.
14. Фадеев В.В. Основные подходы к пониманию профессионализации личности / Профессионализм деятельности: теоретические основы и актуальные проблемы / под ред. В.И. Жукова, А.А. Деркача и др.: в 2-х т. М.: ЭКО, 2005. Т. 1. 512 с.
15. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 185 с.

EVENT ESSENCE OF VOCATIONAL TRAINING OF FUTURE EXPERTS OF THE SOCIAL SPHERE

L.Zh. Karavanova[1], R. I. Kachayev[2]

[1]Tver State University
[2]Academy of Municipal Services of K.D. Pamfilov, Moscow

Vocational training of experts of the social sphere is considered. The concepts "professional" and "professionalism of activity" are opened. The psychology and pedagogical conditions providing development of professionalism of future expert of the social sphere are revealed.

***Keywords**: expert of the social sphere, vocational training, professional, professionalism formation, professional environment, educational space.*

Об авторах:

КАРАВАНОВА Людмила Жалаловна – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и психологии развития ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Karavanova_L54@mail.ru

КАЧАЕВ Руслан Иванович – Генеральный директор ОАО «Академия коммунального хозяйства им. К.Д. Памфилова» (125371, г. Москва, Волоколамское шоссе, д. 116, стр.1), e-mail: 7400557@gmail.com

УДК 159.99

КОГНИТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО АКМЕОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

А.А. Острик, Е.Ю. Пряжникова

Московский городской психолого-педагогический университет

Рассматриваются проблемы применения когнитивных технологий в образовательной среде как эффективного средства психологического сопровождения обучающихся на этапе их профессионального определения. Раскрывается сущность профессионального определения старшеклассников посредством когнитивных технологий в сочетании с гуманистической направленностью акмеологических подходов в процессе развития личности. Уточняется определение понятий «когнитивные технологии» и «когнитивные техники».

Ключевые слова: *когнитивные технологии, акмеологический тренинг, старшие подростки, профессиональное определение, профессиональная ориентация, системно-деятельностный подход.*

Исследования, посвященные системному анализу акмеологических подходов развития личности в подростковом возрасте с использованием когнитивных технологий на этапе профессионального определения, являются актуальными. При этом требуется уточнение понятий «когнитивные технологии», «когнитивные техники», «акмеологическое развитие в подростковом периоде», «развитие и формирование зрелости личности в подростковом возрасте».

Когнитивные технологии в качестве средства акмеологического тренинга в профессиональном определении подростков не разработаны. Также не определена их значимость в соответствии с требованиями ФЗ РФ «Об образовании» [15]. В этого федерального закона проблема развития подрастающего поколения и его профессиональное определение имеют особую практическую важность как для педагогики, так и для современной психологии. В законе поднимаются вопросы профессиональной ориентации учащихся средней и старшей школы на качественно новый уровень, согласно которому образовательным учреждениям необходимо «создать условия для самоопределения и социализации обучающегося», а образовательный процесс должен быть «направлен на формирование навыков самостоятельной учебной деятельности на основе индивидуализации и профессиональной ориентации».

В условиях глобального процесса информатизации общества, а также значительного роста числа пользователей интернета среди подрастающего поколения возникает необходимость поиска новых эффективных информационно-коммуникативных форм взаимодействия между участниками образовательного процесса и образовательными учреждениями среднего и высшего профессионального образования и их внедрения в организацию системной работы по профессиональному определению старших подростков,

учитывая при этом когнитивный подход. Однако в настоящее время в образовательных учреждениях активно внедряются лишь информационные технологии без учета особенностей развития памяти, мышления, воображения и других составляющих когнитивной психологии.

Системно-деятельностный подход в методологической основе ФГОС РФ нового поколения [16] требует от выпускников средней школы навыков сотрудничества, нравственного сознания и поведения, реализации ценностей здорового образа жизни, сформированности основ саморазвития и самовоспитания, личностного самоопределения, способности к самообразованию на протяжении всей жизни, как условия успешной профессиональной и общественной деятельности. «Акмеологические идеи относительно развития и самосовершенствования человека, полноты его самореализации в жизни, деятельности и творчестве» служат в качестве отправной точки в поисках путей реализации закона ФЗ РФ «Об образовании» и ФГОС РФ. Именно применение когнитивных технологий в сочетании с гуманистической направленностью акмеологических подходов в развитии и становлении зрелости личности в подростковом периоде позволит решить обозначенную проблему.

Инновационное развитие современного общества способствует соответствующему конвергентному развитию информационных технологий, нанотехнологий, биотехнологий, когнитивных технологий, кумулятивный эффект которых открывает небывалые возможности и средства для преобразования человека и социума.

Теоретической основой когнитивной технологии являются закономерности формирования и функционирования познавательной сферы человека, обнаруженные и исследованные в рамках когнитивной психологии. Этот термин был предложен английским психологом У. Найссером в 1967 г. в книге с одноимённым названием.

Терминологические аспекты понятия «когнитивные технологии» описаны в трудах В.И. Комашинского, Н.А. Соколова [10], Г.Г. Малинецкого [11], Б.М. Величковского [5], В.И. Кудашова [9] и др. Такие технологии трактуются либо, как «технологии интерфейсов между человеком и вычислительными системами» (Б.М. Величковский), либо как когнитивные системы («cognitive system»), разрабатываемые с целью получения новых знаний, интеллектуальной обработки данных, обмена информацией, принятия решений и развития когнитивных способностей. Финансовый словарь дает определение понятию «когнитивные технологии» как «информационные технологии, специально ориентированные на развитие интеллектуальных способностей человека. Когнитивные технологии развивают воображение и ассоциативное мышление человека». В.И. Кудашов при определении понятия когнитивных технологий отмечает, что «предмет когнитивных технологий составляет то, что с широко распространенной точки зрения малодоступно измерению в самом человеке (объем и содержание сознания, скорость восприятия и мысли, основания для субъективных предпочтений и принимаемых решений). Развитие когнитивных технологий может дать возможность на основе изучения функций мозга и механизмов сознания и

поведения разрабатывать алгоритмы, которые фактически будут «одушевлять» искусственные технологические системы» [9, с. 3].

По мнению многих специалистов различных областей научных направлений в области философии, математики, психологии, педагогики, социологии и др., – когнитивные технологии приобретают фундаментальный характер (В.А. Лекторский, В.С. Меськов, А.Е. Коломейцев, И.В Черникова, В.Н. Дружинин, Г.Г. Малинецкий, М. Холодная, Т.В. Черниговская и др.). Без когнитивного подхода любая технология, направленная на развитие личности, не будет эффективной, а наоборот, может оказывать негативное влияние при внешнем и формальном соблюдении всех инновационных требований.

Для уточнения определения понятия «когнитивные технологии» необходимо обратить внимание на суть когнитивного подхода, который заключается в «совокупности тем, связанных с переработкой людьми информации о себе и окружающем мире» (Ричард С. Аткинсон). За основу нашего определения мы возьмем терминологию Г.Г. Малинецкого, который рассматривает когнитивные технологии как способы и алгоритмы достижения целей субъектов, опирающиеся на данные о процессах познания, обучения, коммуникации, обработки информации человеком и животными, а также на представление нейронауки, на теорию самоорганизации, компьютерные технологии, математическое моделирование элементов сознания, ряд других научных направлений, еще недавно относившихся к сфере фундаментальной науки. В отличие от Г.Г. Малинецкого для нас существенна тесная связь когнитивных технологий с информационными технологиями, являющимися эффективным средством когнитивного развития. Поэтому в соответствии с нашими целями определим когнитивные технологии как способы и когнитивные техники развития личности, опирающиеся на данные о процессах познания, обучения, коммуникации, обработки информации человеком, а также на достижения современной науки и информационных технологий.

Определение «когнитивные техники» в известных нам литературных источниках отсутствует. Под когнитивными техниками мы понимаем диагностические и терапевтические методики когнитивной терапии с применением информационных технологий, которые открывают доступ в когнитивную организацию человека. Синтез информационных технологий и когнитивных техник в рамках единой когнитивной технологии расширяет возможности их применения для развития личности.

Экспоненциальный рост числа пользователей информационно-коммуникативными технологиями обусловливает необходимость оптимизации процесса формирования зрелости личности на этапе освоения профессии средствами когнитивных технологий и техник. Накоплен значительный опыт применения когнитивных технологий в измерении познавательных процессов, организации и развитии перцептивных процессов (В.А. Барабанщиков) [1], исследовании познавательных процессов (Б.М. Величковский) [5]. Исследования С.И. Масаловой в различных когнитивных моделях описывают когнитивный аспект как инновационный потенциал в повышении квалификации педагогов. Отмечается становление когнитивной географии (Г.Н. Каропа, П.В. Тетерев), выдающимися предшественниками которой были: К. Зауэр, Дж. Райт, У. Кирк, Г. Уайт, Л. Гумилев. В литературе исследовался

лингвокогнитивный аспект волшебной сказки на материале английского и русского языков (У.Л. Кшеновская, Новосибирский государственный университет). Впервые с позиций когнитивного подхода проводился анализ учебных пособий школьного курса «Основы религиозных культур и светской этики» (А.Б. Изюмский).

Когнитивные технологии применяются и в истории. Теория и методология когнитивной истории, разработанная выдающимся российским ученым О. М. Медушевской (1922–2007), стала результатом научного синтеза ряда новых и вполне традиционных направлений гуманитарного знания – информатики – и так называемых когнитивных наук (изучающих человеческое мышление), с одной стороны, и историографии, источниковедения, структурной лингвистики, антропологии – с другой. Новый синтез теории информации и методологии классического источниковедения получил особое развитие в России XX в.

Исследования профессора Роджера Шенка (США), руководителя организации Socratic Arts, одного из основоположников исследований в областях искусственного интеллекта и компьютерного моделирования механизмов мышления, сконцентрировались на проблемах образования, где основной целью он считает научить обучающихся «когнитивным умениям и навыкам». Израильский исследователь Б. Шварц – педагог и один из авторов специальной программы оптимизации школьного обучения (Kishurim, 1998 г.) – применяет когнитивные технологии в процессе дискуссии, способствующей развитию аргументации и диалогового мышления обучающихся. Для реализации данной программы используется графическая компьютерная среда Digalo [16].

Ярким примером создания и применения когнитивных технологий в практической деятельности отечественных исследователей послужили различные инновационные модели когнитивных технологий образования. Автор и разработчик когнитивной образовательной технологии (технологии интеллектуального развития учащихся) М.Е. Бершадский совместно с Е.Е. Гузеевым, Е.А. Бершадской и А.А. Нестеренко, создали и внедрили эффективные когнитивные технологии, такие, как образовательная технология ТОГИС (формирование компетентностей с максимальным использованием ресурсов интернета), автор В.В. Гузеев; интегральная образовательная технология (деятельностное обучение с индивидуальными траекториями освоения материала), автор В.В. Гузеев; проблемно ориентированная технология на базе общей теории сильного мышления (эффективные методы решения задач и разрешения проблем), автор А.А. Нестеренко; технология интеллект-карт (индивидуальностно и личностно ориентированное обучение, основанное на визуализации процессов мышления учащихся), авторы Е.А. Бершадская и М.Е. Бершадский. Многие исследования отмечают положительный опыт применения когнитивных технологий в образовательных учреждениях (М.Е. Бершадский, Н.В. Бордовская, И.Ю. Гераськина, А.С. Гераськин, Т.С. Табаченко [2; 3; 4; 8; 14], термин «когнитивный» применительно к когнитивной образовательной технологии описывает познавательную деятельность с точки зрения процессов информационного обмена человека с окружающей средой.

Постоянно действующий мониторинг применения когнитивной образовательной технологии показал ее высокую эффективность и практическую значимость. По нашему мнению, это достаточно успешная образовательная технология, которая может быть взята за основу при разработке моделей когнитивных технологий, способствующих формированию зрелости личности на этапе профессионального определения.

Интеграция когнитивной науки, педагогической технологии и современного средства интернет-ресурса позволяет внедрять в образовательный процесс современной школы новые средства обучения. В работах Е.В. Нечитайловой [12] представлен медиаурок, разработанный на основе когнитивной обработки информации в процессе использования медиатекстов интернет.

Для создания экологически безопасной образовательной среды в условиях введения новой контрольно-оценочной деятельности при переходе образования на ФГОС нового поколения в работах В.Г. Гульчевской [7; 8] особое внимание уделяется обоснованию когнитивного, личностного, мотивационного потенциала обучающихся и использование педагогом педагогических технологий, основанных на когнитивном развитии. (Ростовский институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования)

Проведенный анализ применения когнитивных технологий в образовательной среде позволяет выявить ряд противоречий:

- между стремлением государства и системы образования реализовать гуманизацию отношений, самообучение и саморазвитие обучающихся в условиях перехода образования на ФГОС нового поколения и ориентирами гуманистического акмеологического подхода без учета развития зрелости личности в подростковом периоде, где, согласно Ж. Пиаже, «окончательно формируется личность и строится программа жизни» [13];

- между стремлением государства и системы образования внедрить в образовательный процесс информационные, когнитивные технологии и отсутствием теоретическо-методологических оснований, обеспечивающих научный подход применения когнитивных технологий в процессе профессионального определения старших подростков;

- между стремлением государства и системы образования внедрить в образовательные учреждения эффективные методы профессионального определения, способствующие кооперации и объединению всех участников образовательного процесса, а также образовательных учреждений высшего и среднего профессионального образования, и отсутствием научно обоснованного подхода к применению современных когнитивных технологий в образовательных учреждениях, в процессе интерактивного взаимодействия, когнитивной обработки информации, способствующей обеспечить индивидуальное и коллективное творческое развитие, мониторинг, самодиагностику, обмен, взаимопомощь.

Одним из средств, способствующих преодолению этих противоречий, является акмеологический тренинг на основе когнитивных технологий, рассматриваемый как особый вид деятельности подростков, направленный на достижение определенного результата в профориентационной работе. На наш

взгляд, профессиональное определение подростков в образовательной среде будет более эффективным при использовании развивающего потенциала когнитивных технологий в сочетании с комплексным подходом и гуманистической направленностью акмеологии, связанной с ориентацией на самосовершенствование, самообразование, «прогрессивное развитие индивида как субъекта деятельности» в процессе развития и формирование у подростков фундамента зрелости личности и профессионализма.

Эффективность профессионального определения подростков средствами когнитивных технологий на основе акмеологического тренинга может быть обеспечена при условиях:

- реализации «субъект-субъектной» парадигмы и программно-целевой направленности тренинговой работы;
- комплекса методических принципов, психотехнологических этапов, тренинговых методов и игр, а также сформированности событийного компонента акме-пространства для подростковой среды;
- включенности в методическую структуру акмеологического тренинга теоретической модели когнитивных технологий;
- внедрения в методическую структуру акмеологического тренинга теоретической модели интерактивного социокогнитивного взаимодействия как средства социализации, развития рефлексивных, коммуникативных и интеллектуальных способностей в процессе реализации коллективной творческой и социальной деятельности в процессе профессионального определения, с применением когнитивных технологий, способствующих кооперации всех участников образовательного процесса, в том числе в процессе взаимодействия образовательных учреждений между собой;
- использования критериев эффективности применения когнитивных технологий.

Список литературы

1. Барабанщиков В.А. Психология восприятия. Организация и развитие перцептивного процесса. М.: Когито-Центр, 2006.
2. Бершадский М.Е. Возможные направления интеграции образовательных и информационно-коммуникационных технологий // Педагогические технологии. 2006. №1. С. 29–50.
3. Бершадский М.Е. Когнитивная образовательная технология: построение когнитивной модели учащегося и ее использование для проектирования учебного процесса // Школьные технологии. 2005. № 5. С. 73–83.
4. Бордовская Н.В. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / кол. авторов; под ред. Н.В. Бордовской. М.: КНОРУС, 2010. 432 с.
5. Величковский Б.М. Когнитивная наука: основы психологии познания: в 2 т. М.: Смысл: Академия, 2006. Т. 1. 448 с.
6. Гераськина И. Ю., Гераськин А. С. Когнитивная педагогическая технология: основные понятия и структура // Научная онлайн-библиотека. [Электронный ресурс]. URL: Порталус//http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1293278219 &archive=&start_from=&ucat=1& (дата обращения: 31.07.2012).
7. Гульчевская В.Г., Гульчевская Н.Е. Современные педагогические технологии. Ростов н/Д.: Изд-во РИПК и ПРО, 1999.

8. Гульчевская В.Г., Алимова Е.Е. Субъективные факторы эффективности освоения педагогами образовательных технологий в процессе повышения квалификации. Монография. Ростов н/Д.: Изд-во ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2012. 132 с.
9. Кудашов В.И. Когнитивные и социальные технологии в обществе знания. [Электронный ресурс]. URL: http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/conference/the-content-of-conferences/archives-of-individual-conferences/oct-2012
10. Комашинский В.И, Соколов Н.А., Когнитивные системы и телекоммуникационные сети // Вестник связи. 2011. № 10.
11. Малинецкий Г.Г., Маненков С.К., Митин Н.А., Шишов В.В. Когнитивный вызов и информационные технологии. [Электронный ресурс]. URL: http://spkurdyumov.ru/economy/ kognitivnyj-vyzov-i-informacionnye-texnologii/
12. Нечитайлова Е. В. Медиаурок на основе технологии развития критического мышления // Химия в школе. 2012. № 4. С. 17–21.
13. Пиаже Ж. Психология интеллекта. СПб., 2004.
14. Табаченко Т.С. Проблемы когнитивного обучения в педагогическом образовании // СПО. 2007. №2. С. 2–4.
15. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: http://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/documenti/federalnyj-zakon-rossijskoj-federatsii-ot-29-dekabrya-2012-g-n-273-fz.html
16. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования утв. приказом Министерства образования и науки РФ. [Электронный ресурс]. URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070507/
17. Schwarz B.B., De Groot R. Argumentation in a changing world // Computer Supported Collaborative Learning. 2007. № 2.

COGNITIVE TECHNOLOGY AS MEANS AKMEOLOGICHESKOGO TRAINING FOR HIGH SCHOOL STUDENTS AT THE STAGE OF DETERMINING PROFESSIONAL

A.A. Ostrik, E.Y. Pryazhnikova

Moscow State University of Psychology & Education

Problems of the use of acmeological training on the basis of cognitive technologies as effective areas that contribute to the professional definition of youngsters are considered. The essence of professional self-determination of senior pupils by means of cognitive technologies in combination with a humanistic orientation acmeological approaches in the process of development and formation of personality is shown.
***Keywords**: cognitive technologies, acmeological training, teenagers, professional definition, professional orientation, system-activity approach*

Об авторах:

ОСТРИК Антонина Александровна – аспирант кафедры возрастной психологии ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет» (ул. Сретенка, д. 29, Москва, Россия, 127051), e-mail: Ostrikaa@mail.ru

ПРЯЖНИКОВА Елена Юрьевна – доктор психологических наук, профессор кафедры теории и практики управления факультета государственного и муниципального управления ГБОУ ВПО «Московский городской психолого-педагогический университет» (ул. Сретенка, д. 29, Москва, Россия, 127051,) e-pryazhnikiva@yandex.ru

УДК 378.062.1

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ АДАПТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ-ПЕРВОКУРСНИКОВ К УСЛОВИЯМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ (на примере Пекинского и Санкт-Петербургского университетов)

Е.И. Петанова, Н.В. Бордовская, Ц. Лю

Санкт-Петербургский государственный университет

Раскрыты общие и отличительные характеристики адаптированности студентов экономического факультета Санкт-Петербургского университета (93 человек) и экономического факультета Пекинского университета (127 человек). Эмпирически установлено, что, воспитанные в разных этнокультурных традициях, студенты-первокурсники не имеют значимых различий по процентным показателям, отражающим количество студентов с низким, средним и высоким уровнем адаптированности. Однако корреляционная структура адаптированности российских студентов отличается тем, что имеет значимую обратную связь с фактором «ведомость».

***Ключевые слова**: адаптированность, дезадаптированность, ведомость эскарпизм.*

В связи с тем, что активизировалась международная мобильность студентов, обучающихся в РФ, и с каждым годом увеличивается число китайских студентов, все более актуальными становятся кросс-культурные исследования, позволяющие выделить общие и особенные характеристики процесса и результата адаптации у российских и зарубежных студентов в условиях глобализации и модернизации высшего образования [1-3]. Современные научно-практические работы отечественных и зарубежных ученых дают основания считать, что проблема адаптации студента-первокурсника остается актуальной и находится в центре внимания ученых и вузовских преподавателей, так как начало обучения в высшем учебном заведении для многих бывших школьников переживается как ситуация реадаптации с привычным образом жизни и формами учебной деятельности [4]. Связано это с тем, что начало обучения в вузе детерминируется этапной адаптацией личности в связи с изменением ее социального статуса, постановкой новых социально-психологических задач и предъявлением новых требований к формам и способам выполнения учебной деятельности [5; 6]. Однако, как показывают специальные исследования [7], многие из первокурсников переживают ситуационный стресс, связанный с активизацией личностной ответственности и психологическим кризисом несоответствия между стремлением быть успешным и индивидуальными когнитивными способностями и эмоциональными возможностями студента.

Задача данного исследования состояла в сравнении: 1) уровня адаптированности у студентов-россиян и китайцев первого курса, обучающихся на родине; 2) оснований при распределении студентов в «группу риска» неэффективной или недостаточной» адаптации как нуждающихся в

психолого-педагогическом сопровождении на первом этапе вузовского обучения [8]

На основе определения адаптированности личности как эффективности поведения и продуктивности деятельности А.А. Налчаджяна [9] нами адаптированность трактуется как состояние личности, способной без длительных внешних и внутренних конфликтов продуктивно выполнять свою ведущую деятельность (профессиональное обучение в вузе), удовлетворять свои основные социальные потребности в роли студента, переживать состояние самоутверждения и свободного выражения своих способностей.

Исследование проводилось в 2014 г. на экономическом факультете Санкт-Петербургского университета (СПбГУ, 93 первокурсника) и экономическом факультете Пекинского государственного университета (ПГУ, 127 первокурсников). Для изучения общего уровня адаптированности первокурсников применялся «Опросник социально-психологической адаптации» (СПА) К. Роджерса и Р. Даймонда. В связи с тем, что данный опросник адаптирован и активно используется в психологических исследованиях в Китае, то китайские студенты заполняли китайский вариант опросника, а российские выполняли вариант адаптированный для россиян Т.В. Снегиревой [10].

В Китае при анализе результатов психодиагностических исследований чаще используется уровневое распределение эмпирических данных. Определяется количество респондентов, психодиагностические показатели которых имеют низкий, условно средний и высокий уровень выраженности изучаемой характеристики. Эта методология была принята в данном исследовании при анализе эмпирических данных.

Согласно руководству по применению психодиагностического опросника СПА «к критериям социально-психологической адаптированности личности относятся: чувство собственного достоинства и умение уважать других, открытость реальной практике деятельности и отношений, понимание своих проблем и стремление справиться с ними. К критериям дезадаптированности отнесены: неприятие себя и других, наличие защитных «барьеров» в осмыслении своего актуального опыта, кажущееся «решение» проблем (т. е. решение их на субъективном психологическом уровне, в собственном представлении, а не в действительности), негибкость психических процессов. Уровни адаптированности определялись в соответствии со стандартизованным для взрослых указателем показателей: результаты до зоны неопределенности интерпретируются как чрезвычайно *низкие*, а после самого высокого показателя в зоне неопределенности – как *высокие*) [10, с. 465].

В результате обработки эмпирических данных установлено, что почти 90 % студентов-экономистов первого курса Пекинского университета (табл. 1) имеют высокий уровень адаптированности, при этом 91 % студентов имеют высокий уровень принятия себя, 76 % – высокий уровень принятия других. Процентный показатель от численности студентов, имеющих высокий уровень принятия себя и других, показывает, что для большинства китайских студентов-первокурсников характерен высокий показатель позитивности. Причем многие студенты (около 68 %) чувствуют высокий эмоциональный

комфорт в образовательной среде университета. Заслуживает внимания информация о том, что самооценка саморегуляции учебной деятельности у первокурсников из Пекинского государственного университета высокая: 92 % респондентов охарактеризовали себя как людей с высоким внутренним контролем и только для 8 % внешний контроль имеет значимость.

Таблица 1

Уровень социально-психологической адаптированности студентов 1-го курса ПГУ (n=127)

Показатели	*Уровни выраженности*					
	Низкий		*Зона неопределённости*		*Высокий*	
	n	*%*	*n*	*%*	*n*	*%*
Адаптивность	0		13	10,3	114	89,7
Дезадаптивность	4	3,2	114	89,7	9	7,1
Принятие себя	0		11	8,7	116	91,3
Непринятие себя	36	28,3	88	69,5	3	2,3
Принятие других	0		31	24,5	96	75,5
Непринятие других	18	14,2	103	81,1	6	4,7
Эмоциональный комфорт	0		46	39,2	81	63,8
Эмоциональный дискомфорт	7	5,5	102	80,3	18	14,2
Внутренний контроль	0		10	8	117	92
Внешний контроль	14	11	103	81,2	10	7,8
Доминирование	4	3,1	71	56	52	40,9
Ведомость	3	2,3	105	82,7	19	15
Эскапизм	32	25,2	89	70,1	6	4,7

По шкалам, диагностирующим социально-ролевые приоритеты респондента, было выявлено, что меньше половины студентов-первокурсников экономического факультета Пекинского университета склонны к доминированию (40,9 %), очень немногочисленная группа первокурсников ориентирована на то, чтобы ими руководили другие люди (ведомость 15 %). То есть у первокурсников экономического факультета ПГУ не выявлена какая-то уровневая определенность в склонности к экскарпизму.

Рассмотрим далее информацию, полученную при изучении адаптированности к вузовской образовательной среде студентов первого курса экономического факультета СПбГУ (табл. 2).

Таблица 2

Уровень социально-психологической адаптированности студентов СПбГУ (n=93)

Показатели	*Уровни выраженности*					
	Низкий		*Зона неопределённости*		*Высокий*	
	n	*%*	*n*	*%*	*n*	*%*
Адаптивность	0		10	10,8	83	89,2
Дезадаптивность	1	0,7	85	83,8	7	5,5
Принятие себя	0		8	8,9	85	91,1
Непринятие себя	25	26,9	65	69,5	3	3,3
Принятие других	2	1,9	8	8,9	83	89,2
Непринятие других	12	12,9	76	81,7	5	5,4
Эмоциональный комфорт	0		33	35,5	60	64,5
Эмоциональный дискомфорт	4	4,3	75	80,6	14	15,1
Внутренний контроль	0		5	5,4	88	94,6
Внешний контроль	11	11,8	73	78,5	9	9,7
Доминирование	3	3,2	56	60,2	34	36,6
Ведомость	3	3,2	74	79,6	16	17,2
Эскапизм	23	24,7	65	69,9	5	5,4

Из табл. 2 видно, что распределение студентов, имеющих высокий, средний и низкий уровень выраженности характеристик социально-психологической адаптированности, соответствует тому, что было выявлено у студентов первого курса Пекинского университета.

Полученные эмпирические данные позволили сделать следующий вывод. Этнокультурный фактор вузовской образовательной среды двух ведущих университетов России и Китая не оказал существенного влияния на развитие адаптированности у студентов-первокурсников россиян и китайцев экономических факультетов, и в характеристиках адаптированности в сравниваемых группах *много общего***.** В частности, около 90 % студентов к концу первого учебного семестра имеют высокий уровень адаптированности, но важно также и то, что 5-7 % студентов имеют высокий уровень дезадаптированности (это группа риска развития психологических нарушений, и эти студенты нуждаются в психолого-педагогической поддержке) [11]. В сравниваемых группах система отношений к себе и другим имеет позитивное содержание: около 90 % имеют высокое принятие себя и только у 2-3 % имеет место неприятие себя. Меньше половины студентов (40-36 %) характеризуется высокой склонностью к доминированию, 15-17 % предпочитают оставаться ведомыми. Практически все студенты-первокурсники экономического

факультетов СПбГУ и Пекинского университета (90 %) ориентированы в большей степени на самоконтроль, чем на внешний контроль со стороны преподавателей. Однако значимое различие проявилось в том, что для первокурсников СПбГУ более характерна высокая степень принятия других, разница составила примерно 13 % (табл. 3). Возможно, этот факт связан с тем, что совсем недавно студенты были в ситуации конкуренции при поступлении в ведущий российский университет, а известно, что сегодня конкурентная напряженность в китайских вузах в несколько раз более высокая, чем в российских вузах.

Таблица 3

Сопоставление процентного показателя численности студентов ПГУ и СПбГУ, имеющих высокий уровень показателей адаптированности

Показатели	*Уровни выраженности*				
	Высокий		*Высокий*		*Разница*
	n	*%*	*n*	*%*	
Адаптивность	114	89,7	83	89,2	Нет
Дезадаптивность	9	7,1	7	5,5	1,6 %
Принятие себя	116	91,3	85	91,1	Нет
Непринятие себя	3	2,3	3	3,3	1 %
Принятие других	96	75,5	83	89,2	13,7 %
Непринятие других	6	4,7	5	5,4	Нет
Эмоциональный комфорт	81	63,8	60	64,5	Нет
Эмоциональный дискомфорт	18	14,2	14	15,1	1 %
Внутренний контроль	117	92	88	94,6	2,6 %
Внешний контроль	10	7,8	9	9,7	2 %
Доминирование	52	40,9	34	36,6	4,3 %
Ведомость	19	15	16	17,2	2,2 %
Эскапизм	6	4,7	5	5,4	Нет

Для изучения внутренних взаимосвязей в структуре психологических характеристик адаптивности был выполнен корреляционный анализ (рис. 1.).

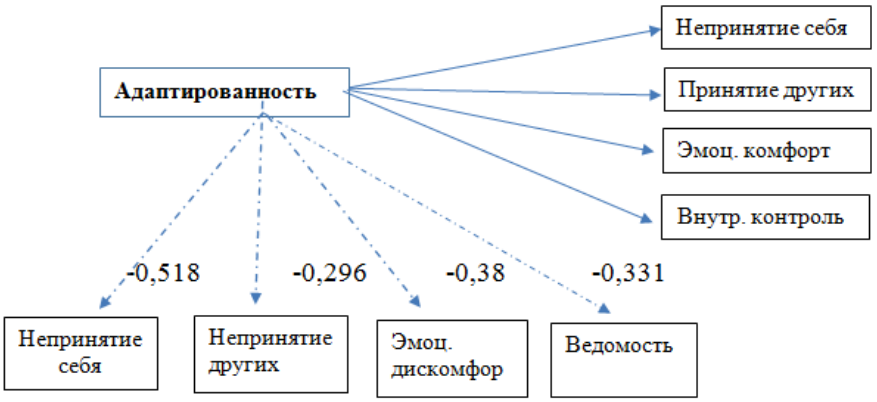


Рис. 1. Корреляционные связи в структуре психологических характеристик адаптированности студентов СПбГУ ($p < 0,05$)

Значимые взаимосвязи структурных элементов адаптированности, выявленные у студентов СПбГУ, отражены на рис. 1, студентов ПГУ – на рис. 2.

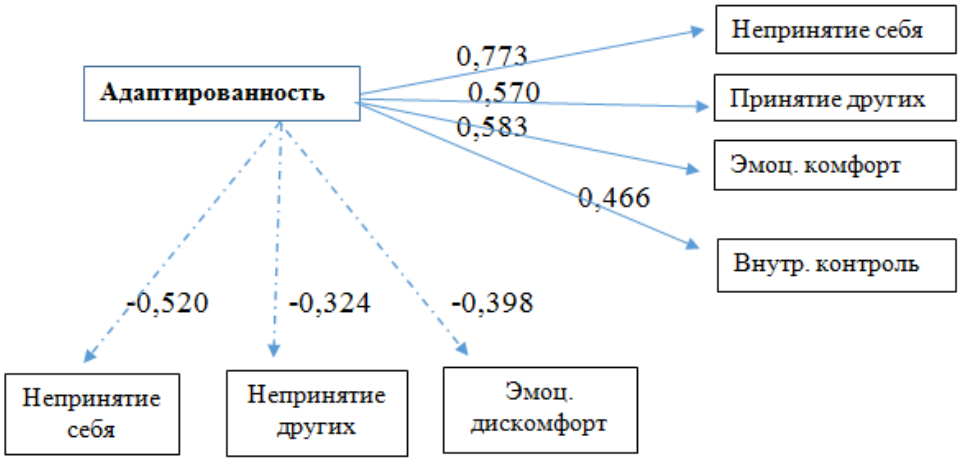


Рис. 2. Корреляционные связи в структуре психологических характеристик адаптированности студентов ПГУ ($p < 0,05$)

На рисунках видно, что в содержании корреляционных связей студентов СПбГУ и ПГУ также обнаружено сходство и единственное различие состоит в том, что у российских студентов адаптивность имеет значимую обратную связь со склонностью «быть ведомым», т.е. ведомость не является для россиян фактором, способствующим формированию адаптированности.

Обобщая полученные в исследовании результаты, можно утверждать, что студенты, воспитанные в разных культурах, за одинаковый временной период (6 месяцев) способны сформировать высокий уровень адаптированности. При этом выявлено также и сходство структурной

организации адаптированности. Между сравниваемыми группами установлено различие, связанное с социально-демографическими факторами, оказывающими влияние на отношение к другим у китайских студентов.

Полученную информацию можно рассматривать как «контрольную» при сравнении показателей адаптированности студентов, обучающихся за рубежом, например, при сравнительном анализе уровня адаптированности студентов из КНР, обучающихся в российских вузах, или россиян, обучающихся в Китае. Выделение группы первокурсников с низким уровнем адаптированности можно рассматривать как группу риска по развитию дезадаптации, а следовательно, инициировать психолого-педагогическое сопровождение с учетом изучения индивидуальных особенностей студентов. В таком выводе мы опираемся на результаты исследования [12]. Доказано, что психолого-педагогическое сопровождение студентов-первокурсников, направленное на активизацию их адаптационных потенциалов и профилактику различных проявлений дезадаптации, становится эффективным, если выделены конкретные ситуационные нарушения или психологические функциональные недостаточности у конкретных студентов, а также определены общие тенденции формирования адаптированости в соответствии с возрастными и социокультурными характеристиками студентов.

Список литературы

1. Бордовская Н.В. Психологическая адаптация преподавателей и студентов к новой модели в контексте Болонского процесса // Вестн. Герценовского университета. СПб., 2009. № 6 (68). С. 39-47.
2. Ли Мень. Адаптация китайских студентов к обучению в российском вузе: лингводидактические задачи // Педагогическое образование в России. 2011. № 1. С.165-168.
3. Даниленко О.И., Ли Ц., Сюй И. Адаптированность китайских студентов на разных этапах обучения в вузах России и Китая // Психологические аспекты межкультурной адаптации: коллект. Монография / под общ. ред. В.В. Калиты. Владивосток: Дальнаука, 2015. С. 90-110.
4. Калужина Т.А. Субъективные критерии адаптации студентов первого курса к условиям обучения в вузе // Психология в экономике и управлении. 2009. № 2. С. 95-98.
5. Анфиногенова О. И. Особенности адаптации студентов-первокурсников к условиям обучения в университете // Новые исследования. 2011. Т. 1, № 26. С. 55-59.
6. Чикина Т. Учебно-профессиональная адаптация первокурсников // Высшее образование в России. 2007. № 12. С. 137-140.
7. Колызаева Н.Г. Формирование адаптивных характеристик личности у студента на начальном периоде обучения: автореф. дис. … канд. психол. наук. Л., 1989.
8. Безюлева Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов. М., 2008. С. 37-54.
9. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация. М.: ЭКСМО, 2010. С. 15.
10. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998. С. 457-465.
11. Петанова Е.И., Лю Ц. Кросс-культурные аспекты выделения задачи психологического сопровождения первокурсников СПбГУ (россиян и китайцев) // Инновационный потенциал субъектов образовательного пространства в условиях

модернизации образования. Ростов-на-Дону: Южный федеральный университет, 2014. С. 411-417.
12. Смирнова С. В. Профилактика дезадаптации первокурсников вуза посредством развития психической флексибильности: автореф. … канд. психол. наук. Томск, 2005. 22 с.

COMPARATIVE ANALYSIS OF ADAPTATION FIRST-YEAR STUDENTS TO THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT (on the example of Peking and St. Petersburg University)

E.I. Petanova, N.V. Bordovskaia, C. Liu

St. Petersburg State University

Revealed common and distinctive features of adaptation of students of economic faculty of St. Petersburg University (93 people) and the faculty of Economics of Peking University (127). Empirical evidence shows that educated in different ethnic and cultural traditions, first-year students have no significant differences in percentage indicators reflecting the number of students with low, average and high level of adaptability. However, the correlational structure of adaptation of Russian students differs in that it has a significant feedback factor "statement".
***Keywords**: adaptability, dezadaptability, domination statement, escapism.*

Об авторах:

ПЕТАНОВА Елена Ивановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики личностного и профессионального развития Санкт-Петербургского государственного университета (199034, Санкт-Петербург, наб. Макарова, д.6), e-mail: petanovaelena@rambler.ru

БОРДОВСКАЯ Нина Валентиновна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии и педагогики личностного и профессионального развития Санкт-Петербургского государственного университета (199034, Санкт-Петербург, наб. Макарова, д.6), e-mail: nina52@mail.ru

ЛЮ Цзинцзин – аспирант кафедры психологии и педагогики личностного и профессионального развития Санкт-Петербургского государственного университета (199034, Санкт-Петербург, наб. Макарова, д.6), e-mail: 15174695737@126.com

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2015. № 4. С. 103-109

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

УДК 373.2

СТРУКТУРНАЯ МОДЕЛЬПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОУ

Т.А. Жалагина, Ю.Ю. Гудименко

Тверской государственный университет

Статья посвящена проблемам профилактики профессиональной деформации личности с точки зрения психологической готовности специалиста к инновационной деятельности. На основании эмпирического исследования доказано, что высокая психологическая готовность к инновациям препятствует формированию профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ. Представлена структурная модель психологической готовности к инновационной деятельности воспитателя ДОУ

Ключевые слова: *профессиональная деформация личности, психологическая готовность, инновационная деятельность, структурная модель, психологическая профилактика, воспитатель ДОУ, программа психологического тренинга.*

Современный этап социально-экономического развития нашей страны, развития науки и образования характеризуется внутренними и внешними интегративными показателями. Интеграционные процессы в области психологии и социогуманитарных наук основываются на использовании ресурсного потенциала, которыми выступают непосредственно субъекты труда [9; 12; 13; 14]. Особое значение приобретает инновационный потенциал, в частности способность субъекта труда к адекватному восприятию инноваций. Рыночная экономика создает особые социальные условия на профессиональном поприще для реализации возможности стать конкурентно способной личностью [3]. Государственная политика современного этапа направлена на инновационное развитие всех сфер труда, что является основой личностного и профессионального роста высококвалифицированного специалиста [4; 5].

В этой связи роль образования как системы, обеспечивающей воссоздание социального бытия, трудно переоценить. Говоря о таких социально-психологических понятиях как: мотивация достижения, способности, креативность, разные виды интеллекта и, конечно же, менталитет, мы осознаем, что все это можно и нужно развивать в рамках системы образования. Поскольку образование является частью социально-культурной модернизации общества, то это возможно только с учетом создаваемой фундаментальной научной модели, предопределяющей, что «выходы» системы образования равнозначны «входам» систем социально-экономической жизни общества [9, с. 20]. Таким образом, формируется социальный запрос к образованию, на основе чего выявляются требования к его результатам. Социально значимые достижения формируются не столько через трансляцию знаний, сколько через взаимодействие людей, в результате

чего создается особая модель отношений в образовательном пространстве, базирующаяся на психологической компетентности педагога.

Осуществляемая таким образом психологизация системы образования является своего рода инновацией в рамках государственной образовательной политики, а само инновационное обучение должно войти в образовательную практику с целью формирования всесторонне и психологически образованной и развитой личности, умеющей противостоять различного рода негативным воздействиям, оставаясь при этом конкурентоспособной на уровне высоких стандартов [1; 6; 7].

Решение обозначенной стратегии в определяющей степени зависит от личностно-профессионального ресурса и инновационного потенциала как педагога, так и любого специалиста [8; 11]. Профессиональная, личностная, психологическая компетентность, стремление к саморазвитию, направленность на использование инновационных технологий - характеризуют необходимый уровень развития субъекта труда в контексте современных вызовов к реалиям сегодняшнего дня [2; 4; 5].

Фактором профессионального развития каждого специалиста является внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самореализации [4; 5]. Между тем, обозначенные глубинные интенции оказываются заблокированными в условиях, способствующих формированию профессиональной деформации личности (далее ПДЛ). С одной стороны, происходит постепенное формирование знаний, представлений, мотивов, профессионально важных качеств личности (прогрессивное развитие), а с другой – наблюдаются негативные изменения в мотивационной и познавательной сферах, а также деформация личностных характеристик (регрессивное развитие). Иными словами, генезис личности в профессиональной деятельности следует рассматривать и как развитие, и как деформацию. Таким образом, профессиональная деформация – явление, объективно сопутствующее развитию человека в его профессиональной деятельности, и в то же время, снижающее продуктивность ее выполнения на определенном этапе профессионального пути [6; 7].

Деформация личности специалиста, закономерно возникающая вследствие длительного влияния профессии, может быть в разной степени выражена и по-разному проявляться в профессиональной деятельности. Особого внимания в области психологии труда заслуживает изучение глубинных психологических оснований для развития психологической готовности к инновационной деятельности и нивелирования проявлений профессиональной деформации личности.

Проблема отношения специалиста к инновационным процессам в профессиональной деятельности включает в себя отношение к работе в новых условиях, связанных с содержанием (изменением) самой деятельности, а также восприятие инноваций как необходимых перемен. Как правило, в этой ситуации сопротивление изменениям является одной из наиболее распространенных, типичных реакций на инновации.

Нередко на пути нового становится консерватизм специалиста. Профессиональная деятельность неотделима от ситуаций, вызывающих трудности, дискомфорт. В ходе своего развития, следуя энергосберегающему

принципу, личность отказывается от тех ситуаций, которые считает трудными, некомфортными, связанными со значительными усилиями. Так, профессиональные ситуации наполняются личностным смыслом, закрепляется предпочтение одних ситуаций и игнорирование других. По мере освоения профессиональной деятельности происходит содержательное наполнение профессионального опыта. Сформированный опыт становится препятствием, антиинновационным барьером – профессиональной деформацией личности [2; 6].

Отсутствие у специалиста умений и готовности к пересмотру имеющегося опыта с целью соответствия меняющимся требованиям профессии является причиной застывания профессионального опыта. Таким образом, мы можем говорить о наступлении профессиональной стагнации/деформации личности. Профессиональная деформация препятствует взаимодействию человека и профессиональной среды, что приводит к потере смысла труда. Здесь уместно вспомнить о роли синергетического подхода в психологии. Синергия действий, неразрывно связанная с обязательным установлением в социуме норм и правил, а также еще более обязательным их выполнением, является основой более эффективного достижения поставленных целей, что способствует социально-экономическому развитию общества. Отсутствие следования установленным нормам и правилам ведет к разрушению синергии действий. Синергетический подход в науке предполагает неизбежность продуктивного развития системы, либо ее деформации, деградации, разрушения [10].

Профессиональные деформации личности, необходимо возникающие в процессе выполнения любой профессиональной деятельности, основаны на длительном влиянии профессии на психику субъекта труда. Действие энергосберегающего принципа жизнедеятельности приводит к закреплению и развитию тех свойств личности, которые чаще всего актуализируются в труде, а также способствуют угасанию малоиспользуемых свойств. Таким образом, невозможность, по тем или иным причинам, полноценного развития личности в профессии закрепляется в виде определенных проявлений ПДЛ [6, с. 39].

Предполагается, что проявления ПДЛ специалиста детерминированы мерой выраженности готовности к инновационной деятельности. Психологическая профилактика профессиональной деформации личности может эффективно осуществляться через повышение психологической готовности к инновационной деятельности. Это подтверждено путем изучения влияния психологической готовности к инновационной деятельности на уровень выраженности профессиональных деформаций личности субъекта труда. В качестве анализа профессиональной деятельности субъектов труда за основу взята профессиональная деятельность воспитателя ДОУ. В соответствии со стандартом общего среднего образования, начальным этапом является дошкольное образование. Профессиональная деятельность воспитателя направлена на реализацию образовательно-воспитательных целей и решения задач первой ступени образования.

Фактор психологической готовности говорит о наличии психологической установки на достижение результата и способности на ее реализацию. Структуру психологической готовности составляют, в данном

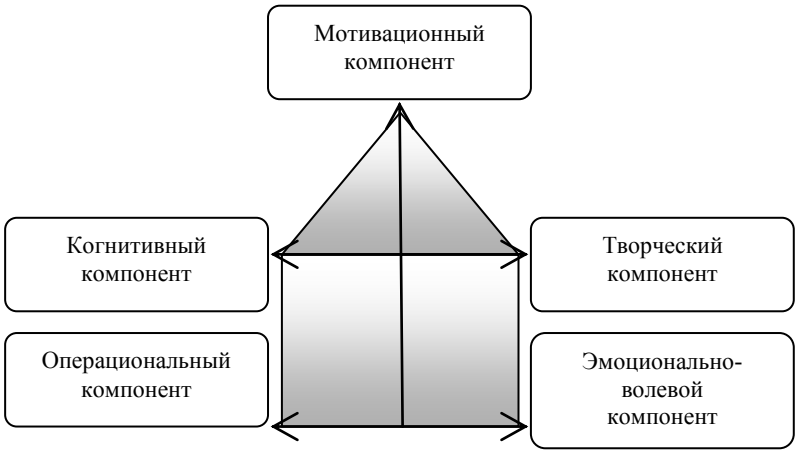
случае, пять блоков, предполагающих стартовую установку определенному виду деятельности, а также способность: 1) достигать необходимого позитивного результата, 2) полностью включаться в деятельность, 3) нестереотипно мыслить и принимать самостоятельно обоснованные решения, 4) преодолевать стрессы, 5) достигать согласия. Соответственно психологическую готовность можно определить как состояние наивысшей вариативности и максимальной включенности творческих сил субъекта к деятельности, которое представляет собой единство мотивационного, когнитивного, операционального, эмоционально-волевого и творческого компонентов [2].

На основании эмпирического исследования нам удалось подтвердить, что высокая психологическая готовность к инновациям препятствует формированию профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ. Полученные результаты обосновывают необходимость и возможность создания программ психологической профилактики профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ, которые позволят раскрыть творческий потенциал специалиста, обеспечить развитие профессиональной рефлексии, продуктивной саморегуляции, сохранить психическое здоровье.

Проведенный анализ понимания ПДЛ воспитателя ДОУ показал: несмотря на то, что профессия оказывает влияние на всех воспитателей ДОУ, профессиональные деформации личности развиваются у них неравномерно. По всей видимости, причина более или менее интенсивного деформирования заложена в глубинной структуре личности, она индивидуальна и должна быть найдена среди интегральных, сложных личностных свойств. Таким свойством, по нашему мнению, выступает психологическая готовность к инновационной деятельности в совокупности ее компонентов. Следовательно, психологическая профилактика ПДЛ должна строиться через всестороннее воздействие на психику воспитателя.

Таким инструментом воздействия может служить программа Тренинга развития психологической готовности к инновационной деятельности, направленная на наращивание инновационного потенциала участников, раскрытие их возможностей по освоению и созданию новых форм и средств профессиональной деятельности. Теоретическую основу тренинга составили представления о феномене психологической готовности к инновационной деятельности, а также о компонентах структуры психологической готовности к инновационной деятельности, выделенных и обоснованных нами. Планируемым результатом выступило повышение индивидуально-личностной эффективности воспитателя ДОУ за счет развития психологической готовности к инновационной деятельности.

Пространственное расположение векторов в графической концепции не может быть случайным, поскольку это расположение определяет значимость и взаимоотношение компонентов, их психологический смысл для тренера и для клиентов. Структурная модель психологической готовности к инновационной деятельности представлена на рисунке.



Мотивационный компонент образует вершину «модели дома», поскольку осознание необходимости проведения инновационных мероприятий, толерантность субъекта деятельности к нововведениям, умение успешно применять инновационные педагогические технологии составляют главное условие формирования психологической готовности к инновационной деятельности, побудительную силу инновационной деятельности.

Творческие и эмоционально-волевой компоненты расположены в правой части схемы, что образно указывает на их преимущественную детерминированность деятельностью правого полушария. Соответственно, когнитивный и операциональный компоненты преимущественно детерминированы деятельностью левого полушария.

Операциональный (умение принимать решения, ставить цели, прогнозировать) и эмоционально-волевой (уверенность, сосредоточенность, целеустремленность) компоненты расположены в основании схемы, поскольку представляют собой своеобразный энергетический ресурс для формирования готовности к инновациям.

После проведения психопрофилактической работы по программе Тренинга, был произведен повторный замер проявлений ПДЛ воспитателей ДОУ. Сравнивая выраженность проявлений ПДЛ у контрольной и экспериментальной групп «на выходе» (после проведения тренинга), были получены достоверно значимые различия.

Психологическая профилактика, основанная на рефлексивно-гуманистическом подходе, запускает механизмы осознания специалистом себя как субъекта деятельности, процессы осмысления и переосмысления шаблонных представлений, порождения новых форм и смыслов профессиональной деятельности. Кроме того, апробация разработанной программы Тренинга показала, что через развитие психологической готовности к инновациям возможно замедлить темп развития профессиональной деформации личности воспитателя ДОУ, при этом психологическая готовность к инновационной деятельности является необходимым условием психологической профилактики ПДЛ. Полученные результаты могут быть применены в деятельности по управлению,

планированию, сопровождению личностного и профессионального развития не только воспитателей ДОУ.

Перспективы дальнейших теоретических и эмпирических исследований в рамках исследуемой проблемы связаны с более углубленным изучением динамики профессиональной деформации личности любого специалиста с точки зрения возможностей психологической профилактики, а также с разработкой программ развития психологической готовности к инновационной деятельности для представителей разных сфер труда.

Список литературы

1. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М., 1980.
2. Гудименко Ю.Ю. Психологические барьеры к инновационной деятельности, как предпосылки формирования профессиональной деформации личности педагога // Психология профессионала: личность, деятельность, организация: коллективная монография / под ред. Т.А. Жалагиной, Л.Ж. Карабановой, Е.Д. Короткиной. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2014.
3. Дикая Л.Г., Ермолаева Е.П. Самореализация профессионала в условиях глобализации: социально-психологические и субъектно-личностные детерминанты // Социальная психология труда: теория и практика. Труды института психологии РАН / отв. ред Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев. М.: Изд. «Институт психологии РАН», 2010.
4. Ермолаева Е.П. Оценка реализации профессионала в системе «человек–профессия–общество». М.: Институт психологии РАН, 2011.
5. Ермолаева Е.П. Психология социальной реализации профессионала. М.: Институт психологии РАН, 2008.
6. Жалагина Т.А. Значимость различных проявлений профессиональной деформации личности преподавателя ВУЗа (Статистический аспект): монография / отв. ред. д. ю. н., проф. Б.С. Тетерин. М.: Изд-во Московского псхолого-социального института, 2006.
7. Жалагина Т.А. Реализация компетентстного подхода в профессиональной деятельности как условие самореализации и сомоактуализации личности учителя. // Психология труда и управления в современной России: организация, руководство и предпринимательство: материалы Междунар. науч.-практ. конф., посвященной 20-летию факультета психологии и социальной работы. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2014. С. 242-248.
8. Журавлев А.Л., Нестик Т.А. Внутригрупповые и организационные факторы совместного творчества // Вестн. практ. психологии образования. 2011. № 1. С. 55–61.
9. Журавлев А.Л., Ушаков Д.В., Юревич А.В. Перспективы психологии в решении задач российского общества. Ч. I: Постановка проблемы и теоретико-методологические задачи // Психологический журнал. 2013. Т. 34, № 1. С. 3-14.
10. Журавлев А.Л., Ушаков Д.В., Юревич А.В. Перспективы психологии в решении задач российского общества. Ч. III: На пути к технологиям согласования социальных институтов и менталитета // Психологический журнал. 2013. Т. 34, № 6. С. 5-25.
11. Журавлев А.Л., Нестик, Т.А. Психология совместного творчества и инновации в современной организации // Вестн. практ. психологии образования. 2010. № 4.

12. Занковский А.Н. В поисках новой парадигмы организационной психологии // Вестн. Москов. гос. областного ун-та. Сер.: Психологические науки. 2012. № 2. С. 120-129.
13. Юревич А.В., Цапенко И.П. Наука в современном российском обществе. М.: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2010.
14. Юревич А.В. Социальная психология научной деятельности. М.: Институт психологии РАН, 2013.

THE STRUCTURAL MODEL OF NURSERY SCHOOL TEACHERS PSYCHOLOGICAL READINESS FOR INNOVATION ACTIVITY

T. Zhalagina, Y. Gudimenko

Tver State University

The article is devoted to the problems of personal professional deformations' preventive measures. The idea is based on the aspect of specialists' psychological readiness for innovation activity. According to the empirical research it is proved that the high level of psychological readiness for innovations prevents the formation of nursery school teachers' personal professional deformations. The structural model of nursery school teacher's psychological readiness for innovation activity is presented in the article.

Keywords: *personal professional deformation, psychological readiness, innovative activity, structural model, psychological preventive measures, nursery school teachers, psychological training programmer.*

Об авторах:

ЖАЛАГИНА Татьяна Анатольевна – доктор психологических наук, профессор кафедры «Психология труда и клиническая психология» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: zhalagina54@mail.ru

ГУДИМЕНКО Юлия Юрьевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры «Психология труда и клиническая психология» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: yko-y@mail.ru

УДК 159.944.4 + 621.394.74

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТРЕССА У СОТРУДНИКОВ КОЛЛ-ЦЕНТРОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ОТВЕТСТВЕННОСТИ

С.В. Феоктистова, И.В. Кулева

Российский новый университет, г. Москва

Статья посвящена проблеме совладающего поведения операторов колл-центров, в частности, такому функциональному состоянию, как профессиональный стресс. Для исследования были выделены две группы операторов: операторов колл-центра и сотрудников, дополнительно совмещающих управленческие функции. Результаты исследования позволили выявить общие тенденции и специфические особенности проявления профессионального стресса у сотрудников, работающих в колл-центрах с отличным уровнем ответственности.

Ключевые слова: *совладающее поведение, профессиональный стресс, колл-центр.*

Профессиональная деятельность современного мира характеризуется высокой динамикой, интенсивностью взаимодействия людей, особой насыщенностью данных межличностных связей и отношений, что, в свою очередь, порождает новые стресогенные факторы. Длительные перегрузки, отсутствие условий для полного восстановления сил, необходимость повторять одно и то же, построение коммуникаций по четко определенному алгоритму, монотонность оказывают наиболее неблагоприятное воздействие на субъекта, иногда полностью дезорганизуя его деятельность. Из всего спектра возможных негативных функциональных состояний, возникающих в процессе труда, именно профессиональный стресс чаще всего рассматривается исследователями в качестве главного источника понижения эффективности трудовой деятельности [1, с.113].

В психологии изучение профессионального стресса является актуальной проблемой. Социальная и экономическая «цена» профессионального стресса очень высока. Наука ставит задачу комплексного изучения профессионального стресса, его разнообразных проявлений, а также его негативных последствий в трудовой деятельности и влияние на физическое и психическое здоровье. Значительное внимание исследователей привлекают особенности влияния профессиональной деятельности на состояние здоровья специалистов, чья работа тесно связана с интенсивным и эмоционально напряженным взаимодействием с людьми [7; 8].

Одной из наиболее стрессогенных является деятельность специалистов колл-центров, или контакт-центров (в английском варианте – Call-Center). Контакт-центр представляет собой выделенное подразделение в организации, которое занимается обработкой обращений и информированием клиентов по телефону, электронной почте, а также в режиме онлайн-чата. Крупным колл-центр считается, если в нем работает более 100 человек. Средний операторский центр насчитывает примерно 50 рабочих мест операторов, а

малый содержит 10–30 операторских позиций (именно он развивается наиболее динамично) [4].

Анализ литературы [2; 4–6] позволяет сделать вывод о наличии специфических особенностей деятельности операторов колл-центра, которые могут провоцировать развитие неоптимальных функциональных состояний:

- рутинный характер деятельности, однотипные обращения клиентов, отсутствие творческого подхода [3];
- дисциплина, контроль со стороны управляющего персонала (наставники, супервизоры и др.), а также самоконтроль эмоций [2];
- быстрый темп работы;
- отсутствие возможности выбора клиента;
- график работы (дневные, ночные смены);
- длительное статичное положение.

Малочисленность специализированных исследований на рассматриваемую тематику делает затруднительным разрешение важных для практики задач, таких, как изменение условий труда операторов и управляющего персонала колл-центров в целях минимизации уровня профессионального стресса, что определяет актуальность проведения исследований, направленных на выявление особенностей профессионального стресса у сотрудников колл-центра с различными функциональными задачами и разным уровнем ответственности.

Целью данной работы является выявление уровня профессионального стресса операторов колл-центра и сотрудников, дополнительно совмещающих управленческие функции.

В качестве гипотезы было выдвинуто следующее предположение: уровень профессионального стресса управляющего персонала выше уровня профессионального стресса рядового оператора колл-центра. Как дополнительные рассматривались гипотезы:

- с увеличением возраста уровень профессионального стресса снижается;
- с увеличением управленческого опыта уровень профессионального стресса снижается.

Определение уровней профессионального стресса у сотрудников контакт-центра осуществлялось с помощью теста Т.Д. Азарных и И.М. Тыртышникова Тестирование было реализовано в удобное для испытуемых время.

В исследовании приняло участие 100 сотрудников колл-центра (52 женщины и 48 мужчин в возрасте от 19 до 55 лет). Указанная выборка была поделена на две равные группы, различающиеся по служебным обязанностям: операторы колл-центра и управляющий персонал (супервизоры, руководители групп/отделов, начальники подразделений).

На основе полученных данных был построен график профессионального стресса для каждой подгруппы сотрудников колл-центра (рис.1).

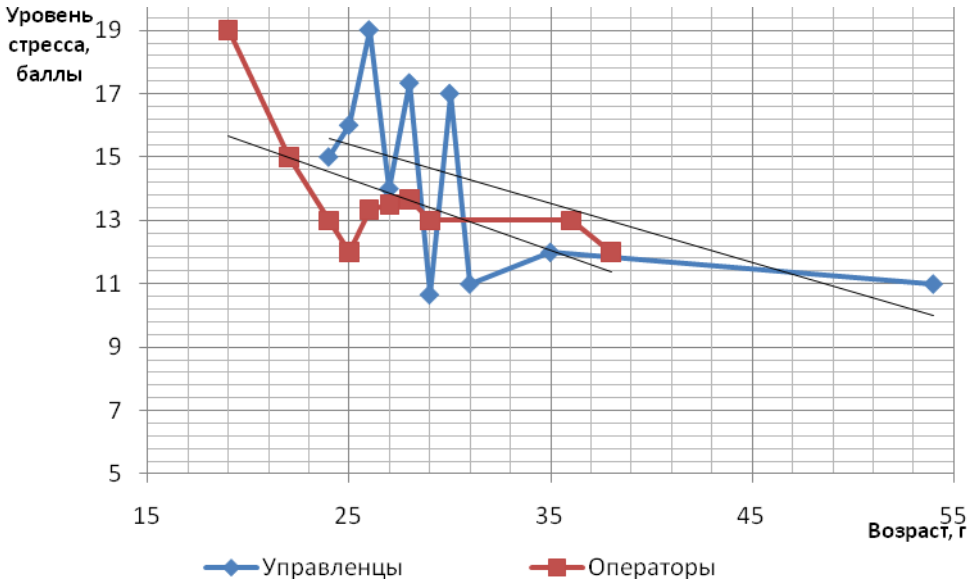


Рис.1. Зависимость уровня профессионального стресса управленцев и операторов от возраста

Можно видеть, что уровень профессионального стресса участников обеих групп не превышает показателя 30, что говорит об умеренном уровне стресса работников. При этом стоит учитывать тот факт, что минимальный стаж испытуемых в исследуемой области составляет два года, что может определять привыкаемость к текущей деятельности. Таким образом, выявленный уровень определяет уровень стресса, соответствующий стабильно высокой рабочей нагрузке.

На графиках прослеживается, что уровень стресса и операторов и управленцев достигает больших значений в начале карьеры. С увеличением возраста заметен спад уровня профессионального стресса, что подтверждает выдвинутую гипотезу о снижении уровня профессионального стресса с увеличением возраста.

Вместе с тем необходимо отметить, что уровень профессионального стресса операторов, наделенных управленческими функциями, превышает уровень стресса рядовых операторов. Это может быть обосновано повышенной ответственностью, связанной с выполнением дополнительных обязательств. Таким образом, можно заключить, что наша гипотеза о том, что уровень профессионального стресса управляющего персонала выше уровня профессионального стресса рядового оператора колл-центра, подтвердилась.

Дополнительно на основе полученных в тестировании данных был построен график зависимости профессионального стресса управляющего персонала колл-центра от стажа управленческой деятельности (рис. 2).

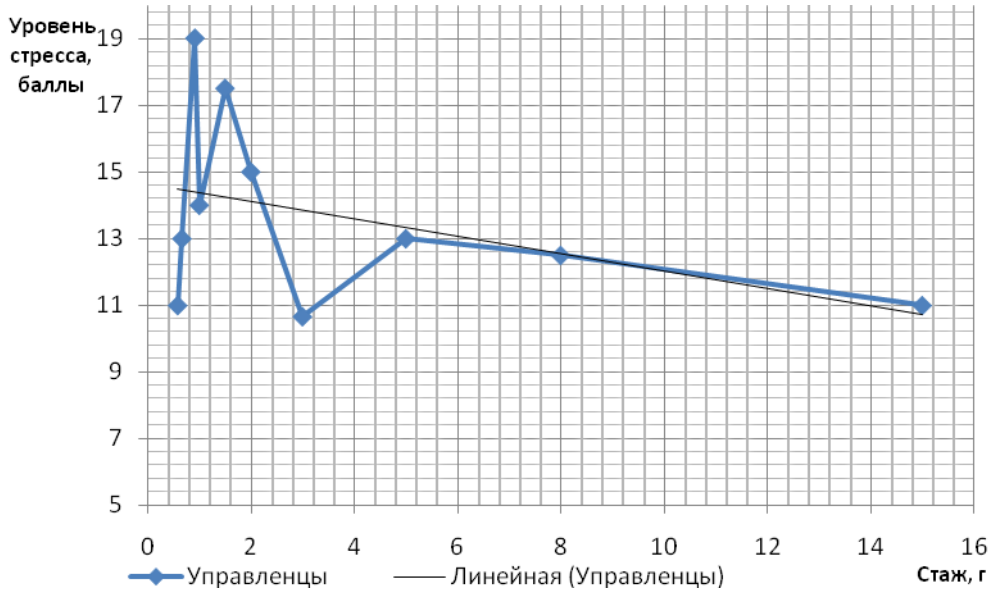


Рис. 2. Зависимость уровня профессионального стресса управленцев от стажа работы в управленческой сфере

На графике наблюдается снижение уровня стресса операторов с увеличением стажа работы в управленческой сфере. Однако со временем данная тенденция замедляется. Этот феномен можно объяснить периодическим возникновением внештатных ситуаций, требующих участия управляющего персонала, которые невозможно исключить из повседневной работы колл-центра. Вышеизложенное позволяет говорить о подтверждении гипотезы о том, что с увеличением управленческого опыта уровень профессионально стресса снижается.

Наше исследование было направлено на выявление особенностей проявления профессионального стресса у сотрудников колл-центров, отличавшихся выполняемыми функциями. В результате можно сформулировать следующие выводы:

Выявлена общая тенденция проявления профессионального стресса у сотрудников колл-центра, заключающаяся в снижении уровня профессионального стресса в зависимости от возраста персонала.

Установлено, что управляющему персоналу присущ более высокий уровень профессионального стресса по сравнению с рядовыми операторами, при этом рост стажа работы в управленческой среде приводит к снижению уровня профессионального стресса.

Полученные данные могут быть полезны для разработки профилактических и коррекционных программ с целью минимизации напряженности работы сотрудников, а также реорганизации условий работы колл-центров.

Список литературы

1. Барабанщикова В.В., Епанчинцева А.В. Роль стабильности рабочих нагрузок в формировании функционального состояния сотрудников колл-центров // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7, № 2. С. 113–127.
2. Вольский В.В., Веселова О.В., Золкина Н.К. Оператор call-центра: от найма до увольнения. М.: Альфа-пресс, 2012. 356 с.
3. Организационная психология: учебник / общ. ред. А.Б. Леоновой. М.: ИНФРА-М, 2013. 428 с.
4. Самолюбова А.Б. Call-Center на 100%: практ. руководство по организации центра обслуживания вызовов. 2-е изд. М., 2010. 351 с.
5. Феоктистова С.В. Влияние темперамента на особенности переживания стресса взрослыми людьми в трудовой деятельности // Материалы VII международ. междисциплинар. конгресса «Нейронаука для медицины и психологии» (Судак, Крым, Украина, 3-13 июня 2011). Судак, 2011. 431 с.
6. Феоктистова С.В. Психологические условия профилактики профессионального стресса у сотрудников коммерческой организации // VII международ. междисциплинар. конгресса «Нейронаука для медицины и психологии». Судак, 2013. 414-415 с.
7. Шихова А.П. Профессиональный стресс в деятельности сотрудников специализированных подразделений дознания органов внутренних дел: автореф. дис. …канд. психол. наук. СПб., 2009.
8. Щербатых Ю. В. Психология стресса. М., 2005. 176-273 с.

THE FEATURES OF OCCUPATIONAL STRESS OF EMPLOYEES WITH DIFFERENT LEVELS OF RESPONSIBILITY IN CALL CENTERS

S.V. Feoktistova, I.V. Kuleva

Russian New University, Moscow

The article examines the problem of coping operators of call centers, in particular, of occupational stress. We identified two groups of operators: operators and call center employees, further combining management functions. Results of the study revealed general trends and specific features of occupational stress in employees with different levels of responsibility.

Keywords: *coping behavior, occupational stress, call center.*

Об авторах:

ФЕОКТИСТОВА Светлана Васильевна – доктор психологических наук, профессор кафедры практической психологии НОУ ВПО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, 22), e-mail: svfeoktistova@mail.ru

КУЛЕВА Ирина Владимировна – аспирантка, НОУ ВПО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, 22) e-mail: kulyova.i.v@gmail.com

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2015. № 4. С. 115-120

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377.014

РЕГИОНАЛЬНЫЕ МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. Алексеенко

Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова

В статье приведены модели управления системой среднего профессионального образования на региональном уровне, представлены практики управления в таких регионах, как Республика Татарстан, Хабаровский край, Калужская область, содержатся примеры кластерного подхода в управлении образованием, дуального обучения.

Ключевые слова: *региональные модели управления образованием; среднее профессиональное образование.*

Система среднего профессионального образования играет определяющую роль в формировании квалифицированных рабочих кадров, являющихся основой социально-экономического развития общества. В последнее десятилетие система среднего профессионального образования претерпела значительные изменения. Федеративное устройство России, многонациональная структура населения, масштабность и глубина проводимых социально-экономических преобразований выдвигают на первый план необходимость формирования оптимальной модели управления, в которой должны быть четко распределены и согласованы компетенции и полномочия, функции и ответственность различных субъектов образовательной политики, прежде всего образовательных учреждений и органов местного самоуправления, региональных и федеральных управленческих структур [1].

Следует отметить, что не существует единого органа управления всеми уровнями профессионального образования. При этом наблюдается существенная разобщенность учреждений профессионального образования как по вертикали, так и по горизонтали (хотя имеются примеры связок учреждений высшего профессионального образования (ВПО) – среднего профессионального образования (СПО), координация их деятельности слаба либо вовсе отсутствует. Существует и ведомственная разобщенность учреждений профессионального образования. Система профессиональной подготовки и среднего профессионального образования находится в зоне ответственности субъектов Федерации, поэтому основная работа по решению поставленных задач образовательной политики осуществляется на региональном уровне. Организации СПО в регионах не подчинены одному органу управления – учредителем части из них являются органы управления федерального уровня, часть – регионального (в редких случаях – муниципального), кроме того, программы СПО все в больших масштабах реализуют ВУЗы федерального подчинения. Таким образом, единого центра управления и координации системы СПО в регионах нет [2].

На сегодняшний день управление системой образования в России осуществляется на трех уровнях: федеральном, региональном, муниципальном. Первые два уровня являются уровнями государственного управления в сфере образования. В каждом из субъектов Российской Федерации имеется орган исполнительной власти, осуществляющий управление в сфере образования (министерство, департамент, главное управление и т.п.) в границах соответствующего региона. Контрольно-надзорные функции в рамках полномочий, предоставленных субъектам Российской Федерации действующим законодательством, могут осуществляться как самим органом управления образованием, так и отдельным специализированным органом исполнительной власти субъекта Российской Федерации. В муниципальных районах и городских округах управление в сфере образования осуществляется соответствующими органами местного самоуправления. Отдельные вопросы управления находятся в компетенции и сфере ответственности образовательного учреждения [1].

Основным механизмом государственного управления развитием системы профессионального образования на региональном уровне в настоящее время является программно-целевой подход [3]. Программно-целевой подход, в данном аспекте, представляет собой систему, состоящую из двух или более программ, требующих тесного взаимодействия и координации, ориентированных на длительный период. Поэтому программа выступает как часть структуры целевой программы развития региона и формируется на основе структуры Федеральной целевой программы развития образования в Российской Федерации, Федерального Закона РФ «Об образовании» и целевых программ развития в других сферах экономики. В ней определяются основные направления, механизм реализации национально-регионального компонента, учитывающий национальные, региональные социально-экономические, экологические, культурные, демографические и другие особенности, отражаются вопросы, отнесенные к ведению субъектов РФ, органов местного самоуправления, региональных отраслевых ведомств.

Наряду с программно-целевым подходом существует проектный подход, рассматривающийся как комплекс взаимосвязанных задач с четко определенными целями, графиком работ, бюджетом, рассчитанным, как правило, на среднесрочный период (менее трех лет). Проектный подход как вторая часть структуры региональной программы развития представляет собой систему, также состоящую из двух или более приоритетных (инновационных) проектов, направленных на решение проблем стратегического характера в целях достижения социально-экономического результата инновационного развития региональной системы профессионального образования. При использовании классического программно-целевого подхода программа разрабатывается по схеме «цели – задачи – мероприятия по решению». Проектный подход также ориентирован на данную схему, но с включением формально противоположного пути «проблемы – стратегии – социально-экономический результат», реализуемого в нескольких вариантах при использовании сценарного подхода. Достоинством данного подхода при формировании региональных программ развития является то, что матрица

проектов формируется на основе анализа и оценки результатов, полученных в ходе реализации целевых программ за предыдущий период [3].

Рассмотрим некоторые примеры осуществления управления средним профессиональным образованием на региональном уровне.

Республика Татарстан

Система профессионального образования Республики Татарстан включает разветвленную сеть учреждений среднего профессионального образования (СПО), высшего (ВПО) и дополнительного (ДПО) профессионального образования, учебные центры предприятий. Приоритетным направлением работы в развитии профессионального образования Республики Татарстан является создание необходимых условий для сохранения и развития региональной системы подготовки квалифицированных рабочих и специалистов с целью превращения профессионального образования в решающий фактор социально-экономического развития республики [4].

В Республике Татарстан в последние годы уделяется пристальное внимание поиску эффективных организационно-управленческих форм, направленных на качественное улучшение системы подготовки квалифицированных рабочих и специалистов: сформированы отраслевые образовательные кластеры, создаются модели сетевого взаимодействия образовательных учреждений разных типов и уровней, развиваются механизмы государственно-частного партнёрства, формируется многоканальная система финансирования, создаются автономные образовательные учреждения.

В Республике Татарстан осуществляется кластерный подход в управлении профессиональным образованием. Образовательный кластер – это совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли. В Республике Татарстан уже есть примеры отраслевых образовательных кластеров: в машиностроении, энергетике, сфере высоких технологий, добыче и транспортировке нефти и газа, агропромышленном комплексе, торговле и сфере услуг и т.д. [5]. Кабинетом министров принят ряд постановлений, стимулирующих деловую активность работодателей, побуждающих их формировать перспективную кадровую политику, инвестировать в развитие кадрового потенциала: «Об организации целевой контрактной подготовки специалистов с высшим и средним профессиональным образованием в Республике Татарстан и их трудоустройства» и «О государственном заказе на образовательные услуги в сфере дополнительного образования в Республике Татарстан». Министерство образования и науки Республики Татарстан инициировало создание образовательных кластеров, строго регламентированных по отраслевому принципу. Нормативно-правовую базу процесса создания отраслевых образовательных кластеров составляют Закон «О начальном и среднем профессиональном образовании в Республике Татарстан»; соглашение о государственно-корпоративном партнерстве в области подготовки квалифицированных кадров в рамках образовательного кластера (заключается между Правительством в лице отраслевого министерства, Министерством

образования и науки Республики Татарстан, базовыми предприятиями, головным вузом); договор на подготовку кадров между заказчиком кадров и образовательным учреждением; договор между обучающимся и работодателем; устав автономного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Профессиональный колледж»; порядок формирования государственно-корпоративного заказа на подготовку кадров (задания учредителя); методика нормативного бюджетного финансирования начального и среднего профессионального образования [5].

Хабаровский край

В профессиональном образовании Хабаровского края сложилась государственно-общественная система управления подготовкой кадров. Координационные советы по подготовке рабочих кадров созданы во всех муниципальных образованиях края, где есть учреждения начального профессионального образования. Вопросы подготовки кадров для экономики края заслушиваются на коллегиях муниципальных образований.

В компетенцию координационных советов входит рассмотрение вопросов организации производственной практики обучающихся, трудоустройства выпускников, заключения договоров с предприятиями по подготовке кадров, в том числе за счет частичного возмещения затрат на обучение предприятиями, совершенствования учебно-материальной базы учреждений профессионального образования, организации работы попечительских советов. Активно работают координационные советы в г. Хабаровске, Комсомольске-на-Амуре, Амурске. Все краевые учреждения начального и среднего профессионального образования являются членами регионального объединения работодателей «Союз работодателей Хабаровского края», учреждения технического профиля вступили в «Союз машиностроителей».

Государственно-общественная система управления подготовкой кадров реализуется в рамках соглашений, заключенных министерством образования и науки края с отраслевыми министерствами, союзом работодателей края, членами которого являются около 50% учреждений профессионального образования, и через общественно-координационные советы при главах муниципальных районов и городов, через попечительские и наблюдательные советы, созданные в учреждениях. В вопросах определения политики в сфере профессионального образования министерство образования и науки тесно взаимодействует с советами ректоров вузов и директоров учреждений начального и среднего профессионального образования.

Министерство образования и науки края взаимодействует с общественными советами в сфере образования с целью привлечения профессионального сообщества, наиболее активной части гражданского общества к оценке показателей социально-экономического развития Хабаровского края. В настоящее время очевидно, что обеспечить качество подготовки специалистов, основываясь на прежних методах управления, невозможно. Меры по дальнейшему развитию профессионального образования предусмотрены в рамках соответствующей долгосрочной краевой целевой программы, но для повышения их эффективности необходимо активное участие заказчиков кадров, потенциальных работодателей [6].

Калужская область

В Калужской области развитию системы профессионального образования способствует объединение усилий образования, науки и производства с помощью создания и поддержки интегрированных научно-производственно-образовательных структур, университетских комплексов. Эта задача решалась путем реализации двух целевых программ – «Развитие системы начального и среднего профессионального образования на 2010–2012 годы» и «Модернизация системы начального и среднего профессионального образования» на 2011–2015 гг., рассчитанных на то, чтобы укрепить и расширить учебно-материальную базу учреждений СПО, привлечь работодателей к активному сотрудничеству с учебными заведениями, сбалансировать структуру и объемы подготовки специалистов и потребности регионального рынка труда и обеспечить соответствие уровня квалификации инженерно-педагогического состава колледжей и техникумов техническому и технологическому уровню современного производства.

В соответствии с новыми стандартами в области реализуются принципы практико-ориентированного обучения (дуальная система профессионального образования), где подразумевается 2 места обучения (учебное заведение, где на занятиях приобретаются необходимые теоретические и основные практические знания, и предприятие, где приобретаются практические знания и навыки). В 2010 г. совместно с ООО «Фольксваген Груп Рус» был произведен первый выпуск. Помимо диплома государственного образца учащиеся получили сертификаты предприятия и Российско-германской внешнеторговой палаты. В 2012 г. по программам дуального обучения были подготовлены специалисты уже по пяти направлениям, также при участии автомобильного предприятия «ПСМА Рус». В 2014 г. к программам дуального обучения присоединился Калужский филиал Московского государственного технического университета им. Н.Э. Баумана. Новые специальности адаптированы к существующим российским, однако имеют свои особенности, требуя большего количества практических часов. Программы дуального обучения разрабатываются при участии работодателей и с учетом их предложений и рекомендаций. Кроме того, руководство автомобильных заводов заключило договоры, в соответствии с которыми во время занятий предприятие обеспечивает студентов питанием, спецодеждой, а также ежемесячной стипендией [7].

Очевидно, что сфера среднего профессионального образования является ключом к обеспечению стабильного экономического роста. Следовательно, формирование и развитие современных систем управления профессиональным образованием в различных субъектах Российской Федерации представляет собой задачу, важность которой сложно переоценить.

Приведенные перспективные практики реализации моделей управления демонстрируют положительную динамику в развитии системы среднего профессионального образования, правильно выбранные ориентиры применения региональных инструментов развития и последовательность решений региональных органов управления на местах.

Список литературы

1. Гафиуллина Л.Ф. Принципы управления региональной системой образования // Электрон. науч. журн. «Известия Регионального финансово-экономического института». 2013. № 1.
2. Агранович М.Л. Методика рейтингования региональных систем среднего профессионального образования с позиции востребованности их услуг семьями и работодателями. Межрегиональная Ассоциация Мониторинга и Статистики Образования, 2013.
3. Химин Е.Б., Управление развитием системы профессионального образования на региональном уровне: механизмы и инструменты: дис. … канд. экон. Наук. Красноярск, 2010.
4. Комплексная государственная целевая программа: «Стратегия развития образования в Республике Татарстан на 2010-2015 годы. Программа развития профессионального образования».
5. Матвеева С.Е. Мониторинговый подход к кластеризации образования // Интеграция образования. 2009. № 4.
6. Публичный доклад о состоянии и развитии образования и молодежной политики Хабаровского края в 2012 г.
7. Информация о выполнении в I полугодии 2015 г. плана мероприятий II этапа стратегии развития трудовых ресурсов Калужской области на 2013-2015 г.г.

MODELS OF REGIONAL MANAGEMENT IN VET SYSTEM

E.A. Alekseyenko

Sholokhov Moscow State University for the Humanities

The paper presents educational management models in regional VET system, experience of educational management in Tatarstan, Khabarovskiy Kray, Kaluzhskaya Oblast', also there are examples of claster approach in educational management and dual training system.
***Keywords**: regional educational management; vocational education and training.*

Об авторе:

АЛЕКСЕЕНКО Евгения Алексеевна – м.н.с., ФГБОУ ВПО «Московский государственный гуманитарный университет им. М.А. Шолохова» (109240, Москва, ул. Верхняя Радищевская, д.16-18), e-mail: nmospo.aea@yandex.ru

УДК 377.014

РАЗВИТИЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ

Н.М. Золотарева[1], О.Н. Олейникова[2]

[1]Департамент государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и дополнительного профессионального образования Министерства образования и науки Российской Федерации, г. Москва

[2]Центра изучения проблем профессионального образования, г. Москва

Рассмотрены вопросы развития среднего профессионального образования в контексте процессов интернационализации, которые являются неотъемлемыми особенностями развития в ситуации глобализации, формирования и развития общества, основанного на знаниях. Представлены внешние факторы, влияющие на перспективы развития системы профессионального образования и обучения в Российской Федерации.

***Ключевые слова**: среднее профессиональное образование, глобализация экономики, интернационализация, WorldSkills, ECVET, Туринский процесс.*

Понятие интернационализации стало все чаще использоваться в профессиональном сообществе, что отражает объективные процессы общественного развития. Эти процессы определяются общими векторами глобализации и становления экономики знаний, актуализирующих особенности постиндустриального развития, и неизбежно приводят к трансформации образовательной парадигмы в части ее интернационализации.

Эта парадигма предполагает центральную роль образования в обеспечении перехода человечества на модель устойчивого развития. Отличительная особенность новой парадигмы заключается в переориентации системы образования на учет потребностей развития человека и предоставление ему возможностей более эффективного участия в сфере труда и личностного развития [1].

Необходимость постоянного обучения и профессионального развития диктуется быстрым темпом развития технологий, устареванием профессий и специальностей или их существенной модификацией, постоянным развитием организационной структуры компаний и изменениями в организации труда. Это вызвано тем, что в новых условиях меняется характер взаимоотношений в сфере труда, что обусловлено целым рядом причин, включая, помимо ускоряющихся темпов развития рынка труда, экономики, промышленности, еще и возросшую неопределенность и нестабильность.

Обучение вкупе с эффективной экономической и социальной политикой создает возможности эффективного трудоустройства граждан и является инструментом борьбы с бедностью и маргинализацией населения. Исследования, проведенные ОЭСР, показали, что в США, например, дополнительный доход от получения профессионально-ориентированной квалификации среднего уровня доходит до 20–30 %, особенно в сфере бизнеса и техники (для мужчин) и в области здравоохранения (для женщин). В Дании

предприятия, ориентированные на инновации и обучение сотрудников, более успешны на рынке по сравнению с другими предприятиями в части роста производства (11 % против 4 %), создания новых рабочих мест (4 % против 3 %) и роста производительности труда (10 % против 4 %) [3].

Таким образом, образование и обучение становятся ключевыми факторами развития экономики, основанной на знаниях, которая, в свою очередь, предъявляет более высокие требования к уровню квалификации рабочей силы.

Поскольку занятость в экономике, основанной на знаниях, характеризуется ростом потребности в высококвалифицированных работниках, способных быстро адаптироваться к изменениям, и повышением ценности таких работников для общества в целом, встает задача формирования развернутых систем образования и обучения. Эти системы призваны создать возможности обучения для различных целевых групп в интересах обеспечения рынка труда высококвалифицированными работниками, включая благоприятные условия для непрерывного образования граждан.

В документах Международной организации труда указано, что общей целью развития глобальной экономики является создание возможностей для всех граждан получить достойную и продуктивную работу в условиях свободы, равенства, безопасности и обеспечения гарантий человеческого достоинства [4].

Интернационализация – как форма актуализации новой парадигмы – предполагает усиление взаимодействия между суверенными национальными государствами и – благодаря информационным технологиям - формирование прочных и устойчивых сетей взаимодействия в различных областях. Другими словами, в современном мире действуют два взаимодополняющих процесса. С одной стороны, общая парадигма общественного развития приводит к общности процессов развития, включая их достижения и проблемы. А с другой – для решения общих проблем и максимизации достижений тесное взаимодействие и взаимное обучение становятся необходимостью и объективной потребностью.

Под влиянием общих процессов общественного и экономического развития большинство систем образования в мире сталкиваются со схожими вызовами, используют схожие концепции при проведении исследований и разработки образовательной политики.

Так, общие вызовы для систем профессионального образования включают в себя:

- повышение требований к квалификациям и повышение, в связи с этим, доли высококвалифицированных работников среди всех категорий занятого населения;
- развитие инноваций и усиление глобальной конкуренции, что неизбежно приводит к росту неопределенности в сфере занятости и усложняет задачу разработки надежных прогнозов потребности в рабочей силе в количественном и качественном разрезе;
- растущее разнообразие институциональных моделей профессионального образования, что усугубляет проблемы в части перехода

от обучения к трудовой деятельности, особенно для лиц, не завершивших программу обязательного образования и обучения;

- быстрое устаревание профессиональных знаний/умений, а также негативные демографические тенденции, что выдвигает на первый план задачи обучения в течение всей жизни [2].

Следует подчеркнуть, что международное взаимодействие и сотрудничество существовали всегда, задолго до появления понятия и явления интернационализации. Однако со сменой общественной парадигмы они приобрели качественно новый характер. Так, если до 1980-х гг. большинство международных мероприятий осуществлялось на основе традиционных моделей сотрудничества, таких, как культурный обмен, совместные исследования или разработки, которые не носили конкурентного характера, в настоящее время международная деятельность осуществляется на конкурентной основе, а именно: на уровне национальных систем образования осуществляется поиск способов привлечения зарубежных студентов и продвижения собственных моделей на внешний рынок образовательных услуг, повышения собственного статуса для формирования новых источников доходов.

В этом смысле интернационализация – это новое качество международного сотрудничества и взаимодействия в условиях интернационализации экономики, сопровождающее формирование новой парадигмы образования, предполагающей «включение» каждого человека в непрерывную среду знаний, ценностей, отношений, умений и компетенций [8].

Ярким примером интернационализации является, в частности, реализация на уровне национальных государств концепции «Образование для всех», озвученной ЮНЕСКО, ЮНФПА, ЮНИСЕФ и Всемирным банком в 1990 г. на Всемирной конференции по образованию для всех. В результате международным сообществом уже безоговорочно приняты такие принципы, как равенство доступа к обучению и результаты обучения, по которым оцениваются достижения в области обучения [5].

Интернационализация преследует различные цели, включая диверсификацию и рост финансовых поступлений через привлечение иностранных студентов на платное обучение; обеспечение сопоставимости дипломов, степеней и квалификаций; развитие академической мобильности; повышение качества образования за счет участия студентов и преподавателей в международном процессе обмена знаниями и технологиями и др.

Российское профессиональное образование активно участвует в процессах интернационализации, которые неразрывно связаны с задачами повышения качества подготовки специалистов для российской инновационной экономики. Эти задачи поставлены на государственном уровне в таких документах, как «Стратегия -2020: Новая модель роста – новая социальная политика» и «Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года».

В Стратегии, созвучно с зарубежными и международными программными документами в сфере образования, указано, что наиболее существенными внешними факторами, влияющими на перспективы развития

системы профессионального образования и обучения в Российской Федерации, являются:

- глобализация экономики, сопровождающаяся усилением академической и трудовой мобильности, что требует сопоставимых и сравнимых квалификаций;
- устаревание или необходимость модернизации ряда профессий, возникновение новых профессий;
- инновации и развитие новых технологий, приводящих к быстрым изменениям в промышленном производстве, экономике и социальной сфере, в том числе повышение экологических требований к производству (энергосбережение и альтернативные источники энергии, «зеленые технологии» и т. п.);
- интернационализация в сфере образования;
- экономические кризисы и угроза безработицы;
- негативные демографические тенденции;
- развитие корпоративных систем подготовки кадров.

В документе также указано на необходимость создания и обеспечения широких возможностей для различных категорий населения в приобретении необходимых квалификаций на протяжении всей трудовой деятельности.

Как следует из указанного выше, российское среднее профессиональное образование полностью интегрировано в международный образовательный контекст и в дискурс в сфере интернационализации, который формируется по различным направлениям в рамках участия в международных сетях и организациях, международных процессах, а также в международных проектах и программах. Благодаря этому активизируются интеграционные процессы, представляющие собой различные формы актуализации процессов интернационализации.

В ходе интеграционных процессов и реализации в их рамках проектов и программ:

- разрабатываются инновационные концепции, стратегии, модели и инструменты развития, (например, концепция обучения в течение всей жизни, национальные рамки квалификаций и т. д.);
- формируется сообщество и взаимодействие экспертов;
- вырабатывается общее понятийное поле;
- выявляются нелинейные зависимости состояния образования от различных культурных, социальных, экономических и политических факторов;
- определяются способы нахождения общности для всех субъектов взаимодействия и для их сотрудничества при сохранении самобытности и уникальности каждого из них;
- развивается деятельность профильных транснациональных организаций, реализующих совместные транснациональные исследовательские и практико-ориентированные проекты.

В результате, в образовательной политике национальных государств, включая Россию, прослеживаются общие стратегии и принципы развития профессионального образования, такие, как:

- обеспечение соответствия содержания и результатов образовательных программ профессионального образования потребностям экономики, политики, социокультурной сферы общества, что в конечном итоге направлено на повышение его эффективности и качества;
- выравнивание качества подготовки выпускников;
- укрепление международного сотрудничества и партнерства в сфере профессионального образования;
- координация деятельности образовательных учреждений;
- стимулирование конкуренции образовательных систем.

Следует еще раз подчеркнуть, что общие векторы развития профессионального образования в контексте интернационализации обусловлены повышением требований к умениям и риском поляризации умений, что приводит к необходимости реформирования систем профессионального образования в части:

- отказа от ориентации программ на формирование узкоспециализированных умений, «привязанных» к конкретному рабочему месту,
- ориентации на формирование более широких умений, умений для жизни, общих умений,
- ориентации на формирование прочного фундамента общеобразовательных знаний, особенно в области точных и естественных наук,
- переориентации программ с сугубо технических рутинных операций на подготовку выпускников к автономной деятельности в различных контекстах.

На европейском пространстве профессионального образования интернационализация приобрела конкретные концептуальные и институциональные формы, выражающиеся в реализации стратегии обучения в течение всей жизни, реструктуризации систем, повышении роли начального профессионального образования. Сформированы общие принципы, методики и стандарты, такие, например, как Европейская рамка квалификаций, система зачетных единиц для профессионального образования (ECVET), модульная структура образовательных программ, требования к обеспечению качества, модели обучения на рабочем месте и др. [7].

Российское среднее профессиональное образование в разной степени интегрировано в европейские стратегии, процессы и проекты. Так, например, по формальным признакам Россия не участвует в Копенгагенском процессе – ведущей «кузнице» инноваций для профессионального образования в Европейском союзе, однако все наработки этого процесса внимательно отслеживаются, анализируются и используются для модернизации собственной системы, о чем будет сказано ниже.

Одновременно российское профессиональное образование активно участвует в Туринском процессе, который были инициирован в 2009 г. Европейским фондом образования (ЕФО).

По своей сути Туринский процесс представляет собой целостный и документированный глубинный анализ состояния реформирования

профессионального образования и обучения в целом ряде стран, не включенных в Копенгагенский процесс, куда допущены только страны – члены Европейского союза.

Этот анализ оформляется в национальные доклады, содержание которых обобщается в сводный доклад, позволяющий странам сравнивать собственные достижения и проблемы с ситуацией в других странах на региональном и межрегиональном уровне. Иными словами, эти аналитические исследования являются средством определения векторов дальнейшего развития и совершенствования.

Россия представила уже три национальных доклада. Отдельно в Туринском процессе принимает участие Москва.

Разработка докладов основана на использовании единой методологии, а именно партисипативного подхода, в основе которого лежит участие представителей всех заинтересованных сторон в сборе и анализе информации для национальных докладов. Инициаторы проекта сравнивают используемый партисипативный подход с использованием GPS при управлении автомобилем – для определения вашего местоположения необходимы сигналы от минимум трех спутников. Однако чем больше сигналов вы получаете с различных точек, тем точнее ваше продвижение к заданной цели.

Широкое участие различных категорий заинтересованных сторон (лиц, ответственных за политические решения, практиков и исследователей, представляющих как государственный, так и частный сектор), которые привлекаются к разработке отдельных разделов доклада, обсуждению выводов и формулировке рекомендаций, обеспечивает надежность и достоверность его результатов.

В сферу аналитического исследования включены определенные тематические области, отражающие основные аспекты развития профессионального образования, рассматриваемые с позиции политического видения, внешней и внутренней эффективности, управления и финансирования и т. д.

В Туринском процессе принимают участие страны Северной Африки, Ближнего Востока, Западных Балкан, Восточной Европы и Центральной Азии.

Как указывалось выше, в нашей стране пилотируются различные методические наработки, являющиеся результатами процессов интернационализации и реализации различных международных проектов и программ. Одной из таких наработок, появившихся в ходе Копенгагенского процесса, является Европейская система зачетных единиц для профессионального образования. Эта система предназначена для повышения прозрачности и обеспечения переноса и признания компетенций и (или) квалификаций на межстрановом уровне и в рамках различных уровней системы образования за счет формирования общих принципов признания и переноса зачетных единиц, основанных на понятии результатов обучения.

В настоящее время по инициативе Министерства образования и науки Российской Федерации реализуется пилотный проект по адаптации Европейской системы переноса зачетных единиц (ECVET) для российского среднего профессионального образования. Эта адаптация включает в себя обучение методистов и преподавателей образовательных организаций СПО

технологиям определения значений и удельного веса зачетных единиц и их использования как для повышения качества обучения, так и для развития сетевых форм обучения.

Согласно модели ECVET, любая квалификация имеет модульную структуру, при этом каждый модуль имеет определенный вес, или «стоимость», которая может переноситься и накапливаться с помощью таких документов, как, например, соглашение на обучение, документация по оценке и руководство по ECVET. Таким образом, ECVET дает возможность учитывать и фиксировать индивидуальный опыт обучения, а также делает привлекательным мобильность между странами и различными обучающими средами в рамках сетевых форм реализации учебного процесса. Помимо этого система способствует валидации/официальному признанию и накоплению компетенций, освоенных в ходе трудовой деятельности, во время пребывания в другой стране или в ситуации неформального обучения.

Как указывалось ранее, важнейшей концептуальной рамкой и стратегией развития в постиндустриальном обществе является обучение в течение всей жизни. У нас в стране эта стратегия пока еще не обрела единого документального оформления, хотя – по сути – обучение в течение всей жизни традиционно является центром и вектором развития всей системы образования в нашей стране.

Как известно, стратегия обучения в течение всей жизни предполагает:

- признание ценности знаний;
- структурированный подход к обучению, в рамках которого обучающиеся активно участвуют в процессе обучения, начиная с дошкольного уровня и уровня начальной школы;
- предоставление доступа к информации о возможностях формального и неформального образования в рамках системы информирования, профориентации и консультирования;
- наличие систем официального признания компетенций, приобретенных вне системы формального образования;
- наличие системы;
- увеличение инвестиций в обучение, включая мобилизацию ресурсов для расширения возможностей обучения с участием государства, бизнеса, частного сектора и самих граждан;
- приближение возможностей обучения к потребителям (активное использование информационных и коммуникационных технологий);
- развитие базовых/ключевых умений;
- наличие инновационной педагогики;
- обеспечение равенства доступа к обучению в течение всей жизни, особенно для проблемных групп населения;
- обеспечение сотрудничества между широким кругом партнеров и заинтересованных сторон для привлечения средств в развитие человеческих ресурсов, развития программ, отвечающих потребностям экономики и социальной сферы.

Все эти принципы и параметры в полной мере соответствуют направлениям развития профессионального образования в нашей стране и

отражены в основных документах, определяющих его развитие. Более того, в настоящее время завершается разработка комплексной концепции развития непрерывного профессионального обучения взрослого населения, которая основана на использовании успешных международных наработок.

В полном соответствии с логикой и парадигмой интеграционных процессов в сфере профессионального образования, включая наработки Копенгагенского процесса, в России осуществлена полномасштабная трансформация ФГОС и образовательных программ СПО и их переориентация на компетенции, которые формируются с учетом требований профессиональных стандартов, активно разрабатываемых работодателями и их объединениями и ассоциациями.

Также поставлена и решается задача оценки и признания компетенций и квалификаций (независимая сертификаций квалификаций).

В целом новые ФГОСы и формируемая система признания компетенций и квалификаций отражает ключевой методологический сдвиг, определяющий новую парадигму профессионального образования, которая ориентирована не на входные показатели, а на показатели результатов обучения.

Следует подчеркнуть, что результаты обучения являются общим знаменателем, лежащим в основе всех инструментов и наработок, сформированных в рамках интернационализации профессионального образования и обучения, включая – если говорить о Европе – Европейскую рамку квалификаций, систему Europass, Европейскую систему зачетных единиц (ECVET), систему признания результатов ранее полученного/неформального обучения, Рамочную программу европейского сотрудничества в области образования и обучения (ET 2020)[3].

В целом в настоящее время в центре всех мировых инноваций в части реформирования действующих систем квалификаций находятся рамки квалификаций, которые бывают национальными, региональными, межрегиональными или отраслевыми. Рост потребности к рамкам квалификаций обусловлен необходимостью сопоставления и сравнения содержания квалификаций, что вызвано растущей мобильностью рабочей силы, включая трудовую миграцию, ростом мультинациональных компаний и корпораций.

В Европе методической базой для сопоставимости и признания квалификаций и обеспечения их качества является Европейская рамка квалификаций (ЕРК) для обучения в течение всей жизни, которая была принята в апреле 2008 г. Европейским парламентом, является мета-рамкой и инструментом сравнения и сопоставимости национальных квалификаций. Благодаря этой рамке практически все европейские страны осуществили или осуществляют пересмотр национальных квалификаций и обновляют их в

[3] Образование и обучение (ОО 2020) - новая рамочная стратегия в области Европейского сотрудничества в данной области. Она основана на предыдущей стратегии - Образование и обучение 2010 (ОО 2010). См.: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/ef0016_en.htm

сторону обеспечения их соответствия Европейской рамке квалификаций. Так, например, в Испании разработан Национальный каталог квалификаций профессионального образования, содержащий перечень модулей в рамках НРК, предназначенный для развития обучения в течение всей жизни посредством аккредитации и накопления достижений в области профессионального образования и обучения.

В нашей стране в настоящее время – в рамках активизации процессов разработки профессиональных стандартов и формирования общей культуры новых подходов к описанию и систематизации квалификаций – постепенно формируются методические, институциональные и нормативные механизмы построения полномасштабной национальной рамки квалификаций.

Как и практически во всех странах, в нашей стране ключевой задачей развития среднего профессионального образования является обеспечение его качества. Этой тематикой занимаются как на уровне национальных государств, так и на уровне международных сетей.

Повышенное внимание к проблемам качества образования обусловлено:

- ростом частных структур, реализующих программы профессионального обучения;
- расширением границ обучения, в связи с чем сфера управления качеством стала охватывать неформальное обучение/обучение на рабочем месте;
- необходимостью оптимизации государственных, частных и личных инвестиций в обучение.

Среди документов Копенгагенского процесса, содержащих важные методические подходы к обеспечению качества, следует назвать *Общую рамку обеспечения качества* (CQAF), *сеть обеспечения качества для профессионального образования* (ENQA-VET). Рамка CQAF является европейской справочной рамкой обеспечения и повышения качества профессионального образования. Также следует упомянуть *Европейскую справочную рамку обеспечения качества (EQARF), Европейское руководство по самооценке для провайдеров ПОО.* Эти документы содержат основные принципы и критерии оценки и измерения качества профессионального образования на уровне как системы, так и отдельных образовательных организаций. Эти принципы и критерии могут содействовать совершенствованию систем обеспечения качества профессионального образования в нашей стране.

Следует подчеркнуть, что процессы интернационализации вышли далеко за пределы Европейского континента. Так, активно развивается взаимодействие в сфере СПО и высшего образования со странами БРИКС. В настоящее время формируется повестка дня этого сотрудничества для СПО, для чего планируется разработка странами национальных докладов, которые позволят выявить общие проблемы и векторы развития для формирования тематики совместных проектов и программ.

Также активно развивается сотрудничество в рамках ФОРУМА АСЕМ (ASEM) – крупнейшей международной организации, в которой участвуют 53 государства Европы и Азии. В сфере образования в сферу интересов АСЕМ

входят такие вопросы, как качество и признание результатов образования и обучения; привлечение бизнеса и отраслей к образовательному процессу; сбалансированная мобильность и образование в течение всей жизни, включая ДПО.

На 5-й встрече министров образования АСЕМ в Риге (апрель 2015 г.) обсуждались вопросы использования ИКТ в образовательном процессе, внедрение института наставничества программы школьного образования, проведение социально-психологической работы со школьниками. Также по инициативе России был поднят вопрос обеспечения качества квалификаций и формирования общего образовательного пространства на Евразийском континенте.

Большой импульс процессам интернационализации в системе СПО дало присоединение России в 2012 г. к движению WorldSkills International. С 2012 г. в движение WorldSkills Russia вступило 44 субъекта Российской Федерации.

Национальная команда Российской Федерации приняла участие в международных чемпионатах: WorldSkills International (2013 г., Лейпциг, ФРГ), WorldSkills Europe (2014 г., Лилль, Франция), WorldSkills (2015 г., Сан-Пауло, Бразилия). В 2019 г. мировой чемпионат WorldSkills пройдет в России (г. Казань) [6].

Движение WorldSkills развивается по нескольким направлениям:

- увеличение числа вовлеченных регионов-участников движения;
- расширение движения за счет вовлечения молодых сотрудников предприятий (в 2014 г. впервые проведен чемпионат WorldSkills Hi-Tech);
- вовлечение школьников через соревнования JuniorSkills (в рамках чемпионата Hi-Tech впервые проведены презентационные соревнования для школьников).

В настоящее время одним из системных вопросов, которые стоят на повестке дня международных организаций, таких, как ОЭСР, СЕДЕФОП, Европейская комиссия, Европейский фонд образования, является вопрос обучения на рабочем месте. Одной их форм такого обучения является модель дуального образования. В настоящее время Министерством образования и науки РФ и АСИ в ряде регионов реализуется пилотный проект по адаптации данной модели к российскому контексту.

В заключение следует подчеркнуть, что успешное решение всех поставленных современным развитием задач требует от всех стран перехода к новой парадигме развития образования, предполагающей универсализацию профессионального образования, которая основана на целостном (холистическом) подходе, включающем обучающегося в непрерывный континуум знаний, ценностей, отношений, умений и компетенций.

А это, в свою очередь, означает новое качество партнерских отношений между образованием и миром труда, обеспечивающих синергию всех секторов образования, промышленности и экономики и направленных на развитие общих компетенций, этики труда, технических и предпринимательских умений, выработку новой политики и финансовых

обязательств с учетом местных, региональных и глобальных возможностей и потребностей.

Такая синергия обеспечивается единой культурой обучения для человека, промышленности, различных отраслей экономики и государства, в рамках которой человек берет на себя все б**о**льшую ответственность за управление собственными знаниями и самостоятельное обучение, а государственные и частные компании предоставляют ему доступ к различным способам и формам обучения в течение всей жизни.

Участвуя в процессах интернационализации в сфере образования, Россия опирается на свои сильные стороны, обусловленные традициями и всей историей развития образования, а именно – его социально-ориентированным и фундаментальным характером, универсальностью, бесплатностью и доступностью. Следует особо подчеркнуть, что традиции являются важным источником идентичности и устойчивости российского среднего профессионального образования.

Все интеграционные процессы в сфере профессионального образования затрагивают глобальные интересы России. И, прежде всего, они позволяют России проявить свои преимущества в конкурентной борьбе и придать им международный характер.

Список литературы

1. External Education Policies and Tools Developments, trends and opportunities in the internationalization of education in the EU and its Member State. Policy brief based on the mapping study Mapping. Member States' external Education & Training policies and tools (2010). DG EAC 2011.
2. Internationalization of Vocational and Higher Education Systems – A Comparative-Institutional Approach. Justin J.W. Powell & Heike Solga. Discussion Paper SP I 2008-501. Social Science Research Center Berlin (WZB). 2008.
3. Learning for Jobs. The OECD International Survey of VET Systems: First Results and Technical Report. 2014.
4. Making decent work and inclusive growth a reality. Global Development Goals: Partnerships in Progress. ILO report. 2015
5. Meeting Basic Learning Needs: A Vision for the 1990s. Background Document World Conference on Education for All. Meeting Basic Learning Needs. 1990
6. WorldSkills. URL: http//worldskills.org
7. Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Зачетные единицы как инструмент интернационализации профессионального образования // Качество образования. 2014. № 10. С. 40-43.
8. Олейникова О.Н., Аксенова Н.М., Муравьева А.А. Интернационализация, международная интеграция и сотрудничество в области профессионального образования. М.: Логос, 2014. 120 с.

VET DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF INTERNATIONALIZATION

N.M. Zolotoreva[1], O.N. Oleynikova[2]

[1]Vocational Education and Training Department, RF Ministry of Education and Science, Moscow
[2]Centre for VET Studies, Moscow

The article overviews key development trends in secondary Vocational education in Russia in the context of internationalization processes that are an inherent developmental property characterising globalization and the knowledge-based society formation. The article carries external factors affecting to the development prospects of VET system in the Russian Federation.
***Keywords**: Secondary VET, global economy, internationalisation, WorldSkills, ECVET, Torino process.*

Об авторах:

ЗОЛОТАРЕВА Наталия Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, директор Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и дополнительного профессионального образования Министерства образования и науки Российской Федерации (г. Москва), e-mail: zolotareva-nm@mon.gov.ru

ОЛЕЙНИКОВА Ольга Николаевна – профессор, доктор педагогических наук, директор Центра изучения проблем профессионального образования (г. Москва), e-mail: observatory@cvets.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2015. № 4. С. 133-139

УДК 37.022

О СЛОГО-АНАЛИТИЧЕСКОМ МЕТОДЕ В ОБУЧЕНИИ ОРФОГРАФИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

И.С. Крестинский

Тверской государственный университет

Рассматриваются теоретические и практические аспекты использования слого-аналитического метода обучения орфографии немецкого языка. Данный метод предполагает знакомство обучаемых со структурой немецкого слога. При этом используются различные способы символической визуализации фонетико-фонологических структур немецкого языка. Приводятся примеры соответствующих упражнений.

Ключевые слова: *слого-аналитический метод обучения орфографии немецкого языка, структура немецкого слога, визуализация фонетико-фонологических структур.*

В настоящее время в процессе преподавания иностранных языков все чаще применяются различные коммуникативные методики. Основное внимание в таких концепциях уделяется обучению разговорному варианту языка и приоритетному развитию речевой (прагматической) компетенции. Не отрицая всех положительных сторон данных методик, стоит отметить, что в них, на наш взгляд, несправедливо занижается значение навыков письма в целом и орфографической компетенции в частности. Это не позволяет сформировать у обучаемых высокий уровень функциональной грамотности. Данная гипотеза неоднократно подтверждалась эмпирическими исследованиями на основе анализа ошибок в проведенных диктантах среди разных целевых групп обучаемых [3; 4]. Выявляемые орфографические ошибки демонстрируют общую неуверенность обучаемых при работе с письменным текстом и недостаточное знание правил и закономерностей немецкой орфографии.

В то же время современный дидактико-методической репертуар преподавателя иностранного языка может и должен обогащаться специальными методиками, позволяющими в коммуникативном ключе формировать орфографическую компетенцию обучаемых в сочетании с фонетико-фонологической компетенцией. Применительно к немецкому языку синтез фонетики и орфографии представляется целесообразным ввиду следующего лингвистического факта.

Немецкая орфография является системой, отражающей специфические фонетико-фонологические явления немецкого языка и передающей на письме особенности немецкого произношения. Системное обучение немецкой орфографии параллельно с практической работой над фонетико-фонологическими явлениями позволяет добиться следующих результатов: а) сформированности у обучаемых системных знаний об особенностях устного и письменного вариантов немецкого языка; б) повышения

орфографической и фонетической грамотности; в) достижения более высокого уровня в чтении и аудировании.

Для достижения вышеобозначенных результатов необходимо познакомить обучаемых:

1) со спецификой немецкого ритма. Каждый язык характеризуется разными особенностями речевого ритма. Например, ритму немецкого языка присуща динамика стаккато, усвоение которой является основой для правильной реализации (как в устной речи, так и на письме) фонематических признаков немецких гласных и согласных звуков: например, признака долготы / краткости гласных в ударном слоге (Höhle / Hölle, wüsste / Wüste);

2) особенностями немецкого слога. Исключительное большинство немецких слов состоит из двух слогов (Nase, Winter, rote, Hände), при этом первый слог, как правило, ударный, второй – безударный.

В методике обучения фонетике немецкого языка существуют различные подходы к объяснению и усвоению ключевых фонетико-фонологических явлений: например, ритмико-слоговой [1], звуко-интонационный [2], интегративные подходы, апробированные авторские методики. Перечисленные подходы в большей степени концентрируются на преподавании фонетики как таковой, лишь вскользь затрагивая вопросы соотношения фонетики и орфографии, не добиваясь высокой степени автоматизации орфографической компетенции посредством усвоения специфических корреляций между ритмикой слога и ее орфографическим отражением.

В наиболее полной форме обучение орфографии с опорой на специфику ритма и морфологические особенности/структуру слога немецкого языка представлено в слого-аналитическом методе, описанном и эмпирически обоснованном немецким ученым Кристой Рёбер (нем.: Christa Röber) [3; 4]. Многолетний опыт применения данного метода показал высокий результат в повышении орфографической грамотности обучаемых благодаря осознанию характера соотношений между фонетико-фонологическими и орфографическими нормами немецкого языка. Основные эксперименты проводились в Германии с немецко- и русскоговорящими учащимися (последние являлись детьми мигрантов) в разных типах школ и на языковых курсах [4]. В России мы также провели подобные эксперименты на базе МОУ «Тверская гимназия № 10» в классах, где изучается немецкий язык как по общеобразовательной, так и по углубленной программам.

В результате было установлено, что большинство орфографических ошибок являются результатом недостаточного понимания учащимися принципов построения немецкой орфографии и фонетики.

В слого-аналитическом методе особое внимание уделяется структуре немецкого слога. Немецкие двухсложные слова являются трохеическими. Трохей – типичный для немецкого языка метр, в котором за (долгим) ударным слогом следует редуцированный (безударный) слог (см. табл. 1).

Таблица 1

Слово	
Ударный слог	*Безударный слог*
Le-	**ben**

Ударные слога в немецком языке можно разделить на четыре категории [4, с. 45]. Главным принципом для данной категоризации является структура рифмы ударного слога. Наличие консонантной финали характеризует слог как открытый или закрытый, что определяет долготу или краткость предшествующего гласного (см. табл. 2).

Таблица 2

Ударный слог			*Безударный слог*	
Инициаль	*Рифма*			
	Ядро слога	*Финаль*		
H	**Ü**	**F**	**T**	**E**

Соответственно, опираясь на структуру ударного слога, немецкие двухсложные слова можно разделить на четыре вида (см. табл. 3).

Таблица 3

Четыре вида немецких двухсложных слов		
	Открытый слог (консонантная финаль отсутствует)	*Закрытый слог (консонантная финаль присутствует)*
Долгий гласный	**1. ['hy:.tə] / <Hü.te>**	**2. ['hy:n.çn] / <Hühn.chen>**
Краткий гласный	**1. ['hʏtə] / <Hütte>**	**2. ['hʏf.tə] / <Hüf.te>**

На занятиях по немецкому языку задача преподавателя в рамках описываемой методики – научить обучаемых опознавать приведенные четыре вида немецкого ударного слога, которые условно могут быть представлены с помощью изображений дома и гаража, разделяющие слово на ударный (дом) и безударный слог (гараж). Правая часть, или комната, дома обозначает наличие или отсутствие консонантной финали.

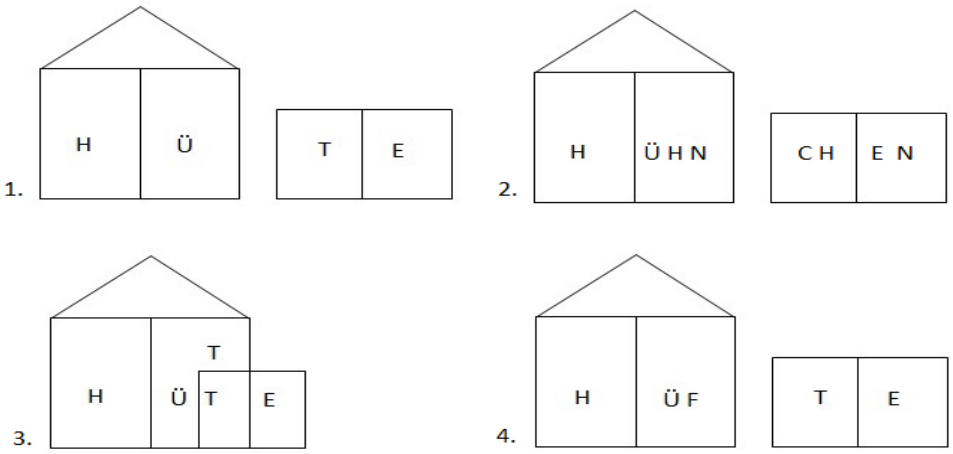


Рис. 1

На основе данной методики можно объяснить и наглядно продемонстрировать написание определенных орфографических элементов, которые потенциально могут вызывать трудности у обучаемых: например, написание слов с *-s-*, *-ss-*, *-ß-*. Чтобы не допускать ошибок, учащимся необходимо ясно представлять себе взаимосвязь между написанием определенного вида слов с фонологическими особенностями немецких гласных:

1) в открытом слоге перед графическим знаком <s> после долгого гласного произносится [z];
2) в открытом слоге после долгого гласного графический знак <ß> произносится как [s];
3) в закрытом слоге графический знак <ss> после краткого гласного произносится как [s];
4) в закрытом слоге графический знак <s> перед <p, t> и после краткого гласного произносится как [s].

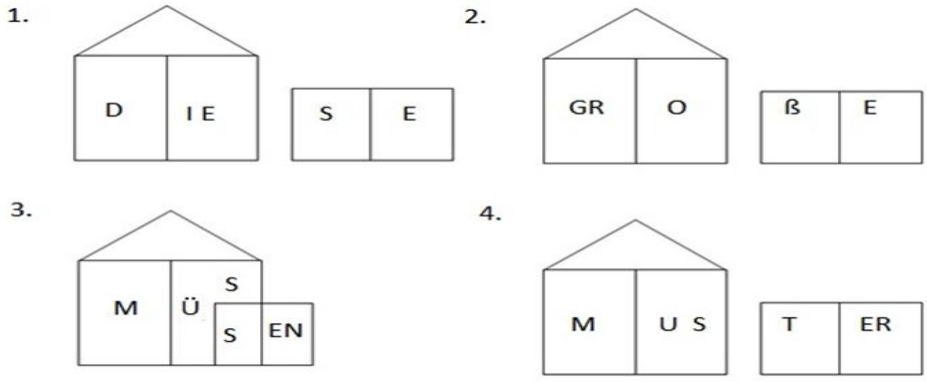


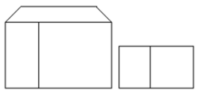
Рис. 2

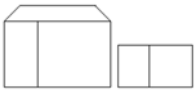
С помощью приведенных способов символической визуализации фонетико-фонологических структур реализуется общедидактический принцип наглядности обучения, суть которого состоит в осуществлении связи между конкретным и абстрактным, между предметами реального мира и абстрактным мышлением. С опорой на приведенную аксиому строится одна из подтвердившихся гипотез нашего исследования, которая гласит, что изображение ударного и безударного слогов в виде дома и гаража может позволить учащимся усвоить взаимосвязь между фонетико-фонологическими структурами слова и способами передачи этих структур на письме.

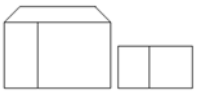
В слого-аналитической методике выделяются следующие методические шаги по формированию и развитию орфографической компетенции:

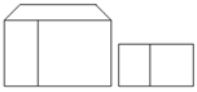
1) поэтапное знакомство обучаемых с четырьмя видами немецкого слога;
2) упражнения на осознание правил написания и произношения четырех видов немецкого слога;

   Например: впишите в изображение дома и гаража следующие слова. Обведите «долгий» гласный красным цветом, «краткий» - зеленым.

lesen 

Muster 

müssen 

Soße  и т.д.

3) упражнения на закрепление и автоматизацию правил написания одного типа слога;

   Например: прослушайте слова и ответьте на вопрос, какой гласный вы слышите в корне слова – долгий или краткий? Разделите эти слова на слоги:

   Buße, Busse, maßen, Masse, Schoß, Schoss, Schweiß, gegrüßt, Wiese, lösen, Floß, Flosse и т.д.

4) упражнения на сопоставительный анализ четырех видов слога;

   Например: прослушайте следующие слова и разделите их по четырем видам слогов – долгий открытый, долгий позиционно-закрытый, краткий открытый, краткий закрытый:

lassen, heißen, Maße, müssen, Messe, aßen, Poster, Wasser, Schoß, Masse, hassen, Wiese, wessen, Röschen, bloß, blass, rast (lang), Rast (kurz), groß, Mus, muss и т.д.

5) составление разнообразных упражнений обучаемыми для взаимного выполнения;
6) написание контрольных диктантов на изучаемые явления;

Например:

Es ist schon ein Unterschied,
ob man als Verkehrsunternehmer seine Buße bezahlt oder lieber Busse bezahlt,
ob man als Trompeter in Maßen bläst oder in der Masse verblasst,
ob die Kerzen in der Kirche rußen oder Russen in der Kirche husten,
ob man mit Genuss Nüsse isst oder Kartoffelmus mit Soße genießt,
ob man wie ein Schlosshund jault oder einen Schoßhund krault,
ob der Bäcker den Zuckerguss goss oder zu gießen vergaß,
ob man den Fluss im Fass hinunterschoss oder sich auf einem großen Floß den Fuß stieß,
ob man sich gestresst ins Strasskleid presst oder mit Vollgas über die Straße rast,
ob man als kesser Frosch von einer feschen Prinzessin auf die nassen Flossen geküsst wird oder
ob man von einem spaßlosen Spießer, der scheußlich nach Schweiß riecht, süßlich gegrüßt wird.

7) анализ ошибок, допущенных в контрольных диктантах;
8) на «продвинутых» этапах обучения могут использоваться упражнения на орфографирование текстов, записанных с помощью фонетической транскрипции.

Например: запишите в орфографии следующий текст:

[ˈʔaoˍstsuːk ʔaoˍs | fʁiːdʁɪç ˈʃɪlɐ |
deːɐ̯ ʃpaˈtsiːɐ̯gaŋ ‖

1 ʒaeˍ miːɐ̯ gəˈgʁyːst maeˍn ˈbɛʁk mɪtˀ deːm ˈʁøːtlɪç ˈʃtʁaːləndən ˈgɪpfl̩ |
2 ʒaeˍ miːɐ̯ ˈzɔnə gəˈgʁyːst | diː ʔiːn zoː ˈliːplɪç bəˈʃaeˍnt |
3 ˈdɪç ˈʔaoˍx ˈgʁyːs ʔɪç | bəˈleːptə ˈfluːɐ̯ | ˈʔɔøˍç ˈʒɔøˍzl̩ndə ˈlɪndn̩ |
4 ʔʊntˀ deːn ˈfʁøːlɪçn̩ ˈkoːɐ̯ | deːɐ̯ ʔaoˍf deːn ˈʔɛstn̩ zɪç viːkt |
5 ˈʁuːɪgə ˈblɔøˍə | ˈdɪç ˈʔaoˍx | diː ˈʔʊnʔɛɐ̯ˈmɛslɪç ʒɪç ˈʔaoˍsg̊iːst |
6 ʔʊm das ˈbʁaoˍnə gəˈbɪʁk | ʔyːbɐ deːn ˈgʁyːnəndn̩ ˈvalt |
7 ˈʔaoˍx ʔʊm ˈmɪç | deːɐ̯ ˈʔɛntlɪç ʔɛntˈfloːn dɛs ˈtsɪmɐs g̊əˈfɛŋnɪs |
8 ʔʊntˀ deːm ˈʔɛŋən gəˈʃpʁɛːç | ˈfʁɔøˍdɪç ʒɪç ˈʁɛtətˀ tsuː ˈdiːɐ̯ |

Результаты применения слого-аналитического метода продемонстрировали, что такая цель, как повышение орфографической и фонетической грамотности, может быть достигнута на любом уровне владения немецким языком в разных институциональных контекстах. Кроме этого использование отдельных упражнений из репертуара данной методики может быть рекомендовано для повышения орфографической и фонетико-

фонологической грамотности учащихся при обучении немецкому языку вне зависимости от применяемых лингводидактических концепций.

Список литературы

1. Климов Н.Д. Вводно-фонетический курс немецкого языка для институтов и факультетов иностранных языков: учеб. пособие. М.: Высш. школа, 1978. 125 с.
2. Пиганович К.А., Уроева Р.М. Пособие по практической фонетике немецкого языка: учеб. пособие. М.: Высш. школа, 1982. 150 с.
3. Röber-Siekmeyer Chr. Schrift als Visualisierung sprachlicher Strukturen beim Zweitspracherwerb. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 2002. 579 S.
4. Röber Chr. Die Leistungen der Kinder beim Lesen- und Schreibenlernen. Grundlagen der Silbenanalytischen Methode. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hihengehren, 2011. 455 S.

ABOUT SYLLABLE-ANALYTICAL METHOD OF TEACHING ORTHOGRAPHY OF THE GERMAN LANGUAGE

I.S. Krestinskiy

Tver State University

The article focuses on theoretical and practical aspects of application of syllable-analytical method in teaching the German language. The method in question presupposes introduction of the learners to the structure of the German syllable. To achieve this aim different means of symbolic visualization of phonetic-phonological structures of the German language are used. Examples of appropriate exercises are provided.

Keywords: *syllable-analytical method of teaching orthography of the German language, structure of the German syllable, visualization of phonetic- phonoligical structures.*

Об авторе:

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

УДК 51-78 : 781

ГАРМОНИЯ МАТЕМАТИКИ И МУЗЫКИ В КОНТЕКСТЕ СИНТЕЗА ИСКУССТВА И НАУКИ

И.А. Арутюнян, С.Ю. Щербакова

Тверской государственный университет

Исследованы взаимосвязь и взаимовлияние математики и музыки на различных этапах эволюции научных идей и их трактовка с точки зрения математических теорий и теории музыки.

***Ключевые слова**: история математики, история и теория музыки, синтез науки и искусства.*

> *Раздумывая об искусстве и науке, об их взаимных связях и противоречиях, я пришел к выводу, что математика и музыка находятся на крайних полюсах человеческого духа, что этими двумя антиподами ограничивается и определяется вся творческая духовная деятельность человека и что между ними размещается все, что человечество создало в области науки и искусства.*
>
> *Г. Нейгауз*

Математика всегда была неотъемлемой частью общечеловеческой культуры наряду с медициной, естествознанием, правом, искусством и многим другим. Немецкий математик Г. Вейль писал: «Подобно мифам, языку и музыке, математизация принадлежит к числу первичных видов человеческой деятельности, в которых бурлит глубочайшая человечность, живет стремление к созиданию форм духа и выражается мировая гармония» [2, с. 258].

Одним из самых первых памятников мировой культуры можно считать многие теоремы геометрии. Именно поэтому знание истории развития человеческой мысли с необходимостью включает в себя и определенные знания по геометрии. В Древней Греции главным критерием успешной деятельности выпускников Академии Платона являлось их умение писать законы. Приступить к изучению этого искусства они могли только при условии знания математики, при входе в Академию Платона были начертаны слова: «Пусть не входит никто, не знающий геометрии». Платону приписывают также изречение: «Геометрия приближает разум к истине».

Математика вообще и геометрия в частности являются феноменом мировой общечеловеческой культуры. Выдающийся математик XX в., создатель кибернетики Н. Винер подчеркивал, что «математика – один из видов искусства» [2, с. 60]. Другой известный математик Г. Харди сравнивал творчество математика с творчеством музыканта, живописца или поэта, а совокупность математических идей – с совокупностью звуков, красок и слов по присущей ей внутренней гармонии.

Отождествление красоты с числом, понимание математики как инструмента создания искусства и постижения его смысла впервые выводится в античной Греции. Более двух тысяч лет назад древнегреческие философы высказывали мысль, что музыка - величайшая сила, посредством которой устанавливается связь со звуковым миром действительности. В своем учении Пифагор называет мир – гармонией, а гармонию – числом. Создавая свою школу мудрости, Пифагор положил в ее основу два искусства – музыку и математику. Он считал, что гармония чисел сродни гармонии звуков и что оба этих занятия упорядочивают хаотичность мышления и дополняют друг друга. Гармония космоса была воплощена пифагорейцами в сфере музыки.

Для воплощения своего открытия Пифагор использовал монохорд – полуинструмент, полуприбор. Под струной на верхней крышке ученый начертил шкалу, с помощью которой можно было делить струну на части. Было проделано много опытов, в результате которых Пифагор описал математически звучание натянутой струны. Эти опыты легли в основу музыкальной акустики. Пифагору также принадлежит математическое объяснение основ гармонии, создание кварто-квинтового круга и так называемой «Пифагоровой коммы» (от греческого «отрезок» – очень малый интервал между двумя близкими по высоте звуками, образуемыми с помощью суммирования различных чистых интервалов и последовательных октавных перестановок). Следуя собственной теории совершенства малых чисел, Пифагор берет квинту за основу строя (внутри октавы квинта воспринимается наиболее слитно с начальным звуком октавы и составляет соотношение 3:2 от октавы).

(2/3) 6	(2/3) 5	(2/3) 4	(2/3) 3	(2/3) 2	(2/3)	1	(3/2)	(3/2)2	(3/2)3	(3/2) 4	(3/2) 5	(3/2) 6
соль♭	ре ♭	ля ♭	ми ♭	си ♭	фа	до	соль	ре	ля	ми	си	фа#

Идея совершенства окружающего мира владела умами ученых и в последующие эпохи. Греческое учение о «математизированной» Вселенной находит продолжение в исследованиях ученых эпохи Возрождения (Н. Коперника, И. Кеплера, Г. Галилея, Р. Декарта, Г.В. Лейбница и др.), веривших, что природа сотворена по математическому плану и что творцом был сам Бог.

Подобных убеждений придерживались многие философы и ученые. Так, российский математик и педагог XIX в. Н.В. Бугаев свое оригинальное учение – аритмологию – возводил к древней пифагорейской мудрости «Все есть число, а число есть Бог». В этом учении он хотел создать универсальные понятия и законы, проявляющиеся во всех областях человеческой деятельности. «Это требование числа и меры является злобою дня не одной современной науки, но и современного искусства и современных человеческих отношений. Найти меру в области чувства и воли – вот задача современного философа, политика и художника. Эта положительность требований нового человека не только не ослабевает, а усиливает идеальную сторону современной цивилизации», – писал он [1, с. 210].

Все сферы цивилизованной человеческой деятельности – искусство, религия, музыка, язык, история, наука – связаны такой общностью, как

символ, символическое представление, так как ни один объект непосредственного восприятия, даже пространство и время, не может быть определен как подлинная объективность без введения знаковых конструкций. Язык и способность к обозначению символами определенного содержания, а также умение толковать эти символы стали решающим шагом, выделившим человека из животного мира. Без языка невозможно образование никаких понятий и тем самым невозможно никакое мышление. Во многом мы познаем окружающий мир с помощью органов чувств – зрения, слуха, осязания и т.д. Однако не все явления реального мира доступны такому восприятию. Наблюдение, опыт и эксперимент помогают в исследовании природы лишь до определенного предела. Тогда для процесса теоретического конструирования мира привлекается математика.

Языки музыки и математики, состоящие из знаков и символов, позволяют выражать многие факты в знаково-символьной форме и составляют в этом смысле универсальный язык. Не случайно, что даже названия нот имеют символическое значение. В XI в. Гвидо Аретинский – монах-бенедиктинец, а также итальянский теоретик музыки в целях быстрого разучивания незнакомых песнопений придумал систему сольмизации (способ распева мелодий с помощью условных слогов, назначенных для каждой ступени звукоряда). Система строилась на основе молитвы к Иоанну Крестителю «*Ut queant laxis*», в которой установил сохранившиеся до наших дней слоговые названия ступеней звукоряда: ут (впоследствии заменена на до), ре, ми, фа, соль, ля. Слог си был добавлен в XVIII в. по первым буквам слов Sancte Ioannes. Так как закрытый слог ут неудобно исполнять, в XVII в. Джованни Баттиста Дони предложил заменить его на до в честь Господа (лат. **Do***minus*) [13].

Ut queant laxis **re**sonare fibris, **Mi**ra gestorum **fa**muli tuorum, **Sol**ve polluti **la**bii reatum, **S**ancte **I**ohannes	**Ут**робою отверстой чтобы **Ре**внители твои сумели **Ми**ру возгласить деяний чудеса **Фа**льшь совлеки с их губ, **Сол**гать дабы не смели, **Ла**ская слух напевом, **С**вятый **И**оанне. (Мнемонический перевод М.И. Катунян)

Математический язык позволяет при точной формулировке проблем из различных областей знания производить необходимые для получения результата действия почти автоматически в силу разработанных алгоритмов. Искусствоведы составили подробные схемы, в которых содержится геометрический анализ великой музыки В.А. Моцарта, Л.В. Бетховена, Ф. Шопена, Р. Вагнера, М.И. Глинки и др. Наиболее удачным в этом отношении примером являются Хроматическая фантазия и Фуга *d-moll* И.С. Баха [14].

Исследователи творчества великого композитора утверждают, что И.С. Бах работал, как математик, видящий перед собой множество

вычислений. И это не случайно. Дело в том, что в баховский период на музыку смотрели как на искусство, которое является разновидностью математической науки. Чтобы понять эту математику в музыке И.С. Баха, необходимо иметь представление о христианской нумерологии, ее традициях. Нумерация используется для наделения символом любого имени, слова, названия предмета. Символику имели как однозначные (1 – символ Единого Бога, 2 – двойственность природы Христа, Бога и человека и т.д.) так и многозначные числа (777 – крест Господень, 444 – святое причастие и т.д.). Согласно христианской нумерологии, любое многозначное число при необходимости приводится к однозначному сложением цифр (в математике «модуль»).

Одной из сложнейших проблем, стоящих на стыке гуманитарных и точных наук, является поиск новых научных методов в музыке. Рождение нового музыкального строя не могло произойти без изобретения логарифмов и развития алгебры иррациональных величин. Без знания логарифмов провести расчеты равномерно-темперированного строя было бы невозможно. Логарифмы стали своеобразной «алгеброй гармонии», на которой выросла темперация.

Математика возникла и развивалась не только из практических, но и из духовных потребностей человека. Пути изучения механизмов, связывающих смысл музыкального произведения с его воплощением и открывающих новые возможности в области музыкальных средств выразительности, могут быть определены посредством построения математической модели.

Примерно в 1700 г. немецкий органист А. Веркмайстер принял решение отказался от совершенных и несовершенных консонансов пифагорейской гаммы. Сохранив октаву, он разделил ее на 12 равных частей, распределяя «Пифагорову комму» между звуками внутри каждой октавы и создавая систему равномерной темперации [11].

Не остается ни одного чистого интервала внутри октавы (кроме самого интервала «октава»). Благодаря распределению 12 квинт, которые точно укладываются в 7 октав, становится возможным переход из одной тональности в другую, и именно к этому периоду относится создание 48 прелюдий и фуг И.С. Бахом. Авторитет великого композитора примирил споры математиков и музыкантов, выступавших «за» или «против» нового музыкального строя: в математическом построении 12 мажорных и 12 минорных тональностей совершенно тождественны.

Еще один пример взаимосвязи математики и искусства – это понятие многозначности в математике, использование полифонии в музыкальных произведениях и введение многоплановости в живописи и литературе.

Большое взаимное влияние математики и искусства можно проследить практически на каждом этапе развития человеческого общества, как будто бы одна и та же идея овладевает умами исследователей и творцов в разных сферах деятельности, что особенно характерно в XVII в.

В Италии (конец XVI в.) возникает сокращенный способ записи многоголосной музыки генерал-бас, который приобретает популярность в XVII в. в европейских странах. Полифонические сочинения переписывались и печатались в виде партитур отдельных исполнительских голосов, в связи с чем возникало неудобство при разучивании и их исполнении. Постепенно стали

применять сокращенную запись сочинения, где фиксировался самый нижний звук (бас), а остальные голоса записывались цифрами, обозначавшими интервалы от баса. В качестве нотации генерал-бас имеет полифонические концепции вертикали – аккорд как комплекс интервалов (цифра 6 – септаккорд, 6/4 – квартсептакорд, знак + после цифр обозначает хроматическое повышение). Таким образом, возникает новая гомофонная техника письма – непрерывный бас с аккордами над ним. Последовательное использование генерал-баса можно найти в «Церковных концертах» А. Банкьери, «100 церковных концертах» А Виадана. В настоящее время применяется другой вид цифрового баса, основанный на знаниях современной гармонии. Своеобразное подобие генерал-басса можно наблюдать в джазовой музыке, а также в легкой эстрадной, где часто запись песен представляет собой изложение мелодии и гармонического баса с цифровкой (музыкальной стенографией).

Известный ученый астроном И. Кеплер, с чьим именем связывают революцию в астрономии, рациональное объяснение астрономических явлений увидел в теории гармонических интервалов. Он установил семь основных гармонических интервалов: октаву – 2/1, большую сексту – 5/3, малую сексту – 8/5, чистую квинту – 3/2, чистую кварту – 4/3, большую терцию – 5/4 и малую терцию – 6/5. С помощью этих интервалов он выводит весь звукоряд как мажорного, так и минорного наклонения. После долгих поисков, проделав огромную вычислительную работу по расчету орбит планет, И. Кеплер установил, что отношения экстремальных углов скоростей для некоторых планет близки к гармоническим: Марс – 3/2, Юпитер – 6/5, Сатурн – 5/4. Далее Кеплер в «Гармонии мира» пишет о том, что Сатурн и Юпитер «поют» басом, а Марс – тенором, Земля и Венера – альтом, а Меркурий – дискантом [12].

Также в XVII в. появляется интерес к учению «*Ars combinatoria*» комбинаторики – пермутации (перестановки элементов) и комбинации (замены одних другими) [7]. На первый план в дискретной математике выходят комбинаторные объекты (магические квадраты, перестановки, сочетания, размещения), сформировавшиеся в процессе многолетней практики решения задач. Магические квадраты привлекали внимание с давних пор. Уже в древних религиозных книгах индийцев (сутрах и ведах) можно увидеть магические квадраты.

Подобный магический квадрат использовал австрийский композитор Антон Веберн для иллюстрации основного принципа композиторской додекафонной техники, объясняя как «ряд», который уже сам по себе содержит очень сложные связи [6].

S	**A**	**T**	**O**	**R**
A	**R**	**E**	**P**	**O**
T	**E**	**N**	**E**	**T**
O	**P**	**E**	**R**	**A**
R	**O**	**T**	**A**	**S**

Великий квадрат SATOR – это один из наиболее известных магических квадратов. Заключенный в нем текст одинаково читается по всем четырем направлениям: вверх, вниз, слева направо и справа налево. Данный квадрат называют самой древней из магических фигур и датируют IV в. н.э. Чаще перевод связывают с латинским словом «Sator» – сеятель. Его обнаруживают на стенах дворцов и античных храмов Рима и Помпеи, христианских церквах, Библиях, сосудах для питья. По свидетельству И.П. Сахарова, квадрат «Sator»,написанный на кириллице, был известен и на Руси как «заклинательная песнь над духами». Старообрядцы определяли магический квадрат как «печать премудрого царя Соломона» [8].

По принципу квадрата «Sator» выстраивается и порядок нот в гамме:

До Ре Ми Фа Соль Ля Си До
Ре Ми Фа Соль Ля Си До Ре
Ми Фа Соль Ля Си До Ре Ми
Фа Соль Ля Си До Ре Ми Фа
Соль Ля Си До Ре Ми Фа Соль
Ля Си До Ре Ми Фа Соль Ля
Си До Ре Ми Фа Соль Ля Си
До Ре Ми Фа Соль Ля Си До

Одним из первых математических сочинений по комбинаторике можно считать «Трактат об арифметическом треугольнике» Б. Паскаля (1665). Первая попытка построения общей комбинаторной теории в работе «Рассуждения о комбинаторном искусстве» принадлежала великому Г.В. Лейбницу (1666). Это сочинение содержало много рассуждений философского и нематематического характера, а его целью было построение математического аппарата для осуществления выдвинутой Лейбницем идеи «всеобщей характеристики».

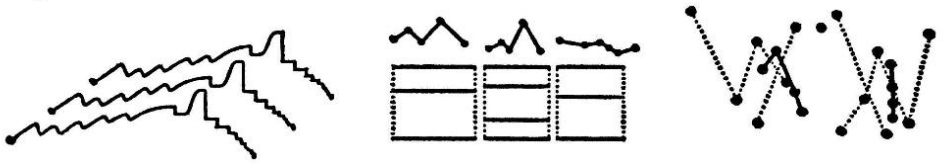
Французский математик М. Мерсенн, имя которого в математике сохранилось в термине «числа Мерсенна», в трактате «Универсальная Гармония» рассматривает музыку не как вид искусства, а как «очаровывающая» часть математики [4]. Создание математической комбинаторной теории соответствует в музыке тому, что музыкальные тоны свободно комбинируются, переставляются, как цифры в математике. Именно в этот период получают широкое распространение музыкальные игры, авторами которых были Й. Гайдн, Ф.Э. Бах, Й. Кирнбергер. Музыкальные тоны могли быть использованы как в качестве шифра, так и в качестве руководства для сочинения произведения (основываясь на правилах и имея игральные кости, любой мог составлять маленькие музыкальные пьесы) [5].

Другим примером может служить созданная в последней трети XIX в. немецким математиком Г. Кантором теория множеств. Примерно в это же время в живописи формируется новое направление – импрессионизм, сходные черты проявляются в литературе, а первой половине XX в. – в музыке.

Родоначальником нового стиля в музыке XX в. – пуантилизма (франц. *pointillisme*, от *pointiller* – писать точками, *point* – точка) – является Антон Веберн. Он занимался композицией у А. Шёнберга, что оказало решающее влияние на формирование его как личности и как композитора. В классе

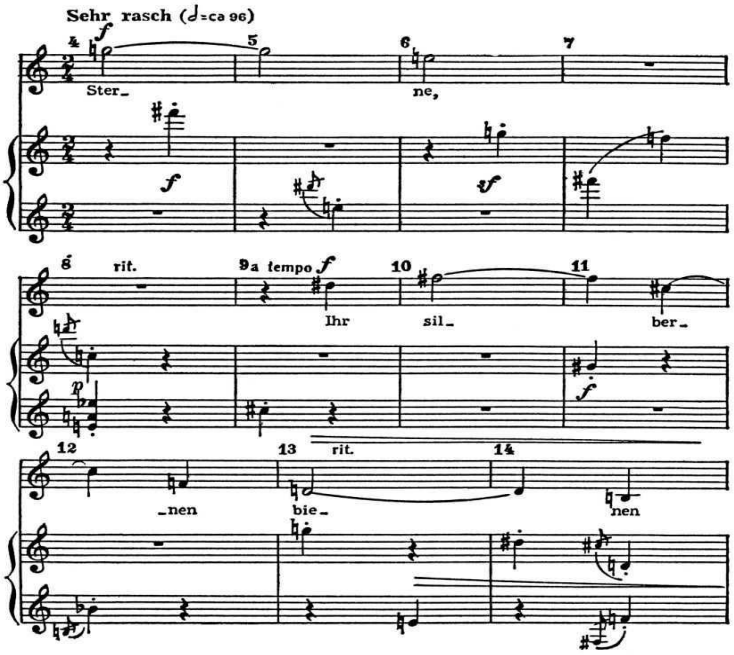
Шёнберга Веберн сблизился с другим выдающимся композитором Альбаном Бергом. Их триумвират вошел в историю музыки под названием «Новой венской школы». Сам Веберн считал, что «Шёнберг – это голова, а он и Берг – крылья Шёнберга» [10].

Словосочетание «точечная музыка» (пуантилизм) впервые употребил музыковед Герберт Аймерт в 1952 г. для характеристики слухового ощущения от сочинений К. Штокхаузена («Перекрёстная игра» / нем. Kreuzspiel), П. Булеза («Полифония № 10», «Структуры I») и К. Гуйвартса (Соната для двух фортепиано). Древнейшим «предвосхищением» пуантилизма является средневековый гокет, где мелодия рассекается на фрагменты, исполняемые по очереди разными певцами. Хрестоматийным примером пуантилизма считаются некоторые сочинения А. Веберна (например, ч. II «Вариаций для фортепиано, op. 27 или начало «Вариаций для оркестра», op. 30). Специфика этого метода композиции состоит в том, что музыкальная ткань создается из звуков («точек»), разделенных паузами или скачками, к ним могут присоединяться сливающиеся с ними разнотембровые звуки-точки ударных инструментов, сонорные и шумовые эффекты.



Музыка А. Веберна сжата по объему. Все написанные им за 62 года произведения (31 опус) требуют для своего исполнения всего 2,5 часа чистого звучания. «Здесь типичный для образности композитора комплекс – небо, звёзды, ночь, цветы, любовь – представлен острыми сверкающими блёстками звуков пуантилистической ткани сопровождения, служащей для мелодии лёгким и утончённым фоном» [9].

Некоторые музыковеды трактуют точечную музыку как аналог пуантилизма в изобразительном искусстве (манера письма точечной или прямоугольной, раздельными мазками правильной формы). Автором этого метода, считается французский живописец Жордж-Пьер Сёра (1859–1891). Современный пуантилизм дополняет и развивает многие направления изобразительного искусства. Технические приемы пуантилизма использовали абстрактивисты, модернисты, художники декоративного искусства в мозаичных панно и различных росписях. Весь мир знает картины Мигеля Эндары, созданные из миллионов чернильных точек, или коллажи Питера Мейсона, сложенные из почтовых марок.



А. Веберн «Звёзды» ор. 25 No 3

«Музыка – таинственная арифметика души», по определению Г. Лейбница, она «вычисляет, сама того не подозревая». Таким образом, два предмета, музыка и математика, являются двумя полюсами человеческой культуры. Слушая музыку, мы попадаем в волшебный мир звуков и открываем в ней совершенство, простоту и гармонию. Заслуженное признание математике обеспечивает сама ее сущность, ценность утверждений математики, заключающаяся в их абстрактности и общности, всеобщность используемых методов. Ценность математики состоит также в том, что она дает наиболее чистое и непосредственное переживание истины. Любое музыкальное произведение можно представить как математическую модель, которая будет иметь числовые закономерности. Нет такой области музыки, где числа не выступали бы как способ описания происходящего: определенное число ступеней в ладах в пропорциональном соотношении, ритм делит время на единицы, музыкальная форма основана на идее тождества и контраста, которые восходят к понятиям множества, симметрии. Гармония чисел является сродни гармонии звуков и дополняет друг друга, музыку и математику.

Список литературы

1. Бугаев Н.В. Математика как орудие научное и педагогическое // Математический сборник. М.: 1868. Т.3. С. 183-216.
2. Вейль Г. Математическое мышление. М.: Наука, 1989. 400 с.
3. Винер Н. Я – математик. М.: Наука, 1964. 356 с.

4. Гаврюшин Н.К. Универсальность творческой личности [Электронный ресурс]. URL: http://www.metodolog.ru/00159/00159.html
5. Гийо М. Новейшие физические и математические развлечения. Австрия, 1772.
6. Друскин М.С. О Западно-европейской музыке XX века. М., 1973. 272 с.
7. Лебедева А.В. Ars combinatoria и музыкальная практика XVIII в.: дис. ... канд. искусствовед.: 17.00.02. М., 2002. 291 с.
8. Сказание русского народа / сост. и отв. ред. О.А. Платонов. М.: Институт русской цивилизации, 2013. Т. 1. 800 с.
9. Холопова В., Холопов Ю. Антон Веберн. М.: Советский композитор, 1984, 330 с. («Зарубежная музыка. Мастера XX века».)
10. 100 великих композиторов / автор-составитель Д.К. Самин. М.: Вече, 2008. 480 с. (100 великих).
11. Шерман Н. Формирование равномерно-темперированного строя, М., 1964. С. 64-77.
12. Johannes Kepler, The Harmony of the World. Tr.: Dr Juliet Field. Pub. by The American Philosophical Society, 1997.
13. Гвидо_д'Ареццо [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Гвидо_д'Ареццо (Дата обращения: 8.08.2015).
14. Золотое сечение [Электронный ресурс]. URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/Золотое_сечение (Дата обращения: 8.08.2015).

THE HARMONY OF MATHEMATICS AND MUSIC IN THE CONTEXT OF THE SYNTHESIS OF ART AND SCIENCE

I.A. Arutyunyan, S.Y. Shcherbakova

Tver State Universety

The article explores the relationship and interaction of mathematics and music at different stages in the evolution of scientific ideas and their interpretation from the point of view of mathematical theories and the theory of music.
***Keywords**: history of mathematics, history and music theory, synthesis of science and art.*

Об авторах:

АРУТЮНЯН Изабелла Арташесовна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра музыкального образования Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: bella112@yandex.ru

ЩЕРБАКОВА Светлана Юрьевна – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующая кафедрой математики с методикой начального обучения Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: shchsv@yandex.ru

УДК 37.048.45

ПРОБЛЕМЫ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-ТВОРЧЕСКИХ ИСПЫТАНИЙ

М.В. Корышев

Санкт-Петербургский государственный университет

Отмечаются риски, связанные с инструментализацией интеллектуально-творческих испытаний с целью решения задач, связанных с продолжением образования, без учёта целей, стоящих перед интеллектуально-творческими испытаниями, их участниками и организаторами. Рассматриваются возможные методологические основания для выстраивания системы ценностно-смыслового сопровождения школьников в контексте интеллектуально-творческих испытаний, в качестве одной из возможных моделей предлагается концепция «spiritual care», разрабатываемая в настоящее время в ряде зарубежных стран, указываются ее сильные и слабые стороны, намечаются перспективы дальнейших исследований в этой области.

Ключевые слова: *интеллектуально-творческие испытания (олимпиады), непрерывное образование, ценностно-смысловое сопровождение, жизненный путь, профессиональное самоопределение, spiritual care.*

В современной образовательной парадигме, сложившейся в Российской Федерации, олимпиады школьников традиционно занимают видное место, поскольку школьники, их родители и педагогическое сообщество видят в них надёжный инструмент поддержки и сопровождения талантливых обучающихся на пути от школы к высшему учебному заведению.

Тем не менее следует отметить, что эта позиция таит в себе определённую опасность, связанную с инструментализацией олимпиады с целью решения тактических задач, связанных с продолжением образования, без учёта стратегических целей, стоящих перед интеллектуально-творческими испытаниями, их участниками и организаторами. Так, победа в олимпиаде высокого уровня рассматривается школьниками как самоцель, тогда как олимпиады являются всего лишь средством дополнительной поддержки способной молодежи, а цель их заключается в создании благоприятной среды для осмысления школьниками их жизненного предназначения, частным элементом которого является выбор будущего профессионального пути. Родители склонны поддерживать ориентацию детей на победу, поскольку видят в такой жизненной позиции залог будущего профессионального и – шире – жизненного успеха, принимая её за подлинно активную жизненную позицию и забывая, что подлинная активность должна опираться на прочный смысловой фундамент, опосредующий те или иные частные действия; кроме того, в создавшейся социокультурной ситуации победы детей сами по себе служат глубоко неуверенным в себе родителям дополнительным доказательством их успешности, правильности выбранных ими средств, инструментов и способов воспитания. Научно-педагогические кадры высших

учебных заведений выступают лишь в качестве организаторов олимпиадных мероприятий и не участвуют в каких-либо ориентированных на социализационную и воспитательную работу с участниками олимпиад – как реальными, так и потенциальными. Организуемые вузовским сообществом школы для обучающихся, показывающих высокие результаты в ходе интеллектуально-творческих испытаний, нацелены скорее на тренинг решений заданий повышенного уровня, чем на решение каких-либо иных проблем, тем более что наличествующий контекст олимпиад не благоприятствует в целом осознанию факта наличия этих проблем как таковых.

Таким образом, налицо противоречие между целями, достижению которых должны служить олимпиады школьников, и подходом к интеллектуально-творческим испытаниям, складывающимся в ученической среде у родителей и нередко у педагогов. В результате этого можно наблюдать интересный процесс, который описывает вслед за А.Н. Леонтьевым Б.В. Зейгарник: сдвиг мотива на цель [1, с. 158-159], когда мотив (победа в олимпиаде) подменяет собой цель (отыскание индивидуального жизненного маршрута, соответствующего собственным интересам и направленностям при наличии соответствующего личностного потенциала). Побуждаемая к осуществлению каким-либо мотивом, становится сама со временем мотивом, приобретая собственную побудительную силу; при этом применительно к интересующему нас кругу вопросов важно отметить, что в этом случае искажается и первоначальная смысловая структура, заложенная в фундамент олимпиадного движения школьников. Результатом является выбор образовательного маршрута, который соответствует способностям школьника, но не учитывает направленности формирующейся личности и не содействует осмыслению этих направленностей индивидом.

Путь к разрешению этого противоречия должен с очевидностью пролегать через создание благоприятной среды, которая позволяла бы участникам интеллектуально-творческих соревнований увидеть и принять цели олимпиад школьников и осознать сам факт наличия тех экзистенциально важных проблем, разрешению которых призваны содействовать эти мероприятия. Из этого можно сделать вывод относительно основной причины недооцененности олимпиад и сопровождающих их мероприятий как своеобразного «внутреннего форума» [9], т.е. автономного пространства совести, не подлежащего институционализации, в рамках которого решаются основополагающие для старшего школьного возраста задачи (поиск своего жизненного пути, подготовка в связи с этим к профессиональной карьере, формирование социально-ответственного поведения и построение в связи с этим системы ценностей и этического сознания как ориентиров собственного поведения [6, с. 337], когда критический анализ ценностей окружающей среды должен привести к формированию самостоятельной интериоризированной структуры и иерархии ценностей, становящейся в конечном итоге руководством к действию).

Фундаментальным условием, обеспечивающим формирование такого «внутреннего форума» в контексте олимпиад школьников, является то, что в европейской культурной традиции называется «пространством тишины»: в противовес традиции утилитаризма, опирающегося на позитивистскую

установку, согласно которой признается полезность и ценность только конкретного достижения, доступного непосредственному наблюдению (в нашем случае – побед в интеллектуально-творческих испытаниях) [8, с. 77], европейский культурный багаж открывает для нас ценность конкретного и незаметного момента как такового, в котором и могут приниматься судьбоносные решения, когда вроде бы малозаметное оказывается самым важным, поскольку по-настоящему значимые вещи происходят, как правило, незаметно, а глубокая тишина оказывается нередко плодотворнее, чем псевдоактивность, направленная на получение тех или иных наград ради них самих [10, с. 65-76].

Рассмотрение проблем, связанных с поиском своего жизненного призвания, с неизбежностью заставляет обратиться к кругу вопросов, связанных с развитием духовной сферы личности в подростковом и юношеском возрасте, поскольку формирование идентичности, являющееся центральной задачей на данном этапе, где поиск будущего профессионального пути является лишь одной из частных задач, неразрывно связано с поиском ответов на основополагающие экзистенциальные вопросы, ответы на которые являются в дальнейшем фундаментом, на котором выстраиваются отношения молодого человека с самим собой, с окружающими его людьми и – шире – внешним миром, а также и с делом, которым он занимается в рамках профессиональной деятельности. Выстраивание этого спектра отношений происходит с опорой как на смысловые представления индивида, так и на систему его моральных ценностей, что, в свою очередь, и образует основу духовной сферы личности; вместе с тем духовная сфера личности также формируется и видоизменяется в результате осмысления опыта взаимодействия со средой и саморефлексии, так что можно говорить об итеративности этого процесса.

Сразу же необходимо отметить неравнозначность понятий «духовность» и «религиозность»: духовность как часть структуры личности коренится в самом индивиде, а значит, её формирование может рассматриваться как одна из педагогических задач, тогда как религиозность (или её отсутствие) является внешней по отношению к самой личности данностью и, как следствие, не нуждается в какой бы то ни было опеке со стороны педагога [3]. Необходимо при этом отметить, что описанное выше видение содержания понятия «духовность» как составляющей структуры личности, обусловливающей умонастроение, заставляющее искать смысловые опоры на жизненном пути за пределами мира фактов и конкретно данных предметов (иные аспекты содержания приходится оставить за скобками), складывается сравнительно поздно – лишь в 1980-е гг., тогда как в европейском культурном пространстве это понятие как имя существительное впервые отмечается в конце XIX в. во Франции, где оно обозначало учение о религиозной жизни, об аскезе как форме активности и о мистике как форме опыта; справедливо будет отметить, что в настоящее время понятие «духовность» нередко используется для обозначения феномена спонтанно-индивидуальной недогматической и неинституциональной религиозности [7, с. 1601; 4]. Кроме того, духовность – свойство личности любого человека, вне зависимости от его религиозных убеждений, что также следует учитывать при

постановке и решении образовательных задач в рамках интеллектуально-творческих испытаний школьников.

Необходимо отметить, кроме того, взаимоисключающие на первый взгляд тенденции, отмечаемые в настоящее время в обществе: с одной стороны, это падение авторитета традиционных религиозных течений в Европе и в меньшей мере в США, а с другой – рост интереса ко всему, что связано с духовным поиском, где как частный случай можно охарактеризовать рост интереса к новым и альтернативным практикам. Для педагогической общественности это означает, что в обществе существует нереализованная потребность в контексте, в котором могли бы в какой-то степени реализовываться духовные потребности индивида, диктуемые его совестью и индуцируемыми ею смыслами и ценностными установками. Следовательно, педагоги должны быть готовы поддержать молодых людей в их поисках.

Следующей задачей является поиск методологических оснований, которые позволили бы содействовать решению проблем, связанных с содействием формированию духовной сферы участников олимпиад. Основным условием здесь должно выступать отсутствие какого-либо манипулятивного воздействия на школьников со стороны взрослого, прямого или косвенного навязывания молодёжи своих воззрений, т. е. уважение к тому «внутреннему форуму», о котором шла речь выше. Таким образом, важными являются идеи, выдвинутые школой Ю. Хабермаса в рамках его идеи дискурсивной этики и представленной им идеальной ситуации взаимодействия, строящейся на таких принципах, как открытость участия в дискурсе для любого субъекта при его равноправии со всеми остальными участниками ситуации общения, запрет принуждения для достижения согласия и признания права взаимодействующих субъектов действовать лишь на основе мотива достижения кооперативного и аргументированного согласия [5, с. 292].

Отдельно необходимо остановиться на возражении, которое в этой связи делает ряд практиков воспитания: иногда приходится слышать, что образование в старшей средней школе должно быть свободно от воспитательного воздействия, т. е. делается попытка редукции образования до обучения. В качестве подтверждения этой позиции приводятся, во-первых, положение о необходимости уважения свободы личности и праве молодежи делать собственный выбор и, во-вторых, отсылки к мнению самих школьников. Думается, что здесь имеется недопонимание, связанное с попыткой уравнивания воспитания и манипуляции, что вряд ли оправдано. Кроме того, в этом случае принцип уважения свободы ученика на практике может обернуться невниманием к нему, тогда как может считаться доказанным, что внимание является необходимым фактором гармоничного развития личности уже в силу социального характера человека. Что же касается мнения самих обучающихся, то здесь речь идет не о неприятии воспитания как такового, а о неприятии его средств и форм, используемых в практике воспитательной работы, когда в школьнике видят не самостоятельный и самоценный субъект, а объект приложения воспитательных усилий. Кроме того, несомненный интерес молодежи к духовным исканиям, воплощающийся зачастую в коллективных формах,

которые могут негативно оцениваться обществом, наводит скорее на мысль о неготовности педагогов к духовно-воспитательному взаимодействию с молодежью, чем на идею автономии обучения и воспитания в самом широком смысле этого слова. Следовательно, необходимо разработать комплекс мер по подготовке педагогов в ходе реализации программ повышения квалификации и найти формы и средства, позволяющие реализовать данный компонент образования. Вероятно, научно-педагогические работники уже в силу своей новизны для школьников смогут реализовать данный образовательный компонент в контексте интеллектуально-творческих испытаний с большим успехом, чем школьные педагоги. Кроме того, представители вузовского профессионального сообщества являются для участников интеллектуально-творческих испытаний своего рода реализацией антиципирования будущего в соответствующей предметной и образовательной среде – роль, которую не могут сыграть в жизни подопечных учителя.

Поиск возможных концепций, позволяющих увязать нужды ценностно-смыслового сопровождения учащихся с вышеназванными вызовами времени, подводит нас к диалогу с иными конструктами, возникшими в областях, где насущно ощущается необходимость организации такого рода поддержки. Если учесть, что проблемы смысла и соотносимых с ним личностных ценностей наиболее остро стоят перед человеком в проспекции в подростковом и юношеском возрасте, когда можно говорить о своего рода антиципации жизненного пути человека, и в ретроспекции – в пожилом возрасте, когда человек осмысливает итоги пройденного пути, то, вероятно, плодотворным будет обращение к опыту концепции духовного сопровождения (англ. spiritual care), разрабатываемой применительно к медицинским нуждам преимущественно в Германии, Швейцарии и Израиле. Ценным для нужд образования в этой концепции представляется прежде всего понимание и принятие значимости духовных проблем для полноценного существования (следовательно, и формирования) человеческой личности в противоположность пирамидальной модели, предложенной А. Маслоу, где ценностно-смысловой компонент в структуре потребностей человека не учитывается, а потребность в самовыражении, понимаемая как потребность в самоактуализации, познании и красоте, не может быть напрямую увязана с ценностно-смысловыми (духовными) потребностями уже в силу того, что сама жизнь показывает, что проблемы смысла и ценностей в определённые моменты оказываются более значимыми для человека, чем задача преодоления возникших материальных трудностей и удовлетворения даже витальных потребностей [2]. Кроме того, в концепции духовного сопровождения представляется довольно успешной предпринимаемая здесь попытка разведения духовной и, скажем, религиозной жизни человека, тогда как традиционно в романском и англо-саксонском ареале проблемы духовного сопровождения обучающихся относятся к компетенции религиозно-пастырской поддержки школьников и студентов (англ. pastoral care), что представляется малопродуктивным в условиях российской действительности и вряд ли может быть в какой-либо мере положительно воспринято как педагогическим сообществом, так и родителями, а также самими обучающимися (достаточно упомянуть заметный рост антиклерикальных

настроений в молодежной среде: воздерживаясь от оценок, выдвинем предположение, что в настоящее время попытки прямого заимствования наработок, накопленных в сфере религиозно-пастырской поддержки, не только не будет способствовать решению насущных педагогических задач, но и сослужит недобрую службу самим религиозным конфессиям). Тем не менее выдвигаемое здесь положение нуждается в тщательной дальнейшей проработке с учётом разницы контекстов, в которых существует в настоящее время концепция духовного сопровождения (spiritual care) за рубежом, и потребностями российской системы непрерывного образования. Очевидно, что первым шагом на этом пути может стать уточнение спектра задач, имеющих отношение к духовной жизни школьников, которые могут и должны решаться в ходе их взаимодействия с представителями научно-педагогического сообщества, и тем опытом, который накоплен зарубежными специалистами в области ценностно-смыслового сопровождения человека в экзистенциально важные моменты жизни.

Таким образом, олимпиады школьников, выдвигая своей задачей поддержку обучающихся в системе непрерывного образования, должны содействовать в конечном итоге духовному становлению личности учащихся, т. е. формированию индивидуального для каждого молодого человека пространства ценностей и смыслов, складывающегося в контексте олимпиад в рамках субъект-объектных («участник» – «предметная область») и субъект-субъектных отношений («участник» – «научно-педагогические работники», «участник» – «другие участники»). Попутно следует отметить, что субъект-субъектный характер отношений между преподавательским сообществом и учащимися-участниками олимпиад позволяет предположить, что опыт сопровождения молодежи в ее духовных поисках будет включен в духовный опыт представителей научно-педагогического сообщества, однако изучение потенциала интеллектуально-творческих испытаний школьников для личностного становления и роста профессорско-преподавательского состава высшей школы должно стать предметом отдельного изучения.

Список литературы

1. Зейгарник Б.В. Патопсихология. 4-е изд. М.: Академия, 2006. 208 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
3. Степанова Е. А. Новая духовность и старые религии // Религиоведение. 2011. № 1. С. 127-134.
4. Fuller R.C. Spiritual, but not Religious: Understanding Unchurched America. Oxford: Oxford University Press, 2001. 224 p.
5. Hösle V. Eine kurze Geschichte der deutschen Philosophie: Rückblick auf den deutschen Geist. München: C.H.Beck, 2013. 320 S.
6. Krampen G., Reichle B. Entwicklungsaufgaben im frühen Erwachsenenalter // Entwicklungspsychologie / Oerter R., Montada L. (Hrsg.). Weinheim, Basel: Beltz Verlag, 2008. S. 333-365.
7. Lexikon der Pastoral / Baumgartner K., Scheuchenpflug P. (Hrsg.). Freiburg, Basel, Wien: Herder, 2002. 1908 S.
8. Ruffing R. Philosophie. Paderborn: Wilhelm Fink Verlag, 2006. 268 S.

9. Schneider M. Forum internum – forum externum // Sozialgeschichte des Geständnisses: Zum Wandel der Geständniskultur / Reichertz, Jo, Schneider, Manfred (Hrsg.). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, 2007. S. 23-41.
10. Weischedel W. Die philosophische Hintertreppe: Die großen Philosophen in Alltag und Denken. 40. Aufl. München: dtv, 2012. 331 S.

AXIOLOGICAL AND CONCEPTUAL SUPPORT FOR SCHOOL PUPILS IN INTELLECTUAL AND CREATIVE CONTESTS

M.V. Koryshev

St. Petersburg State University

The paper discusses the risks imposed by intellectual and creative contests regarded as instruments and tools for some practical purpose, rather than in more absolute or ideal terms, in solving practical problems while pursuing education regardless of the aims of these contests, their participants and organizers. The paper focuses on methodological basis of axiological and conceptual support provided to the pupils in intellectual and creative contests. It advocates a model of 'spiritual care', which is being extensively developed abroad. It discusses its weaknesses and strengths and suggests some approaches for further study.

***Keywords**: intellectual and creative contests (the Olympiads), lifelong education, axiological and conceptual support, life experience, professional identity, spiritual care.*

Об авторе:

КОРЫШЕВ Михаил Витальевич – кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой немецкого языка, ГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д.7/9), e-mail: mkorychev@yandex.ru

УДК 378.147

СТАНОВЛЕНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ, КАК ОСНОВЫ МИРОПОНИМАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИСТОРИИ

Т.В. Филиппова

Псковский государственный университет

Обоснована актуальность становления у учащихся ценностно-смысловой компетенции в процессе изучения истории. Установлена необходимость формирования у студентов четкого понимания роли и места исторических знаний в процессе становления целостного миропонимания. В результате исследования выявлены педагогические условия становления ценностно-смысловой компетенции в процессе обучения истории. Представлены технологии её формирования.

Ключевые слова: *компетенция, ценностно-смысловая компетенция, история, миропонимание, деловая игра.*

В настоящее время развитие российской системы образования непосредственно связано с Болонским процессом, что обусловило популярность таких педагогических идей, как демократизация, гуманитаризация и гуманизация, компетентностный подход, дифференциация и интеграция содержания образования. Все они направлены на формирование новой парадигмы образования, провозглашающей основной принцип «образование через всю жизнь». Данный принцип – исходный для процесса образования в России, основой и результатом которого является «формирование у детей и молодежи целостного миропонимания и современного научного мировоззрения» [5, с. 99] и развитие и совершенствование компетенций, т. е. формирование компетентности. Названные принципы обусловливают необходимость формирования у студентов – будущих учителей ценностно-смысловой компетенции как основного элемента в структуре целостного миропонимания.

Под ценностно-смысловой компетенцией мы понимаем компетенцию, связанную со способностью видеть, понимать мир (окружающую действительность), принимать научные знания как ценности; переводить знания на язык смыслов и технологий; уметь адаптироваться в современном мире, выбирать ценностные, целевые и смысловые установки для своих действий, самостоятельно выявлять противоречия и принимать решения. От этой компетенции во многом зависит становление миропонимания как «системы знаний, смыслов, значений, ценностей, норм и идеалов, стереотипов и установок, присущих в определённый исторический период обществу в целом и человеку в частности» [6, с. 11]. Миропонимание рассматривается как руководство к действию, включённое в систему мировоззрения, мировоззрение, в свою очередь, это действие человека, руководствующегося пониманием мира.

Особое место в становлении ценностно-смысловой компетентности будущего педагога занимает социально-гуманитарное образование.

Одним из признаков гуманитарного образования является его мировоззренческая направленность. Гуманитарное образование, в отличие от прагматического обучения, не только передаёт и интерпретирует систему знаний о мире, но и формирует личностное мировосприятие и миропонимание человека, выстраивает мир личности в целостную систему. Использование гуманитарного знания учащимися как средства понимания мира – это «деятельность по формированию себя как личности и мира как пространства для выявления и реализации смысла существования человека» [4, с. 192].

Гуманитарное образование обеспечивается не только предметным содержанием, но и способами подачи последнего, соответственного природе самого знания и процесса образования (Ю.В. Сенько). Это значит, что гуманитарное образование ориентируется на порождение личностных смыслов, соучастие и диалог в процессе взаимодействия человека с миром.

Образование призвано формировать человека – миропонимающего, действующего. Образование способно «дать» необходимый объём современных знаний, которые студент сможет применить на практике. При этом знания не должны преподноситься в «готовом виде», обучающийся должен искать, свободно применять и творчески овладевать ими, иначе мы не добьемся становления миропонимания. Этим объясняется необходимость становления личностно-смысловой компетентности как основного элемента в структуре целостного миропонимания.

Становление ценностно-смысловой компетенции учащихся, мы полагаем, связано с обучением их деятельному овладению гуманистической методологией творческого преобразования мира, гармонизацией отношений в системе «человек в мире – мир в человеке» на основе содержания образовательной области «история».

Мир исторического знания – это мир непосредственной человеческой жизни, как прошлой, настоящей, так и будущей. История имеет своим предметом человека, человека в его человеческом обществе с проблемами человека и общества, в котором он живет. В процесс понимания любых явлений, связанных с человеком, неизбежно включается особая человеческая заинтересованность в результатах понимания, поскольку познающий субъект имеет предметом понимания и самого себя.

Содержание ценностно-смысловой компетенции при обучении истории отражается в следующих методах и приемах. При смысловом чтении исторического текста обучающимся может быть предложен поиск ценностных ориентиров, личностных смыслов. Задания на понимание и нахождение смысла текста и развитие умения прогнозировать развитие его сюжета могут также стать отражением ценностных ориентиров обучающихся. Способность к диалогу раскрывается через умение задавать вопросы, опираясь на смысл прочитанного текста, а способность видеть и понимать мир может проявиться при сочинении собственного текста. При этом развивается его способность видеть и понимать мир (окружающую действительность).

Осознавать свою роль и предназначение обучающиеся могут с помощью выводов по прочитанному или услышанному материалу, сочинений-рассуждений, рассказа или дневниковых записей от «первого лица», а также в

процессе совместной работы в рамках технологии сотрудничества и технология критического мышления, проблемного обучения.

Помочь ориентироваться в мире может проектная работа по истории, в ходе которой даются ценностные установки: решить социально-значимую проблему (на основе исторического опыта), определить причину появления той или иной информации, степень ее полезности лично для обучающегося и его окружения, отобрать информацию по определенной тематике и с определенной целью (формирование целостного миропонимания).

Умение выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков обучающиеся развивают в процессе субъект-субъектных взаимоотношений, когда учащиеся начинают осознавать смысл учебной деятельности в системе отношений «человек в мире» и «мир в человеке». Такие отношения придают деятельности обучающихся особый личностный характер, благодаря чему изучение учебного предмета приобретает для них ценность. Развитию мотивации способствует включение интеллектуальной деятельности соревновательного характера, моделирование ситуаций общения, актуализация имеющихся знаний учащихся.

Через образовательную область «история» возможна также организация учебной работы по критическому осмыслению и пониманию ценностей и смыслов бытия человека.

Из вышесказанного следует, что педагогическими условиями становления у обучающихся ценностно-смысловой компетенции в процессе обучения истории являются разработка и применение заданий для формирования критического мышления на основе решения комплексных учебно-познавательных проблем (решение социально значимых проблем); анализе исторических источников; применение метода учебных проектов исторической направленности; организация обучения истории на основе интерактивных и информационных технологий, включающих в себя активные методы обучения.

Из всех методов активного обучения наиболее «жизненной» является деловая игра. Она является формой воссоздания предметного и социального содержания определенной деятельности, моделирования систем отношений в обществе. Примерами апробированных методических разработок деловых игр по истории могут служить следующие: суд на тему «Массовая и элитарная культура современной России» [1] или интеллектуальный мини-футбол «Первая мировая война» [2]. Проведённое исследование убедительно показывает влияние деловой игры на развитие компетенций, составляющих основу миропонимания, в том числе личностно-смысловой [3]. Логика становления личностно-смысловой компетенции в этом случае будет соответствовать основным этапам становления миропонимания, построенного в логике: «1) накопление и систематизация теоретических знаний; 2) критическое осмысление и интерпретация; 3) становление ценностно-ориентированных отношений к миру и себе; 4) закрепление, применение на практике» [7, с. 88].

В заключение отметим, что становление ценностно-смысловой компетентности в процессе обучения истории позволяет студентам воспринимать учебный материал и отраженные в нем явления и события как

объективацию мысли, исторический выбор других людей показывает и открывает для человека приобщённость ко всему, что создано «до» него, чем жили, что ценили люди разных исторических эпох, приходит понимание мира (окружающей действительности) в целом. Осмысленная и понятая история даёт человеку возможность осознать себя не внешне как объект, а изнутри, с точки зрения смысла своего существования, проникнуть в суть отношений «человек в мире» и «мир в человеке».

Список литературы

1. Алиева Л.В., Филиппова Т.В. Организация изучения темы «Массовая и элитарная культура современной России» и её роль в становлении миропонимания учащихся // Преподавание истории в школе. 2012. № 7. С. 48–54.
2. Алиева Л.В., Филиппова Т.В. Организация интегрированного занятия на тему «Первая мировая война» в вузе // Метаморфозы истории: науч. альманах. Вып. 4. Псков: ПсковГУ, 2013. С. 427–437.
3. Алиева Л.В., Филиппова Т.В. Оценка становления миропонимания учащихся с точки зрения компетентностного подхода // Вестник Псковского гос. ун-та. Сер. «Социально-гуманитарные и психолого-педагогические науки». Вып. 5. Псков: Псковский государственный университет, 2014. С. 353–359.
4. Архипова О.В. Гуманитарное образование и гуманитарная педагогика: природа, специфика, цели // Общество. Среда. Развитие. 2011. № 2 (19). С. 192–199.
5. Национальная доктрина образования в Российской Федерации. Проект // Директор школы. 2001. № 1. С. 97–105.
6. Пустовалова И. В. Философско-антропологический анализ категории «миропонимание» // Социосфера. 2011. №1. С. 11–17.
7. Филиппова Т.В. Основные методологические подходы к исследованию педагогических условий процесса становления миропонимания учащихся средствами гуманитарного знания // Almamater (Вестник высшей школы). 2014. № 9. С. 86 – 90.

FORMATION OF VALUE-SEMANTIC COMPETENCES IN THE STRUCTURE OF WORLD-VIEW DURING LEARNING HISTORY

T.V. Filippova

Pskov State University

The urgency of formation at students tsennostno-semantic competences in the course of studying of history. Necessity of formation at students of accurate understanding of a role and a place historical knowledge in the process of becoming a holistic of world-view. As a result of research pedagogical conditions of formation at students tsennostno-semantic competences in the course of history formation are revealed. Technologies of the irformationa reconsidered.

Keywords: *competence, tsennostno-semantic competences, history, world-view, business game.*

Об авторе:

ФИЛИППОВА Татьяна Владимировна – старший преподаватель кафедры отечественной истории ФГБОУ ВПО «Псковский государственный университет» (180000, г. Псков, пл. Ленина, д.1), e-mail: Filippovahistory@gmail.com

УДК 374

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК ОДНА ИЗ ЭФФЕКТИВНЫХ ФОРМ ДОВУЗОВСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

О.О. Пантелеева

Воронежский государственный архитектурно-строительный университет

Затрагиваются проблемы инновационных форм, способствующих развитию интеллектуально-творческого потенциала будущего специалиста. Рассматривается научно-исследовательская деятельность, выполняемая одаренными учащимися старших классов, в рамках системы «ОДАРМОЛ» в Воронежском государственном архитектурно-строительном университете. Проектная деятельность определяется как наиболее эффективная форма довузовской подготовки для самоопределения и профессионального ориентирования абитуриента, с одной стороны, и укомплектованности контингента студентов наиболее подготовленными профессионально ориентированными и мотивированными абитуриентами – с другой

Ключевые слова: *довузовская подготовка, интеллектуально-творческий потенциал, профориентация, проектная деятельность.*

Современный исторический этап, характеризующийся глобализацией проблем, для решения которых необходимо участие всего мирового сообщества, ведет к изменению самой парадигмы образования. Реформы в области отечественного образования, затронувшие интересы всех слоев населения, ставят перед образовательной сферой принципиально новые задачи. Перед учебными заведениями остро встал вопрос, в каких кадрах будет нуждаться общество не только сегодня, но и завтра, какие специалисты будут востребованы на рынке труда.

Ускорение темпов социально-экономических преобразований требует от каждого человека ориентации на будущее, способности планировать и оценивать жизненные и профессиональные перспективы. Соответственно изменения, происходящие в обществе, не могут не влиять на такую важнейшую область человеческой деятельности, как сфера высшего профессионального образования.

Постоянно меняющиеся условия требуют в системе инженерно-технического образования подготовки инженера, способного эффективно и продуктивно работать. Специалист такого профиля сегодня должен не только обладать высоким уровнем профессиональной компетентности, но и нетрадиционно подходить к решению различных психолого-педагогических ситуаций, организовывать свою деятельность с творческим подходом [2, с. 12].

Следует отметить, что в отечественном образовании наблюдается ряд кризисных явлений, связанных с отсутствием выверенного пути реформ: перенимание международных норм и принципов организации образовательной среды, не соответствующих национально-культурной специфике российского образования, отсутствие понимания национально-исторической специфики

отечественного образования, недостаточное развитие системы ранней профессионализации, профдиагностики и профориентации и т. д. [5].

Разработка программ модернизации национальных образовательных систем должна осуществляться не только путем приобретения зарубежного опыта, но и за счет освоения механизмов совместного проектирования содержания учебных программ, при которых создается целостный, системный продукт, не нуждающийся в серьезных корректировках на национальном уровне [4, с. 208]. Особенно это важно в довузовском обучении.

Поэтому назревает потребность в переосмыслении философии образования и разработке новой концепции развития отечественной системы школы, возникает необходимость подробно проанализировать определяющие факторы и широкий контекст реформирования образовательной системы России.

Реформирование профессиональной деятельности будущего студента, в частности будущего инженера, детерминирует в свою очередь новое понимание системы довузовской подготовки.

Целью нашего исследования является анализ научно-исследовательской деятельности как одной из эффективных форм довузовской подготовки будущего инженера.

Изменение ситуации, на наш взгляд, возможно при осуществлении инновационной деятельности как в средних образовательных учреждениях, так и в процессе подготовки будущего специалиста в вузах на уровне довузовской подготовки, что требует построения педагогической модели управления инновационной деятельностью.

В школьной программе сведены к минимуму предметы, развивающие творческий потенциал, ориентирование на прагматичный подход, зачастую обнаруживается отсутствие предметов, необходимых для продолжения образования в высшей школе.

Так, например, в Воронежском государственном архитектурно-строительном университете представлены образовательные программы по техническим, технологическим, экономическим и другими. направлениям, где показательными результатами при поступлении соответственно являются математика, физика, обществознание, информатика. С введением ЕГЭ и его уровнем требований у студентов, поступающих в указанное заведение, обнаруживается недостаточная подготовка по вышеуказанным предметам для дальнейшего обучения в вузе, слабые графические умения и навыки, вызванные практически отсутствием в современной школьной программе предмета «черчение».

Данные обстоятельства существенно сказываются на уровне подготовки абитуриентов, поступающих в инженерно-технический вуз.

Как известно, цель системы довузовской подготовки – укомплектовать контингент студентов наиболее подготовленными профессионально ориентированными и мотивированными абитуриентами, способными к адаптации к вузовским условиям обучения и освоению программ высшего образования [7, с. 71].

Повышению эффективности подготовки абитуриентов, на наш взгляд, должно способствовать включение в содержание деятельности довузовской

подготовки ряда инновационных форм, способствующих развитию интеллектуально-творческого потенциала будущего специалиста.

При отборе форм интеллектуально-творческой деятельности организатор должен опираться на требования интерактивности и осуществления обратной связи, которая может быть организована через диалоговые формы работы – семинары, конференции, коллоквиумы, беседы, дискуссии. Одно из главных требований при этом – создание комфортных условий, исключающих недоверие и эмоционально-нравственную напряженность [3, с. 279].

Исходя из того, что опыт творческой деятельности определен в качестве обязательного компонента содержания образования, развитие интеллектуально-творческого потенциала будущего инженера попытаемся рассмотреть в контексте его научно-исследовательской деятельности.

Умение нестандартно мыслить, обладание развитым проектным мышлением особенно актуально в настоящее время и является одним из требований, предъявляемым работодателем к выпускникам вузов.

В 2013 г. Решением УМО высших учебных заведений РФ по образованию в области строительства и Правления международной общественной организации «Ассоциация строительных высших учебных заведений» был организован координационный совет по работе с одаренными школьниками (№ 61(81) от 15 марта 2013 г.). В Совет входят представители более 15 вузов, в том числе и Воронежский ГАСУ. Самарский государственный архитектурно-строительный университет разработал и ввел в действие информационно-аналитическую систему ОДАРМОЛ («Одаренная молодежь») (www.odarmol.ru), обеспечивающую организацию и мониторинг работы университетов с одаренными школьниками. Целью данной деятельности является привлечение одаренной и мотивированной молодежи к обучению в строительных вузах в рамках формирования общенациональной системы выявления и развития молодых талантов [6, с. 66-67].

Принцип деятельности по системе ОДАРМОЛ заключается в обеспечении в технологическом и организационно-методическом отношении работы вуза с одаренными школьниками в части научного консультирования выполняемых одаренными учащимися старших классов индивидуальных проектов исследовательской направленности.

Так, в 2013/2014 уч. г. факультетом довузовской подготовки в исследовательскую работу под совместным руководством школьных учителей и ученых Воронежского ГАСУ было вовлечено 126 старшеклассников – учащихся 9, 10 и 11-х классов. Заинтересованные школьники работали над проектами в различных областях: математика, физика, информатика, естественные и гуманитарные науки, сфера строительства и архитектуры. Лауреатами конкурса было объявлено 22 человека, 11 из которых поступили в Воронежский ГАСУ. В 2014/2015 уч. г. в проектной деятельности в рамках системы ОДАРМОЛ приняли участие 144 школьника. Вместе с расширением географии участников (Воронежская, Липецкая, Белгородская области) повысился уровень реализуемых учащимися проектов, а также и вариативность самого процесса научного консультирования. Консультирование учеными вуза осуществлялось с применением

дистанционных технологий, результаты проектов были оценены на региональной видеоконференции.

В итоге, лауреатами конкурса было определено 37 человек. Следует констатировать, что в 2015 г. около 85 % участников вышеуказанной проектной деятельности стали студентами Воронежского государственного архитектурно-строительного университета.

Таким образом, будучи вовлеченным в так называемый инновационный метод профориентационной довузовской подготовки, абитуриент получает право самостоятельного построения траектории профессионального развития, исходя из образовательных запросов и личностных предпочтений.

Более того, в ходе проектной деятельности у старшеклассника возрастает актуальность использования опорных знаний, полученных при изучении одного предмета, в процессе усвоения новых знаний по другому предмету. Это в конечном счете способствует развитию умения создавать инновационные идеи как важнейшего конкурентного преимущества в высокотехнологичном мире [1].

Исходя из того, что в вузе должны быть созданы благоприятные условия для успешной профессионализации обучающихся, а стратегия профориентационной политики должна быть направлена на обеспечение качества организации профессиональной ориентации, подобную работу с одаренными детьми следует отнести к числу приоритетных направлений по довузовской профориентации.

Список литературы

1. Волынкина Н.В. Инфолингвистическая система развития интеллектуально-творческих способностей учащейся молодежи в высшей школе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Елец, 2012. 454 с.
2. Гладких В.В. Гражданско-патриотическое воспитание молодежи в поликультурной среде вуза (системно-деятельностный подход): дис. … д-ра пед. наук. Тамбов, 2011. 435 с.
3. Гладких В.В., Волынкина Н.В. Развитие интеллектуально-творческих способностей личности в условиях гражданского поликультурного воспитания // Перспективы науки. 2011. №10 (25). С. 278-280.
4. Лурье М.Л. Довузовская математическая подготовка школьников-россиян к участию в Болонском процессе // Сибирский пед. журнал. 2012. № 3. С. 207-211.
5. Оленев С.М. Современные реформы образования в России: контекст, проблемы и перспективы // Вестн. Моск. гос. ун-та культуры и искусств. 2012. № 6 (50). С. 186-191.
6. Пантелеева О.О. О ходе работы с талантливой молодежью в Воронежском ГАСУ в рамках информационно-аналитической системы ОДАРМОЛ // Информационные технологии в работе с одаренной молодежью / под ред. М.И. Бальзанникова, С.А. Пиявского, В.В. Козлова.. Самара: Самарский государственный архитектурно-строительный университет, 2015. С. 66-69.
7. Соловьев А.Н. Опыт подготовки абитуриентов технического вуза // Высшее образование в России. 2010. № 11. С. 66-71.

DESIGN ACTIVITY AS ONE OF EFFECTIVE FORMS OF PRE-UNIVERSITY TRAINING OF FUTURE ENGINEER

O.O. Panteleeva

Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering

The article deals with issues of the innovative forms promoting development of intellectual and creative potential of future expert. The research activity which is carried out by gifted pupils of the senior classes within 'ODARMOL' system at the Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering is considered. Design activity decides as the most effective form of pre-university preparation for self-determination and professional orientation of the entrant. On the other hand, design activity considers as the completeness of the contingent of students by the most prepared professionally focused and motivated entrants.

***Keywords**: pre-university preparation, intellectual and creative potential, career guidance, design activity*

Об авторе:

ПАНТЕЛЕЕВА Олеся Олеговна – кандидат филологических наук, доцент, декан факультета довузовской подготовки, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВПО Воронежского государственного архитектурно-строительного университет (394006, г.Воронеж, ул. 20-л. Октября, 84), e-mail: olesia_pant@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2015. № 4. С. 165-171

УДК 378.14

НАПРАВЛЕНИЯ, ПОДХОДЫ И ПРОБЛЕМЫ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

М.Л. Звездина

Тверской государственный университет

Рассматриваются основные направления в теории и практике формирования здорового образа жизни подрастающего поколения. Делается попытка осветить в хронологическом порядке актуальные традиционные и инновационные подходы к формированию здорового образа жизни обучающихся. Обсуждаются отдельные проблемы и пути их решения.

Ключевые слова: *здоровый образ жизни, формирование здорового образа жизни, направления формирования здорового образа жизни, педагогические подходы к формированию, проблемы в теории.*

Охрана и укрепление здоровья подрастающего поколения – одно из направлений государственной политики в сфере образования, направление совершенствования образовательных систем. Согласно рекомендациям ВОЗ в государстве и в образовании образ жизни обучающихся признан главным фактором здоровья. Педагогический процесс формирования здорового образа жизни происходит на макроуровне – на уровне целостного образовательно учреждения, и на микроуровне – на уровне образовательной технологии.

Становление здоровьесберегающего образования начиная с 60-х гг. прошлого столетия и его развитие вначале XX в. проходило с учётом традиционных подходов к формированию здорового образа жизни обучающихся – через систему гигиенического, физического, нравственного, антиалкогольного, полового воспитания. Так, в гигиеническом воспитании особое внимание обращалось на воспитание гигиенически рационального поведения (соблюдение гигиенических правил и норм, включая питание, режим жизни и двигательной активности). В физическом воспитании акцент делался на воспитании культуры тела и двигательной активности. С появлением концепции безопасности жизнедеятельности человека процесс формирования здорового образа жизни обучающихся стал осуществляться и в рамках основ безопасности жизнедеятельности – нового интегрированного курса школьного и вузовского образования.

В целом традиционно процесс формирования здорового образа жизни подрастающего поколения строился в рамках медико-биологического подхода к ученику и образу жизни школьника и на основе достижений медицины, физиологии и гигиены человека. Особая роль в обеспечении здоровья растущего человека отводилась двигательной активности индивида, а физическое воспитание рассматривалось основой здорового образа жизни. Это направление в здоровьесберегающем образовании сохраняется и в настоящее время, но на новом качественном уровне с учётом концепций

развития и саморазвития личности. Оно дополняется новыми аспектами – социальным, философским и психологическим.

В исследовании научного коллектива под руководством доктора медицинских наук В.Р. Кучмы уточняется и дополняется концепция гигиенического воспитания: выделяется ценностный аспект в целях гигиенического воспитания, разрабатываются принципы и этапы этого процесса, методика воспитания здорового образа жизни детей и подростков [5; 6]. «Здоровый образ жизни, по мнению гигиенистов – поведение, стиль, способствующий сохранению, укреплению и восстановлению здоровья данной популяции. Здоровый образ жизни - это не только медицинская, но и социально-экономическая категория, которая зависит от развития производства и производственных отношений. Здоровый образ жизни связан с выбором личностью позитивного в отношении здоровья стиля жизни, что предполагает высокий уровень гигиенической культуры отдельных социальных групп и общества в целом» [6, с. 247]. В исследовании подчёркивается необходимость строить процесс гигиенического воспитания как основу формирования здорового образа жизни с учётом «принципа положительного ориентирования» и ориентировать процесс воспитания на ценность здоровья и здорового образа жизни [5].

В 70-е гг. XX в. параллельно с медико-биологическим и гигиеническим направлениями в формировании здорового образа жизни детей, подростков и молодёжи в отечественной теории и практике закладывались экологические основы этого процесса применительно к школьному образованию [2]. Впервые данный аспект содержания экологического образования был выделен и структурно оформлен, когда произошло оформление идей природоохранительного просвещения. Именно в этот период, благодаря трудам И.Д. Зверева, в содержании школьного экологического образования получила отражение «идея бесспорной роли природы в физическом и духовном развитии человека, укреплении здоровья». В содержании образования этого периода выделяется система знаний о зависимости здоровья человека от комплекса природно-социальных факторов, о мерах защиты и укрепления здоровья. В конце 80-х гг. XX в. в теории и методике экологического образования решались ряд новых педагогических проблем: взаимосвязи гигиенического и экологического содержания, приведение содержания образования в соответствие с уровнем развития экологии человека. Особенно значимыми были исследования Е.И. Лернер, впервые предложившей включить в содержание биологического образования знания об адаптационной модели здоровья и мерах по повышению резервов адаптации к среде, и И.Т. Суравегиной, разработавшей теорию и методику формирования у школьников ответственного отношения к природе и к человеку как части природы. В исследовании И.Т. Суравегиной впервые учитывается тенденция развития наук о человеке – интеграция естественных и гуманитарных наук. Основой для интеграции разных областей знания стал, по мнению И.Т. Суравегиной, «человек во всём богатстве его отношений с окружающей средой» (см. [2]). Проблема формирования экологических основ здорового образа жизни получила дальнейшее развитие в 90-е гг. XX в. в работах отечественных педагогов-специалистов в области экологического образования

(И.Д. Зверев, А.Н. Захлебный, З.А. Тюмасева, С.В. Алексеев, Н.Д. Андреева, О.В. Шклярова, С.Е. Мансурова, Л.П. Симонова и др.). Так, в исследовании Н.Д. Андреевой уточнена система понятий экологии человека, определён механизм мотивирования школьников к познавательной и практической деятельности в области сохранения и укрепления своего здоровья (см. [2]). Эта идея остаётся актуальной и в современном образовании. Другая идея формирования экологически безопасного и здорового образа жизни, выделенная в исследованиях А.Н. Захлебного и Е.Н. Дзятковской, становится ключевой в ФГОС нового поколения, однако требует научно обоснованной разработки методики данного педагогического процесса.

Новым направлением и этапом развития здоровьесберегающего образования, теории и методики формирования здорового образа жизни подрастающего поколения можно считать появление в педагогической теории и практике комплексного по своей сущности инновационного для 90-х гг. XX в. валеологического подхода в образовании (И. Брехман, Э.М. Казин, Г.К. Зайцев, В.В. Колбанов, Л.Г. Татарникова и др.). В основе этого подхода лежат идеи гуманистической педагогики и личностно-ориентированного образования, идеи о человеке как о биосоциальном и духовном существе, о многоаспектном и многоуровневом характере здоровья обучающихся, учёт закономерностей биологического и социального развития детей, подростков.

Формирование здорового образа жизни и культуры здоровья в рамках подхода – это процесс «управления здоровьем человека посредством оздоровления (оптимизации) его образа жизни» [1, с. 18]. Специалисты санкт-петербургской научной школы Г.К. Зайцев и А.Г. Зайцев придерживаются такого мнения: «В структуре валеологического обеспечения жизнедеятельности человека системообразующим является педагогический аспект, сущность которого состоит в формировании у него с самого раннего возраста индивидуального способа здорового образа жизни» [1, с. 18]. Особое внимание обращается в методике формирования здорового образа жизни «валеологической мотивации» на формирование «побудительной (мотивационной) сферы образа жизни человека» [1, с. 44], что отвечает современным представлениям о механизмах формирования здорового образа жизни.

Валеологический подход в образовании ещё в 90-х гг. XX в. реализовался в школьной практике во взаимосвязи с культурологическим подходом, который ориентирует педагогический процесс на российскую культуру, на национальные традиции здоровьесбережения, и аксиологическим (Л.Г. Татарникова, 1997). Культурологическое направление в теории и практике формирования культуры здоровья и здорового образа жизни обучающихся школы получает новое осмысление и развитие в начале двухтысячных годов в концепциях О.Л. Трещевой (2003), В.П. Горащук (2004) и С.О. Омельченко (2007), в исследованиях методистов мордовской и санкт-петербургской научных школ. Под культурой здоровья большинство исследователей понимают определённый уровень духовного и физического развития обучающихся, систему ценностного отношения к здоровью, систему знаний, потребностей, умений и навыков по формированию, сохранению и укреплению здоровья [3, с. 236].

Несомненный вклад в развитие этого направления вносит исследование О.Л. Трещевой. Разрабатывая теоретико-методологические основы формирования культуры здоровья личности в образовательной системе физического воспитания педагог отмечает, что современная система образования представляет собой культурное пространство, направленное на обучение, воспитание и развитие подрастающего поколения, на «взращивание» культурных форм поведения, интериоризируя которые, человек расширяет возможности своего мышления, формирует свой образ жизни и стиль поведения [7, с. 8]. Культура здоровья личности характеризуется автором теории «жизненными позициями человека; грамотным и осмысленным отношением к своему здоровью, природе и обществу; организацией здорового образа жизни, позволяющего активно регулировать состояние человека с учетом индивидуальных особенностей организма, реализовывать программы самосохранения, самореализации, саморазвития, приводящих к гармоничному единству всех компонентов здоровья и целостному развитию личности» [7, с. 14].

В целом анализ работ специалистов в области культурологического направления и подхода в формировании здорового образа жизни обучающихся показал, что среди специалистов нет единства точек зрения, в частности по вопросу соотношения категорий «культура здоровья» и «здоровый образ жизни», что создаёт проблемы для реализации идей на практике. Отдельные специалисты в культуру здоровья включают здоровый образ жизни индивидуума или группы людей (О.Л. Трещева, О.В. Верхорубова и Н.А. Лобанова). Некоторые учёные, например социолог Е.Л. Семёнова, культуру здоровья понимают в более узком значении как «способность оценивать здоровье на основе знаний об организме и управлять собственным здоровьем» (Цит. по: [3, с. 236]).

С нашей точки зрения целесообразно различать два подхода в соотношении категорий «культура здоровья» и «культура здорового образа жизни». Если «культура здоровья» понимается в узком значении, то она подразумевает у человека уровень развитости сознания, ценностное отношение к нему, владение оздоровительными и профилактическими процедурами, то есть культуру управления своим здоровьем. «Культура здорового образа жизни» в этом случае – это осознание ценности самой системы поведения и жизнедеятельности, построенной на принципах здорового образа жизни. При широкой трактовке понятия «культура здоровья», когда рассматривается процесс не только сохранения, укрепления, но и формирования здоровья, понятие «культура здоровья» может включать «управление здоровьем через приобщение к здоровому образу жизни», т. е. сам образ жизни является оздоровительным средством [3, с. 236-237].

В рамках комплексного по своей природе культурологического подхода в образовании (В.А. Сластёнин, И.Ф. Исаев, 2003), с середины первого десятилетия нового столетия стали активно развиваться аксиологический и этнопедагогический подходы к формированию здорового образа жизни детей, подростков и молодёжи. Помимо традиционного для теории и практики направления – «формирования здорового образа жизни», которое появилось ещё в начале 90-х гг. XX в. (А.Д. Дугобай, 1991) и

предполагающего у большинства исследователей организацию у обучающихся здоровой жизнедеятельности, и «формирования культуры здорового образа жизни», оформившегося позднее, получают развитие новые направления педагогических исследований и образования: «формирование ценностного отношения к здоровью», «формирование ценностного отношения к здоровому образу жизни», «формирование ценностного отношения к здоровью и к здоровому образу жизни», имеющие более частный характер предмета исследования. Это обусловлено уровнем развития психологической науки и акцентированием внимания в механизмах формирования здорового образа жизни обучающихся на внутриличностных – ценностях, потребностях, мотивах, установках. Однако разные специалисты, как видно из самих ценностей, делают разные акценты в воспитании ценностных отношений. В нашем исследовании 2013-2014 гг. обосновывается последовательность процесса формирования сначала ценностного отношения к здоровью, а затем ценностного отношения к здоровому образу жизни; принцип взаимосвязанного формирования у школьников этих отношений в целостном педагогическом процессе, – что вносит ясность в решение проблемы (Звездина М.Л., 2013, 2014).

Этнопедагогический подход к формированию здорового образа жизни обучающихся, тесно связанный с культурологическим, исходит из идей этнопедагогики. Воспитание культуры человека в современных условиях во всех ее аспектах и направлениях вряд ли возможно без учета психологического склада каждого народа, его традиций, обычаев и ценностей. Народная мудрость, традиции, фольклор, ритуалы, народные игры – все элементы культуры очень эффективны для воспитания трудолюбия, гуманности, справедливости и взаимопомощи, т. е. тех качеств, которые несут в себе здоровье, нравственные основы каждого человека, каждой гармонически развитой личности и определяют здоровый образ жизни человека. Возрождение идей народной педагогики в системе воспитания культуры здоровья и здорового образа жизни детей – актуальная задача современной педагогической науки и практики в области здоровья [4, с. 79].

На новом качественном уровне в первое десятилетие двадцать первого столетия совершенствуется процесс формирования здорового образа жизни детей, подростков и молодёжи на основе антропологического подхода, предполагающего системное использование в образовании данных всех наук о человеке как о биосоциальном, так и духовном существе. Этот подход обоснован в специальном теоретическом исследовании Л.Г. Татарниковой и получил развитие в эколого-валеологической теории З.И. Тюмасевой, Л.И. Пономарёвой и И.Л. Ореховой и в теории формирования здорового образа жизни школьников Т.Ф. Ореховой. В нашем исследовании решается проблема использования современных междисциплинарных представлений об образе жизни человека и факторах, его обусловливающих, для уточнения сущности и механизмов формирования здорового образа жизни школьников.

В современный период развития образования уточняется с учётом новых тенденций в образовании деятельностный подход в педагогическом процессе по формированию здорового образа жизни детей, подростков и молодёжи. Появляется новый компетентностный подход к формированию

здорового образа жизни и аксиолого-компетентностный, разрабатываются модели и механизмы формирования готовности и способности обучающихся к здоровому образу жизни. Развивается социально-педагогический подход к формированию здорового образа жизни и синергетический. Так, наряду с принятием новой синергетической идеи о необходимости самоорганизации у подростков и молодёжи здорового образа жизни, в педагогических исследованиях появилась инновационная идея о необходимости формирования у подрастающего поколения интегративного личностного качества – готовности (личностной и функциональной) и способности к здоровому образу жизни. В нашем исследовании эта идея получает теоретико-методологическое обоснование и технологическую разработку.

Список литературы

1. Зайцев Г.К., Зайцев А.Г. Валеология. Культура здоровья: книга для учителей и студентов педагогических специальностей. Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2003. 272 с.
2. Звездина М.Л. Становление и развитие здоровьесберегающего направления экологического образования школьников в науке и практике // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Биология и экология». 2007. Вып. 6., № 22 (50). С. 247-255.
3. Звездина М.Л. «Культура здоровья» как предмет теоретических исследований в педагогической науке // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2013. Вып. 2., № 12. С. 229-237.
4. Звездина М.Л. Здоровьесберегающее образование в Тверской области: инновационный опыт: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2013. 196 с.
5. Кучма В.Р., Барсукова Н.К., Храмцов П.И. Приоритетные направления формирования ценностей здоровья и здорового образа жизни у современных подростков // Вестн. образования. М., 2004. С. 54–58.
6. Кучма В.Р. Гигиена детей и подростков: учебник для вузов. М., 2007. 480 с.
7. Трещева О.Л. Теория формирования культуры здоровья личности в образовательной системе физического воспитания: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Омск, 2003. 53 с.

TRENDS, CHALLENGES AND APPROACHES IN THEORY AND PRACTICE OF HEALTHY LIFESTYLE OF THE YOUNGER GENERATION

M.L. Zvezdina

Tver State University

The article examines the main trends in the theory and practice of healthy lifestyle of the younger generation. An attempt is made to highlight chronologically relevant traditional and innovative approaches to promote healthy lifestyles of students. We discuss individual problems and their solutions.

***Keywords**: healthy lifestyles, promoting a healthy lifestyle, the direction of a healthy lifestyle, pedagogical approaches to the formation, the problem in theory.*

Об авторе:

ЗВЕЗДИНА Марина Леопольдовна – кандидат педагогических наук, доцент, старший научный сотрудник Экоцентра ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170000, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: zvezdina.m_tv@mail.ru

УДК 373.4; 615.32

ИНТЕГРАЦИЯ НАРОДНОЙ ПЕДАГОГИКИ И НАРОДНОЙ МЕДИЦИНЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ЗАБОЛЕВАНИЙ УЧАЩИХСЯ

В.А. Николаев[1], М.В. Николаева[2], Е.В. Усольцева[3]

[1]Орловский государственный университет
[2]Первый МГМУ им. И.М. Сеченова, г. Москва
[3]Российский новый университет, г. Москва

Представлены некоторые средства народной педагогики и народной медицины, способствующие профилактике болезней, физическому развитию детей разного возраста, здоровому образу жизни, лечению респираторных заболеваний. Даны результаты исследования путей интеграции народной педагогики и народной медицины в условиях современной школы.

***Ключевые слова**: народная педагогика, народная медицина, здоровье, здоровый образ жизни, болезнь, рудиментальная наука.*

Здоровье во все времена являлось высшей человеческой ценностью. Всемирная организация здравоохранения определяет здоровье как состояние полного физического, душевного и социального благополучия, а не только как отсутствие болезней и физических дефектов [3, с. 6].

По мнению физиологов, здоровье – это такое состояние организма, при котором он биологически полноценен, трудоспособен, функции всех его составляющих и систем уравновешены, отсутствуют болезненные проявления. Основным признаком здоровья является уровень адаптации организма к условиям внешней среды, физическим и психоэмоциональным нагрузкам.

По данным специалистов, критериями оценки здоровья являются: 1) уровень физической работоспособности и морфологического развития на данном этапе; 2) наличие хронических заболеваний, физических дефектов, ограничивающих социальную дееспособность приспосабливаться к меняющимся условиям жизни, и сохранение определенной устойчивости к воздействию неблагоприятных факторов внешней среды и реакция организма на воздействие внешней среды [7, с. 15].

Большинство ученых считает, что физическое, умственное, эмоциональное здоровье — это состояние организма, позволяющее человеку в полной мере выполнять биологические и социальные функции и в то же время иметь максимальную уравновешенность с природной и социальной средой.

Специалисты различают понятия «объективное здоровье» и «субъективное здоровье». Очень часто мы чувствуем себя хорошо, но при медицинских обследованиях объективно находятся те или иные нарушения в организме. Бывает и наоборот, при плохом самочувствии никакие объективные нарушения не выявляются.

В последние годы при оценке резервов организма стали разделять понятия «статическое здоровье» и «динамическое здоровье». «Статическое здоровье» в широком смысле – это определенное состояние организма в период относительного мышечного покоя вне пищевых, дыхательных,

нервных и других нагрузок. Под «динамическим здоровьем» в широком смысле понимают такое состояние организма, которое определяется путем исследования его функций до и после дозированных физических, пищевых, дыхательных, нервных и других нагрузок. Таким образом, по «динамическому здоровью» можно судить о резервах функционирования основных органов и систем человеческого организма [3].

Здоровье – это такое состояние организма, при котором он биологически полноценен, трудоспособен, функции всех его составляющих и систем уравновешены, отсутствуют болезненные проявления. Основным признаком здоровья является уровень адаптации организма к условиям внешней среды, физическим и психоэмоциональным нагрузкам.

Понятие здоровья неотделимо от понятия болезни. Болезнь традиционно характеризуется рядом признаков: 1) недостаточной приспособляемостью организма к внешней среде; 2) нарушением жизнедеятельности и понижением трудоспособности человека; 3) повреждающим взаимодействием организма с чрезвычайными раздражителями. Исходя из этого специалисты определяют болезнь как качественно новое состояние, которое подготавливается различными количественными изменениями в клетках, тканях, органах и системах [3, с. 6].

Для общеобразовательной школы проблемой является значительная подверженность многих учащихся острым респираторным вирусным инфекциям (ОРВИ). К этой категории заболеваний относятся ринит, фарингит, ларингит, грипп, ангина, бронхит и др. Часто количество болеющих ими дети в зависимости от возраста составляет от 8 до 69,7 %. Третья часть этих детей, а по данным некоторых авторов – более 75 %, – это больные с очагами хронической инфекции в носоглотке. Нередко, как следствие ОРВИ, у них формируются рецидивирующие и хронические формы бронхолегочных заболеваний. Патология органов дыхания выявлена у 82 % часто болеющих детей [12, с. 3].

Для успешного обучения в общеобразовательной школе здоровье имеет первостепенное значение. По данным более чем 20-летних исследований выдающего советского педагога В.А. Сухомлинского, у 85 % неуспевающих учеников главной причиной отставания в учебе, незнания, неудовлетворительной работы на уроках и дома является плохое состояние здоровья [24, с. 144].

Значительный экономический ущерб семье и стране наносит высокая заболеваемость таких детей. На долю часто болеющих детей ежегодно приходится от 40 до 95 % случаев общей заболеваемости в образовательных учреждениях. Временная нетрудоспособность женщин в связи с уходом за ребенком составляет 50-55,3 %.

Социально-гигиеническая значимость проблемы часто и длительно болеющих детей состоит прежде всего в том, что неоднократная повторяемость заболеваний оказывает негативное влияние на уровень здоровья не только детей, но и всего населения. Как источник развития эпидемических вспышек в коллективе эти дети обусловливают 60–71,4 % случаев заболеваний. Высокая распространенность ОРВИ объясняется тем, что они передаются воздушно-капельным путем, отличаются выраженной

контагиозностью и наличием большого числа серологических типов разнообразных респираторных вирусов. Часто болеющий ребенок заболевает практически независимо от сезона, поэтому таких детей следует оздоравливать круглогодично, а начинать процедуры предпочтительно с осеннего периода [12, с. 3].

Профилактика респираторных заболеваний – задача не только органов здравоохранения, но и учреждений образования, общества в целом. Важным условием снижения уровня заболеваемости детей является активное включение в эту работу учителей, самих учащихся, их родителей. К сожалению, современная фармакология пока не создала в достаточном количестве эффективных и доступных средств защиты от простудных заболеваний, что определяет значимость поиска действенных средств профилактики ОРВИ на стыке медицины и педагогики. Современная социально-экономическая ситуация требует обязательной профилактики вирусных инфекций среди учащихся общеобразовательных школ. Как свидетельствует опыт, одними из действенных путей решения данной проблемы является интеграция в этой работе народной педагогики и народной медицины. Это обеспечивает активное приобщение школьников к здоровому образу жизни, адекватное использование традиционных и нетрадиционных методов первичной профилактики.

Как показывает анализ исследований, в традиционной русской культуре создан целый арсенал средств профилактики и лечения различных заболеваний. Особенно много средств народной медицины ориентировано на лечение респираторных болезней. Долгое время формирование научной медицины шло под знаком отрицания многовекового народного опыта лечения болезней. Истинными считались только такие методы лечения, которые многократно апробированы в ходе лабораторных или клинических исследований и подтверждены результатами изысканий в области физиологии, анатомии, фармакологической химии и др. Народный опыт врачевания, средства народной медицины, апробированные и отфильтрованные десятками поколений целителей и простых людей, многими врачами до сих пор считаются ненаучными, их использование нуждается в дополнительной проверке.

Подобный подход во многом определяется недоверием традиционным средствам лечения, которое берет начало еще с XIX в. не только в России, но и во многих европейских странах. Вместе с тем, во многих азиатских странах (Китай, Индия и др.) народная медицина естественным образом интегрировалась в структуру научной медицины: врачи и в настоящее время нередко активно применяют традиционные средства лечения в сочетании с современными препаратами.

Развитие медицинской науки все чаще сталкивается с проблемой значительной трудности, а порой и невозможности излечения ряда заболевания с помощью научно обоснованных способов лечения. Уже с конца 50-х гг. XX в. в аптеках стали появляться отделы лекарственных трав. Открывались целые гомеопатические аптеки, пользующиеся неизменной популярностью у населения. Начинались первые попытки научного обоснования народного целительства.

В настоящее время медицина пытается использовать опыт народной медицины. Однако эти попытки пока не охватывают всего многообразия опыта народного лечения, накопленного за многие века. Так, в народной медицине использовались препараты из более чем 3000 лекарственных трав, тогда как в современной медицине их около 300. Именно в рамках народной медицины были созданы и апробированы такие популярные сегодня процедуры: точечный и общий массаж, горчичники, банки, полоскания, компрессы, иглоукалывание, закаливающие, банные процедуры и др. Народные целители выявили лечебные возможности популярных лекарственных растений: календулы, калгана, валерианы, алоэ, мяты, шалфея, зверобоя, лука, чеснока, женьшеня, родиолы розовой, элеутерококка, китайского лимонника, девясила и др.

Современные медицинские исследования подтверждают, что лекарственные средства естественного происхождения значительно лучше усваиваются человеческим организмом, чем препараты, полученные химическим путем. Доказано также, что растительные препараты действуют на больные органы тоньше и точнее. Действие же химических лекарств имеет более широкий спектр воздействия, т.е. они оказывают влияние как на больные, так и на здоровые органы.

Существует целая отрасль народной медицины, построенная на психотерапии (если пользоваться современной терминологией) и на воздействии биополя экстрасенсов. Таковы народные заговоры и отличавшиеся большим разнообразием народные и церковные обряды, сопровождавшие лечение больных. По механизму действия, как считает официальная медицина, они связаны с верой в магическую силу слова, обряда, специальных действий, с предметами, которым приписывалась возможность воздействия на человека, его поведение, на физиологические процессы, происходящие в его организме. Практика подтверждает, что заговоры, магические обряды помогали людям в прошлом и настоящем. В процессе лечения они выполняют ряд функций: а) внушают веру в возможность выздоровления, б) повышают защитные силы организма, в) настраивают на борьбу с болезнью, г) направляют волевые процессы на победу над ней и др.

Воздействие биополя целителя на больной орган, на весь организм больного человека также неоспорим. Есть болезни, которые, к сожалению, либо вовсе не могут вылечить врачи или делают это с большим трудом. Это рожистые воспаления, затяжные ангины, ряд кожных заболеваний и др. Некоторые врачи в этом случае рекомендуют обращаться к народным целителям. Помощь последних нередко оказывается более действенной. Современная наука пока не может научно достаточно точно объяснить механизм действия заговоров, молитв, биополей, но это не означает, что данных воздействий не существует.

Проблема использования народной медицины в лечении и профилактике заболеваний современного человека не является новой. Учеными выполнен ряд исследований, направленных на изучение лечебного потенциала разнообразных средств народной медицины. Исследованием народной медицины занимались А.А. Алтымашев, А.С. Галанов, М. Зубкова, П.М. Куренков, Г.И. Попов, М.Д. Торэн и др. Ряд авторов изучали

возможности народных средств профилактики заболеваний: В.И. Дубровский, В.А. Иванченко и др. Попытки соотнести народные и научные лечебные и профилактические средства предпринимаются популяризатором народной медицины Г.П. Малаховым.

Сегодня уже мало у кого вызывает сомнение тот факт, что народная медицина стала базой медицины научной. Попытки ряда медиков противопоставить их друг другу, считая народные методы лечения не научными и скорее относящимися к парамедицине, уже не продуктивны. Именно в рамках народной медицине зародились популярные сегодня научной медициной лечебные технологии: массаж, гипноз, гомеопатия, многочисленные бальнеологические процедуры, лечебное голодание, рефлексотерапия и др. Все это позволяет с большой уверенностью утверждать, что народная медицина – это прежде всего медицина. Народными лекарями становились чаще всего потомственные целители, получившие по наследству дар исцеления болезней и достаточный багаж знаний. Знания в области народной медицины апробировались в течение многих веков. Этот естественный отбор наиболее действенных способов лечения можно назвать своего рода рудиментальной наукой, которая отбраковывала те препараты, процедуры, которые могли навредить больному. В народной, как и в научной медицине, принцип «не навреди» был доминирующим.

Знакомство с народной медициной учителей, родителей, учащихся школ весьма актуально в современных условиях. Это вызвано дороговизной химических лекарственных препаратов, наличием фальсифицированных лекарств, массой побочных эффектов от применения популярных таблеток и микстур. Лекарственные средства, изготовленные по народным рецептам, во многом не имеют названных недостатков. Поэтому актуальна проблема педагогического обоснования современных путей использования народной медицины, в частности, для профилактики респираторных заболеваний.

Отечественные исследователи (Л. Х. Гаркави, Е. И. Квакина, М.А. Уколова и др.) обнаружили, что организм реагирует на внешние воздействия тремя видами состояний: тренировкой, активацией и стрессом. Они представляют собой последовательные этапы мобилизации резервов организма. В обычных условиях организм здорового человека ориентирован на состояние тренировки его защитных сил. Повседневные тренировки резервов организма способствуют его переводу в состояние активации, т. е. выносливости в ситуации физических, температурных, климатических перегрузок. В ситуации действия сильных неблагоприятных факторов окружающей среды человек остается здоров, быстро восстанавливает силы, его эмоциональное состояние достаточно оптимистично. В случае, если сил у организма недостаточно, человек утомлен, эмоционально подавлен, то переносимые ранее перегрузки могут вызвать в организме стресс. Он стимулирует использование резервов организма, что снижает уровень сопротивляемости инфекции и человек находится в пограничном состоянии между здоровьем и болезнью.

Важным условием профилактики заболеваний является здоровый образ жизни. Существует множество подходов к трактовке этого понятия. Одним из наиболее обобщенных является следующее определение А.М. Митяевой:

здоровый образ жизни – это формы и способы повседневной культурной жизнедеятельности личности, которые проявляются в двигательной активности, соблюдении режима питания, сна, труда и отдыха, закаливающих процедур, отказе от вредных привычек, умении управлять собственными эмоциями и своими поступками.

Основы здорового образа жизни (физические нагрузки, умеренное питание (с соблюдением постов), баня, закаливание были заложены русским народом, учеными, врачами, интеллигенцией еще в прошлые столетия. Многие великие соотечественники (А.В. Суворов, Л.Н. Толстой, И.Е. Репин и др.) доказали, что соблюдение основных принципов здорового образа жизни: будь физически активен, будь доброжелателен, будь умерен во всем — способствует долгожительству, хорошему самочувствию, высокой работоспособности. Научное обоснование этим принципам было дано выдающимися русскими физиологами, врачами, педагогами: И.М. Сеченовым, И.П. Павловым, П.Ф. Лесгафтом и др.

Многие отечественные педагоги особое значение для сохранения и укрепления здоровья учащихся, их физического развития наряду со спортом придавали дозированному физическому труду. Коллективная работа учащихся, по мнению В.А. Сухомлинского, имеет преимущества даже перед спортом. В труде больше оттенков, выражающихся в разнообразном сочетании физической силы, мастерства, умения [24, с. 155]. Особую ценность имеет труд на свежем воздухе в сочетании с полноценным питанием. А.С. Макаренко рекомендовал сочетать физический труд с поощрением интереса к спорту. Он советовал родителям предвосхищать превращение этого интереса лишь в интерес наблюдателя-болельщика [14, с. 77].

Значительные физические нагрузки, которые приходилось испытывать русским крестьянам, ремесленникам, воинам, вызывали необходимость сохранения и укрепления их здоровья. В народной педагогике уделялось большое внимание развитию физической силы, профилактике болезней, закаливанию. В результате большинство русских людей отличались отменным здоровьем, хорошей физической подготовкой, закалкой, что помогало им выносить невзгоды и трудности непростой жизни в наших суровых условиях. В этнографических источниках, касающихся русского крестьянства, отмечается: «Крестьяне росту среднего, с открытым взглядом, ровной самоуверенной походкой. У женщин смелый независимый взгляд, черты лица правильные, здоровый вид, как и у мужчин. Слепых и близоруких в селе нет. Мужчины и женщины отличаются физической силой и выносливостью. Мужчины могут носить груз весом 10-12 пудов» [6, с. 33-34].

С глубоким уважением к физической силе, здоровью русских крестьян писал о них Н.А. Некрасов:

Богатырского сложения,
Здоровенный был детинушка!
.....
На избенку эти бревнышки
Он один таскал сосновые ... [17, с. 248].

О русских женщинах в этнографических источниках говориться, что во время луговых работ две девки могут унести копну сена не менее 15 пудов. К

холоду мало чувствительны по причине регулярного закаливания с детства [6, с. 33-34].

С искренней любовью описывал Н.А. Некрасов и русских женщин:

И голод, и холод выносит,
Всегда терпелива, ровна ...
Я видывал, как она косит:
Что взмах – то готова копна [18, с. 49].

Ученые и писатели отмечают, что наши предки были трезвые и умеренные, крепкие и веселые, не знали болезней [25, с. 348]. Такими же крепкими и непритязательными они воспитывали своих детей.

Имеются содержательные характеристики жителей русского Севера, отмечающие их особый психический склад. В этнографических работах их называют «настоящими русскими». Мужчин описывают рослыми, плечистыми, железного здоровья, неустрашимыми, привыкшими смело смотреть в лицо смерти. Поморские женщины также отличаются мужеством, смелостью, привычкой к морю и его опасностям [19, с. 81].

Закладываемое с детства, закаленное в процессе всей жизни здоровье положительно влияло на продолжительность жизни. В Олонецкой губернии старики нередко доживали до 90 лет. Этнографы встречали крестьян в возрасте 100 и даже 130 лет [5, с. 45]. Этому способствовал весь уклад жизни. Важными факторами оздоровления и сохранения здоровья были посты (воздержание от приема животных белков и жиров), дозированный физический труд на природе (85 % населения России жило в сельской местности), русская баня и другие средства закалки. Сохранению физического здоровья способствовали ведущие качества русского менталитета: соборность, доброжелательность, религиозность, общительность и др., которые обеспечивали благоприятный психологический микроклимат в семьях, общинах в ходе совместного труда и отдыха.

Народная педагогика с первых дней жизни ребенка ориентировала родителей на заботу о его здоровье. До двух месяцев было принято плотное пеленание младенца. Поверх пеленки обматывали длинной холщовой лентой – свивальником. Это успокаивало малыша, не давало ему возможности возиться, будить себя. Пеленая, произносили короткий заговор: «Ангел мой, ляг с тобой», после пеленания также следовал заговор, охраняющий сон:

Улегся спать под Божью печать,
Под господний мост, благослови тебя Христос [9, с. 96].

Чтобы дитя не царапало себя, на кисти рук надевали «накулачники» – мешочки с завязками. С двадцатой недели совсем переставали пеленать.

Для быстрого засыпания одновременно с качанием зыбки (колыбели) исполняли колыбельные песни. Их название идет от слова «колыбать» (колыхать, колебать, качать). Еще их называли «байки» от слова «байкать» (баюкать, качать, усыплять). Колыбельные являются уникальным источником народного воспитания. В них сосредоточены чувства, заботы, тревоги, педагогический опыт многих поколений матерей, бабушек, нянек. Колыбельные песни призваны обеспечить спокойный перевод ребенка из состояния бодрствования в состояние сна. Закрыв глаза, ребенок терял из виду пестунью, что вызывало страх, и глаза вновь открывались. Слыша рядом

знакомый голос, поющий в такт качания, он быстро засыпал. Опытная няня владела обширным репертуаром колыбельных. В зависимости от возраста, пола, самочувствия, настроения ребенка выбиралась соответствующая песня. Колыбельные для новорожденных содержали преимущественно, повторяющиеся согласные, шипящие или свистящие звуки:

Ой, баюшки, баюшки, в огороде заюшки
Травочку щипают, Марину забавляют.
И Марина умная да очень разумная.
Спи-усни, спи-усни.
Крепкий сон тебя возьми [16, с. 160].

Большое место в народном воспитании отводилось рациональным приемам ухода за младенцем. Основное внимание обращалось на обеспечение полноценного сна и питания. В русских семьях использовали преимущественно висячие колыбели («люльки», «зыбки», «качки»). Из 30 образцов, хранящихся в государственном музее этнографии, только две имеют ножки, но и их можно использовать как висячие [1]. Было подмечено, что ребенок лучше засыпает при вертикальном качании, чем при горизонтальном. В северных регионах зыбки изготавливались из бересты в виде корзины, их плели также из сосновой лучины, ивняка. Зыбку подвешивали на черемуховых дужках к длинному шесту, очепу. Его пропускали через матицу или железное кольцо, укрепленное на потолке. Один конец упирался в потолок, на другой вешали зыбку. Такое приспособление было надежно (шест не мог вылезти из-под матицы) и упруго: достаточно один раз качнуть, чтобы зыбка долго качалась. Позже очеп стали заменять пружиной. Остановившуюся зыбку подкачивали ногой, нажимая на провисшую веревку, привязанную к двум ее сторонам. Руки няньки освобождались для работы. Устройство колыбели отвечало основным народно-педагогическим заповедям: обеспечивало хороший сон, было удобно, рационально, исключало травму.

Для придания необходимой жесткости на дно зыбки клали матрасик из специально высушенных трав, которые создавали особый микроклимат, позволяющий предотвращать простудные заболевания. Сверху клали одеяльце и простынку. Подушечку делали из мелких перьев или овечьей шерсти. Для защиты от мух, комаров, света, сглаза колыбель прикрывали пологом [21, с. 61-63].

Действенными фольклорными источниками народного воспитания младенца, обеспечивающими в том числе его физическое развитие, являются пестушки (от пестовать – нянчить). Это короткие стихотворные приговоры, которыми мать или бабушка сопровождала свои действия или принудительные движения ребенка. Проснувшегося младенца распеленывали, поглаживали, легко тискали затекшее от неподвижного лежания тельце. Такой своеобразный массаж помогал восстановить кровообращение, стимулировал жизненные функции организма. Многие поколения пестуний напевали при этом незамысловатый текст:

Потягунюшки, порастунюшки,
Поперек толстунюшки,
А в ножки ходунюшки,
А в ручки фатунюшки,

А в роток говорок,
А в голову разумок [16, с. 172].

Пестушка напоминала последовательность проведения массажа, устанавливала его темп, наполняла ребенка радостными эмоциями.

Для развития координации движений, укрепления мышц делали элементарные принудительные упражнения. В такт им приговаривали такую пестушку:

Гуси летели, лебеди летели,
Гуси летели, лебеди летели [16, с. 172].

Одновременно совершались движения, похожие на взмахи крыльев.

По мере подрастания ребенка упражнения усложнялись. Их сопровождали другие пестушки:

Тятеньке – сажень,
Маменьке – сажень,
Дедушке – сажень,
Бабушке – сажень,
Брату – сажень,
А Колюшке – большую, наибольшую [16, с. 172].

На этих словах с небольшим усилием разводили в стороны ручки или ножки малыша.

Мышцы тела укрепляли слегка подбрасывая ребенка, сидящего на коленях, на руке, другой рукой поддерживая под грудку. Одновременно тренировался вестибулярный аппарат, воспитывалась смелость. Упражнение сопровождали пестушкой:

Чук, чук, сучки,
На горе стручки,
Под горой лопатки:
Вырвали ребятки [16, с. 172].

Для развития мышц, подвижности, активности ребенка учили прыгать, слегка подбрасывая, придерживая за тельце или руки и приговаривали:

Та, та, та, та, та,
Вышла кошка за кота:
Кот ходит по лавочке,
Водит кошку за лапочки;
Топы, топы по лавочке,
Цапы, цапы за лапочки [16, с. 173].

Народная педагогика вложила в пестушки важную воспитательную функцию. В поэтической форме в них описаны приемы физического развития младенца. Строй и состав пестушек определяет объем и порядок физических упражнений, необходимых ребенку.

Близким к пестушкам по размеру, поэтике, форме являются заговоры-шутки. Они выполняют антистрессовую роль при купании младенца. Чтобы скрасить эту процедуру, предупредить плачь, крик, обливая ребенка водой, обмывая его, весело приговаривали:

Вода текучая, дитя растучее,
С гуся вода – с тебя худоба.
Вода книзу, а дитя кверху [16, с. 173].

Нравственное, трудовое, эстетическое воспитание в народной педагогике неразрывно связано с физическим развитием ребенка. Крестьянский труд всегда был сопряжен со значительными физическими нагрузками, выдержать которые мог волевой, физически здоровый человек. Болезнь и как результат неполноценная работа были экономически невыгодны большой крестьянской семье, где благосостояние достигалось общими усилиями.

Физическое воспитание занимало значительное место в народной педагогике. Анализ этнографических, этнопедагогических работ позволил определить основные задачи, которые при этом решались: 1) развитие физической силы, выносливости, двигательных навыков: быстроты, ловкости, хорошей координации движений и др.; 2) сохранение здоровья; 3) воспитание воли; 4) совершенствование моральных качеств: решительности, смелости, настойчивости, самообладания; 5) закаливание, формирование устойчивости к болезням; 6) обеспечение высокой работоспособности; 7) обучение приемам силового единоборства и навыкам самообороны [19, с. 60].

Готовность русской молодежи к браку предполагала наличие ряда обязательных качеств. Парни и девушки должны быть физически крепкими, работящими, веселыми, почтительными к старшим. В центральных районах России об удачном женихе отзывались: «Какой у тебя, Дунька, жених-то, ровно бык: здоровый, большой, краснорожий». В характеристике достойной невесты подчеркивались ее внешние данные и признаки хорошего здоровья, выражавшиеся в «блестящих глазах, соболиных бровях, жаре в лице, косе до пят» [2, с. 96]. Чтобы казаться солидней, здоровей, девчата на смотрины надевали несколько чулок, рубах, сарафанов. Основным показателем здоровья была спорая и умелая работа во время коллективной взаимопомощи, активность и веселье на гуляньях и посиделках. Как свидетельствуют данные этнографических исследований, если девушка заболевала, этот факт родные старались скрыть, объясняя ее отсутствие занятостью домашними заботами или иными обстоятельствами [19, с. 61].

Большое место уделяла народная педагогика физическому воспитанию юношей, что было необходимо для крестьянского труда и службы в армии. Известно, что русские дружины со времен Святослава в значительной степени состояли из народного ополчения. О русских воинах иностранные исследователи писали: «Сей народ отважен до безумия, храбр и силен. Русские никогда не сдаются неприятелю» [19, с. 22]. Основными средствами военно-физической подготовки русской молодежи издавна были военные игры, имевшие множество вариантов: кулачный бой, борьба, взятие снежного городка, скачки и др.

Важность физического развития поддерживало общественное мнение. Уважением пользовались крепкие, сильные люди, способные выполнить любую, самую тяжелую работу. Их награждали эпитетами: «кровь с молоком», «здоров как бык». О их физической силе отзывались: «сучок в кулаке сожмет, так вода пойдет», «на нем хоть воду вози». Детям ставили их в пример, стимулируя их самосовершенствование. Во многих сказках, былинах воспевается физическая сила народных героев, их моральные, волевые качества, помогающие одержать победу.

Физическое развитие имело высокую значимость не только для крестьянских детей, но и для дворян. В дворянских детях формировалось обостренное чувство собственного достоинства с одновременной с недопустимостью унизить его у других. Необходимость отстаивать уязвленную честь, нередко с помощью оружия, требовала формирования у дворян таких важных качеств, как смелость и храбрость, что невозможно без достаточной физической силы, ловкости. Физическая подготовка в сочетании с храбростью была важна для дворянских детей, так как многих мальчиков в будущем ожидала военная служба со всеми ее тяготами. Дворянских детей с раннего детства учили уверенно держаться в седле, фехтовать. Гувернеры, которые часто были отставниками, учили своих питомцев владеть различным оружием, много уделяли внимания гимнастике, плаванию, гребле. У девочек также не приветствовались физическая изнеженность [21, с. 60-61].

В случае заболевания русские люди обращались за помощью к знахаркам, ведунам (от «знать» и «ведать»), которые лечили разнообразные недуги лекарственными растениями, молитвами, заговорами и другими народными средствами. Сведения об их целебных свойствах передавались из поколения в поколение, высекались на камнях, записывались в древние книги.

Собиратели народных рецептов дифференцируют лекарственные растения по различным основаниям. По физиологическим свойствам и способам воздействия на организм человека лекарственные растения разделят на несколько групп: возбуждающие (чай, дурман), успокаивающие или обезболивающие (валерьяна, мак), снотворные, успокаивающие, оздоравливающие сердечно-сосудистую систему (ландыш, пустырник), отхаркивающие (алтей, мать-и-мачеха), вяжущие и мочегонные (зверобой, брусника, толокнянка), слабительные (алоэ, крушина), кровоостанавливающие (тысячелистник), противоглистные (пижма), противомикробного действия (шиповник) и др. [23].

Существует также множество народных средств, способствующих заживлению ран, лечению желудочных, простудных заболеваний, снижению артериального давления и т. д. Ряд лекарственных растений обладают многообразным лечебным эффектом, оказывают разнообразное действие на организм. Так, девясил высокий способствует снижению температуры, заживлению ран, лечению воспаления верхних дыхательных путей, чесотки, обладает мочегонным, бактерицидным действием, улучшает пищеварение и обмен веществ.

Наряду с широко известными средствами животного происхождения (молоко, масло и др.) в народной медицине используются и редкие. Например, грыжу у детей лечат «бобовой струей», «щуриным маслом» (массой, выжатой из дождевых червяков), кровью мыши и т. п. Многие традиционные средства лечения этими средствами основаны на представлениях, связанных с тем или иным животным. Каждый орган и субстанция человека и животного наделяются жизненной силой, совокупность которых составляет жизненную силу человека. Особая концентрация жизненной силы приписывалась функционально важным для жизнедеятельности организма элементам, к их числу относятся различные выделения (кровь, слезы, молоко, слюна, урина). Например, магическими свойствами в народной медицине наделяется слюна.

Чтение многих заговоров заканчивается их «заплевыванием». Известный способ защиты от нечистой силы – троекратное плевание через левое плечо. Слюна человека используется при лечении некоторых кожных заболеваний (чирьев и др.). Слюной трут больное место при ушибе, опухолях, грыже, плюют в глаза при ячмене и т. д. [23].

Народной медицине русских давно была известна популярная ныне уринотерапия. Уриной традиционно лечили обморожения, ожоги. Ее пьют при некоторых заболеваниях: желтухе, различных опухолях и т. д.

Важным средством лечения в русской народной медицине являются заговоры. Их раньше называли «слова», «стишки», «статьи», «шепотки». Основными носителями заговорной традиции являются знахари, однако сейчас большинство жителей русских деревень знают один-два заговора, как правило небольших. Такое широкое распространение заговоров, когда они перестают быть известными только посвященным, по-видимому, можно считать результатом умирания заговорной традиции. До настоящего времени бытуют заговоры на испуг, прикос, сглаз и др. (нервные заболевания), на грыжу, порез, волос, ураз (по научной терминологии – хирургические заболевания), на чирей, на зубы, уши, ветряной перелом, «косину» (заболевание глаз), роды и др. [26].

В русской народной медицинской культуре имеется набор средств лечения болезней, имеющих духовную природу. В их основе лежат молитвы, направленные на выражения чувств к Богу и к святым угодникам. Есть специальные молитвы, которые помогают в излечении болезней, сохраняют душевный покой, ограждают от ненавидящих и обижающих, умножают любовь и искореняют ненависть и зависть, укрепляют душу и тело.

Практической реализацией использования народной медицины стало знакомство с ними учащихся общеобразовательной школы. Нами была организована опытно-экспериментальная работа в 10-м классе лицея № 1 г. Орла. В классе были организован кружок «Народная медицина». В его занятиях приняли участие 17 школьников – биолого-химическая подгруппа класса. Эта группа выступала в качестве экспериментальной. Естественно-математическая подгруппа в количестве 14 человек не участвовала в этих занятиях и была контрольной.

Занятия проводились один раз в неделю по 45 минут в течение полугода.

Цель работы кружка – знакомство с симптомами респираторных заболеваний, освоение народных средств их лечения, получение представления о народных средствах закалки, здорового питания, образа жизни.

Задачи: рассмотрение первичных симптомов вирусных заболеваний. Изучение народных средств лечения заболеваний. Знакомство с народными средствами профилактики болезней, закалки, оздоровления. Освоение приемов заготовки лекарственных трав. Знакомство с внешним видом лекарственных растений. Освоение народных приемов массажа и физиотерапии. Получение представления об образе жизни русских людей, традиционных способах физической подготовки молодежи, здорового питания, управления своим эмоциональным состоянием.

Программа занятий кружка

Виды респираторных заболеваний и их симптомы.

Лекарственные растения и их фармакологическое действие.

Заговоры – средства народной психотерапии.

Народные средства закалки и профилактики болезней.

Народные традиции лечебного питания.

Русская народная кухня как средство профилактики заболеваний.

Русские традиции физического развития и здорового образа жизни.

Образ жизни, традиционные ментальные качества русских людей.

В начале (январь) и в конце (май) занятий было проведено анкетирование старшеклассников, участвующих в эксперименте (экспериментальная группа) и тех, кто не участвовал (контрольная группа). Было предложено ответить на следующие вопросы.

Анкета 1

1. Какие болезни ты знаешь?
2. Назови симптомы респираторных заболевай.
3. Какие средства народной медицины тебе известны?
4. Назови лекарственные травы, которые тебе известны.
5. Каково их лечебное действие?
6. Когда и как надо заготавливать лекарственные растения?
7. Знаешь ли ты народные заговоры?
8. Какие ты знаешь народные средства профилактики заболеваний?
9. Назови народные средства закалки.
10. Какие ты знаешь продукты для лечебного питания?

Оценивалось количество правильно названных болезней, симптомов, народных лекарственных средств, их действия, правила заготовки, средств профилактики и др. Согласно полученным данным, в экспериментальной группе после знакомства с народной медициной и народной педагогикой произошло значительное расширение знаний. Объем и глубина знаний школьников, занимающихся в кружке, по разным вопросам выросли в среднем в 1,8 – 2,4 раза. В контрольной группе, учащиеся которой систематически не изучали народную медицину, глубина и объем знаний выросли незначительно.

Вторая часть экспериментального исследования состояла в изучении понимания учащимися смысла терминов «народная медицина», «здоровый образ жизни», выяснении отношения участников к здоровому образу жизни, к народной медицине. Для этого учащимся была предложена анкета 2.

Анкета 2

1. Как ты понимаешь смысл термина «народная медицина»:
   а) полное и правильное представление, б) правильное но не полное, в) неправильное.
2. Как ты понимаешь смысл понятия «здоровый образ жизни»?
   а) правильное и полное представление, б) правильное, но не полное, в) неправильное.
3. Твой образ жизни можно назвать здоровым?

а) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить.

4. Считаешь ли ты курение признаком взрослости?

а) да; б) нет; в) затрудняюсь ответить.

5. Занимаешься ли регулярно физкультурой или спортом? (Укажи в какой спортивной секции; сколько времени; как часто; есть ли спортивные разряды.)

а) занимаюсь; б) нет; в) занимаюсь не регулярно.

6. Как часто ты болеешь простудными заболеваниями?

а) 1 — 2 раза в год; б) 3 — 5 раз в год; в) раз в месяц и чаще.

7. Используют ли в твоей семье народные средства лечения? Какие именно.

а) да (назвать какие); б) нет; в) затрудняюсь ответить.

8. Занимаешься ли регулярно физическим трудом?

а) да (назвать виды труда); б) нет; в) не регулярно.

9. Сколько времени в среднем ежедневно ты проводишь на улице?

а) 1 — 2 часа; б) 3 — 4 часа; в) 5 — 6 часов.

10. Сколько времени в день ты смотришь телевизор (видео), работаешь на компьютере?

а) 1 час; 2) 2 часа; 3) 3 часа и более.

11. Твое отношение к народной медицине.

а) она сегодня не нужна; б) это история нашего народа и ее надо знать;

в) она имеет и сегодня практическое значение.

В ходе начального тестирования в контрольном классе было преимущественно традиционное понимание народных средств сохранения здоровья: не пить, не курить, заниматься спортом. Два человека отметили необходимость закаливания. Был единственный на обе группы ответ, в котором кроме традиционного понимания здорового образа жизни отмечалась необходимость «ни с кем не ругаться». В сочетании с другими характеристиками народной медицины это наиболее близкий ответ к правильному пониманию здорового образа жизни, который предполагает кроме поддержания физического здоровья необходимость психологического равновесия.

Значительный процент учащихся в контрольной группе, в целом правильно понимающих здоровый образ жизни, не смогли дать обоснованный ответ о своем образе жизни. Ряд ответов содержали расплывчатые формулировки: наполовину, частично и т. п. Основная масса просто отвечала утвердительно, не давая никаких объяснений, хотя это требовалось. Эти ответы были отнесены к разряду затрудняющихся ответить. Срез, проведенный в контрольной группе в конце эксперимента, выявил незначительные изменения в отношении к здоровому образу жизни. Количество обоснованно считающих свой образ жизни здоровым возросло от 0 до 2 чел. (14,3 %). В экспериментальной группе это увеличение было значительно больше: с 11,8 до 47,1 %. В контрольной группе число не относящих свой образ жизни к здоровому за учебный год несколько уменьшилось с 28,6 до 21,4 %. Среди участвующих в экспериментальной программе уменьшение было более заметным: с 29,4 до 5,9 %. Такое различие в полученных данных в значительной степени было обеспечено мотивацией участников эксперимента к здоровому образу жизни.

Отношение к курению в контрольном классе в начале учебного года

было довольно категорическим. Подавляющее большинство испытуемых этого класса (85,7 %) не считали эту пагубную привычку признаком взрослости. Однако в конце учебного года их число уменьшилось до 78,6 %. Напротив, возросло число тех, кто считает эту привычку привлекательной: с 7,1 до 14,3 %. В экспериментальной группе, напротив, число тех, кто позитивно относится к курению, сократилось с 2 чел. до 0. Возросло количество негативно относящихся к этой пагубной страсти с 12 чел. (70,6 %) до 15 чел. (88,2 %). Снизилось число учащихся, не имеющих определенного мнения относительно курения: с 17,7 до 11,8 %. Дополнительные опросы показали, что одной из наиболее существенных причин таких изменений является участие в занятиях кружка по ознакомлению со здоровым образом жизни на основе русской народной культуры.

Учащиеся из обеих групп в начале эксперимента мало занимались спортом. В экспериментальной группе регулярно занимался спортом, т. е. посещал спортивную секцию, один человек (5,9 %), в контрольном – три (21,4 %). В результате проведенной экспериментальной работы, знакомства подростков экспериментальной группы с русскими традициями физического развития, стимулирования учащихся, особенно мальчиков, образами русских богатырей, а девочек образами русских красавиц число регулярно занимающихся спортом возросло до 8 (47,1 %). Число совершенно не занимающихся физкультурой сократилось с 70,6 до 41,1 %. Уменьшилось также количество ребят, занимающихся физкультурой нерегулярно с 25,5 до 11,8 %. В контрольной группе целенаправленной работы по мотивации детей для занятий спортом не проводилось. Поэтому в течение учебного года только один человек, кроме тех, кто занимался ранее, записался в спортивную секцию. В этом классе уменьшилось число детей, совершенно не занимающихся спортом: с 57,1 до 35,7 %. Но это сокращение повлияло лишь на количество детей, которые готовы заниматься физкультурой от случая к случаю. Число таких возросло от 21,4 до 35,7 %.

Третий этап эксперимента состоял в оценке уровня заболеваемости простудными болезнями. Для этого изучалось количество пропусков учащимися уроков по болезни, наличие медицинских справок и пр. Проводились также опросы учащихся, данные которых корректировались беседами с учителями, медсестрой школы.

Как показало изучение полученных данных, результаты работы кружка в экспериментальной группе снизили уровень заболеваемости участников. Многие старшеклассники и их родители увлеклись идеями русского традиционного закаливания. Многие стали обливаться холодной водой, некоторые начали регулярно посещать баню, париться, два мальчика начали заниматься моржеванием. В результате к концу эксперимента в экспериментальной группе вместо 29,4 % болеющих часто (практически каждый месяц) осталось 11,8 %. Число редко болеющих (1–2 раза в год) возросло с 47,1 до 70,6 %. В контрольной группе специальной работы по ознакомлению с основами закаливания не проводилось, во многом поэтому часто болеющих учащихся к концу учебного года возросло с 35,7 до 42,8 %. Сократилось количество учащихся, болеющих редко с 50,0 до 42,9 %.

Результаты проведенного исследования подтверждают начальную

гипотезу о важности интеграции народной педагогики и народной медицины в приобщении учащихся к здоровому образу жизни, целесообразности использования в современной жизни народных средств оздоровления и лечения.

Список литературы

1. Баранова Н.И., Голякова Л.Ф. Материалы по детству и воспитанию в коллекциях ГМЭ // Мир детства в традиционной культуре народов СССР. Л.: ГМЭ народов СССР,1991.
2. Бернштам Т.А. Молодежь в обрядовой жизни русской общины X1X – нач. XX в. Половозрастной аспект традиционной культуры / АН СССР. Л: Наука, 1988. 274 с.
3. Блинков Ю.А., Губарев Е.А., Черных А.М. Основы формирования полноценной жизнедеятельности детей с ограниченными возможностями. Курск: Изд-во КГМУ, 1999. 432 с.
4. Большая энциклопедия народной медицины. М.: Эксмо, 2006. 1088 с.
5. Борисов Е.В. Памятники народного творчества в Олонецкой губ. СПб.,1873.
6. Быт великорусских крестьян-землепашцев: (На примере Владимирской губ. / авт. сост. Б.М.Фирсов, И.Г.Киселева. СПб.: Изд-во Европ. дома, 1993. 472 с
7. Васильева З.А., Любинская С. М. Резервы здоровья. Л.: Медицина, 1981. 320 с.
8. Галанов А.С. Игры, которые лечат. М., 2001. 96 с.
9. Головин В.В. Колыбельная песня и приемы убаюкивания на русском Севере // Мир детства в традиционной культуре народов СССР. Л., 1991. Ч.1.
10. Золотая энциклопедия народной медицины. Сост. М. Зубкова. СПб., 2009.
11. Иванченко В. А Секреты вашей бодрости. М.: Знание, 1988. 288 с.
12. Кузнецова М.Н. Неспецифическая профилактика респираторных заболеваний у детей. М.: АРКТИ, 2003. 88 с.
13. Куренков П.М. Русский народный лечебник. СПб.: Комплект, 1997.
14. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей // Избр. пед. соч.: в 2-х т. / под ред. И.А. Каирова и др. М.: Педагогика, 1977. Т. 2. 320 с.
15. Малахов Г.П. Целительные силы: в 4 т. СПб.: Комплект, 1994.
16. Мельников М.Н. Русский детский фольклор: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1987. 240 с.
17. Некрасов Н.А. Арина, мать солдатская // Собр. соч.: в 4 т. М., 1972. Т.2. 249 с.
18. Некрасов Н.А. Мороз красный нос // Собр. соч.: в 4 т. М., 1972. Т.2. 249 с.
19. Николаев В.А. Ведение в этнопедагогику: науч.-метод. пособие. Орел, 2003. 150 с.
20. Николаев В.А., Тимохина Т.В. Деятельность гувернера в прошлом и настоящем: науч.-метод. пособие. Орел, 2007. 139 с.
21. Николаев В.А. Истоки русской народной педагогики. М.; Орел, 1996. 136 с.
22. Новоселов Н.П. Военные игры русского народа и их отношение к эпохе военной демократии: дис. ... канд. ист. Наук. М., 1949.
23. Попов Г.И. Русская народно-бытовая медицина. СПб., 1996.
24. Сухомлинский В.А. Павлышская средняя школа // Избр. пед. соч.: в 3-х т. / сост. О.С. Богданова, В.З. Смаль. М.: Педагогика, 1980. Т. 2. 384 с.
25. Терещенко А. Быт русского народа. Соч.: в 7 ч. М., 1848. Ч. 1.
26. Торэн М.Д. Русская народная медицина и психотерапия. СПб.: Литера, 1996.

INTEGRATION OF THE FOLK PEDAGOGICS AND TRADITIONAL MEDICINE IN PREVENTION OF STUDENTS DISEASES

V.A. Nikolaev[1], M.V. Nikolaeva[2], E.V. Usol'ceva[3]

[1]Oryol State University
[2]The Sechenov First Moscow State Medical university
[3]Russian New University

This article is devoted to some facilities of the folk pedagogics and traditional medicine, which are contributed to prevent diseases, to physical development of children in different ages, to the healthy lifestyle and to the treatment of the most abundant diseases. This article represents the results of researching ways of integration of the folk pedagogics and traditional medicine in contemporary school conditions.

***Keywords**: folk pedagogics, traditional medicine, healthcare, healthy lifestyle, rudimental science.*

Об авторах:

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

НИКОЛАЕВА Мария Валерьевна – студентка ЦИОП «Медицина будущего». ФГБОУ ВПО «Первый МГМУ им. И.М. Сеченова» (119992, Москва, ул. Трубецкая, д. 8, стр. 2), e-mail: marianikolaeva007@gmail.com

УСОЛЬЦЕВА Елена Викторовна – старший преподаватель кафедры специального дефектологического образования НОУ ВПО «Российский новый университет» (Москва, ул. Радио, 22), e-mail: logos2001@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2015. № 4. С. 189-195

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.02:378.08

УПРАВЛЕНИЕ САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ

Е.Н. Бесперстова

Самарский государственный университет путей сообщения

Рассматривается вопрос о дидактической помощи студентам, которая представляет собой многошаговую процедуру обучения и периодическую квалиметрию текущей успеваемости с соответствующей оперативной корректировкой учебного процесса, чтобы фактическая траектория усвоения знаний учащегося стремилась к эталонной. Это даёт возможность осваивать учебный материал с гарантированным качеством в большем объёме и в сжатые сроки.

***Ключевые слова**: самообразовательная деятельность, познавательно-деятельностная матрица, самоконтроль, квалиметрия.*

Темпы развития технического прогресса требуют от сегодняшних инженеров принятия оптимальных решений, зачастую граничащих с процессом научного исследования. К сожалению, обладая достаточными знаниями в рамках предметов профессионального цикла, выпускники вузов не всегда готовы к решению трудных и неординарных производственных задач. Поэтому их подготовка в стенах высших учебных заведений требует существенного совершенствования, особенно в пределах дисциплин естественно-научного цикла. Математика в техническом вузе является методологической основой естественно-научного знания. Математика практически единственный учебный предмет, в котором задачи могут использоваться и как цель, и как средство, и как предмет изучения. Умения решать математические задачи является условием эффективного формирования математической компетентности у студентов, и это условие должно быть деятельностным. Для управления самообразовательной познавательной деятельностью на кафедре высшей математики Самарского государственного университета путей сообщения разработано и успешно внедряется учебно-методическое пособие по изучению векторной алгебры [3], которое состоит из четырёх модулей, имеющих различный уровень сложности. Системообразующим фактором этого пособия является познавательно-деятельностная матрица размером $4\times 4,$ позволяющая студентам осваивать учебный материал как последовательное «движение» по познавательным и деятельностным уровням [1;2]. Рассмотрим задачу первого уровня сложности, состоящую из 4 учебных элементов (УЭ) (табл. 1).

При каком значении α векторы $\vec{a} = \alpha\vec{i} + 4\vec{j} + \vec{k}$ и $\vec{b} = -\vec{i} + 3\vec{j} - \alpha\vec{k}$ взаимно перпендикулярны.

Таблица 1

Задание первого уровня сложности

Учебные элементы	*Последовательность действий*
Y_{11}- отражение на уровне узнавания	Представляет собой понимание смысла задачи, т.е. найти параметр α, при котором векторы перпендикулярны, т.е. их скалярное произведение равно нулю: $\vec{a}\cdot\vec{b}=0$.
Y_{21}- осмысление на уровне узнавания	Для нахождения скалярного произведения воспользуемся формулой $\bar{a}\cdot\bar{b}=a_x\cdot b_x+a_y\cdot b_y+a_z\cdot b_z$
Y_{31}- алгоритмирование на уровне узнавания	Уравнение для определения α будет иметь вид $\alpha\cdot(-1)+4\cdot 3+1\cdot(-\alpha)=-\alpha+12-\alpha=$ $=-2\alpha+12=0\Rightarrow 2\alpha=12$
Y_{41}- контролирование на уровне узнавания	При $\alpha=6$ векторы $\bar{a}$ и $\vec{b}$ перпендикулярны.

Ответ: $\alpha=6$.

Рассмотрим задачу второго уровня сложности, состоящую из 8-и УЭ, которые основываются на рассмотренных ранее основных формулах и определениях (табл. 2).

Найти направляющие косинусы и орт $\vec{d}^{0}$ вектора $\vec{d}=-\vec{a}+5\vec{b}-2\vec{c}$, если координаты векторов: $\vec{a}=2\vec{i}-\vec{j}+4\vec{k},\vec{b}=3\vec{i}+2\vec{j}-7\vec{k},\ \vec{c}=5\vec{i}+2\vec{j}-\vec{k}.$

Таблица 2

Задание второго уровня сложности

Учебные элементы	*Последовательность действий*
Y_{11} – отражение на уровне узнавания	Представляет собой понимание того, что требуется найти направляющие косинусы вектора $\vec{d}$ по формулам $\cos\alpha=\frac{d_x}{\lvert\vec{d}\rvert};\cos\beta=\frac{d_y}{\lvert\vec{d}\rvert};\cos\gamma=\frac{d_z}{\lvert\vec{d}\rvert}$
Y_{12} – отражение на уровне воспроизведения	Для этого необходимо найти координаты вектора $\vec{d}$: $\vec{d}=-(2;-1;4)+5(3;2;-7)-2(5;2;-1)$
Y_{21} – осмысление на уровне узнавания	Выполнив действия, получим $\vec{d}=(-2+15-10;2+10-4;-8-35+2)=$ $=(3;8;-41)$

Учебные элементы	*Последовательность действий*
Y_{22} – осмысление на уровне воспроизведения	Длина вектора $\vec{d}$ определяется формулой $\left\|\vec{d}\right\| = \sqrt{{d_x}^2 + {d_y}^2 + {d_z}^2}$
Y_{31} – алгоритмирование на уровне узнавания	Подставляя числовые значения, получим $\left\|\vec{d}\right\| = \sqrt{3^2 + 8^2 + (-41)^2} = \sqrt{9 + 64 + 1681} = \sqrt{1754}$
Y_{32} – алгоритмирование на уровне воспроизведения	Находим направляющие косинусы: $\cos\alpha = \frac{3}{\sqrt{1754}}, \cos\beta = \frac{8}{\sqrt{1754}}, \cos\gamma = -\frac{41}{\sqrt{1754}}$
Y_{41} – контролирование на уровне узнавания	Орт $\vec{d}^{\,0} = (\cos\alpha; \cos\beta; \cos\gamma) = \left(\frac{3}{\sqrt{1754}}; \frac{8}{\sqrt{1754}}; -\frac{41}{\sqrt{1754}}\right)$
Y_{42} – контролирование на уровне воспроизведения	Для проверки правильности найденных направляющих косинусов применим формулу $\cos^2\alpha + \cos^2\beta + \cos^2\gamma = \left(\frac{3}{\sqrt{1754}}\right)^2 + \left(\frac{8}{\sqrt{1754}}\right)^2 + \left(-\frac{41}{\sqrt{1754}}\right)^2 = \frac{9}{1754} + \frac{64}{1754} + \frac{1681}{1754} = 1$

Ответ: $\cos\alpha = \frac{3}{\sqrt{1754}}, \cos\beta = \frac{8}{\sqrt{1754}}, \cos\gamma = -\frac{41}{\sqrt{1754}}$.

Задания третьего уровня сложности, состоящие из 12 УЭ, формируют самообразовательные компетенции на уровне применения. Это означает, что отражение, осмысление, алгоритмирование и контролирование осуществляются в три этапа – информация не только узнаётся и воспроизводится, но и применяется в более сложных задачах смешанного типа.

Задачи четвёртого уровня сложности, состоящие из 16 УЭ, основываются на творческом и исследовательском подходе к решению.

Для самопроверки усвоенного материала студентам предлагаются тесты, которые проверяют все этапы решения: умения студента узнавать, воспроизводить и применять усвоенную информацию в различных ситуациях, сочетаниях и комбинациях, требуя осмысления поставленной задачи, обнаруживая логические связи в более сложных случаях. Приведём пример тестового задания первого уровня сложности (табл. 3).

Нормировать вектор $\vec{a} = 5\vec{i} - 4\vec{j} + 3\vec{k}$.

Таблица 3

Задание в тестовой форме первого уровня сложности

Этапы решения		*Варианты ответов*
Y_{11}	Условие задачи заключается в нахождении…	1) модуля вектора; 2) единичного вектора; 3) проекции вектора

Этапы решения		*Варианты ответов*
Y_{21}	Решение задачи можно осуществить…	1) $\left\|\vec{a}\right\| = \sqrt{a_x^2 + a_y^2 + a_z^2}$; 2) $\vec{a}^{0} = \frac{\vec{a}}{\left\|\vec{a}\right\|}$; 3) $np_{\overrightarrow{OX}}\vec{a} = \left\|\vec{a}\right\| \cos\left(\vec{a}^{\wedge}, \overrightarrow{OX}\right)$
Y_{31}	Алгоритм решения можно представить в виде…	1) $\vec{a}^{0} = \frac{\vec{5i}}{\sqrt{5-4+3}} - \frac{4\vec{j}}{\sqrt{5-4+3}} + \frac{3\vec{k}}{\sqrt{5-4+3}}$; 2) $\vec{a}^{0} = \frac{\vec{5i}}{\sqrt{5^2+(-4)^2+3^2}} - \frac{4\vec{j}}{\sqrt{5^2+(-4)^2+3^2}} + \frac{3}{\sqrt{5^2+(-4)^2+3^2}}$; 3) $\left\|\vec{a}\right\| = \sqrt{25+16+9}$
Y_{41}	Окончательный ответ:	1) $\vec{a}^{0} = \frac{\vec{5i}}{4} - \vec{j} + \frac{3\vec{k}}{4}$; 2) $\vec{a}^{0} = \frac{\vec{5i}}{2} - 2\vec{j} + \frac{3\vec{k}}{2}$; 3) $\vec{a}^{0} = \frac{\vec{5i}}{\sqrt{50}} - \frac{4\vec{j}}{\sqrt{50}} + \frac{3\vec{k}}{\sqrt{50}}$

Приведём пример тестового задания второго уровня сложности (табл. 4).

Найти координаты вектора $\vec{c}$, направленного по биссектрисе угла между векторами $\vec{a} = (2;-2;1)$ и $\vec{b} = (0;8;6)$.

Таблица 4

Тестовые задания второго уровня сложности

Этапы решения		*Варианты ответов*
Y_{11}	Условие задачи заключается в нахождении…	1) разности векторов; 2) координат вектора, направленного по биссектрисе; 3) скалярного произведения векторов
Y_{12}	Решение задачи начнем с определения биссектрисы угла как линии, которая…	1) делит углы на три равные части; 2) перпендикулярна сторонам угла; 3) делит угол пополам
Y_{21}	Вектор $\vec{c}$ можно считать…	1) суммой векторов $\vec{a} + \vec{b}$; 2) суммой векторов $\vec{a} + \lambda\vec{b}$, при условии, что $\left\|\vec{d}\right\| = \lambda\left\|\vec{b}\right\|, \left\|\vec{d}\right\| = \left\|\vec{a}\right\|$; 3) суммой векторов $\vec{a} + \lambda\vec{b}$, при условии, что $\left\|\vec{d}\right\| = \lambda\left\|\vec{a}\right\|, \left\|\vec{d}\right\| = \left\|\vec{b}\right\|$.

Этапы решения		*Варианты ответов*
Y_{22}	Найдём длины векторов $\vec{a}$ и b …	1) $\left\|\vec{a}\right\| = \sqrt{2-2+1} = 1; \left\|\vec{b}\right\| = \sqrt{0+8+6} = \sqrt{14};$ 2) $\left\|\vec{a}\right\| = \sqrt{2^2+(-2)^2+1^2} = \sqrt{9} = 3; \left\|\vec{b}\right\| = \sqrt{8^2+6^2} = = \sqrt{100} = 10;$ 3) $\left\|\vec{a}\right\| = \sqrt{2^2\cdot(-2)^2\cdot 1^2} = \sqrt{16} = 4; \left\|\vec{b}\right\| = \sqrt{8\cdot 6} = \sqrt{48}$
Y_{31}	Коэффициент λ равен…	1) $\lambda = \dfrac{\left\|\vec{a}\right\|}{\left\|\vec{b}\right\|} \Rightarrow \left\|\vec{a}\right\| = \dfrac{3}{10}\left\|\vec{b}\right\|;$ 2) $\lambda = \dfrac{\left\|\vec{a}\right\|}{\left\|\vec{b}\right\|} \Rightarrow \left\|\vec{a}\right\| = \dfrac{10}{3}\left\|\vec{b}\right\|;$ 3) $\lambda = \dfrac{\left\|\vec{a}\right\|}{\left\|\vec{b}\right\|} \Rightarrow \left\|\vec{b}\right\| = \dfrac{3}{10}\left\|\vec{a}\right\|.$
Y_{32}	Чтобы найти вектор $\vec{d}$ надо…	1) $\vec{d} = (d_x; d_y; d_z) = \dfrac{\lambda}{(b_x; b_y; b_z)};$ 2) $\vec{d} = (d_x; d_y; d_z) = \dfrac{(b_x; b_y; b_z)}{\lambda};$ 3) $\vec{d} = (d_x; d_y; d_z) = \lambda \cdot (b_x; b_y; b_z).$
Y_{41}	Координаты вектора $\vec{d}$ …	1) $\vec{d} = \dfrac{3}{10}(0;8;6) = \left(0; \dfrac{12}{5}; \dfrac{9}{5}\right);$ 2) $\vec{d} = \dfrac{10}{3}(0;8;6) = \left(0; \dfrac{80}{3}; 20\right);$ 3) $\vec{d} = \dfrac{10}{3}(2;-2;1) = \left(\dfrac{20}{3}; -\dfrac{20}{3}; \dfrac{10}{3}\right).$
Y_{42}	Окончательный ответ:	1) $\vec{a} + \vec{d} = \left(2; -2 + \dfrac{80}{3}; 1 + 20\right) = \left(2; \dfrac{74}{3}; 21\right);$ 2) $\vec{a} + \vec{d} = \left(2; -2 + \dfrac{12}{5}; 1 + \dfrac{9}{5}\right) = \left(2; \dfrac{2}{5}; \dfrac{14}{5}\right);$ 3) $\vec{a} + \vec{d} = \left(2 + \dfrac{20}{3}; -2 - \dfrac{20}{3}; 1 + \dfrac{10}{3}\right) = \left(\dfrac{26}{3}; -\dfrac{26}{3}; \dfrac{13}{3}\right).$

При тестировании студенту предоставляется специально разработанный бланк ответов, в который он заносит выбранный им единственно правильный вариант ответа. По заполненным бланкам ответов определяется количество верно отмеченных учебных элементов. Бланк ответов представляет собой поле качества обучения каждого конкретного студента и позволяет ему самостоятельно выставить себе оценку в традиционной балловой системе.

По формуле $K_y = \frac{N_n}{N}, K_y \in [0,1]$, где N_n – количество правильно выполненных учебных элементов, N – общее количество учебных элементов в тесте, вычисляется коэффициент усвоения учебной информации. Узловая точка $K_y = 0,7$ делит обучающий процесс на две неравные части. Интервал научения при $K_y \in [0;0,7)$ характеризуется «нечувствительностью» студента к своим ошибкам. Интервал $K_y \in [0,7;1]$ можно назвать интервалом самообучения. Он указывает на достаточность приобретённых знаний. Обучаемый, достигший такого качества усвоения учебного материала, сам способен контролировать правильность своих действий, самостоятельно корректируя ошибки. При $K_y \in [0,7;0,8)$ студент заслуживает оценку «удовлетворительно», при $K_y \in [0,8;0,9)$ - «хорошо», при $K_y \in [0,9;1]$ - «отлично». Простота и доходчивость алгоритма позволяют студенту самостоятельно рассчитать свой результат и выставить оценку в традиционной балловой системе.

Предоставляемая студентам инновационная дидактическая база учебной дисциплины для организации самообразовательной деятельности имеет удобную и гибкую структуру, является вариативной для каждого студента: имеет оптимальное количество простых заданий и возможность самостоятельно их воспроизвести и проконтролировать себя, а также «пошаговое», подробное изучение более сложного учебного материала.

Данную технологию, апробированную в работе со студентами очного, заочного и дистанционного обучения и показавшую хорошие результаты, можно рекомендовать для использования при изучении других дисциплин в различных учебных заведениях.

Список литературы

1. Рябинова Е.Н. Разработка и реализация индивидуально-корректируемой технологии профессионального обучения. Самара: Изд-во СН , 2008. 238 с.
2. Рябинова Е.Н.Формирование познавательно-деятельностной матрицы учебного материала в высшей профессиональной школе. Самара: Изд-во СНЦ, 2008. 245 с.
3. Рябинова Е.Н., Бесперстова Е.Н. Организация самообразовательной деятельности студентов технического университета при изучении векторной алгебры: учебно-методическое пособие. Самара.: «Издательство СамГУПС», 2012. 168 с.

CONTROL OF SELF-EDUCATIONAL ACTIVITIES OF ENGINEERING STUDENTS

E.N. Besperstova

Samara State University of Railway Transport

The article deals with the problem of the didactic aid to students, which is a multi-step procedure of teaching and periodic qualimetry of current progress with the appropriate efficient correction of the educational process so that the actual trajectory of acquiring knowledge tends to be standard. It allows the students to master a larger amount of educational material with guaranteed quality in a very short time.
***Keywords**: self-educational activities, cognitive-activity matrix, self-control, qualimetry.*

Об авторе:

БЕСПЕРСТОВА Елена Николаевна – старший преподаватель кафедры «Высшая математика» Самарского государственного университета путей сообщения (443066, г. Самара, 1-ый Безымянный переулок, 18), e-mail: bespel@yandex.ru

УДК 378.145

РОЛЬ КОНТРОЛЯ В АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ОБУЧЕНИЮ В ВУЗЕ

Н.М. Гордеева, А.Л. Сунчалина

Московский государственный технический университет им. Н.Э. Баумана

Первый курс – один из самых ответственных курсов в высшем учебном заведении. Студенты приобретают новые навыки, осваивают новые способы познавательной деятельности. Важным фактором педагогического управления процессом адаптации к новым условиям является контроль. На примере обучения студентов первого курса высшей математике показывается, что для успешной адаптации студентов к новому виду деятельности необходимо уделять должное внимание всем видам контроля, применяя разные его формы на разных этапах обучения. В первые недели особенно важными являются дисциплинарные требования, а с развитием познавательной компетентности студентов все большее внимание следует уделять обучению самостоятельной работе и самоконтролю.

Ключевые слова: адаптация*, первый курс, контроль, педагогические требования.*

Ведущим условием эффективности адаптации студентов к обучению в вузе является целенаправленное педагогическое управление этим процессом. Адаптационный период первокурсников оказывает непосредственное влияние на дальнейшее обучение в вузе, формирование их профессиональных компетенций. Студенты осваивают новые способы познавательной деятельности, у них формируются определенные типы и формы межличностных связей и отношений. Необходимой частью этого процесса является педагогический контроль.

Студенты оказываются в ситуации, когда меняется все: место и время обучения, набор дисциплин, форма и длительность занятий, стили преподавания, виды отчетности и форма оценивания. Эта стрессовая ситуация связана с выработкой новых умений и навыков организации собственного времени и сил. Неорганизованность и переоценка собственных сил приводит к тому, что число студентов, не сдавших сессию удовлетворительно, может доходить до 5-10 %.

Ключевой период – первые дни и недели, когда формируется новое поведение и распорядок дня. Именно это время повлияет на то, будет ли студент дисциплинированно посещать все занятия, будет ли выполнять домашние задания. Отсутствие своевременного контроля порождает иллюзию отсутствия необходимости работать.

Замечено, что основными проблемами адаптации первокурсников к обучению в вузе являются «неумение распределять свое время и силы … отсутствие привычного контроля и опеки со стороны родителей, учителей; неготовность к обучению, основанному на полной самостоятельности» [4, с. 934].

Строго говоря, основной причиной является неготовность к обучению, основанному на полной самостоятельности, а остальные перечисленные проблемы часто являются лишь разными вариантами указанной проблемы.

Больше всего регламентирован в вузе итоговый контроль (контрольные мероприятия). Но первое контрольное мероприятие обычно проходит уже в середине семестра, когда пора подводить первые итоги, но уже поздно формировать отношение к учебе.

Текущий контроль не регламентируется и формально не влияет на оценку. Но именно он в первые недели обучения обеспечивает успешную адаптацию студентов к новым условиям.

Важным видом контроля является проверка домашних заданий. Результаты исследований [7, с. 181-183] свидетельствуют о том, что только каждый четвертый студент систематически выполняет задания для самостоятельной работы.

Можно согласиться с теми авторами, которые считают, что мотивация студентов тесно связана с дисциплиной и считают необходимым контроль посещаемости и 100-процентную проверку всех домашних заданий [2, с. 30-31]

Нельзя забывать и другую важную роль, которую играет контроль. Известно, что студенты специально готовятся к контрольной, зачёту, экзамену. В присутствии преподавателя все учащиеся выполняют заданные упражнения. Письменным работам уделяется больше внимания, если их будут проверять. Одним словом, наличие или ожидание контроля стимулирует учебные действия обучающихся, является дополнительным мотивом их учебной деятельности. Все это позволяет говорить ещё об одной функции контроля – стимулирующей.

По результатам анкетирования студентов выяснено, что больше всего мешают учебе собственная неорганизованность, переоценка своих сил и пропуски занятий по уважительной или неуважительной причине. Опросы показали, что самую высокую оценку студентов получил преподаватель, предъявляющий высокие требования к дисциплине посещения (без опозданий и прогулов) и каждый раз проверяющий наличие домашнего задания. Студенты отметили, что так он сразу создал рабочую атмосферу и предмет изучать было легче и интереснее.

В данном случае контроль работает как инструмент стимулирования познавательной деятельности.

На преподавателя ложится большая нагрузка в этот период, облегчить его труд может использование компьютерных технологий. Для формирования большого количества заданий по аналитической геометрии, линейной алгебре, математическому анализу используется генератор задач для самостоятельной работы. Каждый студент получает индивидуальный вариант, а преподаватель – вариант с ответами, содержащий не только ответы, но и промежуточные решения для быстрого поиска ошибки. Примеры таких генераторов используются уже несколько лет [3, с. 1-2].

Актуальность проблемы контроля связана с важностью его функций: обучающей, воспитательной, корректировочной, стимулирующей и т.д.

Обучающая, воспитательная и стимулирующая функции тесно связаны. Приучение учащихся к систематической работе с помощью регулярного контроля демонстрирует эту взаимосвязь.

По прошествии первого месяца студенты уже в значительной мере адаптируются к новым условиям, свыкаются со своей новой ролью. В конце второго месяца их ждет первое контрольное мероприятие (в большинстве вузов так построены календарные планы). Основное направление контроля с дисциплинирующей и воспитательной функциями можно перенести на стимулирующую и развивающую.

Основным в организации контроля является обеспечение органичного вхождения его во все элементы процесса обучения, т. е. придание контролю следящего характера. Только в этом случае будут реализованы свойственные контролю коммуникативно–обучающие возможности. Отсюда вытекают следующие правила, которыми следует неукоснительно руководствоваться при проведении контроля:

1. Контроль должен носить регулярный характер.
2. Контроль должен охватывать максимальное количество студентов за единицу времени. Поэтому в каждом отдельном случае он не должен занимать много времени.
3. Объём контролируемого материала должен быть небольшим, но достаточно репрезентативным, чтобы по степени его усвоения или неусвоения, владения или невладения им можно было судить, приобрели ли студенты необходимые навыки и умения.
4. Так как обучение и контроль органично связаны, то при проведении контроля следует отталкиваться от конкретных задач семинара.

Без информации о состоянии обучаемого невозможно грамотно управлять учебным процессом, а без систематической работы студентов, которую трудно представить без стимулирования, нельзя сформировать у них навыки и умения. Функцию контроля реализует только преподаватель. Справочный материал учебника, помощь одногруппников, технические средства (компьютерные программы, автоматические тесты и т.п.) создают благоприятные условия для самоконтроля, подлинный же контроль по-прежнему способен осуществить только преподаватель. Функция обратной связи чрезвычайно важна: она позволяет преподавателю управлять процессом обучения. На основе информации, полученной во время контроля, можно предупредить становление ошибочных навыков, сделать обобщающие выводы о методе обучения, определить уровень подготовки студентов, оценить их работу, изменить приёмы обучения, скорректировать задания отстающим учащимся и ещё многое другое. Поэтому функцию контроля, заключающуюся в получении информации об уровне подготовки обучающихся, можно назвать функцией обратной связи.

Результативность работы студентов во многом определяется наличием активных методов ее контроля как на промежуточном, так и на итоговом уровне. Контроль должен носить систематический характер, прежде всего для того чтобы выявить недостатки в образовательном процессе и создать механизм их устранения, а также сформировать обратную связь для коррекции обучения.

Исследования, посвященные интенсификации самостоятельной работы студентов, показали, что уровень и качество подготовки студентов, их учебно-познавательные способности повысятся, если «…осуществлять систематический контроль качества самостоятельной учебной деятельности, анализировать и корректировать её» [6, с. 5].

Высшим мерилом владения предметом, залогом познавательной самостоятельности является самоконтроль. Степень сформированности механизма самоконтроля у студентов различна и зависит от уровня владения предметом, от психологического портрета студента. Механизм самоконтроля можно считать сформированным и оптимально функционирующим, если студент осуществляет учебные действия корректно и осознает это, либо он способен внести коррекцию в случае осознания ошибочности действия. Таким образом, самоконтроль и формирование навыков самостоятельной работы взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Как нужно контролировать выполнение самостоятельной работы студентами, чтобы научить их учиться? Обычно студентам выдается одновременно с заданием полный инструментарий для его выполнения (список учебной литературы, методический материал, примеры решений, рекомендации по временным рамкам и т.д.). При проверке преподаватель обращает внимание не только на правильность ответов, но и требует объяснить ход решения. Как научить студента видеть, правильный ли ответ он получил, если у него нет возможности сравнить с ответом из конца учебника? Еще при выдаче задания преподаватель обучает студентов делать самостоятельно предварительный контроль. К нему можно отнести решение задачи несколькими способами, оценку погрешности, проверку физического или экономического смысла получившихся величин и т.п.

Анализ педагогической и методической литературы [1, с.68-85; 5, с.125] позволил выделить основные критерии организации контроля.

1. Создание рабочей атмосферы. Требование дисциплины. Создание мотивации на изучение данной дисциплины.
2. Предъявление преподавателем четких и понятных требований к оценке уровня подготовки студента, определения базовых (ключевых) задач, которые должен уметь решать каждый.
3. Личностно-ориентированный, дифференцированный подход. Работа со всеми сегментами учащихся.
4. Использование разных вариантов контроля для стимулирования студентов. Например: задания с учетом дифференцированного подхода, разного уровня сложности, задания на скорость, на интерес и т.п., работа в парах, интерактивные методы обучения.
5. Обучение студентов самоконтролю. Объяснение необходимости изучения теории и выполнения домашнего задания. Обучение студентов планированию выполнения самостоятельной работы: где взять информацию, как распределить время, как отчитаться.
6. Обучение критическому (реалистичному) подходу к оценке собственных умений.
7. Создание благоприятной атмосферы. Сотрудничество, уважение, совместное творчество, взаимопомощь.

Анализ успеваемости разных групп показывает, что студентам легче адаптироваться к новым условиям обучения при обязательном наличии со стороны преподавателя постоянного систематического контроля. В течение первого семестра у них уже успевают сформироваться навыки, позволяющие успешно работать в дальнейших семестрах, а именно: умение распределять свое время, адекватно оценивать свои успехи, работать с информацией, соблюдать сроки учебного плана. Все это выражается качественно в уровне подготовки студентов, а количественно – в удовлетворительных цифрах успеваемости.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
2. Киселева Е.С., Падалкина Г.П., Рыкова Е.В., Рыкова Л.Л. Стимулирование самостоятельной работы студентов // Педагогические нововведения в высшей школе: Материалы IV Всерос. науч.-метод. конф. / Кубанский гос. технол. ун-т. Ч.3. Педагогические инновации: методы, методики обучения и контроля. Краснодар, 1998. 65 с.
3. Коновалов Я.Ю., Соболев С.К., Ермолаева М.А. Методические аспекты автоматической генерации задач по линейной алгебре // Инженерный журнал: наука и инновации. 2013. Вып. 5. URL: http://engjournal.ru/catalog/pedagogika/hidden/740.html
4. Кузьмишкин А.А., Кузьмишкина Н.А., Забиров А.И., Гарькин И.Н. Адаптация студентов первого курса в вузе // Молодой ученый. 2014. №3. С. 933-935.
5. Культура учебного труда: учеб. пособие / под общ. ред. А.А. Дергача. М.: Изд-во РАГС, 2006. 132 с.
6. Подошва Н.В. Интенсификация самостоятельной работы студентов вузов при обучении курсу высшей математики: дис. … канд. пед. наук. М., 2012.
7. Юшко Г.Н. Организация самостоятельной работы студентов в кредитно-рейтинговой системе обучения. Ростов н/Д: Изд-во ЮФУ, 2011. 196 с.

THE ROLE OF CONTROL IN THE ADAPTATION OF FIRST-YEAR STUDENTS TO STUDY AT THE UNIVERSITY

N.M. Gordeeva, A.L. Sunchalina

Bauman Moscow State Technical University

One of the most critical courses in higher education is first. Students acquire new skills, learn new ways of cognitive activity. An important factor of the educational management process of adaptation to new conditions is control. In the example of teaching the students of the first course of higher mathematics shows that successful adaptation of students to new kind of activity it is necessary to pay due attention to all types of control, using different forms at different stages of learning. In the first few weeks are especially relevant disciplinary requirements, and with the development of cognitive competence of students more and more attention must be given to independent work and self-control.

***Keywords**: adaptation, first course, control, pedagogical requirements.*

Об авторах:

ГОРДЕЕВА Надежда Михайловна, ассистент кафедры «Высшая математика» ФГБОУ ВПО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана» (105005, Москва, 2-я Бауманская ул., д. 5, стр. 1), e-mail: nmgordeeva@bmstu.ru

СУНЧАЛИНА Анна Леонидовна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Высшая математика» ФГБОУ ВПО «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана» (105005, Москва, 2-я Бауманская ул., д. 5, стр. 1), e-mail sunchalina@mail.ru

УДК 37.013.2 + 37.048.45

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВОСПИТАНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА

М.А. Крылова

Тверской государственный университет

Представлен анализ концептуальных подходов к профессиональному воспитанию студентов вузов, отраженных в кандидатских и докторских диссертациях за последние двадцать лет. Анализ выполнен при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда в рамках научно-исследовательского проекта 12-06-00792 «Теоретико-методологические основы профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации руководителей образовательных учреждений в сфере управления воспитательной деятельностью». Рассмотрены ключевые моменты таких подходов, как формирующий, компетентностный, культурно-антропологический, личностно-деятельностный, социализирующий, системный, герменевтический, аксиологический, индивидуальный, синергетический, кластерный.

Ключевые слова: *профессиональное воспитание, концептуальные подходы к профессиональному воспитанию: формирующий, компетентностный, культурно-антропологический, личностно-деятельностный, аксиологический, системный, индивидуальный, синергетический, кластерный.*

В настоящее время в педагогической и психологической науке нет единого понимания сущности профессионального воспитания. Это связано прежде всего с различием методологических позиций исследователей по вопросам социально-психологических механизмов, обеспечивающих людям разного возраста профессиональное становление и подготовку к профессиональной деятельности.

В нашей стране вопросы профессионального воспитания традиционно решают такие отрасли науки, как теория и методика профессионального образования и психология труда. В связи с этим был проведен анализ авторефератов кандидатских и докторских диссертаций соответствующих специальностей за последние 20 лет и сделан обзор периодической печати за последние 5 лет. Целью анализа стала систематизация и обобщение подходов к профессиональному воспитанию студентов вузов. Несмотря на то что, судя по публикациям и репортажам в СМИ, широкая общественность отмечает острую необходимость профессионального воспитания будущего специалиста в период обучения в вузе, глубоких фундаментальных исследований по данному вопросу сравнительно мало.

Профессиональное воспитание начинается за пределами вуза: в семье, в основной школе в период профессиональной ориентации старшеклассников, под влиянием образа профессий, формируемого средствами массовой информации, – но находится в неотъемлемой связи с ним. Воспитание в вузе имеет две неразрывно связанные стороны: личностную и профессиональную. Личностное воспитание предполагает организованный процесс развития

человеческого потенциала студента как физического, психического, социального, культурного, духовного существа. Следовательно, основные направления воспитательной работы в вузе по личностному воспитанию студентов – нравственное, физическое, духовное, культурное, социальное, патриотическое и т.д.

Другая сторона воспитательной работы в вузе – профессиональное воспитание, которое понимается как воспитание профессионала, профессионально важных качеств, компетенций, профессиональной воспитанности и культуры.

Можно утверждать, что в настоящее время в отечественной науке достаточно определенно оформились такие подходы, как формирующий, компетентностный, культурно-антропологический, личностно-деятельностный, аксиологический, системный, индивидуальный, синергетический, кластерный. Остановимся на характеристике каждого из них.

Сторонников *формирующего подхода* (например, А.М. Кузьмин [16]) отличает убежденность в том, что преобразования личности студента в плане усвоения профессиональных ценностей происходят под влиянием преподавателя. Формирующее воздействие должно «разбудить» профессиональные и интерсоциальные ценности студентов. Целью профессионального воспитания обычно выступает профессиональная культура или профессионально важные качества. Критериями достижения цели – устойчивые мотивы и ценности профессиональной деятельности студентов, на основе которых вырабатываются профессионально важные качества личности.

Психологические механизмы действенности данного подхода – насильственная парадигма воспитания (по Ю.М. Орлову), принципы бихевиоризма, согласно которым любое живое существо стремится избежать негативных эмоций и получить удовольствие. Благодаря этому людьми можно управлять, поощряя социально положительные действия и ограничивая социально негативные. Как справедливо отмечает Н.Ф. Голованова, «технологически воспитание на основе формирующего подхода организуется в поведенческой модели: “показать образец” – “объяснить” – “упражнять”. Воспитатель предъявляет ребенку образец поведения, добивается, чтобы он осознал эту норму, оценил ее, выразил к ней свое отношение и принял в собственном поведении». Здесь налицо «*линейный* принцип процесса воспитания: каждое педагогическое воздействие воспитателя предполагает определенный отклик воспитанника (словом, действием, поступком)» [8, с. 39].

Формирующий подход кажется пережитком прошлого и вовсе не соответствует психологическим особенностям современного студенчества – независимость, самостоятельность, критичность, политическая и гражданская индифферентность, прагматическая ориентированность на материальный денежный результат. Вместе с тем многие юноши и девушки склонны преувеличивать уровень своих знаний и способностей. Именно поэтому указанные особенности многих современных студентов вдруг пропадают при соответствующей «упаковке» предлагаемых им видов и форм деятельности и заменяются такими скрытыми ранее чертами, как внушаемость, ведомость,

конформизм. Как верно отмечает Е.Г. Огольцева и ее коллеги [21, с.154], данную особенность успешно используют секты, деструктивные группировки, партии, применяя при этом техники формирующего подхода в воспитании.

По своей технологической составляющей похож на формирующий подход *компетентностный подход* в профессиональном воспитании. Он основан на идее *формирования* у студентов компетенций, обеспечивающих им возможность успешной профессиональной социализации. При компетеностном подходе приоритет отдается активным и интерактивным методам обучения (диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, проблемное обучение, когнитивное инструктирование, когнитивные карты, инструментально-логический тренинг, тренинг рефлексии), деятельностно-ориентированным технологиям (методы проектов и направляющих текстов, контекстное обучение, технологические карты, имитационно-игровое моделирование и др.). В результате у учащихся формируются качества, способствующие выполнению ими в будущем многообразных видов социально-профессиональной деятельности. Важно отметь, что при компетентностном подходе употребляется именно термин «методы обучения», а не воспитания. В отличие от формирующего подхода важной технологической составляющей применения данных методов является рефлексивный этап, который и обеспечивает, по мысли его сторонников (например, Й.Н. Ганиева [5], С.И. Гильманшина [7], О.С. Ирба [14], А.Ю. Петров [22], Ю.В. Слесарев [28]), и самообучение, и самовоспитание. Компетентностный подход, в учетом традиций российского образования напрямую связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания индивида не только в качестве специалиста, профессионала своего дела, но и как личности и члена коллектива и социума.

Культурно-антропологический подход в профессиональном воспитании опирается на идею о том, что будущий специалист осваивает культуру профессии через самовоспитание, саморазвитие. Центральной фигурой профессионального воспитания становится сам студент. Сторонники этого подхода (например, Е.Н. Байдашева [2], Н.П. Тропникова [32], Т.Я. Яковец [36]) реализуют идеи гуманистической психологии. Согласно их принципам, педагог выступает фасилititаром, т. е. организует поддержку будущих специалистов, используя недирективные методы общения, при котором студент выступает равноправным партнером деятельности и общения. Культурно-антропологический подход декларирует единство и целостность умственной, эмоциональной, волевой, нравственной и физической сторон развития будущего профессионала. Воспитательная система использует постоянную педагогическую диагностику задатков и способностей студентов, их мониторинг, а также обеспечивает самоопределение личности каждого студента в деятельности через преодоление трудностей, проявление инициативы и ответственности.

Личностно-деятельностный подход в профессиональном воспитании отражает принцип единства деятельности и психики, согласно которому психика формируется и проявляется в деятельности. Как отмечает И.А. Зимняя [13], «основы личностно-деятельностного подхода были заложены в психологии работами Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна,

Б.Г. Ананьева, где личность рассматривалась как субъект деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности и общения...». Данный подход в профессиональном воспитании исходит из того, что будущий специалист станет настоящим профессионалом, только будучи включенным в деятельность и только став ее субъектом. В этом случае его сторонники (например, Т.Б. Гребенюк [9], С.А. Дружилов [10; 11], Н.Л. Росина [25]) говорят о новообразованиях психики профессионала: профессиональная направленность, профессиональное мышление, профессиональная рефлексия, профессиональная компетентность, которые формируются в специально организованной деятельности, где студент становится ее субъектом, принимая и решая учебные задачи.

Аксиологический подход в профессиональном воспитании основан на идее нравственно-эстетического отношения профессионала к действительности. В процессе обучения (на разных ступенях образования) человек приобщается к ценностям данной профессии, осваивает их и строит свою деятельность и общение в соответствии с усвоенными ценностями. Поскольку мир ценностей это − сама социокультурная реальность, жизнь человека и общества, сторонники данного подхода (например, В.И. Белов [3], А.В. Репринцев [24], Т.Л. Стенина [30]) считают, что ценности жизни и профессии становятся содержанием профессионального воспитания.

Результат профессионального воспитания при аксиологическом подходе − профессиональная культура, отражающая трехкомпонентную структуру ценностного отношения: а) когнитивный компонент − понятия и представление о той или иной стороне жизни; б) эмоционально-оценочный компонент − переживание данного события, явления, его оценка; в) поведенческий компонент − опыт действий, умения, навыки, поведенческая готовность к определенным социальным действиям.

Процесс освоения профессиональных ценностей, как правило, проходит несколько этапов: предъявление ценностей личности – аналитико-синтетическое преобразование информации – осознание ценностных ориентаций – принятие ценностной ориентации – реализация ценностных ориентаций в деятельности и поведении – закрепление ценностной ориентации в направленности личности и перевод ее в статус качества личности, т. е. в потенциальное состояние – актуализацию потенциальной ценностной ориентации, заключающейся в качествах личности профессионала. Таким образом, происходит синтез уникальных превращений, интериоризация как процесс перевода профессиональных ценностей во внутренний мир личности.

Системный подход в профессиональном воспитании базируется на идеях системного подхода в воспитании, отраженного в работах И.П. Иванова, А.С. Макаренко, Л.И. Новиковой, В.А. Караковского, Н.Е. Щурковой и др. Процесс воспитания представляется здесь как взаимосвязанная цепь развивающихся воспитательных ситуаций, каждая из которых строится с учетом результатов предыдущей. При таком понимании процесс воспитания – это саморазвивающаяся система, единица которой – развивающаяся воспитательная ситуация.

Понятие «воспитательная система», по мнению В.А. Караковского, отражает один из наиболее фундаментальных факторов педагогической действительности: *…школа* предстает как целостный социальный организм, имеющий собственную логику функционирования и развития, в котором происходят процессы саморегуляции и самоорганизации. В этой системе изменяется и взгляд на личность *педагога:* он перестает выступать непосредственным источником и причиной воспитательного процесса. Воспитательная система, будучи однажды "запущена", затем ежедневно и ежечасно порождает в жизни школы ситуации, имеющие педагогическое содержание...» [34, с. 129].

Воспитательная система – это целостный социальный организм, функционирующий при условии взаимодействия основных компонентов воспитания (субъекты, цели, содержание и способы деятельности, отношения) и обладающий такими интегративными характеристиками, как образ жизни коллектива, его психологический климат (Л.И. Новикова).

Сторонники системного подхода в профессиональном воспитании (например, З.Н. Калинина [15], Е.А. Александрова [1]) указывают на такой механизм профессионального воспитания в рамках системного подхода, как воспитывающее пространство вуза – это результат и форма деятельности, осуществляемой в целях повышения эффективности воспитания, причем деятельности не только созидательной, но и интегрирующей. Воспитывающие ситуации пространства педагогического вуза (на примере Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского) позволяют задействовать эффекты фонового воспитания, метода педагогической паузы, прецедентности и рефлексивности.

Воспитательные системы у каждого отдельного вуза уникальны, как и те, что созданы в основной школе, о чем свидетельствуют многочисленные примеры гуманистических воспитательных систем, представленных в известной книге Г.К. Селевко [27]. Воспитательную систему нельзя перенять как технологию. Ее можно только создать в каждой конкретной образовательной организации.

Индивидуальный подход в профессиональном воспитании представлен исследованиями формирования индивидуального стиля деятельности студентов в период обучения в вузе. Сторонники этого подхода (например, Т.С. Бурякова [4], Н.Ф. Гейжан [6], О.А. Лапина [17], Г.Н. Неустроев [20], А.В. Торхова [31], Т.С. Фещенко [35]) рассматривают индивидуальный стиль деятельности как ведущую характеристику будущего специалиста, обеспечивающую развитие внутреннего мира личности и гармонию личностных и профессиональных смыслов педагогической деятельности, как способ профессиональной самореализации.

Технологически индивидуальный стиль деятельности у студентов в период обучения в вузе формируется через определение и развитие природных задатков в направлении индивидуального стиля, оказания помощи в становлении субъективности и социальности, творческой самореализации личности.

Синергетический подход в профессиональном воспитании – это сравнительно новое направление в педагогике, рассматривающее всю систему

образования как открытую, динамическую, нелинейную, самоорганизующуюся систему.

Его сторонники (например, Т.М. Жидких [12], В.Ш. Масленникова [18], Т.В. Пищулина [23]) подчеркивают, что именно эти признаки системы образования и отличают данный подход от системного.

Так, систему образования можно считать открытой и динамической, поскольку в ней постоянно идет процесс обмена информацией, эмоциями, идеями, побуждениями к действию между педагогами, обучающимися, их родителями, другими субъектами образования. Во время этого процесса появляются новые цели, методы и средства обучения и воспитания. Процесс профессионального становления происходит под влиянием разнообразных факторов: экономических, социальных, правовых. Это динамическая система, содержание которой не остаётся постоянным, а зависит от уровня развития личности как субъекта труда: оптант, адепт, адаптант, интернал, мастер, авторитет.

В связи с этим возникает нелинейность как процесса, так и результата профессионального воспитания. Построенный проект индивидуального жизненного пути является только моделью, которая содержит более или менее реальные варианты, *один из которых* может быть реализован. С точки зрения синергетики к сложноорганизованным системам относится и человеческая личность, которой свойственно постоянно изменять как внешние условия своего существования, так и внутренние основы поведения.

Образовательная система самоорганизующаяся, при этом процесс самоорганизации происходит в результате взаимодействия случайности и необходимости и всегда связан с переходом от неустойчивости к устойчивости. Вероятностный характер развития сочетается с определяющим фактором: сознательным отбором информации, её сопоставлением с собственной информационной программой. Как верно отмечают С.Г. Рубец и Е.И. Кулько, «система как бы “сама себя выбирает” в качестве своего будущего существования. Человек становится тем, кем он может и должен стать» [26, с. 2].

Т.М. Жидких указывает, что «синергетически организованной системе нельзя навязывать то, что вступает в противоречие с внутренним ее содержанием и логикой развертывания ее внутренних процессов. Эффективное управление воспитательной системой возможно при осознании тенденций ее развития и осуществлении на систему и ее компоненты резонансного воздействия, при котором внешнее влияние согласуется (гармонично сопряжено) с внутренними свойствами системы» [12, с. 19].

Если при системном подходе развитие системы предполагает чередование (повторение) определенных типов порядка, то для синергетического подхода в развитии системы характерно чередование порядка и хаоса. Это различие и определяет принципы синергетического подхода в профессиональном воспитании.

Именно поэтому технологически профессиональное воспитание на основе синергетического подхода обеспечивается созданием на базе вуза вероятностной системы открытого типа, педагоги которой умеют переводить

естественное развитие в скачкообразный рост, и переход системы в качественно новое состояние.

Кластерный подход в профессиональном воспитании можно рассматривать как результат естественного развития системного и синергетического подходов. Данный термин пришел в педагогику из технических наук, в которых кластером называют структуру, состоящую из нескольких равноправных частей, сохраняющая свою полноценную функциональную работоспособность при выходе из строя произвольных составляющих его компонентов. Кластер можно считать системой особого рода, в которой добавление элемента улучшает ее работу.

В системе образования можно говорить о внешних кластерах, например, когда несколько учебных заведений на основе социального партнерства и сетевого взаимодействия образуют некий образовательный конгломерат, консорциум, сохраняя при этом автономию.

Как отмечает Д.В. Смирнов**,** основная цель создания кластеров – «усиление конкурентных преимуществ за счет оптимизации объема содержания профессионального образования и его структуры на основе создания единой ресурсной базы, ориентации на приобретение набора ключевых компетенций, повышения качества образования, объединения потенциалов институционального и дополнительного образования» [29, с. 6].

При кластерном подходе к профессиональному воспитанию, как подчеркивают его сторонники (например, А.А. Моштаков [19], Д.В. Смирнов [29]), создается единая образовательная система как форма социального партнерства нескольких образовательных организаций. Это позволяет создать социокультурную среду, обеспечить социальное партнерство учреждений образовательного кластера в координации целей и задач, при проектировании содержания специальных дисциплин, вариативных программ и практик профессионального становления, форм и условий их реализации. Реализация кластерного подхода позволяет в вертикально-горизонтальной структуре системы выстроить межотраслевое взаимодействие учреждений и организаций науки и образования.

С точки зрения Д.Ю. Трушникова [33], наиболее перспективны и интересны инновационные культурно-образовательные кластеры, построенные по принципу пирамиды, в вершине которой находятся кластерообразующие организации.

При таком варианте вуз может выступать региональным образовательным кластером, «объединяющим в своей структуре систему образовательных, культурных, научных, инновационных, социальных подразделений вуза, предполагающий углубление и упрочнение его связей с учреждениями культуры, конструкторскими бюро, проектными институтами, технологическими и производственными предприятиями региона. Это дает дополнительные возможности для расширения спектра образовательных услуг, повышение их качества, расширение профессиональных возможностей выпускника, его горизонтальной и вертикальной мобильности в будущем» [33, с. 368].

Итак, проведенный анализ основных подходов к профессиональному воспитанию студентов вуза, отраженных в диссертационных исследованиях за

последние 20 лет, показал, что профессиональное воспитание – явление многоплановое. Основная цель во всех случаях – воспитание профессионала уже в вузе. Но механизмы профессионального воспитания в каждом случае различаются. Факт, что каждый подход показывает свою эффективность, говорит о том, что в некоторых ситуациях работает лучше один, в других – иной, в третьих – сочетание родственных подходов. Зависит это от очень большого числа факторов (сложившийся педагогический коллектив данного образовательного учреждения, традиции, особенности социокультурного и экономического управления в регионе, психологические особенности и уровень личностного развитии студентов, уровень развития академической группы и пр.). И только специалисты, знающие о многообразии существующих подходов и понимающие их методологические основы, могут выбрать, какой из них следует использовать в данных условиях.

Список литературы

1. Александрова Е.А. Психолого-педагогический феномен воспитывающего пространства педагогических вузов / Институт системных следования и координаций социальных процессов [Электронный ресурс]. URL: http://isiksp.ru/yrarbil/avordnaskela_ea/skela-000003.html (дата обращения: 12.07.2015).
2. Байдашева Е.Н. Профессиональное воспитание будущих специалистов в условиях вузовского образования: автореф. дис. ... канд пед. наук: 13.00.08. Курган, 2009. URL: http://www.dissercat.com/content/professionalnoe-vospitanie-budushchikh-spetsialistov-v-usloviyakh-vuzovskogo-obrazovaniya#ixzz3fefWRBLt (дата обращения: 12.07.2015).
3. Белов В.И. Система профессионального воспитания в современных социально-экономических условиях развития образования: автореф. дис. ... д-ра. пед. наук: 13.00.08. СПб., 2006. URL http://www.dissercat.com/content/sistema-professionalnogo-vospitaniya-v-sovremennykh-sotsialno-ekonomicheskikh-usloviyakh-raz#ixzz3gOWbz5IV (дата обращения: 16.07.2015).
4. Бурякова Т.С. Формирование стиля учебно-профессиональной деятельности учителя начальных классов в вузе: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Волгоград, 2012. URL: http://www.docme.ru/doc/234080/formirovanie-stilya-uchebno-professional._noj-deyatel._nosti-b...(Дата обращения: 18.07.2015).
5. Ганиева Й.Н. Профессиональное воспитание студентов в вузе сельскохозяйственного профиля: автореф. дис.... канд. пед. наук: 13.00.01: Казань, 2012. URL: http://www.dissercat.com/content/professionalnoe-vospitanie-studentov-v-vuze-selskokhozyaistvennogo-profilya (дата обращения: 16.07.2015).
6. Гейжан Н.Ф. Психолого-педагогические основы индивидуализации профессионального воспитания учащихся профессиональных учебных заведений: Автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. СПб., 1995 URL: http://www.dissercat.com/content/psikhologo-pedagogicheskie-osnovy-individualizatsii-professionalnogo-vospitaniya-uchashchikh (дата обращения: 21.07.2015).
7. Гильманшина С.И. Формирование профессионального мышления будущих учителей на основе компетентностного подхода: автореф. дис. ... д-ра педагогических наук: 13.00.01: защищена 21.10.2008. Казань, 2008. URL: http://www.dslib.net/obw-pedagogika/formirovanie-professionalnogo-myshlenija-buduwih-uchitelej-na-osnove.html (дата обращения: 14.07.2015).

8. Голованова Н.Ф. Подходы к воспитанию в современной отечественной педагогике // Педагогика. 2007. № 10. С. 38-47.
9. Гребенюк Т.Б. Формирование индивидуальности будущего педагога в процессе профессиональной подготовки: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Курган, 2009. URL: http://www.dissercat.com/content/formirovanie-individualnosti-budushchego-pedagoga-v-protsesse-professionalnoi-podgotovki#ixzz3fenElhub (дата обращения: 18.07.2015).
10. Дружилов С.А. Особенности профессиональной подготовки в макроструктуре синдрома профессионализма // Гуманитарные научные исследования. 2014. № 11 [Электронный ресурс]. URL: http://human.snauka.ru/2014/11/8331 (дата обращения: 12.07.2015).
11. Дружилов С.А. Освоение студентами модели профессии и профессиональной деятельности как необходимое условие профессионализации // Образовательные технологии и общество. 2010. Т. 13, № 4. С. 299-318. URL: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v13_i4/pdf/4r.pdf (дата обращения: 16.07.2015).
12. Жидких Т.М. Управление образовательным процессом в колледже на основе синергетического подхода: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Ярославль, 2007. URL: http://irbis.gnpbu.ru/Aref_2007/Jidkikh_T_M_2007.pdf (дата обращения: 21.07.2015).
13. 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. Кн. 1 / под общ. ред. И. А. Зимней [Электронный ресурс]. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. С. 244–252. URL: http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79725 (дата обращения: 19.07.2015).
14. Ирба О.С. Компетентностный подход как условие профессиональной социализации личности студентов-психологов: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07: Курск, 2009. URL: http://www.dissercat.com/content/kompetentnostnyi-podkhod-kak-uslovie-professionalnoi-sotsializatsii-lichnosti-studentov-psik#ixzz3gDgC4yFL (дата обращения: 16.07.2015).
15. Калинина З.Н. Создание, функционирование и развитие воспитательной системы педагогического вуза 13.00.01 Тула 2004 URL: http://www.dissercat.com/content/sozdanie-funktsionirovanie-i-razvitie-vospitatelnoi-sistemy-pedagogicheskogo-vuza#ixzz3gPAjqvZU (дата обращения: 12.07.2015).
16. Кузьмин А.М.. Теоретические основы профессионального воспитания будущих специалистов физической культуры: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.04: Челябинск, 1999. URL: http://www.dslib.net/obw-pedagogika/teoreticheskie-osnovy-professionalnogo-vospitanija-buduwih-specialistov-fizicheskoj.html. (дата обращения: 05.07.2015).
17. Лапина О.А. Формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности учителя (методология, теория, практика): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01: Иркутск, 2002. URL: http://www.dissercat.com/content/formirovanie-individualnogo-stilya-professionalnoi-deyatelnosti-uchitelya-metodologiya-teori (дата обращения: 25.07.2015).
18. Масленникова В.Ш. Синергетика как методологический подход к воспитанию в системе профессионального образования [Электронный ресурс]: URL: http://spek.keytown.com:81/content/OFAP%20SPO%6007/res/pages/innovacii/6.htm (дата обращения: 25.07.2015).

19. Моштаков А.А. Кластерный подход к формированию профессиональной компетентности преподавателей учреждения среднего профессионального образования: автореф. дис. … канд. пед. наук., 13.00.08. Великий Новгород, 2014. режим доступа: irbis.gnpbu.ru/Aref_2014/Moshtakov_A_A_2014.doc (дата обращения: 11.07.2015).
20. Неустроев Г.Н. Психолого-педагогические основы формирования индивидуального стиля деятельности студентов: на базе технического вуза: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 1998. URL: http://www.dissercat.com/content/psikhologo-pedagogicheskie-osnovy-formirovaniya-individualnogo-stilya-deyatelnosti-studentov#ixzz3hAK8ee51 (дата обращения: 05.07.2015).
21. Огольцева Е.Г. и др. Проблема профессионального воспитания в системе подготовки специалистов // Успехи современного естествознания. 2014. № 5. С. 150 –155. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/problema-professionalnogo-vospitaniya-v-sisteme-podgotovki-spetsialistov (дата обращения: 09.07. 2015).
22. Петров А.Ю. Компетентностный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08: Нижний Новгород, 2005. URL: http://www.dissercat.com/content/kompetentnostnyi-podkhod-v-nepreryvnoi-professionalnoi-podgotovke-inzhenerno-pedagogicheskik#ixzz3gDghSeln (дата обращения: 06.07.2015).
23. Пищулина Т.В. Становление студента вуза как субъекта непрерывного профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Челябинск, 2012. URL: http://www.dissercat.com/content/stanovlenie-studenta-vuza-kak-subekta-nepreryvnogo-professionalnogo-obrazovaniya#ixzz3fecNP2E1 (дата обращения: 11.07.2015).
24. Репринцев А.В. Теоретические основы профессионального воспитания будущего учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08: Курск, 2001. URL: http://www.lib.ua-ru.net/diss/cont/115279.html (дата обращения: 17.07.2015)
25. Росина Н.Л. Интегративная психологическая система формирования профессиональной обучаемости студентов-психологов в вузе: автореф. дис. ... д-ра псих. наук: 19.00.97. Киров, 2012. URL: http://www.dissercat.com/content/integrativnaya-psikhologicheskaya-sistema-formirovaniya-professionalnoi-obuchaemosti-student#ixzz3fenzGCSw (дата обращения: 17.07.2015).
26. Рубец С.Г., Кулько Е.И. Синергетический подход к осмыслению профессионального образования // Материалы Интернет-конференции Школы международной интеграции и приграничного сотрудничества (7 апреля 2014 г.). URL: http://euroregion2014.blogspot.ru/2014/04/blog-post_8474.html (дата обращения: 31.07.2015).
27. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.
28. Слесарев Ю.В. Теория и методика формирования социальной компетентности и нравственности в высшем профессиональном образовании [Электронный ресурс]: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08. СПб., 2012. URL: http://elib.spbstu.ru/dl/2426.pdf/download/2426.pdf (дата обращения: 08.07.2015).
29. Смирнов Д.В. Система дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования педагогов на основе кластерного подхода: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08. Шуя, 2012. URL: http://www.dissercat.com/content/sistema-dopolnitelnogo-professionalnogo-turistsko-

kraevedcheskogo-obrazovaniya-pedagogov-na-#ixzz3h9ygt9fa (дата обращения: 08.07.2015).
30. Стенина Т.Л. Становление проектной культуры студентов в социально-педагогическом пространстве вуза: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. Ульяновск, 2012. URL: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-stanovlenie-proektnoy-kultury-studentov-v-sotsialno-pedagogicheskom-prostranstve-vuza#ixzz3gPGD4eFI (дата обращения: 08.07.2015).
31. Торхова А.В. Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08, Минск, 2006. URL: http://www.dissercat.com/content/teoretiko-metodicheskie-osnovy-razvitiya-individualnogo-stilya-professionalnoi-deyatelnosti-#ixzz3hAKYmudL (дата обращения: 15.07.2015).
32. Тропникова Н.П. Теоретические основы построения концепции педагогического содействия саморазвитию будущих педагогов профессионального обучения // Вестн. Адыгейского гос. ун-та. Сер. 3: Педагогика и психология. 2011. № 4. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-osnovy-postroeniya-kontseptsii-pedagogicheskogo-sodeystviya-samorazvitiyu-buduschih-pedagogov-professionalnogo#ixzz3fef6ooJr (дата обращения: 01.07.2015).
33. Трушников Д.Ю. Проектирование системы воспитания в университетском комплексе на основе кластерного подхода: автореф. дис. … д-ра пед. наук 13.00.08. М., 2011. URL: http://test.vak.ed.gov.ru/common/img/uploaded/files/TrushnikovDU.pdf (дата обращения: 01.08.2015).
34. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под ред. В.А. Караковского и др. М., 1999. С. 127-136.
35. Фещенко Т.С. Методическая система подготовки учителя физики в рамках постдипломного образования выпускников технических вузов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. М., 2014. URL:http://cdo.mpgu.edu/wp-content/uploads/2014/04/Dissertatsiya_TS_Feshhenko.pdf (дата обращения: 20.07.2015).
36. Яковец Т.Я. Комплекс педагогических условий формирования готовности студентов вуза к самообразованию: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01, 13.00.08. Курган, 1999. URL: http://www.dissercat.com/content/kompleks-pedagogicheskikh-uslovii-formirovaniya-gotovnosti-studentov-vuza-k-samoobrazovaniyu#ixzz3fehOJXtx (дата обращения: 20.07.2015).

THE CONCEPTUAL APPROACH TO VOCATIONAL EDUCATION STUDENTS UNIVERSITY

M.A. Krylova

Tver State University

The article presents an analysis of conceptual approaches to the professional education of students of high schools, reflected in master's and doctoral dissertations in the last 20 years. The analysis is performed with the financial support of the Russian Humanitarian Foundation in the framework of a research project 12-06-00792 "Theoretical and methodological foundations of training, retraining and professional development of heads of educational institutions in the management of educational activities." The key points of approaches are considered n article: forming, competence, cultural-anthropological, personal-activity, socializing, system, hermeneutic, axiological, individual, synergy, cluster.

***Keywords**: vocational education, conceptual approaches to vocational education: forming, competence, cultural-anthropological, personal-activity, axiological, system, individual, synergy, cluster.*

Об авторе:

КРЫЛОВА Марина Андреевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ГОУ ВО «Тверской государственный университет» (170021, г. Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24), e-mail: fabmarine@rambler.ru

УДК 159

РОЛЬ ЭТНОПЕДАГОГИКИ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ДЕФЕКТОЛОГИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Е.В. Усольцева

Российский новый университет, г. Москва

Рассматриваются новые тенденции в обучении студентов, возможности применения различных жанров устного народного творчества в коррекции речевых нарушений, раскрывается проблема речевого развития дошкольников. Ключевым моментом является включение тем по этнопедагогике в структуру специальных учебных дисциплин и преломление их содержания в практической деятельности будущих логопедов.

Ключевые слова: *профессиональные компетенции, предпосылки для комплексного подхода в решении задач речевого развития детей, современные методы и приемы коррекции, логопедические технологии, малые фольклорные формы, устное народное творчество.*

> Язык есть самая живая, самая обильная и прочная связь, соединяющая отжившие, живущие и будущие поколения народа в одно великое, исторически живое целое».
>
> К. Д. Ушинский

Единство коррекционного процесса, учения о нарушениях в развитии и особенностях ребенка с ограниченными возможностями здоровья выступает объектом и предметом изучения в различных системах научного познания [1, с. 23; 4, с. 10]. Особую значимость этот агломерат приобретает в специальной педагогике, основная задача которой состоит в изучении:

- закономерностей возникновения отклонений от нормы,
- формирования человека в условиях отклоняющегося развития высших психических функций,
- особенностей проявлений тех или иных нарушений,
- наличия компенсаторных возможностей ребенка,
- путей профилактики их возникновения и преодоления,
- особенностей процесса социализации такого ребенка в обществе.

Выпадение отдельных функций, недостаток или повреждение органов нарушают нормальное течение психических процессов как у взрослых, так и у детей.

Одним из актуальных остается вопрос речевого развития дошкольников, а следовательно, формирования профессиональных компетенций у будущих логопедов. Речевые нарушения имеют разнообразный симптомокомплекс, что нередко приводит к серьезным последствиям: вторичным нарушениям интеллектуального развития, задержке психического развития, к уходу от общения и проблемам школьного обучения, социальной дезадаптации.

Психическое, физиологическое становление и развитие ребенка в социальной жизни проходит различные этапы. Принимая участие во многих сферах социального бытия индивид имеет возможность реализовать свой потенциал в разных видах деятельности. Отклонения в развитии от нормы, каким бы оно ни было минимальным, влечет за собой серьезные последствия, нарушение психофизиологического аппарата, коммуникативных навыков и всей жизнедеятельности [6, с. 37-40, 147-154].

Формирование высших психических функций (ВПФ) протекает при выпадении отдельных функций. Л.С. Выготский придавал большое значение их наличию и уровню развития, так как в его понимании в тесном единстве с биологическим развитием находится и культурное развитие человека, которое сопряжено с развитием внутреннего и внешнего мышления, овладением письменной и устной речью. Он раскрыл значение этих процессов как условие культурно-психологического развития человека.

Психологи, педагоги, лингвисты отмечают необходимость создания предпосылок для комплексного подхода в решении задач речевого развития детей (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, А.А. Леонтьев, Л.В. Щерба, А.А. Пешковский, А.В. Запорожец, В.В. Виноградов, К.Д. Ушинский, Ф.А. Сохин, Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина.). Правильно организованная коррекционно-логопедическая работа отражает совместную деятельность и специалистов, и родителей обучаемых с речевыми нарушениями [19, с. 397-398].

Дошкольный возраст является сенситивным периодом для закладки основных коммуникативных навыков. Произведения устного народного творчества – пословицы, потешки, загадки, сказки, песенки, скороговорки – делают мир для ребенка красочным и привлекательным. Содержание различных жанров малых фольклорных форм становится наиболее доступным, чем произведения детских писателей. Дошкольник усваивает родной язык прежде всего на основе подражания живой разговорной речи окружающих. Именно устное народное творчество в ярких, эмоциональных произведениях открывает перед ребенком богатство русского языка.

Речевое общение является неотъемлемой частью нормального существования человека. Изучение сущности понятий «речевое общение», «речевой акт», «коммуникация», изложенные в трудах В.П. Глухова, В.А. Ковшикова, И.А. Зимней [8, с.10; 11, с. 16-27] позволило создать представления о нарушениях общей речевой способности [7, с. 8] в условиях «речевого» дизонтогенеза и раскрыть их проявления:

- затруднение в способе реализации речевой деятельности (нарушение речи представлено как психофизиологический процесс, процесс порождения и восприятия речевых актов, различных видов и форм речи) [11, с.16-27];
- нарушение психологического содержания, структуры, вида речевой деятельности;
- несостоятельность в овладении обучающимися средствами осуществления речевой деятельности;
- разрушение целостности речевой деятельности как специфического человеческого вида деятельности, ее психологического содержания,

структуры, вида (способы), в которых она осуществляется, формы, в которых она реализуется, выполняемые ею функции [8, с. 90];

- нарушение связи речевой деятельности с личностью;
- нарушение операций (семантических, синтаксических, лексических, морфологических, морфо-синтаксических, фонематических и фонетических) [8, с.11];
- угасание психической, интеллектуальной активности индивида.

Насущный вопрос современной логопедии заключается в использовании более совершенных методов и приемов коррекции. Поиск новых концептуальных подходов к решению ключевых проблем преодоления речевых нарушений, осовременивание педагогических компетенций в теории, практике и методике коррекционной логопедической работы еще далеко не совершенно.

В связи с этим мы предлагаем расширить теоретические, практические и методические знания студентов дефектологического профиля за счет включения тем по этнопедагогике в структуру специальных дисциплин, сформировать компетентного специалиста, что в свою очередь повлияет на эффективность их работы в преодолении нарушений речи на разных возрастных этапах.

В основу экспериментальной части исследования заложены научно-теоретические концепции речевой деятельности ведущих отечественных психолингвистов А.А. Леонтьева, Н.И. Жинкина и И.А. Зимней. Сущность понятия и представление об этнопедагогике проанализированы в трудах Т.А. Будариной, А.М. Викулина, Н. Гавриш, В.А. Николаева [3; 5; 7; 17].

Изучая результаты деятельности предшествующих поколений и применяя малые фольклорные формы устного народного творчества как одну из логопедических технологий, логопед закладывает основу эстетической культуры в детях, воспитывает уважение к людям других национальностей и этнической принадлежности. Кроме того, большая роль отводится общению ребенка с родителями. В функциональные обязанности логопеда входит консультирование родителей по вопросам семейного воспитания ребенка с отклонениям в речевом развитии. Чем разнообразнее формы общения родителей с ребенком, тем интереснее для ребенка будет проходить процесс закрепления навыков, приобретенных на логопедических занятиях в домашних условиях. Знакомство родителей с устным народным творчеством, его особенностями и разнообразием делают их общение с детьми белее эмоциональным, а выполнение домашних логопедических заданий становится интересным и привлекательным. В современных семьях забывают некогда существовавшие обряды, песни, колыбельные. Родители невнимательны к речи своих детей, не способствуют их речевому развитию. Поэтому в настоящее время изучение студентами отдельных тем по этнопедагогике актуально в плане формирования у них профессиональных компетенций и для работы с семьей ребенка.

Обучение студентов применению различных жанров устного народного творчества сделают тематику планируемых занятий более разнообразной, научат их работать не только в соответствии с классическими методами и формами логопедии, но и использовать нетрадиционные приемы

обучения. Будущие логопеды смогут развивать речь детей параллельно психологическому содержанию индивидуального развития ребенка, структуре, видам, формам его деятельности. Основное значение фольклорные формы устного народного творчества (прибаутки, потешки, сказки, стихи) приобретают в процессе воспитания, развития и формирования различных сторон речи, речевого мышления, памяти, внимания.

Изучение элементов народной педагогики позволит студентам ярко представить реальный мир предметов и действий перед детьми, побудить их к речевой активности, а их родителей познакомить и приобщить к творчеству.

В дошкольном возрасте наиболее интенсивно проходит адаптация ребёнка в окружающей среде [20, с. 146-151]. Успешность этого процесса зависит от уровня сформированности коммуникативных умений ребенка. Одновременно с развитием высших психических функций проходит эмоциональное развитие, которое зависит от опыта общения со взрослыми и сверстниками. Одним из эффективных средств развития речи, формирования эмоционально-волевой сферы дошкольников являются малые фольклорные формы. В них заложены классические языковые нормы, правильные эталоны родной речи.

Общепринятые психолого-педагогическая и клинико-педагогическая классификации раскрывают симптоматику речевых нарушений: ритмико-интонационной и просодической сторон речи, ее фонетического оформления, содержательного и грамматического компонентов. Через нетрадиционные подходы к организации коррекционных занятий, различную тематику народного творчества, малые фольклорные формы логопед учит детей преломлять привычные, но неправильные для ребенка средства общения, переводя их в культурные и правильные для его родного языка.

Народное творчество присуще культурным нациям человечества, а поэтому богато и разнообразно:

- Этнопроизведения, жанры устного народного творчества расширяют кругозор, словарный запас, обогащают грамматический строй речи, способствуют восполнению пробелов фонетического компонента. Формирование языковых средств непосредственно связано с развитием и совершенствованием связной монологической и диалогической речи.
- Слушание различных сказок, потешек, воспроизведение их по ролям развивают эмоциональность речи, интонационную выразительность, способствуют нормализации звукопроизношения. Лаконичность, выразительность, ритмичность произведений народного творчества помогают детям быстро запоминать услышанный материал.
- Словесные игры, скороговорки направлены на развитие коммуникативных навыков, мимики, неречевых средств выражения эмоционального состояния и общения, расширение словаря.
- Небылицы, веселые песенки развивают силу воображения, фантазию детей, тем самым способствуя речетворчеству дошкольников.

Процесс порождения речи и процесс ее восприятия есть фактор правильных семантических, синтаксических, лексических, морфологических, морфосинтаксических, фонематических и фонетических операций, с одной

стороны, и способ достижения цели речевой и неречевой коммуникации, с другой стороны, которая совершается в конкретной речевой обстановке.

Изучение и использование студентами этнопедагогических средств и малых фольклорных форм в коррекции речи способствуют совершенствованию приемов логопедической работы. Включение всех жанров устного народного творчества в развитие, воспитание и обучение дошкольников, их участие в театрализованных, сюжетных играх позволят формировать необходимые умения и навыки речевой коммуникации. Цель будет достигнута через особое осознанное отношение обучаемых к окружающей действительности посредством этнопедагогики [16, с.15].

Список литературы

1. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 400 с.
2. Антонова Г.А., Ельцова О.М., Николаева Н.Н. Воспитание духовности через приобщение дошкольников к традиционной праздничной культуре русского народа. СПб.: Детство–Пресс, 2012. 336 с.
3. Бударина Т.А., Корепанова О.Н., Куприна Л.С., Маркеева О.А. Знакомство детей с русским народным творчеством. СПб.: Детство–Пресс, 2010. 400 с.
4. Веракса Н.Е., Комарова Т.С., Васильева М.А. Примерная основная общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы». М.: Мозаика–Синтез, 2012. 333 с.
5. Викулина А.М. Элементы русской народной культуры в педагогическом процессе дошкольного учреждения. Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1995. 138 с.
6. Выготский Л. С. Собр. соч. М., 1983. Т. III. 366 с.
7. Гавриш Н. Использование малых фольклорных форм // Дошкольное воспитание. 1991. № 9. С. 16-20.
8. Глухов В., Ковшиков В. Психолингвистика. Теория речевой деятельности. М.: АСТ, 2007. 223 с.
9. Детские подвижные игры народов СССР / сост. А.В. Кенеман; под ред. Т.И. Осокиной. М.: Просвещение, 1988. 239 с.
10. Доронова Т.Н. Развитие детей раннего возраста в условиях вариативного дошкольного образования. Обруч. М., 2010. С.119-127.
11. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. 432 с. (Сер. «Психологи Отечества»).
12. Зимина И. Народная сказка в системе воспитания дошкольников // Дошкольное воспитание. 2005. №1. С. 18-28.
13. Зимина И. Народная сказка в системе воспитания дошкольников // Дошкольное воспитание. 2005. №5. С. 28-35.
14. Зимина И. Народная сказка в системе воспитания дошкольников // Дошкольное воспитание. 2005. №8. С.26-31.
15. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография /под ред. проф. В.А.Козырева, проф. Н.Ф. Радионовой и проф. А.П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007. 392 с.
16. Криницина Н. Дети любят потешки // Дошкольное воспитание. 1991. №11. С. 15-18.
17. Николаев В.А. Педагогика русского фольклора: метод. пособие. Орел, 1997. 143 с.

18. Бережнова Л. Н., Набок И. Л., Щеглов В.И. Этнопедагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2007. 240 с.
19. Феоктистова С.В. Взаимодействие субъектов образовательной организации по решению задачи адаптации детей к обучению в школе // Цивилизация знаний: глобальный кризис и инновационный выбор России: труды Международ. науч. конф. М., 2009. С. 397-398.
20. Феоктистова С.В. Роль взрослого в обеспечении адаптации детей к школьному обучению // Психология и педагогика субъектов семейной и социальных систем: материалы Международной научно-практической конференции / под ред. И.А. Писаренко. М., 2014. С.146-151.
21. http://www.grandars.ru/college/filosofia.html
22. http:// www.gumer.info/bogoslov_Buks/Philos/index_philos.php

THE ROLE OF ETHNOPEDAGOGICS IN THE DEVELOPMENT OF THE STUDENTS' PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE SPEECH PATHOLOGY SPECIALIZATION

E. Usoltsevs

Russian New University, Moscow

The article considers new tendencies in the teaching of students, the possibilities of using of different genres of the oral folk arts in the correction of the speech impediments. The key moment is the including of the ethnopedagogical themes into the special course units and the change of its content in the practical activity of the future speech language therapists.

Keywords: *the professional competences, the preconditions of the complex approach with the tasks of the children's speech development, the modern methods and techniques of the correction practice, the logopedic methods, the small folkloristic forms, the oral folk arts.*

Об авторе:

УСОЛЬЦЕВА Елена Викторовна – старший преподаватель кафедры специального дефектологического образования НОУ ВПО «Российский новый университет» (105005, г. Москва, ул. Радио 22), e-mail: logos2001@mail.ru

УДК 378

ОЗНАКОМЛЕНИЕ С ПРАВОСЛАВНОЙ КУЛЬТУРОЙ КАК УСЛОВИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

Н.В. Левченко[1], Г.В. Антонова[2]

[1]Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского
[2]Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого

Рассматривается теоретическая подготовка студентов педагогического университета в рамках занятий на факультативе «православная культура», который в своем логическом завершении способен сформировать новую модель выпускника и способствовать духовно-нравственному воспитанию будущих педагогов. Дается характеристика духовно-нравственным ценностям (добро, свобода, милосердие, мир, долг, верность, честность, благодарность), выступающим одним из показателей духовно-нравственной воспитанности. Раскрываются цели, задачи и содержание факультатива.

Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание, православная культура, образование, ценности, профессиональная подготовка.*

Характеристикой современного образования является ориентация на развитие природных задатков учащихся, что способствует росту интеллектуального и научно-производственного потенциала общества, личности и страны, порождает определенные требования к процессу формирования профессиональной компетентности будущего специалиста. Это означает, что процесс социальных перемен должен сопровождаться пересмотром образовательной политики в целом, а также ее отдельных компонентов.

Особенностью педагогической деятельности будущего учителя является то, что именно он помогает детям адаптироваться в новой образовательной среде, показывает особенности обучения и самообразования в условиях современного общества, реализует воспитательную функцию обучения. Сегодня сведенным к минимуму оказалось духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения, следствием чего стало то, что совокупность ценностных установок молодежи во многом разрушительна с точки зрения развития личности, семьи и государства. В связи с этим важной задачей, стоящей перед педагогами, является реализация потребности в изменении сложившейся ситуации.

Практическое осуществление исследуемого нами аспекта в целостном процессе подготовки педагогов для работы с учащимися становится возможным при создании условий, которые включают в себя все составляющие элементы воспитательно-образовательного процесса: цели, содержание, методы, формы, средства.

Нравственное воспитание малоэффективно, если в человеке не пробуждаются и не возрастают обостренная совесть и стыд. А стыд и совесть возможно пробудить и укрепить, обращаясь к источнику православной культуры – Священному Писанию.

За долгие века существования православия в нашей стране менталитет русского народа оказался связан с ценностями, обычаями, нравственными установками православного мировоззрения, основной характерной чертой которого является то, что даже в мельчайших своих компонентах оно всегда было и остается духовным, нравственным и эстетически значимым. Поэтому в формировании духовно-нравственных ценностей, утраченных современным поколением, первостепенное место занимает православная культура.

Исходя из этого одним из основополагающих условий духовно-нравственного воспитания являются занятия на факультативе «православная культура», в рамках которого учебный материал компонуется таким образом, чтобы он развивал личностные, духовно-нравственные качества, стимулировал нравственное поведение студентов.

Факультатив реализуется в Тульском государственном педагогическом университете им. Л.Н. Толстого на факультете педагогики и психологии развития ребенка. Являясь культурологическим, а не вероучительным, обеспечивает добровольность его посещения. Состоит из двух взаимосвязанных частей:

1. Основы православной культуры.
2. Нравственные ценности православной культуры.

Целью факультатива является духовно-нравственное просвещение и воспитание молодежи в процессе приобщения к основам православной культуры.

Задачами факультатива «православная культура» являются:

- раскрытие сведений об основных понятиях и представлениях православного вероучения;
- знакомство с Ветхим и Новым Заветом;
- ознакомление с историей Русской православной церкви и ее ролью в жизни России;
- формирование интереса к истории православия, уважения к русскому народу, его культуре, святыням;
- ознакомление с православным храмом, православным искусством;
- подведение к пониманию необходимости сохранения традиционных ценностей, основанных на национальных духовно-нравственных идеалах;
- раскрытие роли семьи в духовно-нравственном воспитании ребенка;
- приобщение к нравственным устоям православной культуры на основе изучения текстов Священного Писания, фактов церковной истории;
- ввод в круг основных православных праздников, показать их связь с народной жизнью, искусством и творчеством.

В содержание учебных занятий входят следующие разделы:

1. Предмет, цель и задачи факультатива «Православная культура».
2. Роль православия в жизни российского общества.
3. Истоки и традиции православного вероучения.
4. Нравственные ценности православной культуры.
5. Религиозное искусство.
6. Приобщение молодежи к основам православной культуры как один из путей духовного возрождения общества.

На факультативе «православная культура» дается возможность познакомиться с текстами из Священного Писания, которые, бесспорно, несут в себе духовную теплоту, доброту, призыв любить друг друга и поэтому лучше других произведений способствуют нравственному воспитанию будущих педагогов. В рамках поставленных целей необходимо использование тех событий из Ветхого Завета, из жития святых, истории Церкви, которые могут быть наиболее интересны и вызовут у студентов эмоциональную реакцию. Это рассказы о святых Сергия Радонежского, Серафима Саровского; сюжеты из Священного Писания, где главными героями являются их сверстники; описание чудес Иисуса Христа и др.

Изучение Священного Писания ставит перед студентами множество проблем мировоззренческого характера. Суть этих проблем составляет вопрос о том, как они относятся к изображенным в текстах Священного Писания событиям, чем они являются для них: вымышленной чудесной историей или реальностью. Однако решение этого вопроса лежит вне плоскости обучения и поэтому педагог может лишь познакомить будущих педагогов с различными точками зрения, а каждый студент должен самостоятельно сделать свой выбор.

Результат нравственного воспитания проявляется в отношениях студентов к своим обязанностям, к самой деятельности, к другим людям. Чтение и разбор притч, рассказов, стихотворений из Библии или православных журналов помогают понять и оценить нравственные поступки людей. Студенты читают и обсуждают тексты, в которых ставятся вопросы о справедливости, честности, товариществе, дружбе, верности общественному долгу, гуманности, патриотизме, вере в Бога.

При знакомстве с текстами из Священного Писания формируется нравственность, обогащается жизненный опыт, формируется внутренний мир. При анализе произведений будущие педагоги сочувствуют, сопереживают, поддерживают или критикуют главных героев. Формирование нравственных ценностей осуществляется также в процессе творческой работы: составлении пересказа от имени полюбившегося героя с объяснением своего выбора, иллюстрировании понравившегося персонажа и эпизодов, подготовки собственных высказываний. Нужно всячески развивать нравственные чувства, способность сопереживать другим, используя не только литературные примеры, но и различные жизненные ситуации, возникающие в коллективе.

Строя работу с православными текстами педагог помогает студентам сосредоточиться на эмоциональной жизни героев, оценить их поступки, свои действия или действия своих товарищей в предложенной ситуации и таким образом прийти к самостоятельным нравственным выводам.

История православия дает благодатный материал для формирования духовно-нравственных качеств. Произведения православного искусства содержат примеры высоконравственного поведения, достойные восхищения и подражания. Огромным воспитательным эффектом обладает чтение православной литературы. Именно в ходе восприятия мыслей выдающихся людей идет формирование мировоззрения человека, оказывается воздействие на его эмоциональную сферу.

Педагогический аспект православной культуры предполагает возрождение и воссоздание традиций православия, приобщение нового поколения к системе культурных ценностей русского народа. Формирование духовно-нравственных ценностей – это педагогический процесс овладения индивидом ценностями, позволяющими оценивать социальные явления, действия и поступки людей, их представления о добре и зле с моральной стороны, способствующий позитивному развитию личности. Рассмотрим такие духовно-нравственные ценности, как добро, свобода, милосердие, мир, долг, верность, честность, благодарность.

Определяющей нравственной ценностью является добро, кроме того, это и критерий всех нравственных ценностей. Доброта, соединенная с жизненным опытом, лучше всего отражается в поведении. Достойный пример педагога, демонстрирующий собственную доброту, является действенным средством в процессе обучения и воспитания подрастающего поколения. Добрый человек всегда с радостью откликнется на несчастья, что и приводит его к возникновению потребности оказать содействие сочувствуя, помогая. Добрый поступок, совет всегда ведет к открытости по отношению к разным жизненным событиям, людям [1].

Первоосновной нравственности человека является свобода. Формирование нравственных ценностей требует свободы личности. Как категория нравственности свобода позволяет человеку, совершая поступки, осуществить моральный выбор между добром и злом, нравственным и безнравственным. Этот выбор зависит от самого человека, следовательно, последний обладает моральной ответственностью и его действия могут быть поставлены ему в заслугу или вменяться в вину [2].

Милосердие – готовность помочь или простить из сострадания. Милосердие, являющееся чувством, которое строится на умении прийти к другому человеку на помощь, при этом проявить сочувствие, сострадание, показать сопричастность к делу и конкретному человеку. Милосердие присуще сильным людям, которые, несмотря ни на какие обстоятельства, могут оказать поддержку. Милосердие не нуждается в отдаче, так как носит бескорыстный характер. Данное качество личности педагога позволяет раскрыть имеющийся потенциал воспитанника, при этом побуждает каждого к добрым поступкам и умению принимать позицию любого человека. Милосердие подводит к пониманию ценности мира [1].

Честность характеризуют искренность, прямота и добросовестность. Честность подразумевает умение признавать свои ошибки и упущения. Данное качество является очень важным в плане осознания, так как, обманывая самого себя, приходится жить в мире лжи. Являясь честным перед самим собой, педагог не будет искать оправдания своим неудачам, а признается в имеющихся недочетах и правильно скорректирует свою дальнейшую работу [1].

Верность – стойкость и неизменность в чувствах, отношениях, в исполнении своих обязанностей, долга.

Долг – совокупность обязанностей человека перед другими людьми, обществом, самим собой. Долг – выступающее в качестве внутреннего переживания, принуждения поступать в соответствии с потребностями,

исходящими из этических ценностей, и строить свое бытие в соответствии с этими требованиями.

Профессиональный долг – является отражением внутренних переживаний за качество педагогического процесса. Желание действовать согласно профессиональным ценностям приводит к положительному результату. Благодаря запрограммированной необходимости выполнить свой профессиональный долг, педагог творчески относится к работе, при этом самосовершенствуется, проявляя повышенную требовательность к себе, выражающуюся в желании приобрести как можно больше профессиональных знаний, повысить педагогическое мастерство. Выполнение профессионального долга подразумевает уважительное отношение ко всем участникам педагогического процесса, помогает с легкостью предупреждать и разрешать конфликты между учащимися [1].

Благодарность – чувство признательности кому-нибудь за оказанное добро, внимание, услугу [2].

Приобщение новых поколений к православной культуре становится актуальным педагогическим вопросом современности, так как каждый народ не просто хранит исторически сложившиеся воспитательные традиции и особенности, но и стремится перенести их в будущее, чтобы не утратить исторического национального лица и самобытности.

Содержание лекций факультатива, представленные задания для самостоятельной работы и контрольные вопросы призваны способствовать формированию у студентов интереса к истории православия, уважению к русскому народу, его культуре, святыням, приобщению к нравственным устоям православной культуры, пониманию необходимости сохранения традиционных ценностей, основанных на национальных духовно-нравственных идеалах, а значит в конечном итоге духовно-нравственному просвещению и воспитанию молодежи. Самым высоким уровнем проявления самостоятельности и познавательной активности студентов является их готовность к выполнению творческих работ. Неоспоримым подтверждением значимости полученных знаний по основам православной культуры служит выбор соответствующих тем для докладов, рефератов, курсовых, дипломных работ, магистерских диссертаций.

Динамика уровней сформированности духовно-нравственных ценностей, выступающая показателем повышения духовно-нравственной воспитанности студентов педагогического вуза, в экспериментальной и контрольной группах показывает, что в экспериментальной группе, где православная культура являлась важным условием при подготовке будущих педагогов, повышение уровня составило 29%, в сравнении с контрольной группой, в которой педагогическая подготовка студентов проходила в рамках традиционного обучения.

Таким образом, ознакомление с православной культурой является важным условием духовно-нравственного воспитания студентов, которое должно основываться на традициях русской культуры, а именно одной из ведущих основ культурно-нравственного наследия нашего народа – православной культуре. В сложившейся обстановке возвращение к православным ценностям, изучение православной культуры представляется

единственно возможным выходом для воспитания по-настоящему нравственного поколения и оздоровления всего общества. Сегодня духовно-нравственное воспитание не может быть представлено отдельными занятиями в учебном процессе. Это должно быть четко структурированное обучение и воспитание студентов. Для того чтобы православная культура оказывала эффективное воздействие на духовно-нравственное развитие личности, а личность испытывала потребность в овладении ее ценностями, необходимо сформировать основу для воссоздания культуры, что предполагает глубокое знание традиций и обычаев, активную педагогическую деятельность среди подрастающего поколения с позиций возрождения национальных устоев. Решение проблемы духовно-нравственного воспитания заключается не только в отдельно проведенных учебных часах, а в создании духовной атмосферы в учебном заведении, которая бы способствовала духовно-нравственному становлению студента, пробуждая в нем желание проявлять нравственные чувства, отражающиеся в нравственном поведении.

Список литературы

1. Левченко Н.В., Маслова Т.А. Развитие профессионально-нравственных качеств будущих педагогов в условиях поликультурной образовательной среды вуза // Изв. Тульского гос. ун-та. Сер. «Гуманитарные науки». 2013. Вып.3, №2. С.213-221.
2. Маслов С.И. Дидактические основы реализации эмоционально-ценностного компонента в начальном образовании: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000. 302 с.

TERMS MORAL EDUCATION STUDENTS

N.V. Levchenko[1], G.V. Antonova[2]

1Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky
[2]Tula State Pedagogical University named after Leo Tolstoy

We consider the theoretical training of students of pedagogical university in the framework of studies on elective "Orthodox culture", which in its logical conclusion is able to form a new model of graduate and contribute to the spiritual and moral education of future teachers. The characteristic of the spiritual and moral values (good, freedom, mercy, peace, duty, loyalty, honesty, gratitude), is one of the indicators of spiritual and moral education. Disclosed goals, objectives and content of the elective.

***Keywords**: spiritual and moral education, the Orthodox culture, education, values training.*

Об авторах:

ЛЕВЧЕНКО Наталия Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики института педагогики ГОУ ВПО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского» (248023, г. Калуга, ул. Степана Разина, д. 26), e-mail: natai-levche@mail.ru

АНТОНОВА Галина Валерьевна – старший преподаватель кафедры педагогики и психологии начального образования ГОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н.Толстого» (300026, г. Тула, пр-т Ленина, 125), e-mail: gvaler@yandex.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2015. № 4. С. 226-231

ПЕДАГОГ

УДК 371.13.014

О НЕКОТОРЫХ ПРОБЛЕМАХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ ОБУЧЕНИЯ В ТЕЧЕНИЕ ВСЕЙ ЖИЗНИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

И.Д. Лельчицкий[1], Т.А. Голубева[2], В.А. Ершов[1], С.Ю. Щербакова[1]

[1]Тверской государственный университет
[2]Тверской областной институт усовершенствования учителей

Статья посвящена проблемам формирования профессиональной готовности преподавателей профессиональных учебных заведений к реализации концепции обучения в течение всей жизни, которые являются барьером в развитии системы образования в целом.

Ключевые слова: *профессиональные компетенции, обучение в течение всей жизни, экономика знаний, педагогическое образование, система образования.*

Даже беглый анализ историко-культурных процессов позволяет сделать вывод о повышении темпов развития цивилизации, что неизбежно ставит перед человеком и обществом ряд новых проблем. Высокая интенсивность развития инновационных процессов приводит к быстрому устареванию знания и потере его актуальности. Востребованный сегодня опыт завтра уже малопригоден для жизнедеятельности вообще и профессиональной деятельности в частности.

Таким образом, растет значимость формирования у индивидов готовности осуществлять свою жизнедеятельность в быстро и подчас принципиально изменяющейся реальности. Одним из наиболее значимых элементов данной готовности является система знаний и компетенций, которая требует своего постоянного обновления. Наука реагирует на изменившуюся реальность появлением новых понятий, которые фиксируют сущность развивающихся процессов: «общество знаний», «экономика знаний», «экономика компетенций», «обучение в течение всей жизни», «непрерывное обучение» и т. д.

Особенно рельефно означенные процессы проявляют себя в сфере экономики. Постоянно совершенствующиеся производственные технологии опосредуют неизбежные изменения в характере профессиональной деятельности человека и требуют от него непрерывного профессионального развития. Как следствие, в педагогической науке и практике формируются и развиваются концепции, ключевым положением которых является идея «обучения в течение всей жизни».

К настоящему моменту во многих странах мира разработаны национальные стратегии обучения в течение всей жизни и отдельные стратегии в сфере обучения взрослого населения. Они основаны на таких приоритетах, как признание ценности знаний, развитие качественного и

общедоступного информационного пространства, профессиональное ориентирование и консультирование, инвестиции в обучение, доступность обучения для всех возрастов.

В Российской Федерации предпринимаются действия по формированию правовых предпосылок развития институтов, обеспечивающих возможность обучения в течение всей жизни [1–4]. Однако все более очевидно, что качественные характеристики большинства образовательных институтов и педагогических кадров не соответствуют в полной мере означенным в нормативно-правовых актах требованиям.

Изменение запросов общества на образовательный продукт со всей очевидностью требует изменения парадигмы педагогического образования. При этом следует исходить из положения о том, что результаты образования не могут быть выше уровня подготовки педагога, осуществляющего образовательный процесс. Высокий уровень готовности педагогических работников к реализации концепции обучения в течение всей жизни является важнейшим условием повышения качества образования вообще и профессионального образования в частности.

Следует подчеркнуть, что одним из принципиальных положений концепции обучения в течение всей жизни является *усиление взаимосвязей между институтами педагогического образования и потенциальных работодателей, в качестве которых могут выступать представители бизнеса, общественных организаций и государство*. Целью налаживания данных взаимосвязей является согласование результатов образовательного процесса с потребностями реального рынка труда, т. е. формирование у обучающихся системы компетенций, соответствующих реальному уровню сложности задач, которые предстоит решать им как работникам. Вместе с тем очевидно, что педагог вряд ли сможет сформировать у обучающихся систему компетенций, которыми он не владеет сам. Следовательно, у *педагога должен иметь место актуальный опыт именно той профессиональной деятельности, к которой он готовит будущего специалиста.*

Таким образом, *содержанием образования должно стать содержание той или иной реальной и желательной профессиональной деятельности*. Сам же процесс образования максимально приближен к реальным профессиональным процессам с их последующей рефлексией.

Сближение образовательных процессов с профессиональными может быть обеспечено посредством расширения использования своеобразных «профессиональных симуляторов», что становится реальным благодаря использованию информационно-коммуникационных технологий, сети Интернет, различных электронных образовательных ресурсов, программных продуктов. Однако очевидно, что сами по себе технологии не гарантируют успешности обучения, поэтому для сопровождения ИКТ нужны компетентные преподаватели, которые выступают в качестве тренеров.

Определенным *барьером на пути реализации концепции обучения в течение всей жизни являются сложившиеся образовательные традиции,* которые проявляют себя в том, что в рамках традиционного построения процесса подготовки педагогических кадров, во-первых, особое превалирующее внимание уделяется теоретической подготовке в ущерб

практической педагогической деятельности. Во-вторых, сохраняются элементы авторитарного стиля в организации учебно-воспитательного процесса. В-третьих, традиционно содержание педагогической подготовки ведется в контексте школьного образования и т. д. Вместе с тем не следует огульно отрицать эффективность образовательной системы советского периода для своего исторического этапа, а также известных фактов нестандартного решения учебно-воспитательных задач отдельными педагогами, которые могут быть весьма интересны при решении задач организации обучения в течение всей жизни на современном этапе развития общества.

В современных условиях от преподавателя требуется владение рядом новых способностей, развитию которых в традиционной системе педагогического образования уделялось не достаточно внимания: организовывать процессы обучения индивидов различных возрастов (от школьного до пенсионного); создавать информационные сети взаимодействия посредством ИКТ; управлять процессами самоопределения и рефлексии учащихся; максимально индивидуализировать процесс образования, создавая условия для максимально возможного развития конкретного индивида. Вместе с тем *предлагаемые сегодня компетентностные модели педагогического работника не ориентированы на формирование готовности специалистов к реализации концептуальных подходов обучения в течение всей жизни*.

Недостаточность профессиональной подготовки для решения актуальных образовательных задач осознается и большинством преподавателей профессиональных учебных заведений, что убедительно продемонстрировали результаты мониторинга образовательных потребностей преподавателей профессиональных образовательных организаций в системе дополнительного профессионального образования в течение 2013–2015 гг. Педагогические работники предъявили заказ на следующие образовательные продукты:

- теоретические аспекты профессионального образования;
- практические аспекты профессионального образования;
- методика преподавания конкретной дисциплины/модуля;
- вопросы обеспечения аттестации педагогических кадров;
- основы законодательства в области образования;
- нормативно-правовая база модернизации педагогического образования;
- технологии проектирования в образовательном процессе;
- нормативные механизмы введения и реализации ФГОС;
- внеурочная деятельность обучающихся;
- оценка компетенций обучающихся;
- методическое обеспечение образовательного процесса;
- обучение лиц с ОВЗ;
- педагогические технологии.

Таким образом, сохраняется высокая степень актуальности организации профессиональной переподготовки педагогических работников в соответствии с требованиями концепции обучения в течение всей жизни.

Недостаточный уровень готовности преподавателей к решению задач обучения в течение всей жизни обусловлен рядом причин: недостаточностью опыта проектной и исследовательской деятельности; низким уровнем способностей к реализации индивидуального подхода в образовательной деятельности; неготовностью к переходу на новую систему оценивания результатов образовательных достижений обучающихся; неприятием новой образовательной идеологии в силу возраста или профессиональной усталости; отсутствием мотивации; давлением стереотипов; недостаточным уровнем теоретико-методологической подготовки; отсутствием необходимых нормативно-правовых документов и навыков командно-проектной работы.

В Федеральном законе «Об образовании в РФ» заложены основные положения организационно-содержательной деятельности по модернизации системы дополнительного профессионального образования в соответствии с принципами обучения в течение всей жизни:

- самостоятельность образовательных организаций в реализации дополнительных профессиональных программ;
- изменение структуры дополнительных образовательных программ и отмена их разграничения по часам;
- отмена документов государственного образца, выдаваемых по результатам их успешного освоения;
- расширение права обучающихся формировать свою образовательную траекторию [5].

Чрезвычайную актуальность приобретает в этой связи задача подготовки и переподготовки педагогических кадров для системы профессионального образования и обучения, обучение руководителей профессиональных образовательных организаций, которые в условиях реализации концепции обучения в течение всей жизни получают большую автономию, так как их развитие определяется стратегическими потребностями региона, а качество деятельности – их оперативным реагированием на происходящие изменения и способностью сохранить лидерские позиции на региональном рынке образовательных услуг.

В условиях развития автономии профессиональных образовательных организаций расширяются и функции преподавателей. Они начинают активно участвовать в разработке программ обучения, ориентированных на работодателей, координировать и реализовывать их. Для успешного выполнения такого рода деятельности необходимо овладение соответствующими способностями:

- организовывать сотрудничество с социальными партнерами для учета их и обеспечения практической подготовки студентов;
- разрабатывать и реализовывать образовательные программы, основанные на компетенциях;
- формировать ресурсы для реализации модульных программ;
- участвовать в формировании учебных планов и требований к преподавателям данных программ;
- уметь оценивать эти программ совместно с работодателями;
- оценивать компетенции обучающегося;

- использовать активные методы в обучении и т. д.

Таким образом, в процессе подготовки педагогических работников для профессиональных образовательных организаций необходимо формировать у них методические, управленческие и лидерские качества. Принципиально важным является создание условий для их дальнейшего профессионального развития, для формирования мотивации будущих преподавателей к постоянному повышению своей квалификации и самосовершенствованию.

Таким образом, чтобы выпускник педагогического учебного заведения был востребованным как специалист, способный решать задачи в рамках реализации процесса обучения индивидов в течение всей жизни, необходимо исходить при организации его профессиональной подготовки из ряда положений, среди которых прежде всего назовем следующие.

1. Необходимо объединение усилий всех субъектов, заинтересованных в эффективности образовательного процесса, в т. ч. самих обучающихся и работодателей.

2. Подготовка педагогических кадров для системы непрерывного профессионального образования и обучения должна опираться на реальную трудовую деятельность в рамках конкретной профессиональной области.

3. Образовательные программы для подготовки педагогических кадров системы профессионального образования и обучения должны быть ориентированы на решение конкретных задач, стоящих перед современным профессиональным образованием в контексте концепции обучения в течение всей жизни.

3. С целью повышения эффективности подготовки педагогических кадров в условиях оптимизации сети образовательных организаций на основе принципов непрерывности, многоуровневости и вариативности актуальна организация различных форматов сетевого/кластерного взаимодействия. В состав сетевой/кластерной инфраструктуры системы профессионального педагогического образования должны входить региональные учебно-методические объединения и комиссии, советы директоров профессиональных образовательных организаций, профессиональные ассоциации, производственные субъекты экономики, ассоциированные работодатели и т. д.

4. Необходимо формирование регионально-значимой вариативной составляющей (части) основных профессиональных образовательных программ педагогического образования в рамках федеральных государственных стандартов.

Список литературы

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы (Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 года №295) [Электронный ресурс]. URL: base.garant.ru›70379635/
2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р) [Электронный ресурс]. URL: base.garant.ru› Распоряжение

3. Национальная доктрина образования в Российской Федерации (Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. N 751) [Электронный ресурс]. URL: base.consultant.ru›КонсультантПлюс›cgi/online.cgi…
4. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 7 февраля 2011 г. №163-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы» [Электронный ресурс]. URL: garant.ru›Продукты и услуги›Прайм›Документы ленты прайм›2015 годы
5. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: base.garant.ru›Об образовании

ABOUT SOME PROBLEMS OF FORMATION OF PROFESSIONAL READINESS OF TEACHERS TO IMPLEMENT THE CONCEPT OF LEARNING THROUGHOUT LIFE IN THE RUSSIAN FEDERATION

I.D. Lelchitskiy[1], T.A. Golubeva[2], W.A. Ershov[1], S.Y. Shcherbakova[1]

[1]Tver State Universety
[2]Tver regional Institute of improvement of teachers

The article is devoted to problems of formation of professional readiness of teachers of vocational schools to implement the concept of learning throughout life, which is a barrier in the development of the education system as a whole.
***Keywords**: professional competence, learning throughout life, knowledge economy, teacher education, education system.*

Об авторах:

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович – доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: dissovet.tver@yandex.ru

ГОЛУБЕВА Тамара Алексеевна – кандидат психологических наук, заведующая кафедрой общего, среднего и профессионального образования ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей», e-mail: tamaragolubeva@mail.ru/

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

ЩЕРБАКОВА Светлана Юрьевна – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующая кафедрой математики с методикой начального обучения Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: shchsv@yandex.ru

УДК 37+140.8

ЭТИЧЕСКОЕ МИРОВОЗЗРЕНИЕ УЧИТЕЛЯ: ПОСТАНОВКА ВОПРОСА

А.И. Салов

Академия социального управления, г. Москва

Выявляются деструктивные процессы и явления, предстающие в виде вызовов современной цивилизации и разрушающие человеческое существо; обосновывается, что для понимания деструктивных процессов и явлений необходимо рациональное мироотношение, целесообразность которого контролируется рефлексией; раскрывается, что рациональное сознание оказывается связанным с аксиологическими альтернативами, с альтернативными ценностями, принимающими форму мотивов мироотношения; показывается, что обосновывает обоснованный сознанием идеальный план деятельности, а также процесс реализации такого плана мировоззрение, благодаря которому учитель, учащийся становятся способными к осуществлению рационализаций, которыми руководит этическое мировоззрение.

Ключевые слова: *ситуация выживания, учитель, рациональное сознание, рационализация, этическое мировоззрение.*

Ход развития современного мира свидетельствует о том, что насильственные преобразования в странах в целях демократизации общественной жизни, одним из способов достижения которых является снятие диктатора, представляющего собой гаранта порядка в стране, соблюдения сложившихся нравов, сохранения обычаев, традиций народа, порождают хаос, борьбу различных кланов за власть, за материальные ресурсы, приводят к уничтожению культурного наследия человеческой цивилизации только потому, что священные для одной религии артефакты не являются таковыми для «своей» религии, приводят к массовой миграции населения в другие страны; порождают террор, масштабность которого приводит к дестабилизации нравственно-мировоззренческого контекста человеческого бытия. Насильственные преобразования, террор и непредсказуемость террористических актов оказываются «потрясением основ ценностной картины мира (по крайней мере, одной из таких “картин”), апелляция к которой мало кого уже убеждает» [4, с. 8]. Такие преобразования, террор и террористические акты не только отрицают гуманизм, но несут собой бесчеловечность, что может привести к концу человеческой истории.

Следует также отметить, что информационное пространство насыщено, во-первых, различного рода призывами к свержению правительств ряда стран, рекомендациями для подготовки и проведения террористических актов с благой целью, позиционируемых не как насилие, а как сила, направленная на установление добра; во-вторых, так называемыми ценностями, мало что имеющими общего с ценностями демократическими, но выдаваемыми за них. Это, например, однополая любовь, однополые браки,

приводящие, по сути, к ликвидации нормальных семейных основанных на уважении между полами отношений; отсутствие уважения к религиозным чувствам людей и др. Такие пропагандируемые в русле идеи свободы личности, свободы выражения мнения (карикатуры на пророка Мухаммеда и т.п.) ценности не позволяют растущему ребенку, да и взрослому человеку, полноценно развивать у себя потребности «в любви, нежности и солидарности, в свободе и правде, в сохранении чести и совести» [11, с. 233]. Человеком начинают овладевать такие страсти, как «жажда власти, подчинения и разрушения; такие слабости, как нарциссизм, жадность, зависть и тщеславие» [11, с. 233].

Все отмеченное выше несет деструктивное начало, разрушающее человеческое существо. Преодоление деструктивности напрямую связано с выживанием человека, являющимся, по мнению С.К. Бондыревой и Д.В. Колесова, механизмом «продолжения жизни в самых различных условиях окружающего мира» [3, с. 3]. Ученые, как показывает анализ их идей о явлении выживания, выделяют такие его виды, как выживание эксклюзивное (путем особых усилий в особой ситуации) и выживание стратегическое (выживание по сумме правильных решений и поступков в совокупности жизненных ситуаций с проекцией из них на всю возможную продолжительность жизни); такие его механизмы, как самоподдержание и самосохранение; такие его аспекты, как динамическая стабильность организма, мера необходимых усилий, цена выживания, нравственный аспект и др. [3, с. 7-12].

Пониманию людьми сути выживания в ситуациях, возникающих «в связи с природными (землетрясение, смерч) или социальными (акция террористов) явлениями, которые не связаны с действиями индивида» [3, с. 5], обеспечивающего (выживание) продолжение рода человеческого и, как следствие, благоденствие и процветание народов, государств, способствуют «как рациональность сознания (познания), так и рациональность реального практического действия» [12, с. 40]. «Если рассматривать структуру рациональности как определенного типа мироотношения, – пишет В.С. Швырев, – то в ней необходимо выделить компоненты рационального обоснованного – это и представляет собой специфику рационального отношения к миру – идеального плана деятельности и, так сказать, исполнительного органа этой деятельности, процесса реализации этого плана в реальном мире. Конечно, это реальное рациональное мироотношение определяется соответствующими установками сознания, каковые и конституируют рациональность действия. В этом смысле в рациональном действии первично, безусловно, рациональное сознание» [12, с. 40-41].

Рациональное мироотношение – это разумно обоснованное, целесообразное отношение. Целесообразность отношения контролируется рефлексией. Рациональность, как мы полагаем, по определению предполагает не только рефлексию идеального плана отношения к реальному миру, к реальным ситуациям, идеального плана деятельности, но и рефлексию диспозиций, высший уровень которых, как это обосновано В.А. Ядовым, «образует система ценностных ориентаций на цели жизнедеятельности и средства их достижения» [9, с. 23]. Человек благодаря рефлексии, как

рациональному процессу осмысления своих диспозиций, в проблемной ситуации, в ситуации выживания, в ситуации пересмотра ценностей и их содержания, в ситуации «переоценки» ценностей способен переосмысливать «фиксированные в его социальном опыте предрасположенности, воспринимать и оценивать условия деятельности, действовать в этих условиях определенным образом» [9, с. 3].

Главное же заключается в том, что благодаря рефлексии человек выходит за пределы зафиксированного ранее его сознанием, задаваемого диспозициями плана действия. При этом его сознание конституирует новые планы такого действия, иное, основанное на освоенном знании, на освоенных ценностях, мирооотношении. Рефлексия выявляет недостающее знание, не осознаваемые ранее ценности. Человек рефлексивно стремится к освобождению от заданности действовать в определенных условиях определенным образом. Он осуществляет поиск новых целей и, прочитывая цели как проблемы, осуществляет поиск способов их достижения. В конечном счете это приводит, как подчеркивает В.С. Швырев, «к становлению рационально-рефлексивного сознания, рационально-рефлексивного типа отношения к миру, рационально-рефлексивной культуры, наконец» [12, с. 43].

Осуществляя рационализации, которые, естественно, имеют свои пределы, человек, выделяя себя из мира, видя проблемную ситуацию со стороны, «сверху», в своем сознании проектирует различные варианты снятия проблемности ситуации. Рациональное сознание, как подчеркивает В.С. Швырев, «необходимым образом оказывается связанным с альтернативностью линии поведения, различных стратегий действия, позволяет наметить контуры пространства возможностей вариабельного поведения» [12, с. 46] в повседневных ситуациях, в ситуациях выживания.

Рациональное мышление сопровождает рациональную деятельность, которая осуществляется в соответствии с общезначимыми нормами и правилами. Такое мышление придает целенаправленность рациональной деятельности в реальной ситуации, в проблемной ситуации, «“идеальным планом” действия в которой выступает соответствующая человеческая позиция» [12, с. 42]. Обосновывает такую деятельность рациональное сознание. При этом неизбежно возникают трудности обоснования аксиологического характера. Следует отметить, что аксиологических предпосылок для обоснования рациональной деятельности может быть много, да и сами они могут иметь различные основания или даже предполагать необходимость своего обоснования. Может возникнуть целый ряд предпосылок, которые могут уходить в бесконечность.

Налицо границы рациональности, выход за которые связан с пониманием и осознанием аксиологических альтернатив, альтернативных ценностей в конкретной проблемной ситуации. Выход из такой ситуации требует осуществления выбора ценностей, которым руководит мировоззрение. Снятие проблемности ситуации требует уже не просто осмысления ситуации, но теоретического осмысления, подвластного этическому мышлению как теоретическому мышлению. Требуется этическая рефлексия норм, традиций.

Этическое мышление есть «активная работа сознания по осмыслению моральных понятий, знаний, идеалов» [7, с. 21]. Категории этики,

употребляемые в теоретическом смысле, понятия морали, употребляемые в моральном смысле, «обладают значением важнейших моральных ценностей. <…> их ценностные характеристики не противоречат их статусу как узловых научных понятий [2, с. 157].

Рациональное сознание оказывается связанным с аксиологическими альтернативами, с альтернативными ценностями, принимающими форму мотивов мироотношения. Такая связь сознания с ценностями объясняется тем, что в сознании есть ценностный его слой, введенный В.П. Зинченко назывным образом [5, с. 10].

Любая проблемная ситуация, в том числе и педагогическая ситуация, этическая ситуация, ситуация выживания, имеет свою предысторию, а в самих ситуациях вычленяется нравственный аспект. Снятие проблемности таких ситуаций, благодаря которому становится возможным единение людей на пути достижения целей, базируется на исповедуемых людьми ценностях, на общей линии поведения. Для людей естественно исповедовать различные ценности, но это должны быть действительно ценности, а не квазиценности (в переводе с латинского квази (quasi) означает «как будто», «будто бы»). Ценности должны содержать в себе призыв к благу в мире, которое «может родиться только из чувств и дел благородных, то есть имеющих нравственное достоинство, согласных с добром, а действительное добро в свою очередь не может окончательно приводить к бедствиям, то есть к злу» [10, с. 168].

Важно прислушаться к этому призыву в глубине своей души. Прислушаться к такому призыву требует моральный закон «во мне», а ответ на этот призыв к благу в мире находит себя в нравственных чувствах. Каждый человек может увидеть, обнаружить в конкретной ситуации ценность справедливости или ценность милосердия, ценность долга или ценность ответственности и т.д. Суть же альтернативности ценностей заключается не в отстаивании своих предпочтений в ценностях, как это делают, например, либералы или люди, стоящие на разных позициях в ситуации обсуждения той или иной проблемы (например, дискуссии о пути развития Украины, о борьбе с ИГИЛ и т.д.), а в том, что такие ценности, содержа в себе призыв к благу в мире, доопределяют содержание нравственных представлений, взглядов людей, стремящихся к жизни сообща, словом, доопределяют ценностный мир человека.

Благо, как это было обосновано еще Аристотелем, как нечто общее, объединенное одной идеей, не существует. Оно различно для различных действий и искусств. Аристотель пишет: «Для врачевания – это здоровье, для военачалия – победа, для строительства – дом и т.д., а для всякого поступка (praxis) и сознательного выбора – это цель, потому что именно ради нее все делают (prattoysi) все остальное. Поэтому, если для всего, что делается (ta prakta), есть некая цель, она-то и будет благом, осуществляемым в поступке (to prakton agathon) [1, с. 62].

Благодаря доопределению альтернативными ценностями взглядов, убеждений людей, стоящих на различных позициях, имеющих свой взгляд на мир, на события в мире, а потому и выражающих различное отношение к миру, к событиям в мире, возможен общий призыв к благу в мире. Таким

благом в современной ситуации является Мир на Земле, которое (благо), говоря словами Аристотеля, предстает «самой совершенной целью» [1, с. 62].

Предысторию имеют и терроризм, сепаратизм, фашизм, и другие «измы», ИГИЛ и другие террористические организации, в которых не может быть и речи о нравственном аспекте. Речь идет об имморализме как отсутствии всякой морали вообще, а злом является злодейство, злополучие, которые свидетельствуют об отсутствии всякого морального начала в терроризме и т.п.

Мироотношение человека определяется его сознанием, которое обосновывает идеальный план деятельности и процесс реализации такого плана. Обосновывает же обоснованный сознанием идеальный план деятельности и процесс реализации такого плана мировоззрение, благодаря которому человек становится способен к осуществлению рационализаций, выводящих его на осознание и понимание таких тенденций, «которые уже позволяют очертить контуры возможного будущего, но которые, увы, могут и не реализоваться: ибо столь же зримо прочерчиваются и зловещие тенденции “контркультуры”» [8, с. 9].

О каком мировоззрении должна идти речь? Мы полагаем, что таким мировоззрением, которое приводит к общему нравственно-этическому знаменателю усилия людей по предотвращению терроризма, террористических актов, насилия, по пресечению зла, обеспечивает выживание людей в различных ситуациях, является этическое мировоззрение. Такое мировоззрение есть своего рода «технология» устранения злейших врагов человечества (терроризм, сепаратизм и т.д.), «технология» выживания в ситуациях, выходящих за пределы повседневности.

Этическое мировоззрение обосновывает «участие» морального сознания в создании соответствующих происходящим в обществе переменам социокультурных программ, разработка которых базируется на результатах познания исторических социокультурных программ и их оценки с точки зрения соответствия целям человечества и отдельного человека. Мировоззрение, не содержа конкретных предписаний, намечает общую линию поведения и задает цели и ориентиры деятельности. Моральное сознание, содержащее нравственные цели, идеи, нормы и принципы, нормы и правила морали, регулирует действия и поступки человека. В рамках соотношения мировоззрения и морали моральное сознание является его частью. Мировоззрение как программа познания мира и человека, отношений между ними предписывает, каким быть человеку как субъекту морального познания и морального действия.

Благодаря мировоззрению человек осознает, что «кризис, переживаемый нами, не есть только политический или хозяйственный кризис; сущность его имеет духовную основу, корни его заложены в самой глубине нашего бытия» [6, с. 402].

Этическое мировоззрение, придавая направленность рационализациям человека, не дает превратиться рациональному сознанию в догму, оторваться от действительности, которая и открывается сознанию человека. Корни господства одних людей над другими людьми, корни тоталитаризма, радикализма и т.д. сокрыты в господстве заданной идеи, претендующей быть

единственно правильной, разумной. Такая идея на пути ее реализации подчиняет жизнь общества. Приоритет такой идеи над другими идеями, обоснование на ее основе теоретических моделей воспитания и формирования личности является, на наш взгляд, одной из причин потрясения основ ценностной картины мира, приводящего к тому, что люди начинают находиться в ситуации выживания.

В современной ситуации «жизненно необходима подлинная культура рациональности, проникнутая духом ответственности и самокритичности, бескомпромиссного анализа ситуации» [12, с. 42].

Этическое мировоззрение у учащихся формирует учитель. Для того чтобы его формировать, у учителя должно быть развито этическое мировоззрение.

Решение задачи формирования этического мировоззрения учителя требует вначале раскрыть сущность, содержание и структуру такого мировоззрения педагога, связи между его компонентами, выявить состояние мировоззрения, что в дальнейшем послужит отправным моментом для разработки концепции, модели или системы формирования такого мировоззрения учителя, определения содержания и методов его формирования.

Список литературы

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1983. Т. 4. 830 с.
2. Архангельский Л.М., Джафарли Т. Этические категории // Предмет и система этики. М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. С. 152–178.
3. Бондырева С.К, Колесов Д.В. Выживание (факторы и механизмы). М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005. 368 с.
4. Зеленкова И.Л. В поисках этических ориентиров // Прикладная этика: учеб. пособие. Минск: ТетраСистемс, 2002. С. 6–20.
5. Зинченко В.П. Ценности в структуре сознания // Вопросы философии. 2011. № 8. С. 85–98.
6. Ильин И.А. Путь к очевидности. М.: Республика, 1993. 431 с.
7. Кобляков В.П. Этическое сознание. Л.: ЛГУ, 1979. 222 с.
8. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии: философские основы мировоззрения: в 3 ч. Ч. 2. Онтология (мир и человек: укоренен ли человек во Вселенной?). СПб.: СПбГУ, 1999. 272 с.
9. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / под ред. В.А. Ядова. Л.: Наука, 1979. 264 с.
10. Соловьев В.С. Оправдание добра: нравственная философия. М.: Республика, 1996. 479 с.
11. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. М.: Республика, 1994. 447 с.
12. Швырев В.С. Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 176 с.

TEACHER'S ETHICAL OUTLOOK: ON PROBLEM SETTING

A.I. Salov

Academy of Public Administration, Moscow

The paper reveals destructive processes and phenomena regarded as challenges to modern civilization destroying a human being. The author grounds that to understand destructive processes and phenomena one needs rational world attitude, the expediency of which is controlled by reflection. The paper proves that rational consciousness is connected with axiological alternatives, alternative values which take the form of motives of world attitude. The author shows that reasoned by consciousness the ideal plan of activity and the process of its realization is grounded by outlook thanks to which a teacher and a student are able to realize rationalization guided by ethical outlook.

***Keywords**: situation of survival, teacher, rational consciousness, rationalization, ethical outlook.*

Об авторе:

САЛОВ Александр Игоревич – кандидат педагогических наук, доцент, ректор ГБОУ ВПО Московской области «Академия социального управления» (129344, Москва, ул. Енисейская, дом 3, корпус 3), e-mail: salovalex69@mail.ru

УДК 37.08:331.446.4

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ТЕКСТ КАК ПРОФЕССИОГРАФИЧЕСКАЯ ПРОЕКЦИЯ ОБРАЗА СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА
(на материале осмысления опыта реализации международного проекта по разработке комбинированного учебного курса немецкого языка)

А.В. Тихомирова, А.А. Богатырёв

Тверской государственный университет

Педагогическое текстопорождение рассматривается в контексте современных коммуникативных стратегий выполнения профессиональной миссии педагога в изменяющихся условиях труда. Метакоммуникативная рефлексия над элементами технологии комбинированного обучения используется как источник выявления конструктивных схем оптимизации педагогической коммуникации в современных условиях профессиональной деятельности преподавателя иностранного языка в вузе, а также как источник совладания с проявлениями профессионального выгорания.

***Ключевые слова**: языковая личность педагога, коммуникативная компетентность, медиакомпетенция, комбинированное/купажное обучение, рефлексия, метасмысл, профессиональная деквалификация педагога, репрофессионализация, психограмма.*

Опыт преподавания в вузе учебных дисциплин, в том числе языковых, сталкивается сегодня с новыми вызовами. К означенным вызовам могут быть отнесены такие тенденции, как работа преподавателя в группе студентов различных возрастов (e.g. в магистратуре) и различного уровня подготовленности, сокращение часов на аудиторные занятия и установка на увеличение процентной доли внеаудиторной учебной деятельности студента (предполагающее увеличение объема учебного материала и учебного содержания для самостоятельного освоения), передача разработки фондов оценочных средств по читаемой дисциплине в сферу полной ответственности преподавателя, реальный рост аудиторной нагрузки на одну ставку и сопутствующее сокращение времени на самоподготовку преподавателя, внедрение программ «преподаватель глазами студента» и другие (e.g. мультикультурный состав группы учащихся). Эти нововведения и изменения условий педагогического труда способны выступать источником эмоциональных перегрузок, стресса и/или стимулом для поиска определенных программ совладания в ситуациях профессиональной деятельности и общения. В условиях интенсивно изменяющихся условий педагогической работы создается известная угроза психологической и профессиональной *дезадаптации* работника в изменяющихся условиях труда, *депрофессионализации* как «снижения уровня профессионализма» [cf. 15 etc.], *профессиональной деквалификации* [e.g. 17, с. 220-221] педагогического состава вуза.

В роли ключевого источника совладающего действования в означенном контексте может рассматриваться метапредметная и

метакоммуникативная *рефлексия* преподавателя вуза, обращенная на *ключевые родовые и видовые (нисходящие) метасмыслы профессии*, а также на новые условия труда, новые нормативы и регулятивы профессиональной педагогической деятельности. К последним, в частности, может быть отнесен компетентностный подход, разработка *карты компетенций* выпускников и *структурация подкомпетенций* в составе ведущей компетенции дисциплины и т.д. [e.g. 14]. Ниже мы подробнее остановимся на качественных особенностях реализации широко и узко трактуемого компетентностного подхода как в системе *комбинированного / купажного обучения* ([cf. 6; 10; 16 etc.]), так и в тех значимых интерполяциях и воздействиях идеологии и методик оной на претерпевающую изменения «традиционную» систему аудиторной работы с учащимися. Фигура педагога в данной связи рассматривается как ключевая и в то же время подверженная определенным перегрузкам и рискам деквалификации и деформации личности в профессиональной сфере коммуникации в эпоху стремительных и масштабных перемен. Основной акцент будет сделан на когнитивной и рефлективной (метакогнитивной и метакоммуникативной / метаадресатной) составляющих психограммы преподавателя, в свою очередь вступающих во взаимодействие и оказывающих воздействие на мотивационные, эмоционально-волевые, характерологические профессионально важные качества преподавателя как субъекта педагогического труда.

Обучение иностранному языку сегодня достаточно часто представляет собой трансляцию нового учебного материала в разноуровневой группе учащихся. Как следствие, преподаватель должен позаботиться о разработке ряда нетождественных программ мотивации, педагогической поддержки и сопровождения учащихся различных исходных уровней подготовленности (и особенно группы «отстающих» учащихся). Обусловленная метакоммуникативной рефлексией над характером адресата готовность педагога вуза к разработке означенного *рода вариативных программ педагогического сопровождения* (и их методическому обеспечению) выступает также источником психологического совладания в ситуации аудиторной коммуникации со студентами с низкими стартовыми возможностями в освоении учебного материала и негативным опытом изучения иностранного языка в школе.

Статус и роль педагога неотделимы от понимания *социальной миссии* педагога, ее смысловых доминант и детерминант, от направленности педагогического сообщения и послания на учащихся. Выход к пониманию и осознанию в общем случае осуществляется путями рефлексии. Понятие «рефлекс***и***я» с ударением на предпоследнем слоге противопоставляется в традиции Тверской герменевтической школы Г.И. Богина термину «рефл***е***ксия» с ударением на втором слоге как креативная инженерная мысль контрпродуктивному любованию собственными переживаниями. Собственно, последнее, т. е. ретро-гедонистическое самолюбование и сопутствующее оному упование на возращение былых времен, в данном случае прямо относится к контрпродуктивным механизмам защиты сознания педагогического работника от осознания перемен и своего места в потоке изменений условий труда, поиска новых эвристик в сфере профессиональной

самореализации. Рефлексия, обращенная на имеющийся разрыв в опыте, выступает здесь как источник совладания, при этом ключевой стихией практического совладания выступает непосредственно педагогическая коммуникация.

Подчеркнем, что педагог в сфере профессиональной деятельности и общения есть также *профессиональный коммуникатор*, характеризующийся готовностью к оптимальному (с точки зрения актуальных профессиональных целей и задач) выбору варианта речевого поведения с учетом особенностей ситуации и личности собеседника [cf. 22, с. 3]. В этой связи направленная на адресата, цели и процесс общения, а также на жанр и стиль коммуникации *метакоммуникативная рефлексия* выступает как компонента профессиональной компетентности современного педагога. Филологические идеи и концепции языковой личности [cf. 11, с. 3] и профессионального коммуникатора [22 etc.] суть также идеи и концепции педагогические и профессиографические. Профессионально важные качества коммуникативной личности преподавателя сегодня во многом определяют меру успешности в профессиональной деятельности. Здесь следует особенно подчеркнуть момент взаимосвязи и диалектики транслируемого контента (содержания учебного материала) и транслируемых смыслов как условия восхождения учащихся к *содержанию обучения*, которое по своей сути есть новый опыт, новая позиция в мире, новый арсенал схем деятельности и продуктивных накоплений индивида для жизни и деятельности. Без передачи *смыслов* деятельности (например, коммуникативной) учебное содержание урока может остаться «немотивирующим», т. е. пустым и мертвым содержанием – например, вводимая на занятии новая лексика – словами из словаря, но не из тезауруса личности самого говорящего. В означенной связи текстопорождение выступает как коммуникативный аспект профессиональной деятельности и как материал анализа профессиональных готовностей педагога.

Уровень профессиональной состоятельности коммуникативной личности педагога может трактоваться также из перспективы коммуникативного потенциала в сфере профессионального общения «учитель – ученик». Как известно, *коммуникативный потенциал личности* может быть определен как обширный комплекс разнородных и в то же время взаимосвязанных качеств, обеспечивающих тот или иной *уровень межличностного взаимодействия* в той или иной сфере общения [cf. 13, с. 88]. Здесь мы можем опираться уже не только на языковые способности и готовности в широком контексте, но в первую очередь – на статусно-ролевые предиспозиции и (меж)личностные коммуникативные установки говорящего, значимые в сфере профессиональной коммуникации педагога с учащимся. В качестве основных форм анализа означенного взаимодействия здесь рассматривается законченный текст или целостный эпизод общения как обладающий интеракциональной завершенностью и смысловой законченностью текста диалогического либо катехизаторского характера. Особенность профессионально-педагогического взаимодействия учителя как *каузатора* учебного общения и учащихся обусловлена реализуемой коммуникативной установкой на освоение содержаний (контента и собственно

учебной информации) и смыслов (мотивирующих обучение и прогресс в обучении смысловых доминант) педагогического текста.

Текстоцентрический подход в изучении коммуникации характеризуется как межпредметный в противовес узколингвистическому (синтаксическому) [cf. 24], органический в противовес механистическому, холистический и наполненный в противовес схематическому, индивидуальный / персонализованный / ликоносный в противовес обезличенному, контекстный в противовес отвлеченному, ситуативный в противовес абстрактному, деятельностный и интерактивный в противовес натуралистическому в познании и объяснении коммуникации [cf. 7]. Текст в этой связи рассматривается не как мертвый коммуникат, а как отпечаток личности говорящего и как *слепок профессионально важных качеств* субъекта профессиональной деятельности. Так, например, уныло-скучный текст, будучи совершенно неуправляемым с точки зрения аудитории, не оставляет в себе места для реципиента, выталкивает его из пространства диалогических связей и отношений, устраняет его влияние на содержание и ход развертываемого сообщения, принижает роль понимания учащегося в интерпретации сообщения. Напротив, педагогический текст, поддерживающий заинтересованность учащегося, раскрывающий его горизонты роста, обращенный не только к интеллектуальным, духовным и душевным достоинствам педагога, но и ученика, порождает плодотворный майевтический диалог [12, с. 301]. В этой связи порождаемый преподавателем педагогический текст (каков он есть на практике) может рассматриваться как показатель «профессионального здоровья» или же деформации личности педагога. Деформация личности педагога есть также *деформация дискурса* (как присвоенного говорящим способа говорения о мире) и текста как структурированного пространства общения, обучения и воспитания. Анализ коммуникабельности и диалогичности педагогического текста выступает как один из векторов анализа готовности педагога к профессиональной коммуникации с учащимися [cf. 9].

В самом кратком и неполном определении педагогический текст мыслится как текст гетерогенный, развертывающийся в пространстве образовательно-воспитательной интеракции. При этом контрбалансом планируемому педагогом конечному образовательно-воспитательному тексту выступает индивидуальный итоговый текст учащегося, вбирающий в себя ряд компонентов и «в целокупности преломленный через восприятие, интерпретацию и оценку в понимании (каждого отдельно взятого) ученика» [4, с. 44-45]. Здесь оценивается не только общего плана «добротность прохождения содержания занятия», но также *направленность* педагогического послания на значимые с точки зрения получаемого образования «топосы души» учащихся. В качестве насущного требования современной педагогической риторики сегодня выступает эксплицитное или имплицитное, но, тем не менее, реализованное и переживаемое аудиторией присутствие в тексте педагога места и *образа* адресата, реципиента (учащегося, воспитуемого).

В более широком понимании понятия педагогического текста мы можем также апеллировать к *«человечности»* как особого рода качеству и

даже категории и стандарту текста, текстопроизводства, стиля и авторской программы текстопостроения. Данная категория здесь принимается нами «как есть» без примеси каких-либо идеологий (в том числе нередко противоречиво трактуемой гуманистической в тех или иных ее разновидностях и /или противоречащих ей). В то же время «человечность» принимается как нередуцируемая предпосылка анализа педагогического текста. Несводимость «человечности» к признакам и проявлениям (например, к проявлениям сильного авторского начала или следованию «светлой тональности» [cf. 3]) не исключает анализа и оценки текста по определенным заданным параметрам. В частности, вследствие принятия этой предпосылки прежде всякого рассуждения о педагогической коммуникации как феномене, процессе и деятельности мы также принимаем в качестве ориентира нашего дальнейшего рассуждения понятие «эмоциональной плодородности» текста, ранее сформулированное в ходе развития Тверской арт-педагогической школы [cf. 1]. Поскольку же содержательная стихия текстовой коммуникации не сводится ни к продолжению текста адресатом, ни к непосредственному содержанию сообщения, ни к намерению автора, известному одному только автору и при этом статичному (первоначальному и конечному одновременно), возникает необходимость в выделении таких опосредующих слоев и уровней анализа организации текста, которые создают основу «диалектики коммуницируемых смыслов» [cf. 2] и диалектики коммуникации смыслов. Разумеется, речь идет о межличностной коммуникации разделяемых смыслов (англ. shared meanings), а определенные смыслы и в особенности метасмыслы как «смыслы смыслов» рассматриваются как мотивирующая ценностная основа освоения содержания обучения и образования. В этой связи можно также утверждать также о ***доминантных метасмыслах профессий*** – для врача и педагога, писателя в качестве такого рода метасмыслов могут выступать любовь и интерес к людям, связанные с готовностью к реализации этих *смыслов-позиций* и *смыслов-отношений* в сфере практической профессиональной деятельности исследования, врачевания, воспитания, просвещения, образования.

Сегодня компетентность преподавателя может оцениваться как в терминах достижения основных поставленных целей педагогической деятельности и успешности в отношении решаемых на занятии текущих задач, так и в терминах компетенций, выделенных для освоения учащимися на занятии и в ходе обучения и образования в целом. Идущие в связке *метапредметная* и *метакомпетентностная*, а также *метакоммуникативная* и *метаадресатная* рефлексия могут рассматриваться как компоненты профессиональной деятельности и коммуникации педагога, а их реализация на практике – как показатели профессиональной зрелости, таланта и профессиональной компетентности. Характер профессионального самосознания и профессиональной деятельности может рассматриваться в связке профессиональных целей и решаемых задач.

Выделенная в рабочей программе учебной дисциплины компетенция также может выступать или *не* выступать в роли нормирующего и регулирующего профессиональную деятельность преподавателя и учебную деятельность учащихся метасмысла. Так, например, нередко встречается ситуация, когда преподаватель иностранного языка проводит открытый урок и

демонстрирует применение медиа-технологий в контексте обучения посредством представления заранее подготовленной в программе PowerPoint презентации новой темы на экране и обсуждения со студентами словесного содержания видеофрагмента на мониторе компьютера.

Напомним – сборка компетенций включает в себя определенный ансамбль требований и соответствующие им подкомпетенции (в том числе и межпредметного характера) в составе выделенных в ООП компетенций [cf. 14, с. 131 etc.]. Разумеется, преподавателем и студентами выполняются все запланированные на занятие виды учебной работы; тема урока признается коллегами раскрытой, а разработка медиакомпоненты занятия засвидетельствованной. Между тем преподаватель забыл задать на занятии студентам вопрос об источниках информативности и воздейственности видеоряда в видеофрагменте, обошел стороной вопрос о риторической организации собственной презентации, не остановился на оценке структуры и качества устного сопровождения презентации, подготовленной студентами дома.

Напомним, что формирование медиакомпетенции учащихся также подразумевает аудиторное использование элементов медиакритики, раскрытие коммуникативного потенциала и риторической программы взаимодействующих семиологических кодов, в т. ч. «репрезентативных» и «презентативных» кодов [23; 25, p. 67-70] *медиатекста* – e.g. дейктического, проксемического, «body language» (языка тела), а также колористического, суггестивной функции музыкального сопровождения etc. Медиакомпетентность личности определяется как «совокупность мотивационных, контактных, информационных, перцептивных, *интерпретационных/оценочных*, практико-операционных/деятельностных, креативных умений выбирать, использовать, критически анализировать, оценивать, передавать и создавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме» [cf. 21, с. 171 etc.]. Если на занятии демонстрируется некоторая медийная компетенция и компетентность для учащегося, то предполагается, что преподаватель акцентирует точки внимания и контроля над соответствующими готовностями и что учащийся должен быть приглашен к обсуждению и продемонстрировать готовность судить о преимуществах и недостатках медийного канала/средства, о качестве представления информации. В частности, например, учащийся должен быть готов высказаться о балансе информативной, манипулятивной и майевтической составляющих *текстуализируемого* медиа-сообщения или о ракурсе съемки и показа, о вкладе элементов «body language» в понимание медиа-сообщения. Подобная возможность не была предоставлена учащимся. В итоге медийная/трансмедийная составляющая обеспечения занятия оказалась вне зоны ответственности преподавателя и внимания и критической рефлексии студентов, не вошла в содержание продекларированного «обучения по компетенциям». Равным образом и в более широком плане возможность рационализировать и оптимизировать процесс обучения с учетом мнения и предложений студентов была проигнорирована. Как следствие, занятие не

принесло ничего нового в арсенал продуктивных накоплений студента с точки зрения означенной компетенции.

Другой преподаватель той же дисциплины также весьма потрудился над составлением тестов и представил их в количестве не менее ста. По его скромному мнению, большая часть оных посвящена развитию коммуникативных навыков на целевом языке. Использованы многие стандартные тестологические клише в упражнениях на соответствие («продолжите фразу», «подберите начало для данного предложения», «определите тип высказывания» и т. д.). При этом, как и в традиционно плохих учебниках, в заданиях почти полностью отсутствуют признаки вовлечения студента в работу изнутри определенной коммуникативной ситуации[4]. Как следствие, у учащегося не формируется потребность в последовательном рефлектировании хотя бы весьма ограниченного набора коммуникативных ситуаций из сферы профессиональной или даже повседневной деятельности, не формируются статусно-ролевые диспозиции и соответствующие коммуникативные стратегии и тактики в связке с языковыми средствами их порождения и сопровождения, не выделяются подчиненные выполнению коммуникативных задач горизонты роста языковой и коммуникативной готовностей. В свою очередь, учащиеся *не* участвуют в оценке качества учебных материалов и качества педагогического общения.

Опыт взаимодействия с немецкими коллегами в ходе реализации проекта «Разработка инновационного учебного комплекта по немецкому языку в сфере межкультурной деловой коммуникации» (в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 гг. [16; 5]) показал стержневую роль перекрестной оценки качества учебных материалов для самоподготовки и самообразования, а также учебных заданий на занятиях. Подчеркнем, европейские учащиеся оценивают не внешний вид преподавателя, а качество его профессионального труда, соответствие обучения поставленным целям и задачам, содержанию обучения и образования, используемые учебные материалы, интересность/ мотивирующую силу учебных заданий и задач, ресурсную базу курса, результативность обучения.

Сотрудничество с Институтом интеркультурной коммуникации e.V (Berlin / Ansbach) осуществлялось в форме совместной разработки комбинированного (нем. Blended Lernung) учебного курса немецкого языка для делового профессионального и межкультурного общения [16]. Опыт работы в проекте позволил выявить определенные *прототипические схемы ре-профессионализации педагога в новых образовательных условиях*, связанные как с эксплуатацией принципов программирующего обучения, так и с увеличением нагрузки на качество педагогического текста в аудиторных формах взаимодействия. Под *репророфессионализацией* здесь имеется в виду деятельность, направленная на «обучение решению профессиональных задач нового типа, которые требуют качественного совершенствования ранее приобретенных компетенций» [18].

[4] Ранее О.П. Богатырёва указывает на *ситуативацию* как непременное условие полноценного понимания учебного текста [8, с. 6].

В этой связи остановимся несколько подробнее на соответствующей инновационной модели педагогической коммуникации. Здесь следует отметить, что, несмотря на единство международно признанного английского эквивалента «blended learning», целесообразно различать два основных варианта его перевода на русский язык – «комбинированное» и «купажное» обучение. «Экстремальный» характер технологии комбинированного обучения обусловливается тем фактом, что программа для каждой новой ограниченной группы учащихся всякий раз разрабатывается *под заказ* и *«под ключ»* с учетом баланса требований к тематическому содержанию, сборке получаемых компетенций, а также объема выделяемых единиц педагогической коммуникации как в режиме аудиторных занятий, так и в режиме самостоятельной интеракции учащихся с электронными учебными материалами[5]. В этой связи критически возрастает роль эксплуатации механизмов обратной связи педагогического коллектива с учащимися, а также валидации и валоризации полученных знаний и готовностей как элементов содержания обучения. Акцент на создании уникального «сочетания» или оптимальной сборки умений, владений, навыков выступает основанием для терминологического обозначения «купажная технология обучения» [10]. В свою очередь, акцент на эксплуатации и ротации разнородных образовательных/ информационно-образовательных учебных сред делает предпочтительным перевод английского термина как *комбинированное обучение*.

Инновации в технологиях образования требуют перестройки старой и развития новой системы профессиональных готовностей педагога. В частности, методика преподавания не может оставаться той же при переходе от традиционного режима обучения в режим интенсивного и комбинированного обучения [cf. 20 etc.]. Значительно больший акцент в данном случае падает на объяснение ноу-хау в работе с учебными материалами в режимах e-learning, mobile learning, а также и непосредственно на аудиторных занятиях. Успех обучения по-прежнему ставится в зависимость от обучаемости (англ. learning ability) как комплекса способностей и готовностей индивида, но уже в более технологичном педагогическом содержании термина, трактуемого здесь как успешность в освоении встроенной в учебную коммуникации подпрограммы «учись учиться» (cf. англ. «learning to learn») а также как функция от коммуникативного контакта и *интереса* педагога к личности учащегося [cf. 17, с. 221].

Заключение педагогическое

Актуальными профессиональными требованиями к преподавателю-предметнику сегодня в рамках модели купажного обучения становятся

[5] Собственно в этом педагогическом подходе нет ничего неслыханного. Например, уже в прошлом веке Е.Л. Доценко со всей должной осмотрительностью и обстоятельностью подчеркивает, что в роли заказчика образовательного продукта могут выступать отдельные лица при том условии, что педагог располагает «*отрефлексированной моделью выпускника»* [12, с. 296]. Однако в роли заказчика исследователем в цитируемой книге представлены сами педагоги и организаторы [ibidem, с. 297].

мобильность преподавателя в подготовке и методической обработке учебного материала, гибкость в выборе мотивирующих учащихся заданий-аттракторов, готовность к корректировке стратегии проведения занятия с учетом потребностей и реакций аудитории учащихся, совершенствование механизмов обратной связи и поддержки. (Здесь также преодолевается чрезмерная привязанность преподавателя к учебнику при невнимании к студентам.). В частности, в ходе проведения очередного семинара «Современные компьютерные технологии в естественных, социальных и гуманитарных науках» (25 апреля 2015 г.) нами был произведен опрос слушателей из числа студентов педагогических специальностей старших курсов обучения в бакалавриате Института педагогического образования ТвГУ относительно субъективно предпочитаемых видов тестирования коммуникативных готовностей. В итоге 85% опрошенных высказались в пользу «ситуативных» тестов на множественный выбор оптимального варианта коммуникативной инициативы, основанных на реалистически представленных жизненных ситуациях, отвечающих жанру коммуникативного квеста [cf. 26; 19]. Остальные 15 % опрошенных высказались в пользу совмещения различных видов тестов (означенных «ситуативных» и «классификационных» тестов на соответствие и на множественный выбор, посвященных отнесению различных типов высказываний к различным жанрам). Это мнение было учтено преподавателями в ходе дальнейшей разработки тестовых материалов.

Вытекающее из результата опроса деление студентов по типам отклика на различные стимулирующие вовлеченность в учебную деятельность задания, а также вопрос о создании расширенной/избыточной ресурсной базы и оптимальном балансе различных видов учебных заданий и задач в составе занятия вполне очевидно принадлежат тому ассоциирующемуся сегодня с трендами комбинированного, купажного обучения подходу, который не только декларативно признает субъектность учащегося, но и принимает на себя обязательства мотивирующего обучения, основывающегося на рефлектируемой профессиограмме выпускника, на принципе обратной связи, на формулируемом социальном заказе и создании условий для самостоятельного управления учащимся процессом обучения. Практическая реализация комплекса означенных установок требует внесения соответствующих изменений в образ текста занятия и дискурс преподавателя. Чтобы остаться человечным в условиях восхода и расцвета информационных технологий, педагогический дискурс должен стать студенто-центрическим [cf. 20 etc.], мотивирующим, майевтическим, поддерживающим, по-настоящему интересным и диалогическим.

Заключение психологическое

В представленном приближении пониженный тонус мета-коммуникативной и мета-адресатной рефлексии преподавателя, низкий уровень межличностного контакта и взаимодействия с учетом индивидуализации адресата педагогического дискурса и текста, определенные методические просчеты и, как следствие, демотивация учащихся образуют единый ***узел депрофессионализации и деквалификации*** личности педагога. В представленных выше случаях несовершенство разложения *содержания обучения* на элементы на этапе анализа дает о себе знать в несовершенстве

результатов на этапе синтеза коммуникативных готовностей. Если в методическом плане в данном случае наблюдается *рассогласование* декларируемых коммуникативных целей, используемых учебных средств и реальных результатов обучения, то в плане профессиографического анализа трудовой активности – *фрагментация* системы взаимосвязей смыслов и метасмыслов профессиональной деятельности преподавателя на фоне утраты обратной связи с учащимся как субъектом образовательного процесса.

В герменевтическом приближении деквалификация педагога обусловлена деградацией профессиональной саморефлексии и разрывом цепочки, соединяющей смыслы отдельных учебных действий с ключевыми метасмыслами профессии и с отрефлектированными образами адресата педагогических действий и модели выпускника. Одним из источников и одновременно показателей профессиональной деформации личности педагога в период широких и интенсивных инновационных процессов в образовании может выступать снижение уровня критической саморефлексии как в отношении ключевых метасмыслов педагогической профессии (синдром профессионального выгорания), так и в условиях и контекстах реорганизации системы регулятивов педагогической практики. В последнем случае характерно сопротивление обновлению учебного контента, игнорирование нового и /или минимизация принятия и внедрения нового в профессиональную практику, механическое / эклектичное соединение старых и новых дидактических и методических установок, общее ослабление профессиональной позиции. Профессиональные обязанности в означенных условиях выполняются педагогом формально, с преимущественной опорой на старые шаблоны и критерии оценки в профессиональной и коммуникативной деятельности. Симптоматично явное или скрываемое раздражение в отношении новых условий труда, восприятие нового поколения учащихся как испорченного, чужого, замкнутость и ригидность педагогического текста и дискурса (как сплетения [e.g. 24, p. 27] текстов учащихся и педагога-каузатора), уклонение от установления и поддержания либо имитация формы диалогических отношений с учащимися. В числе рекомендуемых социальных форм преодоления означенного синдрома профессионального выгорания педагога можно назвать прохождение курсов повышения квалификации, посещение профессиональных мастер-классов, активное участие в жизни профессионального сообщества, участие в профессиональных конкурсах и инновационных профессиональных проектах.

Список литературы

1. Анисимов В.П. Арт-педагогика нравственности: монография. Тверь: ТвГУ, 2010. 320 с.
2. Безроднова И.А. Риторико-герменевтическая программа вовлечения читателя-подростка в мир нравственной рефлексии лирического героя текста (на материале текста Анны Гавальды «35 Кило Надежды») // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. URL: www.science-education.ru/129-21824
3. Белянин В.П. Основы психолингвистической диагностики. (Модели мира в литературе). М.: Тривола, 2000. 248 с.

4. Богатырёв А.А. Педагогический текст как пространство осевого прочтения // Материалы конференции «Понимание в коммуникации – 5». М.: МГПУ, ИИЯ, ИГИ, ИЯ РАН, 2011. С. 44-46.
5. Богатырёв А.А., Богатырёва О.П., Крестинский С.В., Крестинский И.С., Комина Н.А., Тихомирова А.В. Понятийно-терминологический тезаурус интегративной дидактической коммуникативной модели обучения современным языкам: Россия – Германия (Эл. версия 01.0). Тверь: ТвГУ, 2013. URL: http://gk-dru.tversu.ru/ru/wiki/Thesaurus.pdf
6. Богатырёва О.П. Blended Learning как инновационная технология и как ключ к педагогике интеграционного образования // Семантика и прагматика деловой межкультурной коммуникации в инновационной парадигме обучения: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. С. 60-69.
7. Богатырёва О.П. Текстоцентризм vs. дискурсоцентризм // Тверской лингвистический меридиан: Сб. науч. статей. Вып. 6. Тверь: Научная книга, 2006. С. 88-100.
8. Богатырёва О.П. Функционально-семантическая характеристика учебного языкового текста (на материале английского языка): автореф. дис. … канд. филол. наук. Тверь, 2006. 19 с. URL: http://eprints.tversu.ru/1784/1/01147.pdf
9. Богатырёва О.П., Тихомирова А.В. Адресатоцентризм современного лингводидактического текстообразования и коммуникабельность учебного текста // Непрерывное педагогическое образование.ru. 2013. № 3. С. 138.
10. Богатырёва О.П., Тихомирова А.В. Идея купажного обучения и принципы фуркации учебных групп // Наука и образование в современном обществе: вектор развития: сборник научных трудов по материалам Междунар. науч.-практ. конф.: в 7 ч. ООО "Ар-Консалт", 2014. С. 100-102.
11. Богин Г. И. Современная лингводидактика. Калинин: КГУ, 1980. 61 с.
12. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо, МГУ, 1997. 344 с.
13. Мещеряков В.Н. Коммуникативный потенциал // Педагогическое речеведение: словарь-справочник. 2-е изд. / под ред. Т.А. Ладыженской и А.К. Михальской. М.: Флинта, Наука, 1998.
14. Крестинский С.В., Богатырёв А.А. Плюрализм трактовок коммуникативной компетенции в действующих ФГОС ВПО по неязыковым направлениям подготовки // Языковой дискурс в социальной практике: сб. науч. трудов Междунар. науч.-практ. конф. / отв. редактор Н.А. Комина. Тверь, 2015. С. 127-132.
15. Мартьянова Н.А., Рубцова М.В. Управляемость профессии как социального института: от депрофессионализации к реконструкции профессий // Studia Humanitatis. 2015. № 2. URL: www.st-hum.ru
16. Межкультурная деловая коммуникация: Blended-Learning-курс Россия – Германия. URL: http://gk-dru.tversu.ru/ru/default.html
17. Рапацкая Л.А., Ивахненко А.А. Профессиональная деквалификация учителя детской музыкальной школы: причины и следствия // Теория и практика общественного развития. 2015. № 8. С. 220-224.
18. Семченко Е.Е., Ахатова Ж.Н. Дуалиизация в категориях становления и развития профессиональной деятельности // Науковедение: Интернет-журнал. 2015. Т. 7. № 1 (26). С. 137.
19. Тихомирова А.В. Коммуникативный квест как прообраз современной учебной программы по иностранному языку в неязыковом вузе // Problems of Modern Pedagogics in the Context of International Educational Standards Development Materials digest of the XL International Research and Practice Conference and I stage of

the Championship in Pedagogical sciences. (London, January 31 – February 05, 2013) / Chief editor V. Pavlov London, 2013. C. 82-84.
20. Тихомирова А.В., Петрушко И.А., Богатырёва О.П. Современные тенденции в реализации аксиологическогоподхода в рамках предмета «Иностранный язык для специальных целей» // Аксиология иноязычного образования: в 2-х кн. Вып. 2. Кн. 2: Аксиологические аспекты иноязычной подготовки в вузе / отв. за вып. А.К. Крупченко, А.Н. Кузнецов. М.: АПКиППРО, 2015. С. 238-243. URL: http://www.apkpro.ru/doc/www.apkpro.ru/doc/Аксиология иноязычного образования, вып. 2.pdf
21. Федоров А.В., Онкович А. В., Левицкая А.А. Тенденции развития светского и теологического медиаобразования в России и за рубежом / под ред. проф. А. В. Федорова. Таганрог: Изд-во Таганрог. гос. пед. ин-та имени А. П. Чехова, 2013. 308 с.
22. Харченко Е.В. Межличностное общение: модели вербального поведения в профессиональных стратах: автореф. дис. … д-ра филол. наук: 10.02.19 – теория языка. Челябинск, 2004. 51 с.
23. Argyle M. Non-Verbal Communication in Human social Interaction. In: R. Hinde, NonVerbal Communication. Cambridge; London; New York; Melbourne: CUP, 1972. Pp. 243-267.
24. Beaugrande de R-A, Dressler W. Introduction to Text Linguistics. Longman: London, NY, 1981. 270 p.
25. Fiske John. Introduction to Communication Studies / студент 2-nd ed. Routledge, 1990. 203 p.
26. Tikhomirova A., Bogatyrev A. Communicative Quest versus Speech Etiquette Tests in FL-Teaching Linguodidactics // Canadian journal of science education and culture, Toronto Press, 2014. No.2. (6), (July-December), 2014. V.3. Pp. 59-72.

PEDAGOGICAL DISCOURSE AS A MODERN TEACHER PROFESSIOGRAPHY IMAGE PROJECTION (based on Blended Learning International project Experience Reflection)

A.V. Tikhomirova, A.A. Bogatyrev

Tver State University

Pedagogical discourse practices in the classroom are reconsidered and reassessed in the light of modern communication strategies elaboration for the sake of implementation of professional mission of EFL teacher in a changing labor conditions. Reflecting upon the elements of blended learning technologies is considered as a fruitful source of optimization schemes for pedagogical communication in modern conditions of professional work of high school EFL teacher as well as a source of coping with the symptoms of job burnout.
Keywords: *communicator, communicative competence, media competence, blended learning, reflection, meta-meaning, de-qualification, re-professionalization, psychogramm.*

Об авторах:

ТИХОМИРОВА Анастасия Владимировна – аспирант кафедры теологии Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail innova86@mail.ru

БОГАТЫРЁВ Андрей Анатольевич – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теологии Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: bogatyria1967@gmail.com

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2015. № 4. С. 251-258

УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЕМ

УДК 377 : 004

РЕГИОНАЛЬНАЯ СИСТЕМА СЕТЕВОЙ ОРГАНИЗАЦИИ: МЕТОДОЛОГИЯ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ РЕАЛИЗАЦИИ

Н.Е. Орлихина

Инспекция Тульской области по контролю и надзору в сфере образования

Раскрываются системные законы, принципы, методологические подходы к проектированию региональной системы сетевой организации дополнительного профессионального образования, ее практическая реализация и эффективность.
***Ключевые слова**: сетевая организация дополнительного профессионального образования, эндогенные и экзогенные факторы, управление сетевым взаимодействием.*

Инновационное развитие является одним из важнейших приоритетов современной России, ориентация на который позволит ей «стать конкурентным обществом в мире 21-го века, обеспечить достойную жизнь всем гражданам» [1, с.15]. Обращение к инновациям предоставит государству и отдельным его сферам новые возможности, а также выведет процесс их развития на качественно новый уровень. Инновации (локальные, модульные, системные), по сути, выступают значимым условием и результатом государственной политики и общественной жизни.

Глобальная информатизация жизнедеятельности человека, мощнейшие миграционные потоки, экологические проблемы, разрыв межпоколенческих связей предъявляют высокие требования к главному ресурсу инновационных преобразований – человеческому капиталу. Важнейшими качествами личности становятся инициативность, мобильность, способность творчески мыслить и принимать самостоятельные решения в нестандартных ситуациях, осознанно выбирать профессиональный путь, готовность осваивать новые сферы и обучаться на протяжении всей жизни.

Анализ научной литературы, многолетний опыт исследовательской и управленческой деятельности показали, что сетевая организация – системная инновация, которая позволяет получить эффективный результат деятельности в сжатые проектные сроки. Именно сетевая организация открывает новые возможности для повышения качества работы через развитие интеграционных процессов, эффективное использование совокупности ресурсов (временных, интеллектуальных, информационных, человеческих, материальных, финансовых) в условиях их ограниченности, личностный и профессиональный рост кадров, развитие партнерских отношений и долговременного стратегического сотрудничества и сотворчества субъектов регионального, российского и международного социокультурного и образовательного пространства.

Сетевая организация нашла целенаправленное воплощение в системе дополнительного профессионального образования (повышения квалификации)

педагогических и управленческих кадров, в развитии государственно-общественной профессиональной экспертизы в рамках деятельности инспекции Тульской области по надзору и контролю в сфере образования, реализации ряда проектов международного, российского, регионального уровней, среди которых «Информатизация системы образования», «Профобразование и подготовка кадров», «Пространство детства: современность и будущее» и др.

В ходе исследования сложилось авторское определение понятия «сетевая организация субъектов дополнительного профессионального образования» Под сетевой организацией субъектов (руководителей, учителей, воспитателей, методистов, экспертов, тьюторов и др.) дополнительного профессионального образования (далее – сетевая организация) понимается динамичное множество гибких организационно-образовательных структур, состоящих из совокупности их элементов (автономных), организационных отношений между ними, регулируемых и самоорганизующихся процессов и целезадающих критериев; мобильных объединений субъектов, целенаправленно повышающих свой личностный и профессиональный уровень с учетом требований государства и общества, рынка труда, образовательных потребностей человека посредством обучения по авторизованным дополнительным профессиональным образовательным программам и системной интеграции имеющихся в наличии или используемых ресурсов [2].

Сетевая организация рассмотрена через призму системных законов, принципов, методологических подходов. С позиции закона синергии сетевая организация предполагает добровольный обмен ресурсами при конфигурациях и составе элементов в сети, обеспечивающих их оптимальное взаимодействие с появлением позитивного эффекта синергии. Согласно закону самосохранения важно соотносить имеющиеся ресурсы (в рамках сетевой организации) с изучением, анализом, оценкой удовлетворения их образовательных потребностей. По закону разнообразия и полноты составляющих количество элементов в сети различно и часто строго фиксировано: нижний предел – не менее двух элементов, а верхний предел – большое конечное множество. Взаимосвязи, взаимоотношения элементов сетевой организации многообразны и разнохарактерны по своим проявлениям и свойствам.

Закон развития определяет количественные и качественные изменения, эволюционный переход системы дополнительного профессионального образования из одного состояния в другое. Наряду с иерархически организованной системой дополнительного профессионального образования сеть, функционируя, самоорганизуется и развивается как гибкая, мобильная, адекватная возрастающим образовательным потребностям учителей система, спросу на рынке образовательных услуг. Описанные законы сетевой организации субъектов дополнительного профессионального образования (далее – ДПО) проявляют себя в диалектическом взаимодействии, определенной системе связей ее элементов и отношений между ними.

При исследовании сетевой организации субъектов ДПО важно применение комплекса принципов: а) системообразующих – открытости, объективности,

самоорганизации, развития, регионализации, интеграции, дополнительности, эмерджентности, незавершенности; б) общепедагогических – демократизации, гуманизации, непрерывности, опережающего образования, соотношения теории и практики, преемственности, вариативности.

Наиболее результативны в раскрытии сущности региональной сетевой организации субъектов ДПО системный и синергетический подходы. Сеть развивается как система и подчиняется законам синергетики. Сетевая организация как система, с одной стороны, представляет собой упорядоченное состояние элементов, локальных сетей и процесс по их упорядочению в целесообразное единство, а с другой – носит нелинейный самоорганизующийся характер. На определенных этапах точки качественного роста обусловливают изменения направленности и интенсивности развития сетевой организации и необходимость ее прогнозирования.

Системный подход позволил сконструировать обобщенную схему коммуникаций сетевой организации субъектов ДПО, выделить и раскрыть ее наиболее существенные эндогенные и экзогенные переменные. К эндогенным переменным сетевой организации субъектов ДПО следует отнести: ресурсы (временные, интеллектуально-информационные, человеческие, материальные, финансовые); процессы (цели, задачи, структуры, образовательные технологии, организационные отношения); результаты (новые цели и иерархии мотивов и ценностей).

Развитие сетевой организации субъектов ДПО зависит от совокупности экзогенных факторов окружения, которые необходимо учитывать, использовать, смягчать или нейтрализовать. При этом важно не только знать взаимосвязи с окружающей средой, но и в каждой конкретной ситуации учитывать степень и характер их влияния (прямое или косвенное, глубокое или поверхностное, положительное или отрицательное). Для развития сетевой организации субъектов ДПО это особенно важно применять: во-первых, при переходе к информационному обществу в условиях глобализации, во-вторых, при учете региональной специфики системы образования, в-третьих, при реализации новой стратегии развития российского образования в изменяющихся социально-экономических условиях. Особенность сетевой организации субъектов ДПО заключается в том, что она как открытая система развивается в стремительно изменяющемся мире. Экзогенная среда и система сетевой организации субъектов ДПО не просто сосуществуют, они активно взаимодействуют друг с другом. В условиях повышенной сложности требуется, чтобы сетевая организация субъектов ДПО адекватно и с опережением отвечала на изменения экзогенной среды. Развитие сетевой организации субъектов ДПО становится сущностью происходящих изменений в экзогенной и эндогенной средах, а важнейшее условие ее поддержки – установление договорных отношений и долговременного стратегического партнерства между субъектами регионального, российского и международного образовательного пространства.

Региональная система сетевой организации ДПО постоянно обновляется в зависимости от ее целевого назначения. Проведение мониторинга образовательных потребностей, создание организационно-содержательных, ценностно-педагогических условий для развития сетевой

организации ДПО позволяет соотнести реальную образовательную практику с целями и задачами развития региональной системы ДПО, своевременно и с опережением реагировать на происходящие изменения в социокультурном и образовательном пространстве региона. Разработанная модель мониторинга с учетом специфики реализации сетевой организации ДПО включает организационно-тематический и процессуально-технологический уровни.

Особенности сетевой организации, в частности сетевое взаимодействие инновационных площадок в целях проектирования регионального пространства детства, нашли отражение в реализации социально-педагогического проекта Тульской области «Пространство детства: современность и будущее» [3]. Проект – инновационный, выводящий на перечень вопросов и проблем, которые требуют выработки консолидированных решений.

Стратегическая цель проекта – создание в регионе качественно новых условий для развития ребенка в интересах его личностного роста, позитивной социализации в обществе, создание перспективной инновационной практики в решении проблем детства.

На базе ФГБУК «Тульский государственный музей оружия» открыт Информационно-методический центр по сопровождению проекта. Тульский музей оружия – это современный социокультурный и образовательно-туристический комплекс. Уникальные выставки, интерактивные программы, мастер-классы известных тульских мастеров, проект военно-исторического театра музея «Несокрушимые», цикл мероприятий, посвященных героическим датам в истории Отечества, конференции, вечера, концерты, специальные программы для детей, семейные новогодние представления, праздники книги – все это органическая составляющая проекта, событийной деятельности детей и взрослых.

Проектирование – процесс, связанный с системным преобразованием действительности. Пространство – результат совместной, интегративной деятельности. Основным механизмом создания пространства является взаимодействие коллективов, объединенных единым пониманием социально-педагогических задач, принципами и подходами к воспитанию ребенка в сложном многополярном мире. В этой связи учреждения социальной сферы выступают системообразующим фактором в создании пространства детства.

Созидательная, образовательная, социокультурная деятельность выступает как способ воспитания Человека культуры, развития каждого жителя муниципалитета, региона. Включаясь в развитие культуры города, человек сам формирует у себя качества человека культурного, саморазвивается, через субъект-субъектный диалог обретает жизненные смыслы. Поэтому пространство должно предоставить человеку возможность вписаться во все компоненты культуры, включиться во все виды жизнедеятельности города. Диалог систем образования, культуры, спорта, молодежной политики, здравоохранения ведет к взаимообогащению культур, к установлению горизонтальных связей, отношений, к формированию чувства общности.

Конвергенция мира детства и культурно-образовательного пространства региона проявляется в духовной интеграции поколений,

межпоколенческом сотрудничестве. Процесс направлен на оптимальную социализацию и индивидуализацию личности в течение всего периода ее активного вхождения в социум.

Целостность пространства задана комплексом программ, где сформированы концептуальные основания, направления и содержание деятельности, а также определены ресурсы кадровые, финансовые, материальные, информационные, а главное – временные.

Реализация социально-педагогического проекта «Пространство детства: современность и будущее» – важная составляющая часть региональной социальной политики – это новые технологии, это реальность в решении проблем детства и поддержки семьи. Развитию инновационного потенциала участников сетевого взаимодействия способствовали:

- наличие объединяющей стратегической цели социально-педагогического проекта, коммуникационного пространства взаимодействия, позволяющего обмениваться смыслами, эмоциями, ценностями;
- наличие множества узлов сети, представленных инновационными площадками, среди которых дошкольные образовательные учреждения, общеобразовательные школы, учреждения дополнительного образования детей, школа-интернат, детский дом, подразделение волонтерского движения МБОУ ДОД «Дом детского творчества» Пролетарского района г. Тулы, учреждения культуры, социально-реабилитационные центры;
- наличие базовых площадок сети, обладающих опытом проектирования воспитательных систем учреждений, ценностно-смыслового взаимодействия с социумом;
- подготовка проектной команды региона и ее целенаправленная научно-методическая поддержка;
- открытость инновационных площадок друг для друга, выражающаяся в наличии сайтов, возможности участия субъектов сетевого взаимодействия в реализации непрерывного процесса повышения квалификации в рамках научно-методических семинаров, в разработке современных технологий, апробации социокультурных практик в работе с современными детьми, их родителями (законными представителями) с учетом вызовов будущего;
- формирующееся экспертное сообщество по вопросам детства.

Главным ресурсом развития инфраструктуры сети являются кадры – воспитатели, педагоги, руководители, преподаватели, способные создавать новшества, реализовывать их и управлять их продвижением в массовую педагогическую практику.

Управление сетевым взаимодействием было направлено:

- на создание информационного пространства в регионе по проблемам детства, способствующего координации деятельности различных субъектов воспитания;
- развитие реальной практики социального партнерства образовательных институтов с семьей и другими общественными субъектами в решении задач позитивного развития детства;
- развитие диалога науки и практики через разработку и внедрение современных подходов в работе с детьми и молодежью в регионе;

- развитие привлекательных для ребенка событий, форм, технологий, в которых «культивируется» социально-приемлемый образ жизни и создаются благоприятные условия для вхождения детей и молодежи в будущее; включение детей и молодежи в процесс социального развития региона;

- формирование открытой инфраструктуры инновационной деятельности;

- поддержку коллективного сотрудничества и сотворчества;

- включение детей в процесс развития региона.

Вектор развития прослеживается от межведомственного взаимодействия к системным интеграционным процессам, к новому качеству деятельности.

Динамизм проектной деятельности заключается не только в количестве участвующих инновационных площадок, число которых выросло от 13 до 42 в 21 муниципальном образовании. Главное – это активные и перспективные действенные шаги по проектированию муниципальных программ «Муниципалитет, дружественный детям».

Определился спектр проектов инновационных площадок, среди которых «Школа как социокультурный центр микрорайона», «Воспитательное пространство детства как фактор успешной социализации личности», «Мегамолл увлечений в условиях малого города», «Школа-интернат как инновационный центр по формированию социальной компетентности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей», «Дом, который мы построим», «Растим таланты», «Круги заботы», «Мой выбор», «Союз неравнодушных, «Рука в руке», «Патриотизм XXI века», «Город, который строим МЫ», «Сфера созидания», «Спектр детства», «Я, ты, он, она – вместе школьная семья» и др. Названия проектов свидетельствуют о многогранности направлений проектной деятельности.

Конвергенция мира детства и культурно-образовательного пространства региона проявляется в духовной интеграции поколений, межпоколенческом сотрудничестве. Процесс направлен на оптимальную социализацию и индивидуализацию личности в течение всего периода ее активного вхождения в социум.

Проектирование пространства детства способствовало тому, что апробированы и реализуются:

- технологии работы с детьми и их социализации, основанные на возможностях формирования ребенком собственной модели поведения и самоопределения в динамичных условиях открытой социальной среды (социально-образовательные проекты, детские и молодежные переговорные площадки, интернет-форумы, коммуникативные форумы);

- технологии, ориентированные на проблемный и проектный методы, содействующие формированию у подрастающего поколения собственной позитивной позиции, культуры самоопределения в деятельности, правовой культуры;

- технологии «встреч» взрослых и детей по обсуждению вопросов внутришкольной жизни, макро - и микросоциума;

- социально-трудовая практика как образовательное пространство, обеспечивающее не только освоение окружающей социальной среды, но и создающее особый стиль отношений в детском сообществе;

- детские среды: детский и молодежный парламент; детское сетевое телевидение, информационное агентство, физико-математическое сообщество;

- «внешкольные» среды образовательных учреждений за счет координации деятельности учреждений образования и других социальных институтов;

- программы воспитания, направленные на формирование исторической памяти, адекватное отношение к современным социокультурным проблемам с возможностями их решения, развитие социальной ответственности и способности к активному социальному действию детей и молодежи;

- новая модель организации дополнительного образования детей, работающей в пространстве детства будущего, которая предоставляет ребенку возможность пробовать свои силы в самых разнообразных видах деятельности, созвучных миру детства и ориентированных на его развитие;

- модели, объединяющие усилия учреждений образования, различных ведомственных структур, органов власти, некоммерческие организации, позволяющие решать задачи развития детей и молодежи;

- практика партнерства и взаимодействия образовательного учреждения с семьей, выраженная в различных направлениях деятельности, организационно-структурных формах (проект поддерживают более 100 партнеров);

- практика тьюторского и волонтерского сопровождения детства.

Социально-педагогический проект Тульской области «Пространство детства: современность и будущее» активно транслируется за пределами региона.

Таким образом, благодаря сетевой организации в рамках пространства формируется новая система взаимодействий, которая позволяет разработать, апробировать и предложить профессиональному сообществу муниципалитета, региона, страны инновационные проекты, новое содержание и технологии образования и воспитания, управления и реализации государственной политики, которые обеспечивают новое качество образования, новое качество жизни.

Список литературы

1. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]. URL: http://mon.gov.ru/files/materials/5233/09.03.16-nns.doc.
2. Орлихина Н.Е. Развитие региональной системы сетевой организации дополнительного профессионального образования учителей: автореф. дис. … д-ра пед. наук. М., 2006. 38 с.
3. Пространство детства: современность и будущее»: сб. материалов I Всерос. науч.-практ. конф. / под общ. ред. Е.П. Велихова, Н.Е. Орлихиной. М.; Тула, 2014. 384с.

REGIONAL NETWORK ORGANIZATIONS: METHODOLOGY AND EFFICIENCY OF THE IMPLEMENTATION

N.E. Orlihina

Inspection of the Tula region on control and supervision in the sphere of education

The system describes the laws, principles, methodological approaches to the design of regional system of network organization of additional vocational education, its practical implementation and effectiveness.
***Keyword**s: network organization of additional vocational education, endogenous and exogenous factors, the management of network interaction.*

Об авторе:

ОРЛИХИНА Наталья Евгеньевна – доктор педагогических наук, начальник инспекции Тульской области по надзору и контролю в сфере образования (300012, г. Тула, ул. Оружейная, д. 5), orlikhina@rambler.ru

УДК 37.014

РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ НА МУНИЦИПАЛЬНОМ УРОВНЕ: ПРОБЛЕМЫ, ПУТИ РЕШЕНИЯ

С.Н. Махновец[1], О.А. Попова[2], Н.Н. Федорова[1]

[1]Тверской областной институт усовершенствования учителей
[2]Институт управления образованием РАО

Рассматриваются вопросы развития образования на муниципальном уровне. Акцентируется внимание на научно-методическом обеспечении разработки и реализации муниципальных программ развития образования и организационное сопровождение этого процесса. Определяется роль и место институтов дополнительного профессионального образования в процессах разработки и согласования подпрограммы развития образования на муниципальном уровне.

Ключевые слова: *стратегическое планирование, программы развития образования, организационный механизм реализации программ.*

Реформы образования в современной России осуществляются в условиях усугубляющегося системного кризиса, но ухудшение экономической ситуации пока не сказывается заметным образом на приоритетах развития страны. Действительно, инновационный путь развития является безальтернативным. Уже сейчас в развитых странах мира 75–90 % прироста ВВП обеспечиваются за счет роста инновационного сектора, а в России данный показатель находится на уровне 10 %, что негативно сказывается на общей эффективности отечественной экономики [1].

Инновационный выбор предполагает наличие эффективной системы *государственного стратегического управления,* что и обусловило необходимость разработки и принятия Закона РФ № 172-ФЗ «О стратегическом планировании в РФ» (далее № 172-ФЗ) [2], который обеспечивает создание единой государственной системы стратегического и бюджетного планирования. Как следствие, в ближайшей перспективе система стратегического планирования в муниципальных образованиях будет перестроена с учетом требований данного закона. Разработать новые документы по стратегическому планированию и привести действующие в соответствие с Законом № 172-ФЗ необходимо до 1 января 2017 г. (часть документов будет действительна до окончания прописанного срока действия).

Особое внимание уделяется государственному и муниципальному стратегическому планированию, мониторингу и контролю за реализацией стратегических планов, бюджетной политике (все документы разрабатываются, одобряются, утверждаются и реализуются в соответствии с Бюджетным кодексом РФ), полномочиям органов самоуправления и порядку их взаимодействия с общественными, научными и иными организациями при разработке муниципальных программ социально-экономического развития.

Таким образом, стратегическое планирование на уровне муниципального образования воплощается в некий рамочный документ,

включающий в себя концепцию его развития, совокупность программ по отраслям и сферам деятельности и реализующих их проектов. В настоящее время муниципальные программы и программный бюджет используются в основном для контроля целевого использования бюджетных средств, что явно недостаточно для эффективного управления муниципальным образованием.

Известно, что процесс стратегического управления делится на три фазы: стратегическое планирование, стратегическая организация, стратегический контроль и регулирование – и на каждой из фаз должны решаться относительно самостоятельные задачи управления. Фаза «стратегическая организация» в Законе РФ «О стратегическом планировании в РФ» де факто отсутствует.

Законом предусмотрено, что в каждом муниципальном образовании необходимо определить органы, которые будут отвечать за стратегическое планирование на соответствующей территории, и закрепить их полномочия в муниципальном нормативном акте. Они же, очевидно, будут отвечать и за реализацию мероприятий программы.

На уровне государственного и регионального управления наряду с системой текущего управления создана система управления развитием. Осталось и на муниципальном уровне разделить функции текущего и стратегического управления, с преобладанием последних. Поскольку организационный механизм реализации стратегических планов на уровне муниципалитетов в Законе не прописан, существует реальная опасность их реализации исключительно в пространстве бюрократической отчетности. Именно поэтому на муниципальном уровне необходимы кардинальные организационные изменения.

На местах не хватает квалифицированных специалистов в области стратегического планирования и проектного управления, что приводит к отсутствию методической поддержки их деятельности. Стратегия не реализуется сама по себе, для этого должны быть созданы организационные предпосылки, и прежде всего по принятию стратегических управленческих решений. А это требует четкого понимания, какие проекты, в какие сроки, с каким бюджетом будут реализовываться в муниципалитете. То есть стратегия переводится в набор проектов и после утверждения включается в бюджет.

Механизм реализации стратегии всегда лежит в сфере организации управления. Поэтому достижение поставленных целей может быть обеспечено только совокупностью механизмов: организационно-управленческого, нормативно-правового, финансово-экономического, социально-психологического и информационно-коммуникативного. Для названных механизмов характерно взаимопроникновение, и только организационно-управленческий механизм в конечном итоге отвечает за реализацию стратегии.

Возвращаясь к реформе отечественного образования, отметим, что переход страны к инновационному типу экономического развития потребовал его качественных изменений. Сегодня доля России на мировом рынке наукоемкой продукции составляет менее 1 %, США –36 %, Японии – 30 % [3].

По индексу человеческого развития (*Human Development Index*), который составляется Программой развития Организации Объединенных Наций (*ПРООН*), по итогам 2013 г. Россия занимает 57 место из 187 [4].

Именно поэтому проблема социальной направленности экономического развития стала чрезвычайно актуальной, отсюда – важность изменений в сфере образования.

Контуры новой системы образования в России зафиксированы в Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг.

Целью программы является обеспечение условий для эффективного развития российского образования, направленного на формирование *конкурентоспособного человеческого потенциала* [5]. Отметим лишь, что понятия «человеческие ресурсы», «человеческий капитал», «конкурентоспособный человеческий потенциал» выходят за рамки данной статьи и требуют специального рассмотрения. «Для обеспечения долгосрочного экономического роста, во-первых, необходимы эффективные вложения в человеческий капитал, то есть в образование (школьное, высшее, в течение жизни, на рабочем месте), здравоохранение и физическую культуру, а также действенная внутренняя и внешняя миграционная политика» [6].

В Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. предполагается переход от классического *программно-целевого подхода* Программы на 2011–2015 годы к *проектно-целевому подходу*. К сожалению, внятное объяснение, чем же программно-целевой подход отличается от нового, проектно-целевого подхода отсутствует. Не убеждает разъяснение, что «предлагаемый проектно-целевой подход позволит в полной мере использовать возможности проектного управления при решении вопросов комплексной модернизации образования, а также использовать преимущества программного проектирования образовательного процесса и образовательных технологий» [5].

Фактически речь идет о широком внедрении программно-целевого подхода для эффективной реализации программы развития образования на всех уровнях государственного управления. Так что вопрос не в смене подходов, а в грамотном внедрении методов и стандартов управления проектами, широкомасштабного обучения работников сферы образования проектному управлению.

В нашей стране *программно-целевой подход* часто называют *программно-целевым методом планирования и управления,* и объясняется это прежде всего тем, что до сих пор программно-целевое управление традиционно рассматривается как метод *бюджетного планирования* государственных и региональных программ социально-экономического развития.

На наш взгляд, программно-целевой подход в управлении является методологией проектно-ориентированной деятельности и включает а) метод программно-целевого планирования и б) методы управления реализацией стратегии.

Переход на разработку и реализацию проектов по отдельным проблемам развития образования как федерального, так регионального, муниципального и институционального уровней должно концептуально изменить основы проектирования как органов муниципального управления, так и самих образовательных систем. Необходим не только понятный и

открытый механизм формирования программ развития образования всех уровней, что предполагает широкое обсуждение проектов, включаемых в программу, но и их конкурсный отбор. И тогда вся система регионального стратегического планирования (хотя бы в сфере образования) будет строиться «снизу вверх», а образовательные организации получат реальную возможность реализовать свой потенциал.

К сожалению, в сложившейся организационной структуре управления муниципальным образованием трудно выделить сотрудника, а тем более подразделение, отвечающих за внедрение проектного управления и реализацию проектов, так как внедрение в структуру управления проектного департамента и его содержание по каждому из направлений развития территории – непосильное бремя для органа муниципального управления. Кроме того, вертикальная структура власти администраций функционально не соответствует механизмам проектного управления.

Поскольку сегодня структура местных администраций и порядок их текущей деятельности не могут обеспечить выполнение требований новой концепции образования, авторам представляется целесообразным внедрение нового организационно-управленческого механизма разработки и реализации программ развития общего и среднего образования с передачей части функций *региональным институтам дополнительного профессионального педагогического образования* (далее – институт). В ряде регионов такие институты получили статус институтов развития образования.

Сегодня система дополнительного профессионального педагогического образования (ДППО) осуществляет научно-методическую, образовательную, экспертную и консультационную поддержку образовательных организаций, в которых обучается свыше 30 млн человек. Система ориентирована на ключевую задачу – формирование инновационного поведения человека, готового к непрерывному образованию, содействие постоянному профессиональному развитию и росту компетентности специалистов в условиях быстро изменяющихся запросов детей, родителей, общества и экономики [7].

Одним из направлений деятельности таких региональных институтов должно стать научно-методическое обеспечение разработки и реализации муниципальных программ развития образования и организационное сопровождение этого процесса. Такая система сможет аккумулировать и структурировать информацию о технологических, технических, дидактических инновациях в сфере образования, совместно с руководством муниципалитета выбирать и обосновывать наиболее рациональные варианты развития образовательных организаций.

Высокий профессионализм сотрудников, накопление опыта проектно-ориентированной деятельности позволят системе ДППО внести свою лепту в создание региональной системы развития образования на муниципальном уровне. Активно участвуя в развитии кадров образовательных организаций региона, институты могут системно поддерживать их инновационную деятельность, а инновационные образовательные проекты получат организационное сопровождение внедрения. Хорошо зная потенциал муниципального образования, такие институты могут создать сеть

инновационных образовательных площадок и в зависимости от стадии развития инновации курировать их экспериментальную или внедренческую деятельность, поэтапно доводя их до статуса «региональной инновационной площадки».

Организация стратегического планирования развития системы муниципального образования зависит от объема переданных полномочий, структуры администрации муниципального образования, перечня и условий предоставления субсидий на софинансирование расходных обязательств муниципального образования из бюджета субъекта РФ и т. д. Но для каждого муниципалитета существуют свои специфические проблемы в сфере образования, что и определяет содержание муниципальной подпрограммы развития образования и воспитания. Предлагаемые авторами этапы процесса разработки и согласования подпрограммы развития образования и воспитания с включением в него региональных институтов дополнительного профессионального педагогического образования представлен на рисунке.

Следует отметить высокую жизнеспособность модели разработки подпрограммы развития. Муниципалитеты самостоятельно могут решать вопрос формирования перечня муниципальных программ (подпрограммы развития образования и воспитания в том числе), но при этом муниципалитеты вынуждены действовать в заданных федеральным законодательством рамках. Это позволило предложить универсальный перечень муниципальных программ и их подпрограмм, который может быть адаптирован к условиям конкретного муниципального образования [8].

В рамках муниципальной программы социально-экономического развития предлагается следующее содержание разделов подпрограммы развития образования и воспитания:

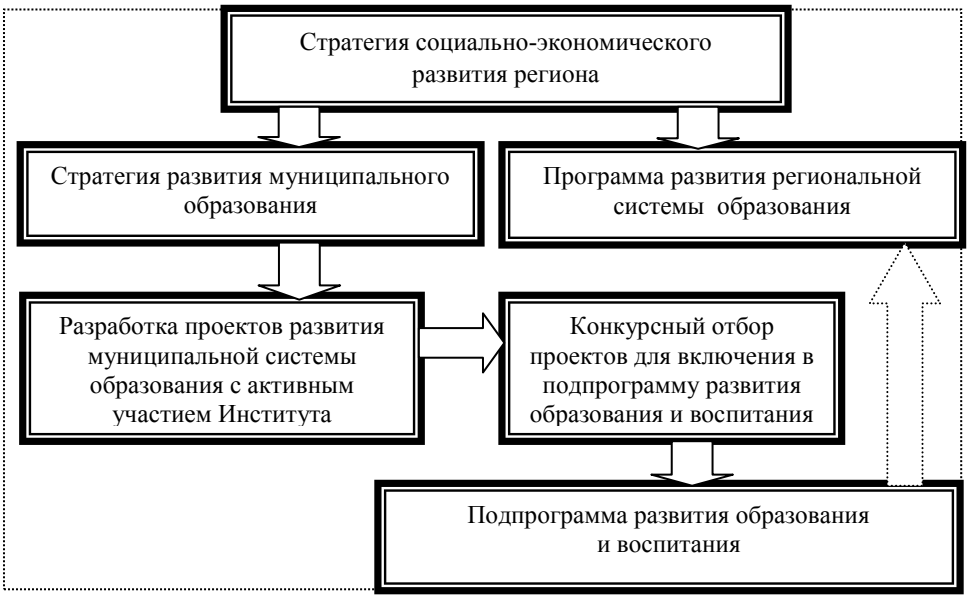
а) развитие дошкольного образования;

б) развитие общего образования;

в) дополнительное образование и воспитание детей;

г) реализация молодежной политики.

В то же время требуют особого внимания и процесс разработки стратегии развития, и процесс ее реализации. То есть необходимо дать ответ: как именно стратегия реализуется в оперативной деятельности? Это один из центральных аспектов в процессе внедрения сбалансированной системы показателей. Способность образовательной организации быстро и эффективно реализовать свою стратегию в условиях частых изменений особенно важна. В отрасли образования условия для всех образовательных организаций настолько близки, что их стратегии становятся похожими друг на друга, критическое значение приобретает не сама стратегия, а ее реализация.



Этапы процесса разработки и согласования подпрограммы развития

При этом способность образовательной организации реализовать свою стратегию бывает низкой в следующих случаях:

- менеджмент среднего уровня после объявления стратегии не понимает, какой конкретно вклад он может внести в реализацию стратегии и за какие аспекты реализации стратегии он несет ответственность;
- сотрудники не имеют представления о том, как именно организация собирается опережать конкурентов и какие факторы станут ключевыми для их успеха;
- при модификации стратегии не происходит такого перераспределения ресурсов и оперативных планов, которое имело бы четкую привязку к стратегии образовательной организации.

На наш взгляд, только при деятельном участии региональных институтов развития образования разработка и реализация программ развития образования будут проходить более эффективно.

Список литературы

1. Развитие инновационной составляющей экономики России: перспективы и роль экономической политики // Исследование «Интерфакс – центр экономического анализа» [Электронный ресурс]. URL: http://www.buzdalin.ru/text/innovation_rus.pdf.
2. Федеральный закон № 172-ФЗ от 28 июня 2014 г. «О стратегическом планировании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru//
3. Иванов А.В. Инновации как механизм для состоятельности производственного бизнеса // Креативная экономика. 2012. № 7. С. 71-75.

4. Индекс развития человеческого потенциала. Гуманитарная энциклопедия [Электронный ресурс] // Центр гуманитарных технологий. — 2009.10.10 (последняя редакция: 2015.02.14). URL: http://gtmarket.ru/ratings/human-development-index/human-development-index-info
5. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы. Утверждена распоряжением правительства Российской Федерации 29 декабря 2014 г.» [Электронный ресурс]. URL: http://government.ru
6. Идрисов Г., Синельников-Мурылев С. Формирование предпосылок долгосрочного роста: как их понимать? // Вопросы экономики. 2014. № 3. С. 9.
7. Новые институты для новой школы. Проект Концепции развития институтов дополнительного профессионального педагогического образования. Национальная ассоциация организаций дополнительного профессионального педагогического образования. СПб.; Курск, 2014. С. 4.
8. Тимофеева О.И. Практические рекомендации по разработке муниципальных программ. Центр прикладной экономики [Электронный ресурс]. URL: http://www.gosman.ru

IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF EDUCATION DEVELOPMENT FOR MUNICIPAL LEVEL: PROBLEMS, SOLUTIONS

S.N. Makhnovetc[1], O.A. Popova[2], N.N. Fedorova[1]

[1]Tver Regional Institute of Improvement of Teachers
[2]Institute of Management Russian Academy of Education

The problems of education development at the municipal level. The attention is focused on the scientific and methodological support the development and implementation of municipal programs of education and organizational support of the process. The role and place of the institutions of additional vocational training in the development and coordination of the development sub-program of education at the municipal level.

Keywords: *strategic planning, program development of education, institutional mechanisms for the implementation of programs.*

Об авторах:

МАХНОВЕЦ Сергей Николаевич – доктор психологических наук, профессор, почетный работник общего образования РФ, директор ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей» (170008, г.Тверь, Волоколамский проспект, д.7), e-mail: msn-prof@yandex.ru

ПОПОВА Ольга Анатольевна – доктор педагогических наук, главный научный сотрудник Институт управления образованием РАО

ФЕДОРОВА Наталья Николаевна – кандидат экономических наук, доцент, руководитель отдела стратегического планирования ГБОУ ДПО «Тверской областной институт усовершенствования учителей» (170008, г.Тверь, Волоколамский проспект, д.7), e-mail: nnfedorova48@mail.ru

УДК: 37+35

О ПОВЫШЕНИИ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ ПРИМЕНЕНИИ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ, НАУКЕ И ПРОИЗВОДСТВЕ[6]

М.В. Мурашко

Тверской институт экологии и права

Охарактеризовано изменение характера профессиональной и педагогической деятельности в условиях перехода на новые информационные технологии в образовании, науке и производстве, а также рассмотрены особенности разработки средств информационно-коммуникационных технологий и информационных ресурсов. В данном контексте представлены научно-методические и организационные основы построения региональной информационной научно-образовательной среды и формирования единого информационного пространства региона.

Ключевые слова: *информатизация, информационное пространство, информационная научно-образовательная среда, информационно-коммуникационные технологии, информационные ресурсы*

Профессиональная деятельность современного специалиста характеризуется широким применением новых информационных технологий (НИТ). Это характерно для основных сфер жизнедеятельности человека: образования, науки и производства (ОНП). Важно понимать, что механизмы такого активного применения НИТ в различных сферах деятельности по своей сути едины и обусловлены не столько спецификой технических и технологических решений, сколько изменением содержания деятельности, характера взаимодействия субъекта и объекта труда и особенностями методической подготовки современного специалиста. При этом именно в процессе подготовки специалиста должны формироваться механизмы применения НИТ и учитываться особенности влияния современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) на содержание и характер предстоящей профессиональной деятельности. Следовательно, педагогический процесс, являясь своеобразной «испытательной площадкой» для отработки механизмов активного применения ИКТ и НИТ в профессиональной деятельности, представляет особый интерес в рамках решения проблемы повышения эффективности труда и качества подготовки любого специалиста.

Принято считать, что в связи с широким применением современных ИКТ в сфере профессионального образования характерными становятся следующие существенные особенности (изменения) в педагогической

[6] Исследование выполнено в рамках поддержанного РГНФ и Правительством Тверской области научного проекта № 15-16-69004.

деятельности преподавателя образовательной организации (вуза) при применении НИТ: усложнение разработки учебных курсов (УК) в части процедуры и содержания; овладение специальными навыками и приемами при разработке УК; повышение требований к качеству учебных материалов; возрастание роли обучаемого в учебном процессе; усиление значимости функции «информационной поддержки» студента; обеспечение оперативной обратной связи преподавателя с каждым обучающимся.

Широкое применение НИТ в современном профессиональном образовании нередко вызывает опасения в том, что применение этих технологий приведет к сокращению числа преподавателей, увеличению безработицы среди них и снижению качества образования в целом. Такие опасения достаточно типичны. Однако бояться вытеснения преподавателей из учебных аудиторий компьютерами и видео установками не следует.

Самым очевидным и значимым выводом из анализа многочисленных работ по влиянию ИКТ на занятость в различных отраслях экономики и других сферах жизнедеятельности людей является следующее: эти технологии в основном влияют не на количество рабочих мест, а на требования к качеству труда, т.к. меняется его организация, содержание и требования к квалификации работающих [1; 9].

Аналогичные изменения происходят, прежде всего, в методической деятельности преподавателей в связи с применением НИТ в образовании. Если в традиционном образовании преподаватель большую часть времени уделял подготовке и проведению лекций и других форм учебных занятий, то в основанном на НИТ образовании во многом меняется характер, методика и даже содержание его педагогической деятельности.

Современный преподаватель должен быть профессионально компетентным, т.е. быть способным: разработать и поддерживать в актуальном состоянии содержание УК, базирующегося на новой технологической основе; помочь обучаемому сориентироваться в обширной и разнообразной учебной информации и найти подходящую именно ему образовательную траекторию; обеспечить активное взаимодействие обучаемого как с преподавателем, так и с другими обучаемыми и специалистами в ходе обсуждения и изучения вопросов УК.

Указанные аспекты могут рассматриваться как разновидности педагогической деятельности, требующие пересмотра существующих педагогических методик. Для каждой из указанных разновидностей характерны специфические проблемные вопросы. Так, разработка УК на базе ИКТ требует не только свободного владения учебной дисциплиной (УД), её содержанием, но и специальных знаний в области современных ИКТ. Это же касается и помощи преподавателя при освоении обучающимися обширных информационно-образовательных ресурсов (ИОР). Взаимодействие в ходе учебного процесса, осуществляемого на базе современных ИКТ, также требует специальных не только педагогических, но и технологических навыков, опыта работы с современными техническими средствами.

Изменение характера педагогической деятельности в условиях перехода на НИТ в образовании предопределило порядок разработки компьютерных средств поддержки учебного процесса.

По мнению специалистов, существующий подход к разработке и использованию компьютерных средств поддержки учебного процесса включает: разработку содержания образования (УК, раздела, темы, занятия) с учётом выбора технологической основы; разработку различных вариантов доступа и обращения обучаемого к обширной и разнообразной учебной информации в зависимости от выбора подходящей именно ему образовательной траектории; обеспечение активного взаимодействия обучаемого с преподавателем и другими обучаемыми в ходе изучения вопросов УК [4; 5].

При этом именно разработка содержания образования является важнейшим элементом методического и педагогического мастерства. Следовательно, для эффективной разработки электронных учебных материалов (ЭУМ) и компьютерных средств поддержки учебного процесса необходимо знать преимущества инструментальных средств, которыми обладают ИКТ, и которые могут использоваться для разработки содержания образования.

НИТ позволяют значительно совершенствовать не только содержание и методику образования, но и содержание и технологию профессиональной деятельности, поскольку ИКТ предоставляют средства и возможности для: организации и структурирования содержания образования; связи элементов содержания образования; использования различных видов информации; модульности и доступа к фрагментам содержания; представления курса как блочной структуры тем, занятий; разработки занятия как системы образовательных действий; представления образовательного действия как совокупности простых действий; разработки последовательности изучения материала; адаптации содержания учебного материала к особенностям обучаемых; развития содержания образования на разных уровнях - авторов УК, преподавателей, методистов, учеников; ориентации в материале; использования профессиональных дискуссий в учебных целях и ряд других.

За последние 10-15 лет произошли резкий рост объема преподаваемого материала и его постоянное обновление. Обострилась ситуация с обеспечением учебного процесса учебными и методическими пособиями. Подготовка ИОР и развитие информационно-образовательной среды (ИОС) (как составляющих разработки содержания образования) сталкиваются сегодня с большими трудностями, основной из которых является организация и структурирование учебной информации, заданий, упражнений и т. д. [5; 6]. Элементы содержания образования очень разнородны по характеру и имеют сложные взаимосвязи и взаимоотношения. Поэтому усложняется задача их организации в единый учебный (образовательный) процесс.

На современном этапе данная задача может решаться исключительно на основе широкого применения НИТ. Новые технологии обработки информации, в частности, информационные гипертехнологии обеспечивают организацию и структурирование информации с помощью установления ассоциативных связей (гиперсвязей). При этом связь различных элементов содержания образования может эффективно осуществляться именно на основе гипертехнологий.

Технологии гипермедиа дают возможность организовать, структурировать и связать между собой различные элементы содержания образования, которые могут быть представлены не только в форме текста, но и в форме неподвижных и движущихся изображений речи, звука, видеороликов и т. д. Это предоставляет разработчикам содержания образования колоссальные возможности организации педагогического процесса на качественно новом уровне.

Постепенное совершенствования технологии автоматического создания связей позволит разрабатывать большие гипермедиа системы, что чрезвычайно актуально для развития содержания образования в рамках ИОС.

Современные средства доступа уже позволяют обучающимся быстро обратиться непосредственно к интересующему их элементу содержания информационной системы.

Следовательно, при таком подходе содержание образования можно рассматривать как совокупность УК, а курс — как систему занятий (или тем). Создание высококачественных занятий с использованием новых технологических возможностей — это важнейшая задача развития содержания, методики современного образования и совершенствования педагогической деятельности.

Необходимо учитывать, что развитие инструментальных средств для обучения, основанного на широком применении НИТ, часто значительно опережает их использование в преподавании конкретных дисциплин. Это связано с трудностями разработки содержательной части УК, проблемами наполнения программных оболочек конкретным учебным материалом.

В настоящее время на рынке инструментальных средств представлен целый ряд систем для разработки и редактирования обучающих программ в различных областях знаний. По сути, эти системы позволяют реализовать конкретные оригинальные педагогические методики лучших преподавателей и экспертов и предоставить их обучающимся. Однако в своём большинстве они относятся к общему (школьному) образованию.

При этом важно, что уже сегодня НИТ дают богатый набор средств для разработки образовательных действий, а именно - предоставления информации в различной форме с разнообразными графическими, звуковыми и видеоэффектами, использования возможностей моделирования и обучающего диалога с компьютером, деловых игр и т.п. Необходимо активнее использовать эти средства при разработке содержания конкретных занятий и тем в соответствии с образовательными целями, которые стоят перед преподавателем, как автором и разработчиком обучающего материала.

Методически целесообразным и конструктивным в этом смысле является подход, при котором каждое образовательное действие рассматривается как набор простых действий. Простое действие заключается в том, чтобы прочитать какой-то фрагмент текста, что-то прослушать или посмотреть на экране компьютера или видео, включиться в компьютерную обучающую игру или выполнить определенное дидактическое задание вдали от компьютера и т.п.

Именно разработка системы таких простых действий с использованием широких возможностей, предоставляемых современными технологиями

работы с информацией, и есть методическая основа педагогической деятельности по развитию содержания образования на современном уровне.

Для развития содержания образования на различных уровнях профессионального образования существенно то, что в гиперсистемах среда автора-разработчика и среда обучения не отделены друг от друга.

Очевидно, что эффективность обучения существенно зависит от выбора инструментальных средств при разработке содержания современного образования. В свою очередь выбор данных средств определяется целями обучения, задачами, реализуемыми при проектировании системы простых действий, а эффективность применения этих средств зависит от применяемых методов обучения.

Следовательно, повышение эффективности обучения, основанного на применении НИТ, связано с разработкой научно-обоснованных методик функционирования основных элементов ИОС подготовки специалистов и создания ИОР в вузе.

При этом разговоры о научно-обоснованном подходе в создании ИОР вуза ведутся уже более 15 лет. Однако до сих пор не выработано единой идеологии синтеза ИОР и не разработана соответствующая методическая концепция. Одной из причин такого положения является отношение преподавателей вузов к информатизации и компьютеризации образования.

Анализ работ в предметной области позволил выявить причины, отрицательно влияющие на успешность внедрения автоматизированного обучения. Они включают следующие объективные и субъективные факторы: ограниченность ресурсов, не позволяющая автоматизированному обучению стать реальной альтернативой традиционным методам; трудность переложения содержания учебных курсов на компьютерное обучение, требующее больших затрат времени на подготовительные операции и возникающее в связи с этим «чувство некомпетентности» преподавателя, необходимость привлечения во многих случаях труда программистов; зависимость от аппаратуры и её технических параметров, а при работе в сети ЭВМ зависимость от глубоких знаний организации сети и способов доступа к информации; невозможность в ряде случаев организовать учебное занятие с применением различных форм и методов представления учебной информации в единой программно-обучающей среде, связанная с различием форматов данных и технологий обработки информации; отсутствие возможности получения консультации в процессе самостоятельной работы обучающегося за ПЭВМ у того преподавателя, который в данный момент нужен, при условии, что разобраться в появившихся вопросах самостоятельно невозможно из-за ограниченности локальных учебных ресурсов. В этом смысле надежды на искусственный интеллект в области обучения так до сих пор и не оправдались; сложность, а во многих случаях и невозможность, быстрой модификации компьютерных ИОР при потребности в расширении степени их использования в учебном процессе вуза [2; 3].

Обобщая результаты проведенного информационного поиска в отношении методов повышения эффективности компьютерного обучения и методик оценки возможностей новых ИКТ [1; 7; 8; 9], можно сделать вывод, что данная предметная область оказалась слабо исследованной и в

теоретическом плане отстает от требований практики профессионального образования.

Так, во-первых, в качестве самостоятельного предмета исследования компьютерная ИОС вуза практически рассматривалась крайнем редко. При этом особую научную значимость имеют диссертационные исследования Нагорного С.А. и Гурниковской Р.Ю. [2; 3]. В этой связи научная терминология в предметной области до сих пор практически не разработана.

Во-вторых, вследствие активного развития фирмами разработчиками ИКТ Интернет и Интранет научных работ, посвященных их применению в образовании и профессиональной деятельности, явно недостаточно.

В-третьих, в настоящее время, не разработаны показатели эффективности ИОС, что затрудняет перспективы их создания в соответствии с растущими потребностями профессиональной деятельности компетентных специалистов с высшим образованием.

Указанные факторы подтвердили актуальность и недостаточность разработанности данной проблематики и обуславливают целесообразность исследования, которое было проведено в Тверском институте экологии и права в рамках второго этапа комплексной НИР «Психолого-педагогические основы современного образования». В ходе исследования были выявлены особенности профессиональной и педагогической деятельности в условиях перехода на НИТ в образовании, науке и производстве. Кроме этого на основе исследования особенностей разработки современных средств ИКТ и ИОР был усовершенствован методический подход к формированию элементов ИОС вуза. При этом ИОС рассматривалась как структурная и функциональная основа системы профессиональной подготовки специалистов.

Полученные результаты легли в основу исследования, проводимого в рамках научного проекта РГНФ «Научно-методические и организационные основы построения региональной информационной научно-образовательной среды и формирования единого информационного пространства региона», проводимого при поддержке РГНФ и Правительства Тверской области.

Суть научной проблемы в рамках данного проекта состояла в необходимости повышения качества профессиональной подготовки и профессионального использования (ПП и ПИ) компетентного специалиста в сферах ОНП региона посредством изучения возможностей выбора и использования НИТ при формировании и развитии ЕИП региона и региональной ИНОС.

Проведенный анализ современного состояния проблемы повышения качества ПП и ПИ компетентного специалиста в сферах ОНП Тверского региона посредством изучения возможностей выбора и использования НИТ при формировании единого информационного пространства (ЕИП) региона и региональной информационной научно-образовательной среды (ИНОС) показал её многофакторность и недостаточную изученность. Это подчеркивает актуальность и научную значимость исследования.

Целью исследования являлось повышение качества ПП и ПИ компетентного специалиста в сферах ОНП региона посредством изучения возможностей выбора и использования НИТ.

Исследование проведено применительно к профессиональной деятельности основных категорий руководителей и ведущих специалистов органов управления учреждений, организаций и предприятий региона.

В рамках комплексной проблемы повышения качества ПП и ПИ компетентного специалиста в сферах ОНП региона исследовательский проект предусматривал решение новой научной задачи усовершенствования методических и организационных основ построения региональной ИНОС и формирования ЕИП региона.

Анализ имеющихся публикаций в предметной области показал, что содержащиеся в них методики не могут быть применены без доработки для достижения поставленной цели исследования.

Сложность и многогранность изучаемой проблемы обусловили использование системного подхода, предполагающего комплексное рассмотрение условий, в которых функционируют подсистемы ОНП и управления Тверской области.

Анализ данных подсистем был проведен на основе многофакторного анализа, учитывающего различные стороны происходящих процессов. При оценке состояния были использованы возможности статистического анализа и метода сравнения. Сравнительный анализ дал возможность объективно оценить состояние подсистем региона, выявить факторы, определяющие дальнейшее развитие сфер ОНП.

При проектировании структуры ЕИП сфер ОНП региона и основных элементов ИНОС региона были использованы следующие методы: расчетно-конструктивный, экспертных оценок, моделирования, психолого-педагогические методы оценки качества (эффективности) деятельности и уровня обученности.

Использование системного подхода, методов и научного инструментария обеспечило необходимую глубину проработки основных аспектов задачи и способствовало повышению эффективности использования образовательного и трудового потенциала руководящего персонала органов управления.

Порядок проведения исследования представлен в виде следующих этапов работы над проектом:

1. Анализ информационных средств поддержки профессиональной деятельности.

2. Исследование теоретических основ формирования региональной ИНОС и ЕИП региона.

3. Исследование факторов эффективности профессиональной деятельности и качества профессионального образования специалистов

4. Совершенствование методики формирования основных элементов ИНОС.

5. Разработка модели информатизации региона.

6. Обоснование и разработка практических мероприятий по повышению качества ПП и ПИ специалистов за счет использования НИТ.

7. Разработка стратегических документов по информатизации сфер ОНП региона.

Теоретические результаты исследования сведены в этапные промежуточные отчёты (рабочие материалы), изложены в серии научных статей и обобщены в Концепции информатизации региона. В концепции определена цель информатизации сфер ОНП региона, которая заключается в создании благоприятных условий, обеспечивающих удовлетворение потребностей данных сфер региона в повышении качества ПП и ПИ руководителей и ведущих специалистов за счёт использования НИТ.

Практические результаты исследования и рекомендации приведены в Целевой программе информатизации региона на период 2016-2020 гг.

Список литературы

1. Гапонова С.А. Функциональные психические состояния студентов в образовательном пространстве вуза: динамика, детерминанты, оптимизация: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. Н. Новгород, 2005. 336 с.
2. Гурниковская Р.Ю. Информационно-образовательная среда общенаучной подготовки студентов гуманитарных специальностей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Ростов н/Д, 2006. 193 с.
3. Нагорный С.А. Обоснование рациональной структуры информационно-образовательной среды подготовки военных специалистов: дис. … канд. воен. наук. Тверь: ВА ВКО, 1997.
4. Мурашко М.В., Мурашко А.М. Информационно-образовательная среда как системообразующий элемент информационной структуры вуза: сб. материалов 2 межрегион. науч.-практ. конф. Тверь: МЭСИ, 2001.
5. Мурашко М.В., Мурашко А.М. Методический подход к разработке электронных учебных материалов: сб. науч.-метод. материалов (Научные статьи адъюнктов и соискателей). Тверь: ВУ ПВО, 2002.
6. Мурашко М.В., Мурашко А.М. Методический подход к использованию в учебном процессе вуза информационно-образовательных ресурсов: материалы Всерос. НПК по проблемам обучения ИВС. Смоленск: ВУ ПВО СВ, 2002.
7. Мурашко М.В., Мурашко А.М. Информатизация как фактор повышения качества профессионального образования: сб. материалов VII Междунар. НПК «Образование в XXI веке: проблемы и перспективы». Пенза, 2011.
8. Проект создания информационно-образовательной среды подготовки иностранных военных специалистов на основе применения современных компьютерных коммуникационных технологий. Тверь: ВА ПВО, 1998.
9. Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты / под ред. А.Н. Тихонова и др. М.: Вита-Пресс, 1998. 256 с.

ON IMPROVING THE QUALITY OF PROFESSIONAL ACTIVITY UNDER NEW INFORMATION TECHNOLOGIES IN EDUCATION, RESEARCH AND PRODUCTION

M.V. Murashko

Tver Institute of Ecology and Law

Characterized by the changing nature of professional and educational activity under the conditions of using new information technologies in education, research and production, and shows the special features of developing information-communication technologies and data resources. In this context, presented scientific and methodological and organizational framework for the construction of a regional information science and educational environment and the formation of a unified information space of the region.

***Keywords**: informatization, information space, information-communication technologies, information-education environment, data resources.*

Об авторе:

МУРАШКО Михаил Вадимович – кандидат педагогических наук, профессор, ректор ОУ ВО «Тверской институт экологии и права» (170001, г. Тверь, пр-т Калинина, 23), e-mail: murashkomv@gmail.com

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И СРАВНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 371.124.8

ТРАНСФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТНЫХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ИДЕАЛЬНОГО УЧИТЕЛЯ В ЗАПАДНОЙ ПЕДАГОГИКЕ XIX-XX ВЕКОВ

Е.В. Астапенко

Тверской государственный университет

Описаны изменения требований к школьному учителю в работах известных западных ученых, педагогов, психологов и философов с начала XIX в. по настоящее время. Выявлены неизменные личностные и профессиональные качества учителя, а также новые требования, отвечающие запросам современного общества.

Ключевые слова: *личностные качества учителя, профессиональные качества учителя, педагогическая рефлексия, субъект, объект педагогического процесса.*

Знаковой фигурой в школьном образовании является учитель. Требования к личностным и профессиональным качествам педагога всегда были высокими, а в современную эпоху информационных технологий, нанотехнологий, микроэлектроники требования к учителю только возрастают. Учитель должен быть не только высококлассным профессионалом, но также и «специалистом, способным подготовить конкурентоспособного молодого человека, востребованного на рынке труда, способного самостоятельно продолжать свое образование и развитие» [1, с. 68].

Интерпретация философских, педагогических, психологических и социокультурных концепций отечественных и зарубежных исследователей на предмет выявления главнейших личностных и профессиональных качеств идеального учителя позволяет определить те требования, которые предъявлялись к учителю на конкретном историческом этапе. В этой связи обратимся к наиболее известным работам знаковых ученых, педагогов и философов, изданных за последние 200 лет.

Научные идеи *Николая Ивановича Пирогова* (1810–1881) связаны с гуманистическими ориентирами российской педагогической мысли. Интерпретация педагогической теории Н.И. Пирогова позволяет сделать вывод о том, что главная цель учителя состоит в формировании гуманистического идеала в растущем человеке. Учитель обязан помочь ученику утвердить в себе чувство собственного достоинства и различать в человеке лучшие качества. Какими важнейшими качествами должен обладать учитель в трактовке великого русского ученого? Учитель в первую очередь должен осознавать ответственность того, что ему доверили осуществлять общечеловеческое образование, формировать гуманистический идеал человека. В идеале учитель делает акцент на внутреннее развитие своих

подопечных, способствует воспитанию лучших человеческих качеств, учит быть настоящим человеком. Кроме того, в статье «Вопросы жизни» Н.И. Пирогов рисует образ педагога, обладающего такими качествами, как проницательность, талант и добросовестность. Важнейшим элементом профессиональной компетентности учителя Н.И. Пирогов считал «знание современных достижений педагогической науки и практики» [7, с. 190]. Учитель должен владеть методикой и способами преподавания, так как «главное для учителя – суметь изложить свой предмет именно так, чтобы ученик его усвоил» [6, с. 134].

Следовательно, личностные и профессиональные качества идеального учителя у Н.И. Пирогова связаны с педагогическим мастерством, с его методической подготовкой и профессиональным умением быть организатором и руководителем учебно-познавательной деятельности.

Система педагогических воззрений *Константина Дмитриевича Ушинского* (1824–1871) раскрывает основные идеи образования и воспитания, задачи, смыслы и критерии профессионального роста учителя. К.Д. Ушинский подчеркнул важность антропологических знаний для каждого педагога. Идеал учителя К.Д. Ушинский не мыслил без профессионализма. Важным критерием профессионального роста учителя служит его способность к самостоятельным научно-обоснованным педагогическим действиям. Так же, как и многие известные педагоги, психологи (И.Ф. Гербарт, К. Роджерс и др.), К.Д. Ушинский подчеркивал насущную необходимость познаний учителя в области психических закономерностей развития личности, которые способствуют эффективной педагогической деятельности.

Одним из приоритетных личностных качеств учителя выступает педагогический такт. Учитель-профессионал должен обладать знаниями из области естественно-научных дисциплин, быть в курсе новейших исследований из области психологии, которые обогащают кругозор педагога и позволяют найти правильные подходы к ученику. Кроме того, учитель должен применять в своей практике новейшие методические разработки и качественные наглядные средства обучения. Учитель-идеал, в трактовке К.Д. Ушинского, должен серьезно относиться к подготовке к урокам, уделяя внимание целенаправленности занятия и применению разнообразных эффективных методов. Интерпретация педагогической концепции К.Д. Ушинского позволяет выделить следующие профессиональные и личностные качества идеального учителя: убежденность, владение педагогической теорией, высокая нравственность, любовь к Родине, детям. Следует также указать такие качества, как внимательность, тактичность, находчивость, умение применять меры педагогического воздействия на детей.

Исходя из требований к профессиональному набору компетенций, одним из признаков идеального учителя является абстрактное осмысление фактов педагогической действительности. Это осмысление помогает учителю правильно выбирать методы и способы осуществления педагогической деятельности. И.Д. Лельчицкий называет данную компетенцию учителя «педагогической рефлексией» [3, с. 52]. Уточняя признаки хороших учителей, классик отечественной педагогики обозначил духовно-нравственное начало в

личности учителя и его профессиональную компетентность базовыми составляющими, которые должны быть неразрывно связаны между собой.

Оригинальные суждения *Льва Николаевича Толстого* (1828–1910) о предназначения учителя прослеживаются во многих работах писателя. В статье «Воспитание и образование» Л.Н. Толстой проводит мысль о том, что школа не должна прогнозировать воспитательные результаты обучения, а, напротив, «создавать условия для свободного принятия или отклонения учащимися передаваемых учителем научных знаний» [8, с. 230]. Важным для понимания ценностно-целевых оснований деятельности учителя является размышление Л.Н. Толстого о том, во имя чего существует школа. Л.Н. Толстой критиковал школы, замечая, что они функционируют так, чтобы учителям было комфортно в них работать, но мало внимания уделяется условиям благоприятной учебы детей. Позиция Л.Н. Толстого имеет много общего с убеждениями К.Д. Ушинского о том, каким должен быть идеальный учитель. Оба ученых сошлись во мнении, что учитель должен видеть в учениках главную ценность образования. При этом Л.Н. Толстой ожидал от учителя личностную и профессиональную готовность к пониманию психического и физического состояния своих учеников с целью создания адекватных условий их успешного воспитания, обучения и развития.

Л.Н.Толстой неоднократно высказывал идею о том, что учитель должен быть примером своим ученикам, авторитетом, должен так строить свою жизнь и педагогическую деятельность, чтобы постоянно совершенствоваться, двигаться вперед, быть высоконравственной личностью, с любовью относиться к своему предмету, к своим ученикам. Таким образом, Л.Н. Толстой был сторонником гуманистической направленности взаимоотношений учителя со своими учениками.

Французский педагог *Роже Кузине* (1881–1973) выступал за создание школы нового типа, где дети смогут свободно учиться, без насилия и давления со стороны учебного плана и учителей. В его видении ребенок должен сам работать над своим развитием. Для этого взрослым необходимо создать благоприятные условия учебы, а учитель должен выступать в роли советника и консультанта по всем возникающим у ребенка вопросам и затруднениям. Р. Кузине разработал метод свободной групповой работы, где дети могли объединяться по интересам и в форме игры-учебы осваивать новые знания с удовольствием и большой мотивацией. Ценные качества идеального учителя, приверженца методики свободной групповой работы, состоят в наблюдательности, доброжелательном отношении к каждому ученику, стремлении поощрить самостоятельную познавательную деятельность ребенка, сотрудничество, уважение друг к другу.

Английский педагог, теоретик и практик свободного воспитания *Александр Нилл* (1883–1973) был убежден, что нельзя оказывать сильное давление на ребенка в вопросах воспитания и обучения, так как насилие, наказание, авторитарные способы обращения с молодыми людьми навсегда калечат их. Педагогическая концепция А. Нилла вырабатывалась постепенно, в течение пятидесятилетнего опыта преподавания, путем проб и ошибок, и вылилась в ясную и твердую концепцию, а именно: осознание свободы самовыражения ребенка является основным средством становления личности.

А. Нилл не скрывает, что прибегал к физическим наказаниям, но понимал, что они не имеют смысла и только негативно влияют на всю дальнейшую жизнь молодого человека. Главная цель воспитания и обучения в понимании А. Нилла – научить детей самостоятельно мыслить. Педагог верил, что любой ребенок – мудрое, «саморегулирующееся» существо.

Идеальному учителю, по мнению А. Нилла, следует научиться понимать разницу между долгом и ответственностью. Такой учитель прививает в детях ответственность, основанную на здравом смысле, развивает уверенность в себе. Важнейшими профессиональными качествами идеального учителя А. Нилл называет уважение личности ребенка, принятие индивидуальных особенностей детей и веру в их мудрость. Учитель-профессионал умеет поддерживать дисциплину в классе не армейскими методами, а с помощью социального одобрения действий ребенка. Учитель-идеал знает, что наказания вызывают невроз, ненависть, страх, зависть и злобу, поэтому отказывается от них. Идеальный путь воспитания – это любовь.

Немецкий педагог *Генрих Шаррельман* (1871–1940) критиковал традиционную школу, где строго прописаны права и обязанности учителей и учащихся. Г. Шаррельмана можно поставить в один ряд с Д. Дьюи, М. Монтессори и Э. Кей и некоторых других педагогов, так как все они ставили в центр своей деятельности ребенка и организовывали обучение на принципах сотрудничества, ненавязывания педагогических методов и авторитарного вмешательства. Г. Шаррельман видел идеал школы в трудовом сообществе детей. В этом сообществе роль учителя – быть рядом и помогать ставить детям конкретные цели и находить разные интересные пути их реализации. Вновь мы отмечаем, что Г. Шаррельман (вслед за Э. Мэнсфилддом, Д. Дьюи, У. Джеймсом и др.) был против того, чтобы учитель давал ребенку готовые знания, ответы на вопросы, а напротив, предоставлял возможность совершать ошибки, анализировать их и искать способы их исправления, выявлять заблуждения, а главное – заставлять думать. В книге «Трудовая школа» (1924) Г. Шаррельман обозначил свое видение реформы школы. Среди множества идей, высказанных педагогом, заслуживают внимание следующие: учитель формирует «интимное сообщество, основанное на взаимном доверии и понимании» [9, с. 3–4]. По мнению Г. Шаррельмана, учителю не стоит злоупотреблять обобщениями, категоричными заявлениями и абстракциями, а больше времени уделять наглядному обучению, целостному преподаванию, показывать связи между разными предметами. Учитель побуждает учеников к постоянной совместной духовной деятельности, учитель открыт для вопросов, замечаний, обсуждений и споров. Идеалом преподавания Г. Шаррельман считает свободу действий для учителя, который не стеснен строгим учебным планом, а волен свободно пользоваться мировыми источниками полезной и интересной информации в любое время и тогда, когда это особенно необходимо и желательно для удовлетворения живого интереса детей. Г. Шаррельман с критикой обрушивается на педагогов, которым не нравятся учебные планы и которые при этом не протестуют и не желают что-то изменить в профессиональной деятельности. Учитель не должен выступать непререкаемым авторитетом, а

быть добрым товарищем, интересующимся всем тем, чем интересуется ребенок, сопереживающим и искренним.

Анализ педагогических суждений Г. Шаррельмана позволяет выделить главные задачи учителя, а именно: культивировать в детях независимость суждений, повышать самосознание, развивать в детях творческие способности и чувство внутренней свободы.

Психолог и психотерапевт из Швейцарии *Алис Миллер* (1923−2010) рассматривала проблемы физического, эмоционального и сексуального насилия над детьми. У А. Миллер сложилась точка зрения, что любое воспитание представляет собой насилие, которое надолго оставляет негативное воспоминание в психике ребенка. А. Миллер продолжала разрабатывать идеи течения «антипедагогика», которое развивалось в 1960-х гг. в странах Западной Европы. Сторонники данного течения высказывались о том, что любое воспитание имеет скорее деструктивную силу, которая негативно отражается на личности ребенка. В процессе воспитания, в педагогической практике А. Миллер видит подавление воли ребенка, культивацию зависимости от взрослого, стимуляцию молчания, подчинения, зависимости от воли взрослых и неравенства. Учитель, воспитатель, родители должны помнить о том, что обычные стереотипные педагогические действия травмируют детей. Мысли и суждения А. Миллер здесь перекликаются с воззрениями Януша Корчака, а именно: учитель должен в первую очередь уважать ребенка, серьезно относиться к личности молодого человека, никогда не позволять лицемерным отговоркам управлять поведением и жизнью ребенка. Хороший воспитатель, учитель свободен от приемов манипулирования, пренебрежения, телесных и душевных наказаний. Современный учитель должен освободиться от архаичных педагогических принципов и методов воспитания, когда ребенок воспринимался как хитрое, одержимое злом существо, склонное к обману, а иногда и к агрессии.

Таким образом, суммируя психолого-педагогические воззрения А. Миллер, можно заключить, что любой учитель, воспитатель или педагог, и родитель в том числе, должны обладать следующими идеальными качествами: уважением к ребенку, соблюдением всех его прав, пониманием его чувств и потребностей; готовностью наблюдать за поведением ребенка с целью: «а) проникнуть в его сущность, б) увидеть собственное детство в истинном свете, чтобы, оплакивая его, обрести тем самым способность искренне скорбеть и печалиться, в) понять присущие внутреннему миру ребенка закономерности, которые проявляются у него гораздо более отчетливо, чем у взрослых, ибо он испытывает гораздо более сильные и, если не создавать препятствий, гораздо более искренние ощущения» [4, с. 70].

Для понимания экзистенциального подхода к педагогике необходимо обратится к трудам известного австрийского психолога Виктора Франкла (1905–1997), который пытался рассмотреть важнейшую категорию экзистенциальной психологии – смысл человеческого существования.

Школьное образование помогает найти ответы на важнейшие вопросы человечества. Учителя, каждый из которых посредством своего предмета расширяет кругозор ученика и развивает навыки понимания и мышления, помогают ученику осознать смысл жизни, наполнить ее полноценным

содержанием. Именно школьный учитель может помочь ребенку осознать свое предназначение, почувствовать ответственность за свои решения и мысли. Педагогические затруднения часто возникают там, где учителя утрачивают способность мыслить, видеть смысл в сути преподавания конкретных предметов. Но учителю не стоит преподносить смыслы как данность, как готовое знание, так как при нахождении смысла необходимо учитывать его возможности в конкретной ситуации, его вариативность. Смысл должен быть обнаружен, но не может быть придуман. Каждый учитель в своей практике должен помогать ученикам в поисках конкретных смыслов, он должен развивать способность учеников мыслить.

Гуго Мюнстерберг (1863–1916) выделял воодушевление из всех важных качеств личности учителя. Он говорил о взаимосвязи каждого частного факта с общей ценностью всего предмета, и для учителя главное – донести до ученика ценность знаний, даже если на уроке речь идет об изучении тривиального правила. Многие психологи были убеждены в том, что успех учителя в педагогической деятельности напрямую связан с вдохновением, которое помогает ученикам проникнуться искренним интересом к изучаемому предмету. А ученый Л.С. Выготский считал такое мнение большим психологическим заблуждением, поскольку воодушевление является психологически редким и трудно регулируемым процессом. Невозможно строить свою деятельность только на воодушевлении. Применительно к педагогике учитель может создать ощущение ложного воодушевления, только оно не зарядит учеников, а может вызвать смех или недоумение. Воодушевление, к сожалению, редко доходит до учеников. Главная задача учителя, по мнению Л.С. Выготского, «заставить учеников восхищаться тем же самым» [2, с. 390]. Пробудить у учеников собственное воодушевление – трудная задача, требующая от учителя знания законов воспитания, психологии и научной педагогики.

Помимо воодушевления, Г. Мюнстерберг выделяет такое личностное качество учителя, как внутренняя теплота, от которой зависит успех педагогической деятельности. Безусловно, Г. Мюнстерберг имеет в виду призвание быть учителем и беззаветную любовь к своему благородному труду. «Идеалистическому настроению учителя», по мнению психолога, «благоприятствует… известный врожденный эмоциональный темперамент» [5, с. 273]. Г. Мюнстерберг критикует общества, которые не уважают педагогов и не могут создать им достойные условия жизни. Однако если такие условия созданы, учитель никогда не будет жаловаться на свою жизнь, а посвятит ее осуществлению «идеалов своего сердца» [5, с. 274]. Не приветствует психолог и того факта, что все меньше и меньше учителей-мужчин задействовано в школах. Хотя женщины и предрасположены к учительской профессии ввиду их личностных качеств, таких, как забота, внимание, приветливость, терпение и др., все же воспитание и образование мальчиков требует присутствия мужчин. Проживший долгое время в США, Г. Мюнстерберг интересовался проблемами американской школы и был убежден, что ее эффективность может быть повышена, если привлекать больше учителей-мужчин. К сожалению, мужчины неохотно идут в школы, так как не получают там достойное финансовое вознаграждение.

Г. Мюнстерберг выделяет еще несколько важных профессиональных качеств учителя: это его основательная профессиональная подготовка, отсутствие шаблонности в работе, тщательная подготовка к занятиям. Идеальный учитель, в трактовке Г. Мюнстерберга, знает больше и лучше любого учебника, никогда не ограничивается только знания, изложенными в школьных книгах, а дает в несколько раз больше информации для развития и осмысления. Для профессиональной подготовки учителей Г. Мюнстерберг предлагает кроме обучения в колледже проводить два года в высшем учебном заведении, совершенствуя специальные знания по предмету и педагогической теории, ознакомлению с новейшими эффективными методами преподавания. Психолог приветствует желание некоторых учителей проводить самостоятельные исследования, улучшающие качество преподавания и способствующие росту учителя. Как психолог, ученый и теоретик Г. Мюнстерберг был абсолютно убежден, что успех педагогической деятельности учителя невозможен без достаточных знаний в области психологии.

Л.С. Выготский высоко ценил педагогические и психологические взгляды Г. Мюнстерберга, хотя и выступал с критикой некоторых его воззрений. Лев Семенович был убежден, что должно существовать много типов учителей, но *истинный учитель* всегда одинаков. Это тот учитель, который строит свою воспитательную деятельность не на одном вдохновении, а на научном знании. Наука является истинным путем овладения жизнью. Весь педагогический процесс, по мнению Л.С. Выготского, это воплощение действенной общественной жизни, это напряженная борьба. Все личные качества, эмоциональный опыт, интенсивная мыслительная деятельность используются учителем «в атмосфере напряженной общественной борьбы, называемой внутренне-педагогической работой» [2, С.393].

Педагогическая программа французского философа, основателя неотомизма *Жака Маритена* (1882–1973) имеет религиозную основу. Ж.Маритен считает, что в содержании образования наука вторична, а на первый план должно выходить духовное воспитание молодого человека. Ж. Маритен критикует школу за то, что она слишком рациональна, главным образом развивает разум, помогает выработать у детей различные навыки, условные рефлексы. Высшая цель воспитания по Ж. Маритену, состоит в формировании духа и внутреннем освобождении его через веру, мудрость, добродетель, любовь. Какая роль отводится учителю в процессе развития в ребенке его духовного мира, согласно теории Ж. Маритена? Главная задача учителей состоит в моральном воспитании молодого поколения. Философ размышляет о «естественной морали», суть которой заключается в моральном опыте человечества и включает вечные ценности цивилизации. Ж. Маритен рекомендует для изучения в школе произведений величайших поэтов, писателей, философов всех времен, например Гомера, Геродота, Плутарха, Аристотеля, Данте, Шекспира, Паскаля, Гете, Достоевского и многих других. Учителя должны сами знать эти работы и быть готовыми вступить в диалог, а точнее полилог с детьми с целью поиска истин и вечных ценностей. Учитель на таких уроках берет на себя ответственность за развитие в детях любви к чтению и пониманию прочитанного, так эти великие книги помогают осознать

естественные добродетели, понятия о чести и сострадании, увидеть достоинство человека, его духовный поиск, вечную борьбу добра и зла. Учителя всех предметов гуманитарного цикла должны прежде всего знакомить детей с базовыми моральными идеями, которые рекомендуется рассматривать независимо от социального контекста, объективно подходить к моральным ценностям как базовым категориям всего человечества.

Жак Маритен не мыслил школу без религии и считал, что курс теологии обогащает школьную программу и идеально дополняет курс общего образования. Следовательно, без учителя теологии в школе, в теории Ж. Маритена, невозможно представить полноценного образования, так как он в идеале может дать учащимся полное представление о мире и создать твердый фундамент жизни. Идеальный учитель в трактовке Ж. Маритена должен опираться на религиозно-философское представление о человеке. А моральное воспитание должно представлять для учителя высшую цель образования. Формирование нравственных ценностей, добродетелей должно проходить через все этапы школьного образования. Только истинно верующий человек может быть хорошим учителем.

Обобщая взгляды ученых о личностных и профессиональных качествах учителя, мы приходим к выводу о том, что в XIX в. на первый план выходят следующие качества: формирование гуманистического идеала в человеке, ответственность, умение научить мыслить, а не давать готовые ответы на большинство вопросов. Учителю в данный период исторического развития была свойственна авторитарность поведения, свобода в выборе наказаний, вплоть до физических. Учитель отличался хорошими организаторскими способностями, умением поддерживать дисциплину различными способами, в том числе и армейскими. При этом главенствующими личностными качествами выступают педагогический такт, талант, широта кругозора, воодушевление, знание психологии ребенка, высокая нравственность, любовь к детям.

В XX в. происходит некоторая трансформация профессиональных и личностных качеств идеального учителя. В фокусе внимание появляются следующие характеристики: от авторитарного стиля педагогической деятельности учитель переходит к демократическому стилю, воспитание детей происходит через любовь, а не наказания. Если в XIX в. учитель выступал субъектом учебного процесса, а ученик был объектом учебной деятельности, то в XX в. заметна смена ориентиров: педагог и учитель стали выступать на равных, они оба являются субъектами образовательного процесса. А это значит, что происходит сотрудничество между учителем и учениками, совместная деятельность строится на взаимном уважении. Важнейшими профессиональными качествами учителя становятся абстрактное мышление, педагогическая рефлексия, умение выработать в ребенке независимость суждений, помощь в выработке у ребенка ответственности за его решения и мысли. При этом идеальный учитель помогает развивать уверенность в ребенке, поднимает его самооценку. Учитель отличается желанием проводить исследования, работать над своим мастерством, он применяет новейшие методики и технологии обучения. В конце XX в. становится очевидно, что без хорошей профессиональной подготовки учитель не сможет отвечать запросам

современного общества. Качественное образование, профильная подготовка и постоянное повышение квалификации способствуют поддержанию высокого уровня профессионального учителя.

Неизменными и актуальными качествами идеального учителя во все времена остаются любовь к детям, хорошее знание педагогической теории, формирование нравственных ценностей, понимание важности гуманитарных знаний, доброжелательность, наблюдательность, педагогический талант и желание постоянно совершенствоваться.

Список литературы

1. Астапенко Е.В. Поиски идеала школьного учителя в трудах известных педагогов, философов и психологов XIX–XX веков // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2014. № 1. С. 67-81.
2. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: АСТ: Астрель, 2010. 676 с.
3. Лельчицкий И.Д. Личностно-профессиональный идеал учителя в отечественной педагогике первой трети XX века: монография / под ред. М.В. Богуславского. М.: ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ Российской академии образования (РАО), 2003. 292 с.
4. Миллер Алис. В начале было воспитание / пер. с нем. И.В. Силаевой. М.: Академический Проект; Фонд «Мир», 2013. 223 с. (Психологические технологии).
5. Мюнстерберг Г. Психология и учитель: пер. с англ. Изд. 4-е. М.: Изд-во ЛКИ, 2007. 280 с. (Из наследия мировой психологии.)
6. Пирогов Н.И. О предметах суждений и прений педагогических советов гимназий // Избранные педагогические сочинения. М., 1952. С.132-139.
7. Пирогов Н.И. Чего мы желаем // Избранные педагогические сочинения. М., 1952. С. 160-200.
8. Толстой Л.Н. Воспитание и образование // Педагогические сочинения. М., 1989. С. 205-232.
9. Шаррельман Г. Трудовая школа. М.: Работник просвещения, 1924. 101 с.

TRANSFORMATION OF PERSONAL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF AN IDEAL TEACHER IN THE WESTERN PEDAGOGY XIX-XX CENTURY

E.V. Astapenko

Tver State University

The changes in the requirements to the school teacher, described in the works of famous scientists, pedagogues, psychologists and philosophers of XIX century till our time, are dwelt in the article. The permanent personal and professional qualities are discovered, and new requirements that meet the demand of the contemporary world are determined.

Keywords: *personal qualities of a teacher, professional qualities of a teacher, pedagogical reflection, subject, object of the pedagogical process.*

Об авторе:

АСТАПЕНКО Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов ГОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Elenastap@gmail.com

УДК 37.016 : 93/94 + 373.5"18/19"

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОГО ФАКТОРА В ФОРМИРОВАНИИ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ИСТОРИИ КАК УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В СИСТЕМЕ ГИМНАЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ XIX – НАЧАЛА XX ВЕКА

Н.Н. Зубарева

Тверской областной институт усовершенствования учителей

Определена роль социального фактора в развитии теоретического содержания истории как учебной дисциплины в системе гимназического образования исследуемого периода. Обоснована роль данного фактора в развитии истории как учебного предмета и выявлены позитивные и негативные тенденции его воздействия на концептуальные основы исторического компонента отечественного гимназического образования XIX - начала XX века.

Ключевые слова: *социальный фактор формирования теоретического содержания истории, гимназическое образование.*

Становление и эволюция содержания всеобщей и отечественной истории осуществлялись под влиянием устойчивого инварианта факторов. С некоторой долей условности эти факторы были обозначены как государственный, социальный, культурологический, научный, философско-педагогический и экономический. В данной публикации в центре исследовательского внимания представлен социальный фактор, сыгравший одну из определяющих ролей формирования теоретического содержания истории как учебной дисциплины системы гимназического образования.

Обращение к анализу исторической составляющей гимназического образования обусловлено тем, что именно на отечественные гимназии была возложена миссия подготовки будущих студентов университетов. Это определяющим образом предопределило уникальную по степени значимости роль российской системы гимназического образования в формировании российской интеллигенции, игравшей на протяжении всего исследуемого периода особенную и неповторимую роль в развитии духовной культуры и научной мысли отечественного социума.

Понятие *«социальный фактор»* в контексте осуществления исследования предполагает изменение образа жизни и уровня образованности различных слоев общества, которые чаще всего влекут за собой стремление к осмыслению истории в соответствии со своим миропониманием, жизненными интересами и способностью «задавать вопросы» истории. Позитивной стороной социального фактора в его воздействии на содержание учебного курса истории в системе отечественного гимназического образования прежде всего являются:

- активизация интереса к истории, стремление найти ответы на социальнозначимые вопросы, непосредственно или опосредованно стимулируя мыслительную деятельность историков как исследователей и влияя на содержание учебников и учебных занятий;

- осознание духовной связи с историческим опытом ушедших поколений, стимулируя гражданскую активность учащихся, развивая мышление, углубляя общее восприятие жизни и истории;
- тенденция к осуществлению связи исторических эпох, прошлого, настоящего и будущего, формируя социальный оптимизм, ответственность, стремление к творческой самореализации в решении проблем, актуальных для развития социума, и в некоторых случаях придавая жизни глубокий личностный смысл.

Характерно, что чтение «Истории Государства Российского» Н.М. Карамзина буквально привело А.С. Пушкина к открытию яркости и внутреннего напряжения российской истории, которая до этого представлялась ему не вполне интересной и даже несколько бесцветной. Уже в зрелые годы он напишет: «Нравы Византии никогда не были нравами Киева. Наше духовенство, до Феофана, было достойно уважения, никогда не вызвало бы реформации в тот момент, когда человечество больше всего нуждалось в единстве. Согласен, что нынешнее наше духовенство отстало. Хотите знать причину? Оно носит бороду, вот и все. Оно не принадлежит к хорошему обществу. Что же касается нашей исторической ничтожности, то я решительно не могу с вами согласиться. Войны Олега и Святослава и даже удельные усобицы – разве это не та жизнь, полная кипучего брожения и пылкой и бесцельной деятельности, которой отличается юность всех народов? Татарское нашествие – печальное и великое зрелище. Пробуждение России, развитие ее могущества, ее движение к единству (к русскому единству, разумеется) … – так неужели все это не история, а лишь бледный полузабытый сон? А Петр Великий, который один есть всемирная история! А Екатерина II, которая поставила Россию на пороге Европы? А Александр, который привел нас в Париж? и (положа руку на сердце) разве не находите вы чего-то значительного в теперешнем положении России, чего-то такого, что поразит будущего историка? Думаете ли вы, что он поставит нас вне Европы?» [9, 309-310].

Ярко выраженный социальный интерес к античной истории, характерный для эпохи развития дворянской культуры конца XVIII – первой половины XIX в., также отражал устойчивый социальный запрос просвещенной части российского дворянства к осуществлению диалога между историей античности и современности. Это, в частности, нашло свое яркое отражение в отношении А.И. Герцена к роли античности в его юношеском формировании. В связи с этим он писал: «Напрасно нынче восстают против прежней методы пространно преподавать детям древнюю историю, это – эстетическая школа нравственности. Великие люди Греции и Рима имеют в себе ту поражающую, пластическую, художественную красоту, которая навек отпечатлевается в юной душе. Оттого-то эти величественные тени Фемистокла, Перикла, Александра провожают нас через всю жизнь так, как их самих провожали величественные образы Зевса, Аполлона» [2, с. 277].

Развитие капиталистических товарно-денежных отношений порождает несколько иные вопросы, задаваемые обществом истории. В центре внимания значительной части социально, политически и экономически активной части общества оказываются вопросы формирования у молодежи активной и деятельностной любви к Родине, позитивного опыта развития России на

переломных этапах ее развития; отражения позитивного опыта саморазвития ведущих стран мира на переломных этапах их исторических судеб.

Характерно, что вступление России в стадию развития капиталистических отношений последних десятилетий XIX – начала XX в. ознаменовалось приобщением к гимназическому образованию значительной части людей, связанных с предпринимательской деятельностью и современной промышленностью. В этих условиях стали принципиально меняться запросы к истории.

Характерно, что от истории ожидают ознакомления учащихся не только с духовной, но и с материальной культурой. В курсе истории в соответствии с новейшими для того времени течениями педагогической мысли должна быть отражена «эпоха культурно-общественной и политической жизни, с целью уяснения эволюционности истории, подведения к пониманию современной культурно-общественной и политической жизни» [4, с. 117].

Таким образом, в преподавании истории обозначились тенденции к отказу от критики классицизма, отражающие запросы социальных слоев, связанные с экономическим и, в частности, промышленным развитием страны; ориентация на интерес к моментам истории, сущностно и хронологически более связанных с современным состоянием динамично развивающегося общества.

Отмечая позитивное воздействие социального фактора на содержание всеобщей и отечественной истории как учебной дисциплины, тем не менее представляется необходимым указать и на возможные негативные стороны такого воздействия. К их числу, в частности, представляется необходимым отнести:

- упрощение и определенная вульгаризация интерпретации истории в интересах тех или иных социально-политических сил, стремящихся добиться отражения их понимания истории в содержании общего среднего образования;
- невозможность дать однозначную оценку тем или иным событиям прошлого, не задевая интересов тех или иных социально-политических сил;
- невозможность учителей истории полностью уйти от своих мировоззренческих позиций и идеологических пристрастий в интересах максимально объективной интерпретации исторических событий;
- вовлеченность учителей гимназий в остроту политической жизни страны, что в некоторых случаях сужало их диапазон восприятия истории во всей ее неоднозначности и многоаспектности;
- неспособность значительной части учителей найти пути к достижению оптимального сочетания субъективно-личностных убеждений, в том числе и в сфере интерпретации истории, и объективно изменившейся легитимностью общества, требующей ответы на качественно новые вопросы современности, обращенные к истории.

Одним из примеров не вполне объективного отношения к истории государственной власти явилось отношение к ней части гимназистов-старшеклассников, студентов и даже научной интеллигенции, во многом представляющей вузовскую профессуру. По воспоминаниям Сергея Палеолога, связавшего свою жизнь после окончания университета с государственной карьерой: «В наших программах было упущено самое

главное, что мы поняли только теперь, – из нас готовили не русских граждан, а интернационалистов, и в нас не воспитывали любви, уважения, преклонения перед родиной, прекрасной и великодушной Россией. Как часто говорили о теневых сторонах существовавшего режима и никогда не упоминали об ослепительных лугах мировой совести, которыми Россия освещала всемирную… Разве мы могли в университете быть патриотами? Громко говорить, что чтим Царя, верим в Бога и любим Родину? Сейчас же подскакивал какой-либо волосатик и при общем гоготании и одобрении аудитории спрашивал: «Вы какую любите Родину? Царскую? Значит вы черносотенец» [8, с. 138-140].

По утверждению А. Тырновой-Вальямс, «передовая интеллигенция, к которой мы все себя причисляли, считала своими только тех, кто отрицал самодержавие целиком, в прошлом, в настоящем и в будущем» [7, с. 179]. В этих условиях каждый историк от профессора-преподавателя, автора учебника, до учителя истории гимназии, сталкиваясь с воздействием того или иного проявления социального фактора по отношению к истории как науке и учебному предмету, сталкивался со сложной проблемой социально-гражданского выбора, разумности, если необходимость такого выбора действительно им осознавалась. Необходимость этого выбора, вероятнее всего, оказывалась связанной с разрешением ряда следующих противоречий:

- жестко выраженной государственной установкой на интерпретацию самодержавия как единственно возможной и оптимально оправданной формой государственного правления для России и убежденностью значительного числа общества, даже с умеренными социально-политическими взглядами, в неизбежной объективности трансформации самодержавия в конституционную форму политического правления с ярко выраженной парламентарной составляющей;
- крайне выраженными монархическими убеждениями значительной части общества и признанием того, что монархическая форма правления не является фатальной необходимостью для России;
- оправданием частью общества революционного насилия для борьбы с монархической властью и осознанием недопустимости революции и гражданской войны как средства предопределения политического будущего России;
- некоторой упрощенностью восприятия истории монархии как исторического зла России и признанием того, что при определенной модернизации в направлении демократизации государственного управления монархия может транслировать устойчивость политического управления, сочетания принципа твердой государственной власти, устойчивых исторических традиций государственно-политического строя с буржуазно-демократическим развитием общества, созвучного настроениям значительной части либеральной интеллигенции России и Европы.

Даже этот чрезвычайно значимый вопрос убедительно показывает, что от историка, вне зависимости от профессиональных масштабов его деятельности, требовался высокий уровень самостоятельного мышления, гражданского мужества, внутреннего стремления к объективности исторического наследия и, возможно, осознания того, что признание

множественности «социальных правд» и поливариативности возможных вариантов развития российской государственности исследуемого периода, обращение внимания к опыту истории, не всегда было способно привести к решению проблемы, способной удовлетворить все социальные силы и слои российского общества.

Вероятнее всего, как своеобразное развитие понимания роли истории в удовлетворении запросов социума к ее содержанию в определении футурологических прогнозов социально-политического и государственного развития страны следует считать признание того, что лишь история способна содействовать личностному гражданскому самоопределению учащегося на основе сопоставления объективных исторических фактов и их разнообразных профессионально глубоко и честно изложенных концептуальных интерпретаций.

Эти точки зрения, в частности, нашли свое отражение в педагогических убеждениях П.Ф. Каптерева и, в частности, в мысли о том, что «…человеческая природа шире, разнообразнее, богаче той, узенькой рамки, в которую ее стараются втиснуть, свойства ее не исчерпываются качествами гражданина такого-то государства, члена такой-то церкви и т. п., нужно понять человека более свободно и беспристрастно. К такому более свободному и широкому пониманию человеческой природы присоединяется и другая дополнительная мысль о том, что человеческие союзы, человеческое общежитие только тогда будут правильно развиваться и благоденствовать, когда они используют все человеческие свойства, дадут человеку возможность проявить все богатство и разнообразие его качеств. Только при этом последнем условии жизнь может быть красна и интересна» [3, с. 20].

В значительной степени развивая эту идею, представитель русского зарубежья С. Карцевский утверждал, что кто «выйдет из школы монархист или коммунист, атеист или верующий, школе это не может вменяться ни в вину, ни в заслугу» [5, с. 234].

Разумеется, реализация данного похода не в полной мере соответствует запросам к истории со стороны тех или иных социальных и политических сил, так как предполагает содержание образования в целом (и в частности его исторической составляющей). Эта роль выражается:

- в формировании высокообразованной, эрудированной и морально готовой личности ученика к самостоятельному и в некоторой степени критическому общему и историческому мышлению учащихся;
- в способности учащихся противостоять манипулятивному воздействию и избыточному обращению к эмоциям и чувствам, свойственным тем или иным социально-политическим силам;
- в привитии глубокого интереса и любви к всеобщей и отечественной истории при постоянном стремлении к объективной оценке тех или иных исторических процессов и отдельных событий истории.

Необходимо признать, что реализации данного подхода должны соответствовать высокий уровень духовного развития социума, готовность общества признать право личности на самостоятельность духовного и мировоззренческого восприятия мира.

Особо значимая роль духовной культуры в определении содержания истории наиболее полно представлена в концепциях современных исследователей Ю.М. Лотмана, В.С. Библера, М.М. Бахтина и др. Концептуальные идеи указанных авторов актуальны не только для анализа современного школьного компонента исторического образования, но и способны явиться «методологическим ключом» к осмыслению влияния культурологического фактора на содержание всеобщей и отечественной истории исследуемого периода.

В связи с этим, в частности, приобретают большое значение идеи В.С. Библера, отражающие процесс диалога исторических культур от далекого прошлого до современности.

С точки зрения осуществляемого исследования особый интерес представляет мысль В.С. Библера о том, что «мы исходим из того, что культура воспроизводится в нашем сознании (в той мере, в какой оно культурно), не просто как лестница исторических культур, последовательно друг друга сменяющих, но как одновременные голоса и определения современного мышления. То, чему мы хотим учить, – это Античность, Средневековье, Новое время, современность в их несводимости друг к другу, в их дополнительности, в напряжениях современного понимания» [1, с. 26].

Эти мысли известного современного мыслителя чрезвычайно близки философско-образовательным позициям В.В. Розанова, выдвинувшего в конце XIX столетия яркую и глубоко неповторимую авторскую концепцию развития отечественного образования. Характерно, что, по его убеждению, «…мы должны исходить из того бесспорного факта, что единой культуры, единого, перед чем бы преклонился бы человек, нет теперь. Есть три совершенно разнородных, проникнутых антагонизмом культа, куда человек хотел бы нести в жертву свои духовные дары, куда он несет их, но спотыкаясь и растеривая почти все по дороге, едва доносит что-нибудь до цели: это культ античной цивилизации, христианского спиритуализма и точных великих познаний человека о себе и о природе» [10, с. 50].

Таким образом, личность в процессе изучения истории соприкасается с разнородными культурными пластами, каким-то глубоко индивидуальным образом интерпретируя, соединяет их, в некоторых случаях во многом инстинктивно отторгает их и в результате этого определяет свое целостное миропонимание; определяет (идеально и не всегда адекватно) свое отношение к обществу и свою роль в нем.

Разумеется, в процессе дальнейшей социализации многие первоначальные установки пересматриваются и корректируются. Но роль «диалога культур», в том числе и осуществляемая в процессе школьного осмысления истории, вероятнее всего, в значительной степени выходит за рамки государственного замысла и даже принятых в данном обществе в качестве доминирующих идей педагогических позиций.

Таким образом, даже воздействие государственного фактора не достигает всесилия и в некоторых случаях вызывает противодействие, последствия которого во многом предопределяют духовную жизнь и судьбу личности.

В связи с этим представляется необходимым особо отметить позиции двух личностей, живших в различные исторические эпохи, но при этом испытавших на себе воздействие античной культуры.

Так, в речи Петра I, произнесенной в Риге в 1714 г. прозвучали слова: «Историки … полагают древние седалище наук в Греции; оттуда перешли они в Италию и распространились по всем землям Европы. Но невежество наших предков помешало им проникнуть далее Польши, хотя и поляки находились прежде в таком мраке, в каком сперва были и все немцы, и в каком мы живем до сих пор, и только благодаря бесконечным усилиям своих правителей могли они наконец открыть глаза и усвоить себе европейское знание, искусства и образ жизни. Это движение наук на земле сравниваю я с обращением крови в человеке: и мне судится, что они когда-нибудь покинут свое местопребывание в Англии, Франции и Германии и перейдут к нам несколько столетий, чтобы потом снова возвратиться на свою родину, в Грецию» [6, с. 175].

Вероятнее всего, мысль о циклизме, осуществляемом не только во времени, но и в пространстве, не следует рассматривать как вполне серьезную концепцию исторического саморазвития, которая является своеобразной «мифологизацией» Петра I, которая может рассматриваться как прием ораторского искусства. Однако с точки зрения логики проводимого исследования представляет значительный интерес следующее:

- живя в период генезиса дворянской культуры в России, Петр предвосхищает ту чрезвычайно значимую роль, которую играла античная история в дворянском образовании периода его расцвета второй половины XVIII в.;
- будучи совершенно оторванным от прагматичной направленности знаний Петровской эпохи первой четверти XVIII в., развитию в значительной степени оторванной от прагматических интересов античной науки, а скорее всего философии, отводится главнейшая историческая роль в научном развитии европейского мира последующих эпох;
- определяющая роль при распространении античных знаний среди их народов отводится государствам, а результатом этих усилий является исчезновение «мрака» и просвещение народов.

В связи с этим представляют особый интерес оценка знания истории и духовной культуры античности, осуществленная выдающейся личностью периода развития дворянской культуры второй половины XIX в. А.И. Герценом. Говоря о значении античности в своем личностном духовном становлении, он отмечал: «Сильно действовало на меня чтение греческой и римской истории. Я скорбел о том, что этот мир добродетелей и энергии давно схоронен, плакал на его могиле» [2, с. 316].

Разумеется, влияние христианско-православной, античной, средневековой культур, а также культуры эпох Возрождения и Просвещения в роли фактора развития отечественной и всеобщей истории, сохранявшееся на протяжении всего исследуемого периода, еще потребует своего дальнейшего осмысления.

Список литературы

1. Библер В.С. Диалог культур и школа XXI века // Школа диалога культур: Идеи. Опыт. Проблемы. Кемерово: «Алеф» Гуманитарный центр, 1993. С. 416.
2. Герцен А.И. Записки одного молодого человека // Герцен А.И. Собр. соч. в 30 т. М. : Издательство Академии наук СССР, 1954. Т. 1. 573 с.
3. Каптерев П.Ф. История русской педагогии. Петроград: книжный склад «Земля», 1915. 746 с.
4. Катаев И.М. Новейшие течения в преподавании истории // Вестн. воспитания. 1915. № 3. С. 82-117.
5. Карцевский С.И. Национализм в школе // Педагогическое наследие русского зарубежья, 20-е годы: кн. для учителя / сост. П.В. Алексеев. М.: Просвещение, 1993. 288 с.
6. Киреевский И.В. О характере просвещении Европы и его отношении к просвещению России // Полн. собр. соч. И.В. Киреевского: в 2 т. М.: Типография Императорского Московского Университета, 1911. Т. 1. 287 с.
7. Никонов В.А. Крушение России. 1917. М.: АСТ, Астрель, 2011. 326 с.
8. Палеолог С.Н. Около власти. Очерки пережитого. М.: Айрис-пресс, 2004. 350 с.
9. Пушкин А.С. Собр. соч.: в 10 т. М. : Государственное издательство художественной литературы, 1962. Т. 10. 486 с.
10. Розанов В.В. Сумерки просвещения / сост. В.Н. Щербатов. М.: Педагогика, 1990. 624 с.

THE ROLE OF A SOCIAL FACTOR IN THE HISTORY'S THEORETICAL CONTENT FARMATION AS AN ACADEMIC DISCIPLINE IN THE SYSTEM OF SECONDARY EDUCATION XIX - EARLY XX CENTUTIES

N.N. Zubareva

Tver regional institute of improvement of teachers

In this publication the role of social factor is to be determined in the studying period in a development of the history's theoretical content as an academic discipline in high-school educational system. The role of this factor is to be substantiated in the development of history as a school subject. Also the positive and negative tendencies of its impact are educed on the conceptual basis of the historical component of national secondary education XIX - early XX centuries.

Keywords*: social factor in the history's theoretical content formation, high-school education.*

Об авторе:

ЗУБАРЕВА Наталья Николаевна – и.о. заведующей кафедрой общего, среднего и профессионального образования, ГБОУ ДПО Тверской институт усовершенствования учителей (170008, г. Тверь, Волоколамский проспект, д.7), e-mail: ZuNN2010@mail.ru

УДК 37.015.3 + 159.9(73)

ДИСЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЯХ ГОВАРДА ГАРДНЕРА

О.А. Дорохова

Дмитровский институт непрерывного образования -
филиал «Университет Дубна», г. Дмитров

Осуществлен анализ предложенного современным американским психологом Г. Гарднером дисциплинарного подхода к обучению, выявлены особенности и показаны отличия дисциплинарного обучения от традиционного подхода, охарактеризована роль дисциплинарного подхода в междисциплинарном обучении.

Ключевые слова: *дисциплинарное знание, дисциплинарное мышление, дисциплинарное обучение, дисциплинарный ум, междисциплинарное обучение, предметное обучение, способы мышления и анализа.*

Модернизация системы отечественного образования на современном этапе предполагает поиск новых методов и форм обучения, способствующих повышению качества образовательного процесса. Одной из основных проблем современной школы является ориентация учебного процесса на поверхностное, во многом, фактологическое овладение изучаемыми предметами. В результате чего у учащихся не формируется глубокое понимание изучаемых дисциплин и соответственно сужается возможность применения полученных знаний в дальнейшем.

Одним из подходов, способствующих решению данной проблемы, является предложенный известным американским ученым Говардом Гарднером дисциплинарный подход к обучению, в основе которого лежит формирование у учащихся способности мыслить способом, характерным для конкретной школьной дисциплины (например, на истории – мыслить исторически, на математике – математически и т. д.). В формировании у учащихся способности мыслить дисциплинарным способом ученый видит интеллектуальную миссию современного образования. Гарднер считает, что, после того как учащиеся овладели основными видами грамотности, приобретение научного, математического, исторического и художественного типа мышления должно занять центральное место [2, p. XX].

Особенности дисциплинарного обучения Гарднер рассматривает через сравнение «дисциплин» с «предметами». Изучая различные предметы (математика, история, биология, физика и т. д.) при помощи лекций, тестов, упражнений, задач, учащиеся зачастую усваивают лишь фактическую информацию (формулы, исторические факты, законы и т. д.). Со временем, если их не повторять, эта информация забывается. Кроме того, чем больше фактической информации необходимо выучить, тем меньше чего-либо еще они смогут усвоить [2, p. XX].

Дисциплинарное обучение – это абсолютно другой подход. Дисциплина, как отмечает Гарднер, это совершенно другой способ мышления

о мире, особенный способ его анализа [2, p. XX]. Это мышление выходит за рамки знания и охватывает привычки, навыки, процессы и мировоззрение, характерное для конкретной дисциплины.

В качестве сравнения ученый приводит исторический и естественно-научный способы мышления и анализа. Так, для исторического мышления характерна способность к умению воссоздавать историческое прошлое, используя не только письменные источники, но и другие формы информации, анализировать исторических деятелей с точки зрения мотивов и целей их деятельности, стараться воссоздать ограничения, с которыми исторические деятели сталкивались, и показать, как они их преодолевали.

Естественно-научное мышление включает в себя такие мыслительные процессы, как исследование, анализ, постановка вопросов, обобщение и проверка гипотез.

В этом состоит суть и различие этих наиболее распространенных способов дисциплинарного мышления. Так как самостоятельно обучиться мыслить исторически, научно или математически практически невозможно, поэтому основная цель школы, полагает Гарднер, заключается в обеспечении условий для формирования у ребенка способности мыслить в терминах основных школьных дисциплин. Этим дисциплинарное знание и понимание кардинально отличается от запоминания, заучивания и выдавания фактической информации, характерных для «предметного знания», которое составляет основу образовательного процесса в подавляющем большинстве школ [2, p. XXI].

Таким образом, Гарднер полагает, что школы должны стремиться к тому, чтобы учащиеся могли в полной мере ощутить, что значит думать и чувствовать как представитель той или иной науки, делая упор не на количество изучаемого материала, а на глубину его усвоения. Знания, полученные в процессе дисциплинарного обучения, не только дают возможность учащимся применять их для изучения и рассуждения в сходных темах, но и стимулируют к дальнейшему приобретению новых знаний.

По мнению Гарднера, для формирования дисциплинарного мышления в любой из учебных областей необходимо соблюдение четырех условий. Во-первых, при изучении отдельных дисциплин необходимо определить важные темы или концепции в данной дисциплине и то, каким способом необходимо осваивать данную дисциплину. Во-вторых, нужно затрачивать необходимое количество времени на изучение той или иной темы. В-третьих, учитель должен использовать различные подходы и виды деятельности при усвоении новой темы. Тема любого урока, считает Гарднер, будет гораздо лучше восприниматься и усваиваться, если при ее изучении использовать разнообразные способы подачи материала (проектная работа, работа в тематических зонах, дискуссии, постановка экспериментов и проверка гипотез и т. д.). Хороший учитель будет неизменно опираться на разные интеллекты при изучении основных понятий и процессов. Использование различных видов деятельности создает возможность для задействования в процессе обучения индивидуальных талантов и усиления индивидуализации в процессе обучения. В-четвертых, достаточно большое количество заданий должно состоять из упражнений, обеспечивающих обратную связь между учителем и учеником,

для того чтобы можно было определить, где понимание материала является достаточным, а где оно недостаточно, почему оно недостаточное и что можно с этим сделать [1, p. 118].

Успех такого рода обучения, полагает Гарднер, заключается в том, что учитель либо намеренно, либо интуитивно помогает учащимся заранее развить способы мышления, связанные с пониманием, и таким образом уже воспринимать учебный материал в понятиях дисциплин как таковых [2, p. 195]. В способности научить учащихся размышлять впонятиях основных школьных дисциплин и состоит, считает Гарднер, учительское мастерство педагогов [1, p. 126].

Слово, дисциплина, отмечает Гарднер, помимо эпистемиологического, имеет еще и поведенческое значение. Состоит это в том, что дисциплинированный человек работает регулярно и ответственно над выполнением заданий, проектов, но при этом проводит свой собственный курс. Никто, подчеркивает Гарднер, не сможет достигнуть хорошего владения темой, навыком без достаточного уровня дисциплины [2, p. XXI].

В этой связи, говоря о дисциплинарном уме, Гарднер учитывает преимущества двойного значения этого слова. Цель образования –развить в ученике любого возраста способность к овладению дисциплинарным мышлением, а также сформировать у него навыки систематической целенаправленной работы над изучаемым материалом [2, p. XXI].

Стоит отметить, что предложенный Говардом Гарднером дисциплинарный подход к обучению формирует у учащихся совершенно иной, основанный на особенностях изучения той или иной дисциплины способ мышления, анализа, восприятия и усвоения знаний, что позволяет им владеть изученным материалом на уровне глубокого понимания и повышает эффективность использования этих знаний в дальнейшем.

Г. Гарднер скептически относится к популярному в последнее время междисциплинарному обучению, в основе которого лежит интеграция учебных дисциплин и синтез научного знания на основе межпредметных связей. Таковым, на его взгляд, оно является только по названию. Даже овладеть одной дисциплиной в рамках школьной программы довольно сложно. На это уходят годы. Поэтому, по его мнению, никто не должен предъявлять претензий на междисциплинарность до тех пор, пока ученик и учитель не в состоянии комфортно работать в более чем одной дисциплине. Школьное обучение должно быть посвящено совершенному овладению основными дисциплинами, а междисциплинарная работа – это удел колледжей и последующего обучения [2, p. XXI].

Г. Гарднер отмечает важность этой работы в последующем обучении. Ведь почти все проблемы, с которыми сегодня сталкивается человечество, требуют вхождения больше чем в одну дисциплину. Люди, участвующие в таких «проблемно-обозначенных» проектах должны владеть междисциплинарным типом мышления [2, p. XXII]. Он не отрицает, что есть учащиеся, которые наделены особой способностью к междисциплинарному мышлению в рамках школьного образования, и таким учащимся должна предоставляться возможность участвовать в междисциплинарной работе до окончания школы. Однако проведенные им исследования подтвердили, что

большинство из того, что называется «междисциплинарный», в средней школе является просто тематически-основанной работой и не имеет никакого отношения к междисциплинарности, и то, что называется «междисциплинарным» лучше назвать «мультиперспективным». В этом случае учащийся имеет возможность рассмотреть тему с разных точек зрения, но эти перспективы не воплощают подлинного владения любой дисциплиной, не затрагивая возможность должным образом интегрировать дисциплины [2, p. XXII].

Анализ Говардом Гарднером проблемы междисциплинарного обучения в современной школе позволяет сделать вывод о том, что такое обучение является междисциплинарным лишь по своему названию, но не по сути, так как в современном школьном образовании не развит дисциплинарный подход к обучению и не сформировано у учащихся дисциплинарное мышление даже в рамках одной дисциплины.

Таким образом, овладение дисциплинарным мышлением является базисом для понимания и анализа изучаемого материала, а также закладывает фундамент для дальнейшего обучения в рамках междисциплинарного подхода.

Список литературы

1. Gardner H. The Disciplined Mind. N.Y.: Simon & Schuster, 1999. 288 p.
2. Gardner H. The Unschooled Mind. N.Y.: Basic Book, 2011. 322 p.

DISCIPLINED APPROACH TO EDUCATION IN HOWARD GARDNER'S PEDAGOGICAL VIEWS

O.A. Dorohova

Dmitrov Institute of non-stop education - Branch of "University Dubna", Dmitrov

In the article is made an analysis of modern American psychologists Howard Gardner's disciplined approach to education, found out its special aspects, shown the differences from traditional educational approach and defined its role in interdisciplinary education.

Keywords: *disciplined knowledge, disciplined thinking, disciplined education, disciplined mind, interdisciplinary education, subject education, ways of thinking and analysis.*

Об авторе:

ДОРОХОВА Ольга Александровна – старший преподаватель кафедры гуманитарных, социальных и экономических наук Филиал ГБОУ ВО Московской области «Университет Дубна» Дмитровский институт непрерывного образования (141801, Московская область, г. Дмитров, мкр-н ДЗФС, 23), e-mail: olga.d792@mail.ru

УДК 37.013.42 (091)

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПОСТМАРКСИСТСКОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ: КРОССКУЛЬТУРНЫЙ АНАЛИЗ

М.В. Фирсов[1], Е.А. Киселева[2], С.В. Добромыслова[3]

[1]Российский государственный социальный университет, г. Москва
[2]Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», г. Москва
[3]Тверской государственный университет

Рассмотрены основные концепты отечественной постмарксистской социальной педагогики в контексте зарубежного социально-педагогического познания. В сравнительном подходе выявлены различия научных парадигм, основные направления понятийных дискурсов. На основе кросскультурного анализа показаны отличия отечественной парадигмы социальной педагогики от европейских ее версий, на основе исходных положений социально-педагогического познания, таких, как базовое понятие, принципы, целеполагание.

Ключевые слова: *постмарксистская социальная педагогика, научная парадигма, трансверсальность, критическая педагогика, социализация, принципы, целеполагание.*

Особенности отечественного исторического формирования постмарксистских концептов социальной педагогики в контексте зарубежных подходов

Проблемы отечественной постмарксистской социальной педагогики в данной статье мы рассмотрим применительно к основным базовым концептам, которые отражены в исследованиях современных российских ученых-педагогов.

Современные отечественные социальные педагоги, «вышли из шинели» общей педагогики, привнеся в новую область познания не только научные традиции, но и систему исследования и описания социально-педагогических феноменов. Аналогичная ситуация наблюдается и в европейском социально-педагогическом познании, несмотря на своеобразие социально-исторического, культурного и экономического контекста в различных странах.

В этом просматривается общая тенденция, характерная для исследователей социальной педагогики не только российской модели, но и континентальной европейской модели, например, для немецкой классической социальной педагогики середины XX в. [22], скандинавской, восточно-европейской и ряда других. Так, например, в Норвегии в 70-х гг. XX в. социальная педагогика оформляется благодаря дискуссиям научного сообщества в высшей школе. Переосмысление педагогических дискурсов было «вдохновлено» критической европейской социологией. Социально ориентированные программы, появившиеся вследствие обсуждений проблем

образования и воспитания, были направлены на демократизацию процессов обучения в вузах [25].

Несмотря на тесную связь с общей педагогикой, отечественные исследователи в конце XX в., являясь наследниками марксистской советской классической педагогики, отходят в своих изысканиях в области социальной педагогики от коллективистских традиций исследования. В своих работах они уделяют большее внимание индивидуальному, личностному осмыслению процессам развития и социализации человека в условиях масштабной трансформации общества советского типа. Как мы отмечали ранее, данный подход характерен для континентальной традиции социальной педагогики, идущей от немецкого исследователя Г. Ноля [12].

Обобщая достаточно большое количество отечественных подходов индивидуально-личностного направления социальной педагогики, можно дать ее определение как академической дисциплины и практической деятельности следующим образом:

- *социальная педагогика – это практическая профессия и академическая область познания, способствующая формированию готовности индивида к жизнедеятельности в обществе. Осмысляя воздействие общественной среды, как педагогической реальности, а также институтов образования, воспитания, социализации, и энкультурации, формирующих социальный, культурный и человеческий капитал, социальная педагогика содействует общественному индивидуальному развитию и противодействует групповым деструктивным проявлениям.*

Современная отечественная социальная педагогика конца XX – начала XXI в. существенно отличается от традиций марксистской социальной педагогики советского периода. Основными концептуальными отличиями ее являются:

- внепартийность, современная социальная педагогика не связана с общественно-политическими дискурсами повседневности;
- академизм, вектор исследований социальной педагогики имеет больше приоритетов в направлении осмысления структуры познавательной деятельности и границ социально-педагогического познания, чем социально-воспитательной практики;
- отказ от марксистских исследовательских и идеологических традиций советской педагогики.

Первая особенность постмарксистской отечественной парадигмы социальной педагогики заключается в том, что ее дискурсы познания не соответствует подходам критического осмысления постсоветской общественной реальности, в контексте проблем оформления российского социального государства.

Проблемы ксенофобии, этнизма, социальной справедливости, социального неравенства, воздействия рыночных отношений, как новых социальных условий, влияющих на формирования человека на разных этапах его социализации, образования и воспитания, не являются приоритетными концептами отечественной постмарксистской социальной педагогики. И если данные дискурсы социально-педагогических проблем находятся в центре

научных исследований мировой социальной педагогики, охватывают практически все ее направления от критической педагогики до педагогики надежды [26; 24; 18], то для отечественного социально-педагогического познания они не являются актуальными.

Второй особенностью является то, что основной вектор постмарксистских исследований больше направлен на осмысление *познавательного пространства*, генезиса и границ научной рефлексии социальной педагогики как области научного познания, чем на поиск практико-технологических моделей воспитания, социализации и попечения человека в условиях свободного рынка в контексте мировых процессов глобализации и информатизации.

Тогда как в европейском познании противоречия воспитательной и образовательной *практики*, осложненная система социализации детей и молодежи, и ряд других социальных проблем актуализировали научные социально-педагогические исследования. Противоречия практики образования и воспитания дали импульс к оформлению социальной педагогики в Великобритании в начале XXI в. [20], а также в странах Восточной Европы на рубеже веков.

Третья особенность отечественной социально-педагогической мысли заключается в том, что современные концепты социальной педагогики, ориентированы на осмысление индивидуально-личностного формирования и социального воспитания человека в контексте средовых условий на основе абстрактных гуманистических идеологем, не связанных с политическими и философскими научными подходами.

При этом наблюдается отход от марксистских традиций осмысления формирования человека как активного гражданина в общественной жизнедеятельности. Вместе с тем можно отметить, что марксистские традиции в зарубежной социальной педагогике конца XX – начала XXI в. приобретают все большее распространение и значение для теории и практики, особенно в такой ее версии, как критическая педагогика. При этом наблюдается расширение дискурсов познания, когда осмысляются не только процессы социального воспитания, социализации, помощи и поддержки, но и процессы образования, тем самым границы научной рефлексии социальной педагогики выходят за пределы философских установок личности и средовых факторов.

Подходы к критической педагогике, обозначенные П. Фрейере [21], получают свое распространение на американском континенте не только в Латинской Америке, но и в США. Благодаря усилиям П. Мак-Ларена, марксистские концепты актуализируются в подходах осмысления современной американской системы образования «менеджерского типа», где система образования «привязана» исключительно к «структуре рынка», в которой нет места независимо мыслящим и ответственным гражданам. Критикуя процесс образования в школе как систему воспроизводства неравенства, в частности он писал: «…школа всегда была устроена так, что система подачи знаний обосновывала существующее разделение общества на классы, воспроизводила неравенство, расизм, сексизм и гомофобию, размежевывала демократические общественные отношения за счет поощрения конкуренции и культурного этноцентризма» [6, с. 257].

Таким образом, идеи марксизма получают новое оформление в контексте проблем глобального и информационного общества.

Примечательно то, что в континентальной современной западной социальной педагогике марксистский подход, в измененной ее версии, рассматривается как наиболее продуктивный, позволяющий снять противоречие между коллективистским и индивидуальным направлениями ее теории и практики [22].

Понятия, принципы и целеполагание в зарубежной и отечественной постмарксистской социальной педагогике

Определение базовых понятий, формулирование принципов, описание подходов к целеполаганию являются тем мировоззренческим конструктом, который позволяет не только объективно исследовать эмпирический объект, но и дает возможность продвинуться, как констатировал Г. Фреге, к «открытию истинных мыслей» [13, с. 49].

Базовое понятие социальной педагогики как академической дисциплины и практической профессии, а также формулирование принципов и целеполагания являются формами отражения идеализированного объекта, позволяющими выявить системные характеристики отечественной постмарксистской парадигмы социальной педагогики и ее отличие от зарубежных версий и направлений.

Не существует однозначного подхода к пониманию социальной педагогики, как в отечественной, так и зарубежной познавательной практике. Это различие достаточно наглядно отражает табл. 1.

Таблица 1

Отечественные и зарубежные подходы к социальной педагогике

Исследователь	*Определение*
В.Г. Бочарова	Это наука о закономерностях социального воспитания человека, о путях создания оптимального режима учебно-воспитательного процесса, его целостности в условиях микросреды, о путях и условиях повышения эффективности интеграции и координации всех воспитательных сил общества в интересах успешного решения социально-педагогических задач [1, с. 4-12]
К. Кеннан	Это комплекс представлений и социальных действий, которые направлены на содействие человеку в достижении его благополучия, практике воспитания и образования детей, в предупреждении и ослаблении его социальных проблем, в обеспечении поддержки, при изменении жизненных обстоятельств [17, p. 73]
А. В. Мудрик	Отрасль педагогики, исследующая социальное воспитание в контексте социализации, то есть воспитание всех возрастных групп и социальных категорий людей, осуществляемое в организациях, специально для этого созданных, так и в организациях, для которых воспитание не является основной функцией (воинские части, предприятия) [11, с. 15]
Л. Эрикссон	Социальную педагогику следует рассматривать как

	практику и философский подход, со своей теоретической ориентацией в мире, на гуманитарной и демократической основе [19, p. 5]
Л.В. Мардахаев	Социальная педагогика представляет собой отрасль педагогического знания, исследующая явления и закономерности социального становления и развития человека в социокультурной среде, а также целесообразно организованной социально-педагогической деятельности, способствующей этому становлению [7, с. 15]
И. Стевенс	Социальная педагогика может рассматриваться как вид деятельности и совокупность идей. Проявляя заботу о благополучии детей, социальная педагогика адаптирует их к условиям общества, в котором они развиваются. Опираясь на гуманистические ценности, социальная педагогика осмысляет детей в качестве активных граждан, реализующих свои права в ситуации «здесь и сейчас», в реальном пространстве и времени, не дожидаясь наступления «периода взрослости» [28, p. 6]

Можно отметить, что в подходах отечественной постмарксистской парадигме познания социальная педагогика представлена как часть педагогического знания. В зарубежных подходах она рассматривается как самостоятельная область междисциплинарных исследований.

Социальное воспитание – ведущий познавательный дискурс в отечественном познании, тогда как европейские исследователи не ограничиваются проблемами воспитания, а расширяют границы социальной педагогики до процессов социального обеспечения, образования и поддержки.

Тема развития человека в изменяющихся условиях социума характерна для обеих парадигм. Однако в европейской социальной педагогике большое внимание уделено ребенку как правовому субъекту, требующему особого внимания со стороны общества, семьи и государства.

Отечественная постмарксистская социальная педагогика и европейская осмысляются с позиций целенаправленной деятельности. Однако в российском варианте социальной педагогики деятельность рассматривается в контексте средовых условий, тогда как в зарубежной версии социальной педагогики деятельность не ограничивается только средовым контекстом.

В подходе к миссии социальной педагогике сформулированной на основе базового понятия, мы разделяем точку зрения Ю. Хямяляйнена [23]. Финский исследователь считает, что социальная педагогика сегодня больше «основана на вере», что организованная социально-педагогическая деятельность, направленная на создание условий для развития детей и молодежи, приведет к общественным изменениям. Эта гуманистическая, утопическая установка является вектором познания личностно-ориентированной отечественной и европейской социальной педагогики.

Принципы отечественной постмарксистской социально-педагогической теории разнообразны и отражают авторские позиции исследователей. Однако, несмотря на все их многообразие, можно обозначить метапринципы, которые

присущи познавательным дискурсам отечественной социальной педагогики. Эти принципы переносятся из общей педагогики, они осмысляются как системные, характерные для педагогического познания вообще и социально-педагогического в частности.

В отечественной постмарксистской социальной педагогике к метапринципам относят принципы природосообразности, культуросообразности, гуманизма, личности. Несмотря на то что они определяются исследователями независимо друг от друга, тем не менее происхождение и развитие данных принципов связывают с классической отечественной и зарубежной педагогикой.

Можно отметить также, что исследователи предопределяют базовые принципы к различным процессам, одни к процессам социального воспитания, другие – к социально-педагогическим процессам. Данные подходы отражены в табл. 2.

Таблица 2

Основные принципы отечественной социальной педагогики

Принцип	*Содержание*	*Авторы*
Природосообразности	Отношение к человеку как социально-природному существу, социальный педагог в своей практической деятельности руководствуется факторами естественного природного развития ребенка, задатков и способности личности, взаимосвязи естественных и социальных процессов с общими процессами развития…	Мардахаев Л.В., Иванов А.В., Василькова Т. А., Василькова Ю.В. Мудрик А.В.
Культуросообразности	Человек продукт своего времени и его культуры, личность формируется через приобщение к культуре, общечеловеческих, общенациональных и региональных культурных ценностях, не противоречащих общечеловеческим	Мардахаев Л.В., Иванов А.В., (Василькова Т. А., Василькова Ю.В.)
Гуманизма	Приоритет социальной ценности человека, создание условий для защиты его прав, развития и воспитания, оказание ему помощи в жизненном самоопределении	Мардахаев Л.В. Иванов А.В.,
Личности (центрации на развитии личности, личностной обусловленности)	Личность специалиста определяет своеобразие отношения к нему, на помощь и содействие в ее становлению, обогащению и совершенствованию, отдавая приоритет личности, перед группой и коллективом, для природосообразного и культуросообразного позитивного становления отношений человека к себе и с собой, к миру и с миром	Мудрик А.В., Василькова Т. А., Василькова Ю.В. Мардахаев Л.В [3; 7; 10].

Особенность европейских подходов к принципам социальной педагогики заключается в том, что они формируются в рамках национальных концепций и стандартов работы с клиентами. В этой связи принципы социальной педагогики рассматриваются в профессиональном сообществе как нормативные характеристики взаимодействия педагогов и субъектов воспитания/социализации/попечения. Они имеют прикладную направленность на уровне квалификационных требований к функционалу профессионала. В качестве примера можно привести принципы британской версии социальной педагогики.

Принципы социальной педагогики в британской версии условно можно классифицировать на общие принципы, которые отражают макропроцессы социально-педагогического познания и деятельности, практические принципы, отражающие микропроцессы взаимодействия социального педагога и клиентов.

Общие принципы социальной педагогики на уровне мета-обобщений сконцентрированы вокруг профессиональной идентификации и Я–концепции социального педагога, а также базовых процессах его взаимодействия с детьми и молодежью на различных уровнях. Эти подходы отражает табл. 3.

Таблица 3

Общие принципы социальной педагогики

Принцип	*Содержание*	*Автор*
Частного, личного и профессионального, или принцип 3 Ps (the ‘private,’ the ‘personal,’ and the ‘professional)	Социальный педагог рефлексирует три уровня своей идентичности: • частный уровень, не связанный с ребенком и семьей клиента неформальными отношениями; • личностный уровень, привносящий в профессиональные контакты индивидуально-личностные особенности, способствующие развитию отношений; • профессиональный уровень, позволяющий реализовывать взаимоотношения и педагогическую рефлексию, даже в ситуациях неприятия отношений со стороны клиента	Бенгтссон Э., Чемберлен Э. и др. [14].
Голова, сердце и руки	«Голова» - использование рефлексивных умений для оценки действий детей и молодежи в различных ситуациях. «Сердце» - развитие теплых, дружеских отношений с детьми и молодежью. «Руки» - повседневное участие в	Камерон С. [16]

Принцип	*Содержание*	*Автор*
	жизнедеятельности детей, развивая взаимоотношения и расширяя процесс обучения	
Общего третьего	Создание безопасных условий для ребенка с целью достижения совместной деятельности на основе общей договоренности о сотрудничестве, без принуждения со стороны социального педагога	Стевенс И. [29]
Общей жилой площади	Конфликты в повседневной домашней жизне возможно решать позитивными способами, не опираясь на негативный опыт детей и молодежи	Стевенс И. [29].
Рефлексивной групповой практики	Социальный педагог, используя методы групповой рефлексии с коллегами, может разрешить все «трудные случаи» практики работы с детьми и молодежью	Бодди Д. и др. [15]

Анализируя подходы к общим принципам социальной педагогики, можно отметить разные уровни научной рефлексии, которые нашли свое отражение в отечественном и зарубежном социально-педагогическом познании, в британской его версии.

Принципиальное отличие заключается в научной познавательной логике изучаемых идеальных процессов. Отечественная модель социально-педагогического познания базируется на парадигмальном подходе, для которого описание и осмысление принципов реализуется на основе устоявшихся моделей знания, в частности, общей педагогики. В этом подходе реализованы модернистские принципы научной рефлексии.

В британской версии общих принципов социальной педагогики находят отражение подходы трансверсальной рефлексии и описания объектов изучения. Трансверсальность, с точки зрения немецкого ученого В. Вельша, это перманентное пересечение дисциплинарных границ между различными областями знания с целью синтезирования необходимых знаний относительно определенной постановки вопросов и проблем [30]. В британской модели реализованы постмодернистские принципы описания социально-педагогических процессов.

Общие принципы британской версии социальной педагогики имеют различные познавательные дискурсы:

- принцип «частного, личного и профессионального» – из ориентации социальной психологии;

- принцип «головы, сердца и руки» – из классической педагогики, идущей от традиций И. Песталоцци;
- принцип общего третьего – из практической психологии;
- принцип рефлексивной групповой практики, своими корнями уходящий в классическую супервизию;
- принцип общей жилой площади – это принцип единства времени, места и действия, реализуется в юриспруденции.

Однако в своей совокупности все относятся к общим социально-педагогическим принципам работы с детьми и молодежью.

Вторая группа принципов, отражающая микропроцессы социальной педагогики, была сформулирована авторским коллективом во главе с британским профессором П. Петри [25, с. 3], эти принципы лежат в основе взаимодействия с детьми и молодежью:

- фокус на ребенке как целостной личности, детям оказывается поддержка в процессе развития;
- социальный педагог выстраивает межличностные отношения с детьми и молодежью;
- социальный педагог осмысляет детей в реальном жизненном пространстве, а не в изолированных иерархических структурах;
- как профессионалы, педагоги постоянно учитывают изменяющиеся требования теории и практики;
- социальные педагоги постоянно готовы к практическому повседневному обучению детей, начиная от приготовления пищи и заканчивая обучением музыки или изготовлением воздушных змеев, чтобы помочь детям выразить себя;
- социальные педагоги опираются на понимание прав детей, которые не ограничивается процедурным вопросам или законодательными требованиями;
- в основе социально-педагогической деятельности лежит «командный подход», необходимо оценивать и учитывать вклад в воспитание детей других специалистов, представителей местного сообщества и особенно родителей.
- при организации групповой работы, важнейшими являются отношения как между детьми, так и между детьми и социальными педагогами.

Подходы к целеполаганию в отечественной теории социальной педагогики отличаются от целеполагания в зарубежных подходах.

Можно отметить, что основные тенденции в подходах к целеполаганию в отечественной педагогике связаны с образовательными целями. Целеполагание в образовании предполагает комплекс целей, среди которых выделяют обучающие, воспитывающие, развивающие, они позволяют определять конечный результат педагогического воздействия. Это результат, в зависимости от характеристик субъекта воспитания/образования/развития, возможно прогнозировать в условиях институтов многоуровнего образования (детский сад, школа, внешкольное учреждение и т. д.). Институты образования, выполняя определенные функции в обществе, согласно

П. Бурдье, воспроизводят культурный капитал посредством педагогического труда [2, с. 67], таким образом, целеполагание лежит в самой природе образовательной деятельности.

Социальная педагогика, как область познания, рефлексирует как консервативные процессы, институциональные, с определенной логикой и функциональной заданностью, так и стихийные, динамичные, связанные с общественными процессами, в этом дихотомическом противопоставлении формируется логика социально-педагогического целеполагания.

В этой связи целеполагание в социально-педагогических процессах осуществляется на различных уровнях, макро-, мезо- и микроуровнях, что и находит отражение к ее подходам как в отечественном, так и в зарубежном познании.

В связи с тем, что отечественная постмарксистская социальная педагогика больше представлена как область познания, основные подходы к целеполаганию определяют научные дискурсы (табл. 4).

Таблица 4

Основные подходы к целеполаганию в отечественной социальной педагогике

Автор	*Подходы к целеполаганию в социальной педагогике*
Василькова Т. А., Василькова Ю.В.	Обеспечить научную базу повышения качества и эффективности социально-педагогического содействия и оптимизации взаимодействия человека и общества [3]
Мардахаев Л.В.	Способствовать социальному формированию личности, группы с учетом ее своеобразия и социокультуры государства (общества), в которой ей предстоит жить [9]
Иванов А.В.	Обеспечение возможностями и условиями социального становления и социального развития личности и общества, осмысление социальных явлений, процессов и их педагогическое оснащение [4]
Липский И.А.	Повышение научной обоснованности, качества и эффективности социально-педагогической практики (и образовательного комплекса), что достигается реализацией аналитической, описательной, объяснительной и интегрирующей ее функций, которые в своей совокупности объединены в группу познавательных (исследовательских) функций [5]

Направленность научных дискурсов целеполагания постмарксистской модели отечественной социальной педагогики, безусловно, определяет контекст системы образования, в рамках которого она развивается, а также понимание субъекта и объекта воспитания, социализации и поддержки, которым выступает человек, рефлексируемый как «философский конструкт» и феномен общественной жизни.

В западноевропейском познании целеполагание более тесно связано с политическими и социально-экономическими вызовами, на которые реагирует социально-педагогическая практика. Этому способствует и субъект, и объект социальной педагогики: дети и молодежь, которые требуют постоянного

содействия в разрешении проблем различного уровня. Западноевропейские подходы не только практико-ориентированы, но и более прагматичны, конкретны, так как связаны с жизнедеятельностью детей в обществе, когда ситуация «здесь и сейчас» требует оперативных действий со стороны профессионального сообщества, что в корне отличается от целеполагания академического профессионального сообщества, реализуемого целеполагания в ближней либо дальней перспективе «там и тогда».

Таким образом, современная отечественная постмарксистская социальная педагогика развивается в контексте педагогического образования и различных областей социальных наук. Отечественная социальная педагогика оформляется в дискурсах индивидуальной версии педагогического познания, на основе модернистских подов и междисциплинарных исследований. Отечественная социальная педагогика больше направлена на решение методологических и теоретических проблем, чем прикладных.

Список литературы

1. Бочарова В.Г., Филонов Г.Н. Задачи и перспективы развития социальной педагогики в современных условиях // Обучение социальной работе в России. Программы и технологии. М., 1997. Ч. 2. С. 4-12.
2. Бурдье П., Пассрон Ж-К. Воспроизводство: элементы теории системы образования. М.: Просвещение, 2007.
3. Василькова Т.А., Василькова Ю.В. Социальная педагогика. М.: Кнорус, 2010. 240 с.
4. Иванов А.В и др. Социальная педагогика. М.: «Дашкова и К», 2010. 424 с.
5. Липский И.А. Социальная педагогика: опыт моделирования и прогнозирования развития // Социальная работа. 1995. № 1/7. С. 53-58.
6. Мак-Ларен П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику. М., Просвещение, 2007.
7. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. М.: Издательство РГСУ, 2013. С. 15.
8. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. М.: Издательство РГСУ, 2013. 416 с.
9. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. М.: МГСУ, 2002. 256 с
10. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. М., 2009. 568 с.
11. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. М, 2009. С. 15.
12. Фирсов М.В., Киселева Е.А, Ходарина Е.В., Юрченко Н.И. Проблемы институционализации отечественной постмарксистской социальной педагогики // ЦИТИСЭ. 2015. №4(4) .
13. Фреге Г. Логико-философские труды. Новосибирск: Сиб. унив. изд-во, 2008. С. 49.
14. Bengtsson E., Chamberlain C., Crimmens D. & Stanley J. Introducing social pedagogy into residential child care in England: An evaluation of a project commissioned by the Social Education Trust (SET). London: NCB/NCERC, 2008.
15. Boddy J., Cameron C., Moss P., Mooney A., Petrie P. & Statham J. Introducing pedagogy into the children's workforce: Children's Workforce Strategy - a response to the Consultation Document. London: TCRU, 2005. Accessed on 1st November 2010.
16. Cameron C. With head, heart and hands. Community Care, May 2005. Accessed on 1st Novemebr 2010 at www.communitycare.co.uk/Articles/2005/05/19/50576/With-hearthead-and-hands.htm
17. Cannan C., Berry L. & Lyons K. Social work and Europe. London: Macmillan, 1992. P.73
18. Darren Webb Pedagogies of Hope, Stud. Philos. Educ. 2013. 32:397–414.

19. Eriksson L. (2010) Community development and social pedagogy: traditions for understanding mobilization for collective self-development. Community Development Journal (Advance electronic access). P. 5. Accessed on 25th October 2011 at http://cdj.oxfordjournals.org/content/early/2010/02/18/cdj.bsq008.full.pdf+html
20. Filip Cousse ´e, Lieve Bradt, Rudi Roose, and Maria Bouverne-De Bie. The Emerging Social Pedagogical Paradigm in UK Child and Youth Care: Deus Ex Machina or Walking the Beaten Path? British Journal of Social Work. 2010. 40. P. 789–805.
21. Friere P. Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 1998. 176 p.
22. Hämäläinen J., Social Pedagogical Eyes in the Midst of Diverse Understandings, Conceptualizations and Activities // International Journal of Social Pedagogy. 2012. V. 1, №1.
23. Hämäläinen J., Social pedagogy in Finlan // Kriminologija i socijalna integracija. 2012. V. 20, Br. 1. P. 95-104.
24. Cammarot Julio. The Value of a Multicultural and Critical Pedagogy: Learning Democracy Through Diversity and Dissent, Multicultural Perspectives. 2011. 13(2), 62–69.
25. Pat Petrie, Janet Boddy, Claire Cameron, Ellen Heptinstall, Susan McQuail, Antonia Simon, and Valerie Wigfall. Pedagogy – a holistic, personal approach to work with children and young people, across services European models for practice, training, education and qualification, BRIEFING PAPER June 2005, P. 3.
26. Seehwa Cho Politics of Critical Pedagogy and New Social Movements, Educational Philosophy and Theory. 2010. V. 42, No. 3.
27. Stephens Paul The nature of social pedagogy: an excursion in Norwegian territory Child and Family Social Work. 2009. 14. P. 344.
28. Stevens I. Social Pedagogy Holding the Space November, 2010 SIRCC p. 6
29. Stevens I. Social Pedagogy Holding the Space November, 2010 SIRCC.
30. Welsch W. Vernunft. Die zeitgenцssische Vernuftkritik und das Konzept der transversalen Vernuft. Suhrkamp Verlag Frankfurt am Main, 1996. S. 484.

THE WORLDVIEW FOUNDATION OF THE FOREIGN AND DOMESTIC POST-MARXIST SOCIAL PEDAGOGY. CROSS-CULTURAL ANALYSIS

M.V. Firsov[1], E.A. Kiseleva[2], S.N. Dobromyslova[3]

[1]Russian State Social University, Moscow
[2]National Research Nuclear University "MIPhi", Moscow
[3]Tver State University

The article describes the basic concepts of the domestic post-Marxist social pedagogy in the context of overseas socio-pedagogical knowledge. In the comparative approach the differences of scientific paradigms and the main directions of conceptual discourse are revealed. On the basis of the cross-cultural analysis the differences of a domestic paradigm of social pedagogics from its European versions, on the basis of starting positions socio-pedagogical knowledge, such as basic concept, principles, a goal-setting are shown.
***Keywords**: post-Marxist social pedagogy, scientific paradigm, transversality, critical pedagogy, socialization, principles, goal-setting.*

Об авторах:

ФИРСОВ Михаил Васильевич – доктор исторических наук, директор Научно-образовательного центра «Трансверсальной и кросскультурной социальной работы», факультета социальной работы, педагогики и ювенологии Российского государственного социального университета, профессор Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (129226, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, д. 4, стр.1), e-mail: mihail_firsov@mail.ru

КИСЕЛЕВА Екатерина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Научно-образовательного центра «Трансверсальной и кросскультурной социальной работы», факультета социальной работы, педагогики и ювенологии, Российского государственного социального университета, (129226, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, дом 4, стр.1), e-mail: vita_ek@mail.ru

ДОБРОСМЫСЛОВА Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социальная работа и педагогика», ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: dobrayas@yandex.ru

АКТУАЛЬНО

УДК 378.126

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА КУРСОВ ПЕРЕПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

И.В. Довгалёва, Е.В. Симонова

Тверской государственный технический университет

Анализируется качество современной системы переподготовки и повышения квалификации преподавателей высшей школы. Приводятся данные социологического опроса, направленного на выявление представлений вузовских преподавателей о качестве курсов повышения квалификации, проводимых российскими учебными заведениями. Раскрываются проблемы и способы повышения квалификации преподавателей высшей школы. Результаты исследования позволят разработать рекомендации по формированию эффективной системы повышения квалификации вузовских преподавателей.

Ключевые слова: *преподаватель, повышение квалификации, высшее образование, социологическое исследование.*

Современная система высшего образования предъявляет новые требования к профессии преподавателя высшей школы. Это связано с переходом к новой модели высшего образования, ориентированной на индивидуализацию учебного процесса, активизацию инновационных технологий в сфере образования, диверсификацию образовательных программ, повышение технологического оснащения образовательного процесса, усиление междисциплинарной интеграции, учёт изменений запросов на рынке интеллектуального труда, более эффективную адаптацию вузов к рыночной среде, повышение ролевой активности преподавателя высшей школы.

Для поддержания профессионализма действующих преподавателей на высоком уровне необходимо предусматривать периодическое повышение их квалификации, которое реализуется по следующим направлениям:

- внутривузовское повышение квалификации своих преподавателей;
- направление отдельных преподавателей на повышение квалификации в базовые вузы России;
- направление отдельных преподавателей на повышение квалификации на действующие предприятия отрасли.

Основным условием для обновления научно-предметных знаний и выявления тенденций их изменения является регулярное повышение квалификации преподавателей в форме стажировок в производственных структурах, научно-исследовательских институтах и конструкторских учреждениях и выполнение в этих организациях задач, соответствующих профилю их основной деятельности [1; 2].

Необходимость повышения квалификации преподавателей обусловлена современными тенденциями внедрения инновационных педагогических технологий, стремлением совершенствовать предметные

компетенции и активизировать научно-исследовательскую и творческую деятельность.

Деятельность по повышению квалификации и переподготовке педагогических кадров активно ведется и в Тверском государственном техническом университете (ТвГТУ). Например, общее количество научно-педагогических работников, повысивших свою квалификацию или прошедших программу профессиональной переподготовки в 2014 г., составило 109 человек.

В 2015 г. авторами данной публикации было проведено социологическое исследование на тему «Удовлетворенность преподавателей ТвГТУ системой повышения квалификации педагогических кадров в высших учебных заведениях».

В исследовании приняли участие 30 респондентов – преподавателей ТвГТУ, из них:

- один ассистент (3 % от общего числа опрошенных);
- семь старших преподавателей (23 %);
- семнадцать доцентов (57 %);
- пять профессоров (17 %).

Половозрастная структура опрошенных представителей профессорско-преподавательского состава университета включала 50 % мужчин и 50 % женщин, а также 3 % преподавателей в возрасте от 18 до 24 лет, 20 % преподавателей в возрасте от 25 до 39 лет, 44 % – в возрасте от 40 до 54 лет и 33 % – старше 55 лет.

Абсолютное большинство опрошенных преподавателей состоит в браке (70 %), чуть меньше пятой части респондентов (17 %) – незамужние или неженатые люди, а 7 % – в разводе или овдовевшие. Большинство преподавателей (73 %) имеют одно высшее образование.

Подавляющее большинство представителей профессорско-преподавательского состава университета (74 %) имеет стаж работы от пяти до 25 лет, менее десятой части сотрудников (7 %) работают на преподавательских должностях менее 5 лет и пятая часть педагогов (19 %) – это «преподаватели-старожилы» со стажем работы более 26 лет.

Анализ представлений преподавателей об уровне своего материального положения показал, что около половины педагогов (53 %) оценивает свой доход как средний, около трети респондентов считают, что их доходы ниже среднего. Лишь очень незначительный процент сотрудников оценивает уровень своего материального благосостояния как «чуть выше среднего» (3 %).

Подобная оценка преподавателями своего материального положения является, вероятно, причиной того, что подавляющее большинство сотрудников университета (83 %) являются внутренними совместителями вуза, чуть менее трети респондентов (27 %) параллельно преподают и в других учебных заведениях, а около четверти педагогов (23 %) имею дополнительную работу, не связанную с преподавательской деятельностью.

Сами респонденты называют следующие причины совмещения своей дополнительной преподавательской деятельности с основной: финансовый интерес (25 %); собственный высокий профессионализм, способствующий

тому, что их приглашают преподавать в другие вузы (37,5 %), высокая оценка трудового коллектива, где преподаватели работают по совместительству (37,5 %). Что же касается преподавателей, дополнительная трудовая деятельность которых не связана с преподаванием, то их мотивирует к совмещению исключительно финансовый интерес.

Основной задачей проводимого авторами исследования являлось изучение представлений преподавателей о вузовской системе повышения квалификации и ее функционировании. В ходе исследования было выявлено, что около четверти обследуемых преподавателей (23 %) последний раз повышали свою квалификацию в текущем учебном году, больше половины опрошенных (57 %) – в прошлом учебном году, пятая часть респондентов (20 %) – два года назад и лишь незначительное количество сотрудников – 3, 5 и более лет назад. То есть преподаватели проходят курсы повышения квалификации в указанные законом сроки, как правило, не реже, чем 1 раз в три года.

Больше половины преподавателей (60 %) проходило курсы повышения квалификации в своем учебном заведении и 40 % – в других городах Российской Федерации.

География предпочтений прохождения курсов повышения квалификации такова: в своем учебном заведении предпочли бы проходить курсы переподготовки 7 % преподавателей, в учебных заведениях города Твери – 3 %, половина ППС (50 %) хотела бы повысить свою квалификацию в других городах РФ, а 40 % – за границей. Причем из общего массива преподавателей:

- 100 % опрошенных ассистентов выразили желание проходить курсы повышения квалификации за границей;
- по 14 % из числа старших преподавателей хотели бы повысить квалификацию в г. Твери, в ТвГТУ и за границей, а больше половины из них (57 %) – в городах РФ;
- 53 % доцентов предпочли бы поехать на курсы повышения квалификации в другие города РФ, а 47 % – за границу;
- из профессоров 40 % хотели бы проходить курсы в городах РФ, 40 % – за границей, а 20 % – в ТвГТУ.

Что касается методов, как правило используемых в настоящее время на курсах повышения квалификации, то 2 % респондентов отметили, что у них преимущественно были лекции, 43 % – семинары, 34 % – тренинги, 9 % – деловые игры и еще 9 % – практические занятия и проектное моделирование. То есть в настоящее время подавляющее большинство курсов проходит в ключе семинаров и тренингов (77 %), десятая их часть использует практические занятия и деловые игры, лекции же практически не используются.

Анализ оценки преподавателями эффективности курсов повышения квалификации, на которых им удалось побывать, дал следующие результаты. Половина преподавателей (55 %) считает, что тема на курсах повышения квалификации была раскрыта хорошо, а пятая часть респондентов (21 %) оценила эффективность курсов на «отлично», ответив, что в ходе их прохождения было получено много полезной и важной информации. Однако

десятая часть преподавателей (10 %) дала чрезвычайно низкую оценку степени эффективности и полезности курсов повышения квалификации, отметив, что тема курсов не была раскрыта. А еще 14 % сотрудников оценили курсы на «удовлетворительно» и предложили значительно увеличить объем и откорректировать содержание предлагаемой на курсах информации. Следует отметить, что ни один из опрошенных преподавателей не оценил полезность курсов на «неудовлетворительно».

В целом степень своей удовлетворенности от полученной информации на курсах повышения квалификации преподаватели оценили следующем образом: 10 % преподавателей удовлетворены на 1 и 3 балла, половина (52 %) – на 4 балла, треть (28 %) – на 5 баллов. Оценка полезности курсов повышения квалификации и степень удовлетворенности их прохождением практически не дифференцируется в зависимости от статуса преподавателей. Так, старшие преподаватели оценивают полезность курсов на 1 балл (14 %), на 4 балла (57 %) и на «отлично» (29 %). Доценты оценивают полезность полученной информации на 1 и 3 балла (12 %), на 4 балла (53 %), на «отлично» (24 %). Профессорский состав оценил курсы на «хорошо» (60 %), «отлично» (20 %) и «удовлетворительно» (20 %).

Новизну полученной на курсах повышения квалификации информации преподаватели оценивают следующим образом: 10 % – на «единицу», по 3 % – на «двойку» и «тройку», 52 % – на «хорошо» и треть (31 %) – на «отлично». Таким образом, новизну полученной информации преподаватели оценивают примерно на 10 % выше, чем ее полезность.

Критерии, которыми руководствуются преподаватели при выборе места прохождения курсов повышения квалификации, распределились следующим образом:

- для 27 % преподавателей важна программа обучения;
- 20 % сотрудников руководствуются используемыми на курсах новыми, интересными для преподавателей методами;
- 7 % педагогов приоритет отдают стоимости курсов;
- 13 % сотрудников предпочитают курсы, которые проводятся известными преподавателями;
- 27 % респондентов ориентируются при выборе курсов повышения квалификации на рейтинг образовательного учреждения, в котором они проводятся;
- 7 % сотрудников предпочли бы посещать курсы повышения квалификации мирового уровня.

При этом для ассистентов (100 %) важна прежде всего программа обучения, для 29 % старших преподавателей – известность преподавателей и также программа обучения, а для 14 % имеют значение использование новых методов, стоимость курсов и высокий рейтинг учреждения, где проводятся курсы повышения квалификации. Критериями, имеющими значение для доцентов, являются: 12 % – программа обучения, 29 % – использование новых методов, по 6 % – стоимость курсов и известность преподавателей, 35 % – высокий рейтинг учреждения и 12 % – мировой уровень. Профессорский состав, в свою очередь, ориентируется на такие критерии, как программа обучения (60 %), известность преподавателей (20 %) и высокий рейтинг

образовательного учреждения (20 %). Мировой уровень курсов, а также стоимость курсов не имеют первостепенного значения для профессоров при выборе места прохождения курсов, так как предполагается, что оплачивать курсы будет учебное заведение, в котором педагог работает.

Предпочтения преподавателями методов повышения квалификации распределились следующим образом: почти половина опрошенных (43 %) предпочитает лекции и семинары, 17 % – тренинги, треть (30 %) – деловые игры и 10 % педагогов выбирают практические занятия и производственный опыт. Из них ассистенты предпочитают, в основном, лекции и семинары, старшие преподаватели – лекции и семинары (29 %), а также тренинги (29 %) и деловые игры (43 %). Доценты предпочитает такие методы обучения, как лекции и семинары (41 %), тренинги (18 %), деловые игры (29 %), практические занятия и производственный опыт (12 %). Профессорский состав ориентирован, в значительной степени, на лекции и семинары (60 %), а также на деловые игры (20 %) и производственный опыт (20 %). Таким образом, почти 2/3 преподавателей отдают предпочтение лекциям и семинарам, одна треть – деловым играм.

Абсолютное большинство представителей ППС (90 %) видит большую необходимость в проведении курсов повышении квалификации, 7 % затруднились ответить на поставленный вопрос, а 3 % сотрудников не видят в прохождении повышения квалификации большой необходимости. Причем все ассистенты высказались за проведение курсов, 14 % старших преподавателей затруднились ответить, а 86 % также высказались за проведение курсов. 94 % доцентов высказались за проведение курсов, затруднились ответить лишь 6 % из них. Самый большой процент тех, кто не видит большой необходимости в проведении курсов повышения квалификации, оказался среди профессоров (20 %), но все же 80 % из них высказались за их проведение.

Преподаватели отметили, какую конкретную роль могут играть курсы повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава. Так, они считают, что курсы помогают карьерному росту, а карьерный рост, соответственно, ведет к финансовому благополучию, на курсах устанавливаются профессиональные связи, завязываются новые деловые знакомства. При этом 90 % преподавателей считают, что повышение квалификации способствует профессиональному росту педагога. Лишь 3 % сотрудников отметили, что они проходят курсы только потому, что так положено. Таким образом, подавляющее большинство преподавателей считает необходимым проведение курсов повышения квалификации и видит в их прохождении значимую составляющую своей профессиональной деятельности.

Респонденты в ходе проведения опроса отметили также ряд проблем, связанных с организацией и проведением курсов повышения квалификации. Среди них формализм и прохождение курсов ради «корочки» (20 %), недостаточное финансирование (17 %), отсутствие свободного времени (23 %), недостаточное количество предлагаемых программ для обучения (13 %), несовершенство технической базы, на которой преподаются курсы (20 %), а 7 % сотрудников затруднились ответить на поставленный вопрос.

По вопросу о способах решения проблем, связанных с технологией повышения квалификации, мнения респондентов распределились следующим образом:

- 27 % преподавателей предлагают расширить перечень программ курсов повышения квалификации;
- 23 % сотрудников видят возможность проходить курсы повышения квалификации в коммерческих организациях, на предприятиях и на передовых производствах;
- 17 % респондентов выступают за увеличение финансирования курсов и обновление технической базы;
- 7 % педагогов выразили желание проводить курсы чаще, информировать о них заранее;
- 27 % преподавателей предлагают повысить рейтинг курсов, приглашая в наш университет известных специалистов. Тем самым преподаватели продемонстрировали заинтересованность в поиске новых форм и методов организации курсов повышения квалификации.

Профессорско-преподавательский состав университета частично удовлетворен системой повышения квалификации педагогических кадров. Анализ показал, что преподаватели вуза проходят повышение квалификации примерно один раз в три года, большинство видит в этом первостепенную необходимость и высоко оценивает новизну получаемой на курсах информации. Преподаватели заинтересованы в расширении перечня программ переподготовки. На курсах повышения квалификации преподавателям не хватает практических занятий. Отсутствует практика прохождения курсов на базе коммерческих организаций. Недостаток свободного времени ППС значительно ограничивает возможность прохождения длительных курсов или выезды в другие города Российской Федерации. Решение вопроса возможно в случае приглашения для преподавания на курсах повышения квалификации, организуемых на базе университета, специалистов из ведущих вузов страны. Основной причиной ограниченности в свободном времени является совмещение преподавателями работы в других учебных заведениях или на предприятиях. В большинстве случаев причиной совместительства является финансовая заинтересованность, низкая оплата труда преподавателей, которая вынуждает их идти на дополнительную работу.

Обладая высокой способностью к самообразованию, преподаватели высшей школы тем не менее считают значимым прохождение курсов повышения квалификации, что приумножает их профессионализм, аккумулирует творческий потенциал.

Список литературы

1. Гурье Л.И., Маркина Л.Л. Подготовка преподавателей вуза к инновационной профессионально-педагогической деятельности // Высшее образование в России. 2009. № 2. С. 91–95.
2. Корнейчук Б.В., Драгомирова Е.А. Слабое звено в подготовке инженеров (экономика в техническом вузе) // Высшее образование в России. 2010. № 6. С. 78–82.

ASSESSMENT OF QUALITY OF THE COURSES OF RETRAINING AND IMPROVEMENT OF QUALIFICATION BY TEACHERS OF THE HIGHER SCHOOL

I.V. Dovgalyova, E.V. Simonova

Tver State Technical University

The quality of modern system of retraining and professional development of teachers of the higher school is analyzed in this article. Data of the sociological poll are provided. The purpose of the poll was identification of ideas of high school teachers about quality of the advanced training courses conducted by the Russian educational institutions. Problems and ways of professional development of teachers of the higher school reveal. Results of research will allow to give recommendations related to formation of effective system of professional development of university teachers.
***Keywords**: teacher, professional development, higher education, sociological research.*

Об авторах:

ДОВГАЛЁВА Ирина Валерьевна – кандидат философских наук, доцент кафедры «Социологии и социальных технологий» Тверского государственного технического университета (170039, Тверь, наб. Аф. Никитина, 22), e-mail: diva150573@yandex.ru

СИМОНОВА Елена Валерьевна – кандидат социологических наук, доцент кафедры «Социологии и социальных технологий» Тверского государственного технического университета (170039, Тверь, наб. Аф. Никитина, 22), e-mail: Simonova-E-V@yandex.ru

УДК 37.017.4-053.6

ФОРМИРОВАНИЕ РОССИЙСКОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКА: ПОТЕНЦИАЛ ДЕТСКОГО ОБЩЕСТВЕННОГО ОБЪЕДИНЕНИЯ

Т.В. Дьячкова

Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области

Рассматриваются теоретические предпосылки и социально-педагогические условия, способствующие повышению потенциала детского общественного объединения в формировании российской гражданской идентичности подростка. Обосновывается необходимость диверсификации социально ориентированной деятельности членов детского общественного объединения, мобилизации ресурсов референтных групп и повышения профессиональной компетентности педагогов в контексте заявленной проблемы.

***Ключевые слова**: российская гражданская идентичность, подросток, гражданское самосознание, гражданская ответственность, детское общественное объединение, сопричастность.*

Актуальность проблемы формирования российской гражданской идентичности подростка обусловлена вызовами и рисками современного общества, такими, как глобализация, неопределенность ценностных ориентаций подростков, межэтническая напряженность, и в связи с этим трансформацией сложившейся системы воспитания.

Проблеме формирования достойного гражданина страны уделялось внимание в различные исторические периоды развития общества, однако сегодня она все чаще рассматривается в контексте социокультурной модернизации российского образования. ФГОС нового поколения относит результаты формирования российской гражданской идентичности к числу личностных результатов обучающихся. Особое внимание разработчики стандарта уделяют воспитанию уважения к Отечеству, прошлому и настоящему многонационального народа России; формированию знания истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоению гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитанию у детей чувства ответственности и долга перед Родиной.

В Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г., утвержденной распоряжением Правительства РФ от 29 мая 2015 г. № 996-р, обозначены приоритеты государственной политики в области воспитания, среди которых в контексте заявленной нами проблемы необходимо выделить следующие:

– формирование у детей высокого уровня духовно-нравственного развития, чувства причастности к историко-культурной общности российского народа и судьбе России;

– формирование уважения к русскому языку как государственному языку Российской Федерации, являющемуся основой гражданской идентичности россиян и главным фактором национального самоопределения;

– формирование внутренней позиции личности по отношению к окружающей социальной действительности.

Формирование российской гражданской идентичности призвано обеспечить интеграцию, единство и целостность самосознания личности как гражданина поликультурного общества на основе присвоения системы общечеловеческих ценностей, свободы его самовыражения на основе учета многообразия социальных установок, норм и ценностей.

В настоящее время существует разнообразие подходов и взглядов к пониманию российской гражданской идентичности (А.Г. Асмолов, И.В. Кондаков, А.А. Андрюшков, Л.М. Дробижева, А.Г. Здравомыслов, М.В. Шакурова и др.). Мы понимает российскую гражданскую идентичность как свободное отождествление человека с российской нацией (народом); включенность человека в общественную, культурную жизнь страны, осознание себя россиянином; ощущение причастности к прошлому, настоящему и будущему российской нации. По меткому определению Д.В. Григорьева, наличие российской гражданской идентичности у человека предполагает, что для него не существует «этого народа», «этой страны», «этого города», а есть «моя (наша) страна», «мой (наш) город», «мой (наш) народ» [3, с. 33–34].

Подростковый возраст рассматривается как сенситивный период для становления мировоззрения, гражданского самоопределения и формирования российской гражданской идентичности. Высокая социальная неопределенность, рост социальных изменений формируют новую социокультурную ситуацию развития российских подростков, приводящую к значительным трудностям в разрешении проблемы личностного и гражданского самоопределения.

Разнообразные формы социально ориентированной деятельности подростков в этот возрастной период играют первостепенную роль, а стремление проявить себя ведет к осознанию своей социальной сопричастности, обостряя потребность растущего человека в самоопределении [7, с. 224–226] . Наш замечательный земляк – великий русский писатель Л.Н. Толстой – называл этот возраст «пустыней отрочества», именно «пустыня» приводит ребенка к потребности в идентификации.

Формирование российской гражданской идентичности – сложный и длительный процесс. Для достижения результата необходимо включение подростков в активную социально значимую деятельность, что позволит им приобрести необходимый для позитивной социализации опыт общественнозначимого действия. Разделяя утверждение Д.В. Григорьева о том, что формирование российской гражданской идентичности у школьников предполагает качественно новый подход к содержанию и технологиям развития гражданского самопознания, гражданской ответственности и патриотизма, мы считаем вполне очевидным, что только взаимодействие различных социальных субъектов воспитания в формировании российской

гражданской идентичности подростка может привести к определенным результатам [3, с. 37–38].

В этой связи значительно возрастает роль детских общественных объединений, работа которых строится прежде всего с учетом интересов и потребностей подростков. Детское общественное объединение, как подчеркивает Л.В. Алиева, представляет собой одну из структур в многообразии молодежных движений, форму организации детской самодеятельности, социальной активности, самореализации; особую педагогически организованную среду жизнедеятельности ребенка; педагогически преобразованный социум [1, с. 12–14].

Таким образом, проектирование деятельности детского общественного объединения необходимо рассматривать как некую модель деятельности ребенка и педагога, представляющую собой насыщенное пространство конструирования российской гражданской идентичности личности, а исследование потенциала данных общественных объединений позволит, на наш взгляд, снять некие разногласия в понимании процесса формирования российской гражданской идентичности личности подростка посредством включения его в разнообразные социокультурные практики.

Основу исследования потенциала детского общественного объединения в формировании российской гражданской идентичности личности современного школьника составили концепции личностно-деятельностного подхода, в контексте которого рассматриваются формы усвоения социального опыта растущей личностью (Б.Г. Ананьев, М.В. Богуславский, Л.С. Выготский, Т.В. Драгунова, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.И. Слободчиков, Д.И. Фельдштейн, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.), концептуальные подходы к Детству как особому явлению социального мира (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, В.П. Зинченко, Ф.Т. Михайлов, Д.И. Фельдштейн и др.).

Формирование российской гражданской идентичности в условиях детского общественного объединения детей реализуется на основе системно-деятельностного, гуманистического и компетентностного подходов**.** Среди актуальных практик формирования российской гражданской идентичности подростков реализуются организация и деятельность музеев и клубов краеведческой и военно-патриотической направленности, детско-взрослых поисковых отрядов, туристко-краеведческих клубов, неимитационного детского самоуправления, экологических отрядов и др. Все активнее в практику детских общественных объединений входят эффективные технологии, позволяющие подростку осуществлять самостоятельное общественное действие: проблемно-ценностные дискуссии, молодежные переговорные площадки, детско-взрослое социальное проектирование, технология «мировоззренческого кино».

Но возникает вопрос: насколько актуальным сегодня является для подростка потребность в соотнесении и отождествлении себя с образом «гражданина» соответствующей гражданской общности и имеет ли это отождествление для него значимый смысл? При рассмотрении данного вопроса мы обратились к характеристикам идеального гражданина, разработанным А.Г. Асмоловым. Выделим некоторые из них:

- осознание человеком себя как гражданина российского общества, уважающего историю своей Родины, несущего ответственность за ее судьбу в современном мире;
- гражданский патриотизм;
- установка на принятие ведущих ценностей своей национальной культуры, культуры «малой Родины» [2, с. 7–9].

Исследования, проведенные автором среди подростков муниципальных образований Тульской области, дают возможность констатировать следующее: 45 % респондентов интересуются историей и традициями своей малой Родины, 73 % толерантно относятся к представителям других национальностей и вероисповеданий, более 50 % опрошенных участвуют в социально значимой деятельности, однако 25 % респондентов указывают на то, что у подростков низкая правовая и нравственная культура, 15 % отмечают отсутствие доверия к другим гражданам и 7 % из общего числа опрошенных указывают на проблему неправильного понимания со стороны подростков своих прав и обязанностей (указывая на приоритет прав, потребительское отношение к обществу).

Таким образом, возникает необходимость изучения обусловленности процесса формирования российской гражданской идентичности посредством погружения подростков в деятельность детского общественного объединения как высокомотивированного детско-взрослого сообщества и рассмотрения потенциала данных объединений для формирования российской гражданской идентичности подростка. Решение заявленной нами задачи невозможно без осмысления исследований известных ученых в области детского общественного движения, таких, как Л.В. Алиева, Н.Ф. Басов, К.А. Воронина, А.Г. Кирпичник, Д.Н. Лебедев, А.Н. Лутошкин, И.И. Фришман, В.Г. Яковлев и др.

Выявляя потенциал детского общественного объединения в формировании российской гражданской идентичности подростка, на наш взгляд, необходимо выделить следующее:

- новизна различных социальных позиций (исполнитель, инициатор, организатор и т. п.);
- динамика социальных ролей;
- возможность самореализации в системе общественных отношений;
- актуализация развития социальных (лидерских) способностей личности.

Формирование российской гражданской идентичности подростка является важным компонентом деятельности детских общественных организаций как уникальной педагогической системы. В процессе жизнедеятельности подростка в детском общественном объединении складывается референтная детско-взрослая общность, имеющая:

– традиции, которые позволяют непрерывно наращивать самосознание общности;

– принимаемые и, как правило, разрабатываемые самими подростками целевые ориентиры, определяющие миссию данного детского общественного объединения;

– систему общепринятых ценностей, которые ложатся в основу взаимодействия различных субъектов (детей и взрослых).

Успешность процесса формирования российской гражданской идентичности подростка в детском общественном объединении во многом обусловлена сущностью и содержанием деятельности объединения.

Рассмотрим сущность детского общественного объединения с позиции междисциплинарного подхода:

– социальная психология определяет сущность детского общественного объединения как свойственную данной общности ценностно-мотивационную основу, дающую ребенку возможность удовлетворения социальных притязаний в реальных взаимоотношениях с окружающей действительностью, представляющую социальные интересы детей в различных общественных сферах;

– социология рассматривает сущность детского общественного объединения как специфическое социокультурное образование, интегрированно представляющее жизненные ценности детства, реальные возможности обеспечения разносторонних потребностей и интересов ребенка в данном социуме;

– с точки зрения педагогики сущность детского объединения представляет собой интегрированную совокупность специально созданных средовых условий, обеспечивающих устойчивые социально-педагогические взаимоотношения детей и взрослых как равноправных партнеров с различным социальным статусом [5, с. 36–37].

Необходимо отметить, что детское общественное объединение предоставляет подросткам возможность включения в систему общественных отношений, в свою очередь, жизнедеятельность объединения организуется таким образом, что способна удовлетворить потребность подростка в развитии. По мнению Д.Н. Лебедева, открытость и добровольность членства, эмоциональная привлекательность деятельности, большие социальные права (по сравнению с ролью сына (дочери), ученика), возможность выбора определенного вида деятельности, совместные формы ее организации обусловливают особые социально-педагогические возможности детского общественного объединения в формировании российской гражданской идентичности [4, с. 57].

Заключая вышеизложенное, можно констатировать, что потенциал детского общественного объединения в формировании российской гражданской идентичности подростка расширяется за счет:

- предоставления подростку широкого спектра разнообразных социокультурных практик, которые способствуют осознанию им своей сопричастности к образовательным организациям, родному краю, стране;
- переживания подростком разнообразного спектра чувств и эмоций;
- разнообразия реализуемых подростком в объединении социальных ролей и субъектных позиций;
- системного включения подростка в разнообразное межвозрастное общение.

Качественные приращения гражданского опыта подростков в детском общественном объединении, формирующегося посредством

разнообразной коммуникативной деятельности, ситуаций выбора, опыта принятия решений в коллективной и самостоятельной деятельности и, в конечном итоге, опыта социального успеха, обеспечивают достижение ребенком личностных результатов. Деятельность детского общественного объединения предполагает выход подростков из защищенной дружественной среды класса и образовательной организации в пространство общественного действия, которое не всегда положительно настроено к ним, в результате чего «молодой человек действительно становится (а не просто узнаёт о том, как стать) общественным деятелем, свободным человеком, гражданином страны» [3, с. 35–35]. Детское общественное объединение обеспечивает условия для субъектного позиционирования подростка, а деятельность объединения структурно и организационно выстроена таким образом, что обеспечивает полноценные условия для формирования реального *(подчеркиваем),* реального гражданского опыта воспитанников.

По утверждению Л.И. Новиковой, современный ребенок является одновременно членом нескольких коллективов, каждый из которых имеет специфические функции и содержание жизнедеятельности, в каждом из них школьник занимает несколько иную позицию в системе внутриколлективных отношений. Все это определяет неидентичное влияние различных детско-взрослых общностей на воспитание и развитие личности школьника [6, с. 121–123].

В этой связи задача формирования российской гражданской идентичности подростка в детском общественном объединении предполагает качественно новый по содержанию, технологиям и ответственности взгляд педагогов на традиционные проблемы развития гражданского самосознания, патриотизма и толерантности подростка. Как отмечает в своих работах М.В. Шакурова, характер идентичности определяется выбором, который постоянно совершает человек, будь то круг общения, предлагаемые различными социальными институтами нормы и ценности, место жительства и многое другое. Чем стабильнее и очевиднее взаимоотношения и взаимодействия, тем проще механизм формирования идентичности [8, с. 44–46].

В детском общественном объединении создаются все предпосылки для удовлетворения аффилиативной потребности подростка. В общении с окружающими людьми (взрослыми, сверстниками, детьми разного возраста) выражается желание и стремление подростка вступать во взаимообогащающие контакты, быть членом референтной группы, принимать участие в ее жизни, оказывать помощь другим и с готовностью принимать помощь от других.

Инициируя и реализуя социальные проекты, гражданские акции, участвуя в работе дискуссионных площадок, различного рода конкурсах, фестивалях, акциях, подросток приобретет опыт гражданских отношений и поведения как в дружественной для него, так и в открытой общественной среде. Таким образом, вероятность формирования его гражданской компетентности и идентичности существенно возрастает. Неотъемлемой составляющей гражданской идентичности является знание и осуществление подростками своих прав, свобод и обязанностей. Детское общественное объединение есть благоприятная среда для формирования ответственности за общее дело, свои поступки и отношение к «значимым» Другим.

Следовательно, российская гражданская идентичность выполняет защитную функцию и функцию самореализации и самоактуализации.

В настоящее время с помощью современных электронных коммуникаций по инициативе ребят – лидеров детских общественных объединений устанавливаются контакты со сверстниками из разных городов нашей страны в подростковых интернет-сообществах, функционируют детские СМИ, позволяющие выходить на разную аудиторию, не всегда положительно настроенную по отношению к подростку и не являющуюся «близким кругом». Благодаря деятельности первичных детских общественных объединений в жизнь образовательных организаций г. Тулы вошли программы «Любимый мой город» «Мы россияне», «Путешествие в Антиникотинск», «Волонтерство», «Школа лидера», «Культура. Творчество. Интеллект», «обогатив практически все блоки образовательной деятельности, формируя стержни воспитательной системы школы и социума, создавая единое пространство ценностей, на которых растут и развиваются в совместно значимой деятельности и дети, и взрослые» [1, с. 123].

По мнению подростков, попадание в «ситуацию успеха», опыт положительного взаимоотношения с социумом подарили им минуты собственной значимости и «желание жить и работать на Тульской земле», а последнее, особенно сегодня, при повальном желании подростков уехать из своего города в мегаполис, «дорогого стоит».

В детском общественном объединении, где ключевым является «общественное», «общность интересов, ценностей, переживаний», где дети и взрослые близки и понятны друг другу, возможно ощутить «скрытую теплоту патриотизма», о которой в «Войне и мире» писал Л.Н. Толстой. Эффективным средством обеспечения интеграции и переживания чувства принадлежности к детским общественным организациям является система символов и атрибутов, разработанная при непосредственном участии ребят. Наличие собственной символики обеспечивает универсальную систему коммуникации внутри объединения, становясь идентифицирующим фактором. Символ является материализованным носителем идеи, в нашем случае – идеи единства и сотворчества, отражает значимые для детстко-взрослой общности ценности и приоритеты, обеспечивающие мотивацию на сотрудничество.

Много интересных мнений высказали участники клубных объединений «Юная Тула» по вопросу «Что должен знать, понимать, уметь и делать свободный человек в свободном обществе?». Обсуждая проблемы современного пространства Детства, молодежной политики, ребята выработали манифест свободы и ответственности. Дети смогли не только выразить свое мнение по данному вопросу, но и обозначили принципы, заложенные в манифесте:

- я – свободный человек;
- у меня, как у свободного человека, есть право выбора;
- я имею право знать все имеющиеся варианты выбора;
- я самостоятельно делаю свой выбор;
- я несу ответственность за свой выбор.

Нельзя отрицать тот факт, что подростки находятся в интенсивном поиске значимых для них Других в различных референтных группах, и, как

правило, сегодня это происходит за пределами образовательной организации. Следовательно процесс формирования российской гражданской идентичности подростка требует педагогического сопровождения [8, с. 35–37].

Соглашаясь с точкой зрения Л.В. Алиевой о решающей роли в детском общественном объединении личности взрослого лидера (организатора, руководителя, вожатого) [1, с. 145], отметим, что рассмотрение заявленной нами проблемы будет не полным без обозначения параметров деятельности педагога как субъекта формирования российской гражданской идентичности подростка:

- ✓ осознание и принятие педагогом целевых установок формирования российской гражданской идентичности как цели и результата своей профессиональной деятельности;
- ✓ гуманистическая направленность личности педагога в условиях сетевого взаимодействия с другими субъектами;
- ✓ активная гражданская позиция педагога;
- ✓ владение современными технологиями формирования российской гражданской идентичности личности;
- ✓ оптимистическое преодоление трудностей и проблем в процессе формирования российской гражданской идентичности подростка.

Заключая вышеизложенное, необходимо сделать акцент на том, что потенциал детской общественной организации в формировании российской гражданской идентичности возрастает при соблюдении ряда условий:

- событийность взаимодействия всех субъектов, реализующих программы деятельности объединения, направленные на осмысление сущности российской гражданской идентичности и специфики ее формирования у подростков;
- освоение детьми различных видов деятельности, предполагающих выбор, сравнение, пробы, проектно-исследовательские технологии и т. д.;
- привлечение к участию в реализации программ деятельности детского общественного объединения референтных для подростков как отдельных субъектов, так и групп;
- знание педагогами (взрослыми), координирующих деятельность детского общественного объединения, сущности понятия и особенностей процесса формирования гражданской идентичности подростка;
- изучение референтных предпочтений подростков;
- распространение влияния подростков-лидеров на неформальную подростковую среду;
- неимитационный характер деятельности подростков в детском общественном объединении.

Список литературы

1. Алиева Л.В. Детское движение – субъект воспитания: теория, история, практика. М.: МАКС Пресс, 2002. 224 с.

2. Асмолов А.Г. Психология может конструировать социальную реальность // Учительская газета. № 10(10195). 2008. 4 марта.
3. Григорьев Д.В. Школьная идентичность ребенка: поворот к ответственной воспитательной политике // Науч.-метод. журн. зам. директора школы по воспитательной работе. 2013. № 4. С. 32–38.
4. Лебедев Д.Н. Детское общественное движение: испытание временем // Воспитание школьников. 2003. № 1. С. 57.
1. Мальцева Э.Л., Костина Н.М. Педагогика детского движения. Ижевск: Удмурт. ун-т, 2000. 516 с.
2. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива: вопросы теории. М.: Педагогика, 1978. 144 с.
3. Фельдштейн Д.И. Мир Детства в современном мире (проблемы и задачи исследования. М.: МПСУ, 2013. 336 с.
4. Шакурова М.В., Сырых Т.В., Алехина Е.В., Кудинова Ю.В. Педагог как субъект формирования российской идентичности школьников: учеб.-метод. пособие. Воронеж: ВГПУ. 2013. 68 с.

THE FORMATION OF RUSSIAN CIVIL IDENTITY OF A TEENAGER: THE CHILDREN'S PUBLIC ASSOCIATION

T.V. Dyachkova

The Institute of qualification improvement and professional retraining of educators of the Tula region

The article discusses the theoretical background and the specific socio-pedagogical conditions, contributing to improving the potential of children's public associations in the formation of Russian civil identity of the teenager. The necessity of diversification of social activities of members of children's public associations, resource mobilization reference groups and to improve the professional competence of teachers in the context of the stated problem.

Keywords: Russian civil identity, a teenager, a civic consciousness, civic responsibility, children's public Association, ownership.

Об авторе:

ДЬЯЧКОВА Татьяна Владимировна – доцент кафедры технологий обучения, воспитания и дополнительного образования детей, ГОУ ДПО ТО «Институт повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области», соискатель ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО» (300045, г. Тула, ул. Ленина, д.22), e-mail: dyachkova-72@mail.ru

УДК 37.018.15 + 618.2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РОДИТЕЛЬСТВА НА ЭТАПЕ ПЕРИНАТАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

Е.А. Валиева, С.Г. Валиев

Тверской государственный университет

Компетентное психолого-педагогическое сопровождение молодых родителей заключается в создании условий развития их перинатальной культуры как значимой социально-психологической среды здорового духовно-интеллектуального развития их ребенка. В статье предпринята попытка определить признаки отцовства, материнства и сознательного родительства через развитие способности к ответственному и согласованному управлению процессом воспитания ребенка в перинатальный период его жизни. Трехчастная структура (лекционно-семинарская, водно-тренинговая и дыхательно-голосовая части) программы «Сознательное родительство» по психолого-педагогическому сопровождению становления доминанты сознательного родительства в перинатальный период развития их ребенка содержит уникальные авторские техники, направленные на актуализацию ассоциативной памяти супругов, стимулируя процессы эмоциональной саморегуляции «внутреннего ребенка» каждого из родителей и процессы их взаимосодействия**.** Данное содержание программных занятий актуализирует ценностный арсенал обеих родословных как основы для здорового развития их долгожданного будущего представителя – ребенка.

Ключевые слова: *сознательное родительство, перинатальное воспитание, эмоциональный интеллект, сопровождение родительства, сознательное материнство и отцовство.*

Фактическое отсутствие системной психолого-педагогической работы с родителями ребенка на перинатальном и раннем этапах его развития (до детского сада) обусловливает актуальность разработки программного обеспечения психолого-педагогического сопровождения родителей в этот основополагающий для личностного становления период жизни ребенка.

Наша программа психолого-педагогического сопровождения родителей «Сознательное родительство» ориентирована на формирование и развитие перинатальной культуры субъектов образовательной среды, суть которой проявляется прежде всего в синергии *эмоционального интеллекта* отца, матери и их ребенка, раскрываясь в рефлексивных способностях отца и матери как осознание их родительского предназначения. Только такое осознанное психоэнергетическое пространство семьи становится для ребенка той образовательной средой, которая позволяет ему двигаться в соответствии с предчувствием своего предназначения, и уже в перинатальный период своей жизни закладывает основы здоровой эмоциональной и духовно-интеллектуальной траектории своего развития.

В психологической и педагогической литературе часто употребляется термин «родительство», «родитель», «материнство», реже «отцовство», но

должного научного определения обнаружить нам фактически не удавалось. Приятным исключением оказались исследования Р.В. Овчаровой и В.П. Анисимова. Так, понятие «родительство» Р.В. Овчарова [6, с. 13] трактует как интегральное социально-психологическое образование личности отца и матери, выражающееся в гармоничном соотношении (а) их ценностных ориентаций, (б) традиционных установок и ожиданий (потребностей, мотивов), (в) проявленном чувстве ответственности и (г) стиле согласованного воспитания.

В.П. Анисимов же понимает родительство как способность отца и матери к творческому соуправлению развитием личностных качеств ребенка в системе конструктивных семейных взаимоотношений [2, с.108]. Автор справедливо отмечает при этом, что признак «управление» характеризует существенный компонент родительства, отражающий педагогическое содержание способности матери и отца к созданию условий воспитания посредством согласованного творчества в развитии качественных сторон личности ребенка – нравственных, физических, умственных, эстетических, трудовых. Исследователь указывает и на существенные показатели материнства и отцовства. Так, под ***отцовством*** понимается *способность быть ответственным за стратегическую направленность своего Рода в сохранении и обогащении ценностей духовного и материального бытия семьи*; а ***материнство*** трактуется как *способность тактично и бережно (отсюда «Берегиня») сохранять накопленные ценности духовно ориентированного и материального содержания Рода* [там же, с. 107]. При этом под управлением понимается своевременное выявление противоречий и адекватное (с точки зрения согласованных ценностей и целей) их разрешение. Опираясь на данные определения искомых качеств зрелой личности, раскроем далее содержание программного сопровождения супругов, ожидающих (или желающих) рождение новой жизни в своей семье – ребенка. Отличительной чертой настоящего профессионального сопровождения являются интерактивные занятия, обеспечивающие актуализацию эмоционального интеллекта всех участников, результатом которых является становление компетенций сознательного родительства взрослых в перинатальный период развития ребенка.

Реализуемая на практике программа «Сознательное родительство» позволяет будущим родителям становиться эмоционально отзывчивыми и инициативно активными участниками перинатального периода жизни ребенка. Апробация данной программы осуществлялась на протяжении 16 лет (с 1996 г.) в инновационных родительских группах вначале на базе некоммерческого НП «Дельфа» (г. Тверь), затем НП «Жемчужина» (г. Тверь), а в настоящий момент на базе НОЦ арт-педагогики Тверского государственного университета. Сущность сознательного родительства заключается в создании *оптимальных социально-психологических условий* для успешного личностного развития дитя. В основе метода – арт-педагогический подход [1] в создании условий для развития осознания супругами, готовящихся стать родителями, необходимости своей *личной ответственности* за развитие не только физического, но духовно-нравственного здоровья их ребенка начиная не с рождения (как это принято понимать в традиционной педагогике), а уже с момента зачатия. Под

ответственностью мы вслед за Д.А. Леонтьевым понимаем «сознавание человеком своей способности выступать причиной изменений в окружающем мире и собственной жизни, а также сознательное управление этой способностью» [7, с. 35]. Именно это качество личности отца и матери оказывается центральным признаком сознательного родительства и лежит в основе формирования *доминанты родительства* как совокупности когнитивных, эмоциональных и поведенческих компонентов этого личностного новообразования. Подчеркнем здесь, что наш опыт исследования этой проблемы убеждает в том, что сензитивным периодом развития доминанты сознательного родительства оказывается именно в перинатальный период жизни ребенка. Ибо это период ожидания новых принципиальных изменений в жизни супругов (и всех членов семьи), стимулирующий их мотивационную готовность к реальным накоплениям нового жизненного опыта – родительства. Именно в этот период мужчина переживает стремление быть ответственным, выступать первопричиной нового в жизни, а женщина – активное желание сберегать уже появившиеся в ее жизни изменение – новую жизнь. Учитывая это энергетическое наполнение супружеских переживаний, считаем архиважным вести работу по компетентному сопровождению супружеской пары (ожидающей ребенка!) в развитии их рефлексивных способностей и реальных способов созидания нового на основе сохранения традиций своего рода. Управление такими преобразованиями в своей жизни требует от мужчины и женщины определенных компетенций и навыков самоотношения и взаимоотношений.

Таким образом, ***сознательное родительство*** – это *способность человека быть ответственным за согласованное управление процессом воспитания и саморазвития ребенка.*

При этом, ответственность родителя не может быть проявлена вне нравственности [1, с. 48-49, 233-234]. Управление же, как своевременное выявление противоречий и адекватное их разрешение, также не может быть, по нашему мнению, вне ценностно-смыслового согласования родителями своих позиций. Таким образом, сознательное родительство является необходимым социально-психологическим условием процесса *самореализации ребенком своего предназначения (смысла жизни)* в структуре взаимоотношений семьи и окружающего социума.

Реализация программы психолого-педагогического сопровождения супругов, ожидающих ребенка, начинается с периода беременности и преследует цель психофизической и психопедагогической подготовки к сознательным родам беременной женщины (а в идеале супружеской пары), к предстоящим партнерским родам и сознательному родительству в целом.

Задачи курса:

1. Оптимизация физического и психоэмоционального состояния будущих родителей.

2. Получение информации будущими родителями о психофизиологических механизмах и факторах, влияющих на процесс зачатия, беременности и деторождения и послеродовой период развития малыша.

3. Формирование у будущих родителей навыков и умений, позволяющих оптимизировать период беременности, процесс родов и

послеродовой период развития ребенка.

4. Гармонизация межличностных семейных отношений.

5. Развитие осознанного чувства родительства посредством актуализации эмоциональной и духовной связи между родителями и ребенком.

По окончании курса психолого-педагогической подготовки к родам будущие родители обретают следующие компетенции: информированность в области физиологии и психологии процесса зачатия, беременности и родов; владение навыками глубокой релаксации и использования техник направленного воображения как способов оптимизации своего состояния в родовом процессе; использование природосообразных методик дыхания, синхронизации дыхания и движения, а также освоение техник массажа и телесно-ориентированных техник для оптимизации родового процесса; использование опыта эмоционально резонансных отношений в гармонизации партнерства супругов в период беременности и родов; информированность о психологических и физиологических потребностях ребенка в ранний и поздний послеродовой период его жизни; готовность к использованию способов оптимизации процесса грудного вскармливания.

Содержание программы «Сознательное родительство» реализуется в формах лекционных, семинарско-практических и тренинговых занятий в условиях арт-педагогического зала и водного бассейна. Практические занятия, направленные на актуализацию сознательного отцовства и материнства участников, организуются в интерактивной форме.

Лекционные занятия посвящены раскрытию современных психологических представлений о человеке с позиций социокультурных доминант развития и его целеполагания в области семейного родительства, истиной сущности о предназначении и реализации личностного жизненного пути в свете теорий личности А. Маслоу, А. Лоуэна, К. Роджерса и современных данных арт-педагогики. Здесь раскрываются понятия о сущностной природе человека, психосоматической основе его поведенческих реакций, ответственности, доминанте родительства, эмоциональной отзывчивости и инициативной активности как его эмоциональной зрелости, ценностно-смысловой ориентации родителя в сфере семейного и дородового воспитания. Обозначается роль родителей в раскрытии творческого и духовно-нравственного потенциала ребенка в период подготовки супружеской пары к зачатию и во время первых месяцев жизни в кардинально изменившихся условиях семьи после рождения ребенка с точки зрения этих понятий и теорий.

Так, например, тема лекционно-семинарских и практических занятий «Здоровье и закаливание в период беременности» основывается на системе Порфирия Корнеевича Иванова «Детка». Здесь раскрываются следующие понятия: здоровье, болезнь, психосоматика, терморегуляционная система организма, закаливание. Система П.К. Иванова выбрана авторами в связи с тем, что она включает в себя рекомендации, направленные на укрепление физического здоровья, и учитывает прямую взаимосвязь духовно-нравственных основ жизни человека с его физическим здоровьем. Осваивая эту систему, родители не только оптимизируют свое физическое состояние, но и получают навыки эмоционального отклика на текущее состояние ребенка. Занятия актуализируют ценность доминанты родительства в развитии чувства

ответственности [7, с. 35-36] за настоящее и будущее ребенка, при формировании которой усиливается роль не отдельно папы и мамы, а степень их эмоциональной близости и согласованности, которые являются мощным психосоциальным фундаментом для построения всей дальнейшей жизни ребенка.

Обсуждение с родителями психологических аспектов зачатия делает понятным и значимым для беременных важность и ценность этого момента для адаптационных ресурсов ребенка и семьи в целом. Стоит отметить, что родители, прошедшие данный курс занятий, отмечают, что их отношение к зачатию кардинально изменилось, включив в себя зрелую ответственность родителя за приход в семью последующих детей. Психологическая готовность к зачатию предполагает осознанное желание быть родителем, готовность взять на себя ответственность за организацию жизненного пространства малыша, значимость формирования внутренней гармонии родителей и накопление опыта эмоциональной близости в семье.

На занятии по теме «Беременность» для родителей раскрываются психофизиологические основы единства матери и ребенка, его эмбриональная зависимость от особенностей эмоционального состояния матери, отца и взаимоотношений всех взрослых членов семьи. Внутриутробные состояния ребенка (до начала родов) проявляются как нарушенная, деформированная или гармоничная, созидательно-позитивная тенденция развития личности в период его дальнейшей жизни после рождения [8, с. 24-27; 9]. Оптимизация внутриутробного периода развития ребёнка происходит через актуализацию у будущих родителей осознания роли их психофизического здоровья на течение беременности как важнейшего периода внутриутробного развития ребенка. Здесь мы анализируем четыре перинатальные матрицы С. Гроффа, иллюстрируя видеоматериалами и примерами из практики дородовой подготовки, накопленными за более чем 20-летний стаж работы в данной области, глубинно-смысловую психоэмоциональную и энергетическую связь беременной женщины и малыша у нее под сердцем. Исследования Станислава Гроффа позволяют утверждать, что определенные свойства личности, черты характера, особенности поведения и последующие психологические проблемы находятся в прямой зависимости от опыта, накопленного в перинатальный период жизни человека. Девять месяцев внутриутробной жизни малыша, согласно исследованиям ученого, соответствуют миллионам лет эволюции человеческой жизни на земле. За время внутриутробного развития малыш проходит огромный путь от клетки до полноценного человека, который готов к рождению и дальнейшей жизнеспособности. Родителям распредмечивается значение каждого месяца внутриутробной жизни малыша как важнейшего основополагающего этапа формирования функциональных систем организма ребенка, его чувствительности к внешней среде и переживаниям, эмоциям и состояниям мамы, имеющим непосредственное влияние на развитие личности малыша. Именно поэтому согласованная ответственность обоих родителей является необходимым условием психосоматического здоровья ребенка. Акцентом здесь является положительный настрой родителей, их позитивные эмоции и конструктивные реакции на все, что происходит с женщиной в этот период, понимание того, что психоэмоциональный опыт женщины является

одновременно и опытом ребенка, который активно проявится уже в натальный и постнатальный периоды его жизни. Отсутствие у ребенка психосоматических травм в родах зависит в значительной мере от того, насколько благополучно и успешно ребенок вместе с мамой пройдет периоды этих четырех матриц. Физическое здоровье, эмоциональную устойчивость, адаптивность и *уверенность в себе* и в окружающем мире ребенок получает именно в этот период своего развития. Этот период имеет исключительно важное значение и для женщины. Ведь вместе с ребенком рождается и мама этого ребенка, происходит инициация ее психогенетического опыта в обогащении ее женско-супружеского опыта материнским. А непосредственное участие мужа в родовспоможении актуализирует и жизнеспособность отцовства как важнейшую функцию мужчины, удерживающего духовную вертикаль развития своего рода, способного к соуправлению и согласованию, а не только к воинственной активности средневековой давности.

Важнейшие навыки преобразования своих стрессовых состояний в перинатальный период родители получают в ходе практических занятий как в тренинговом зале, так и водном пространстве (бассейне). Знакомясь с механизмом образования стресса во время беременности и родов и факторами, приводящими к стрессовой ситуации супругов, они научаются способам последовательной трансформации стрессовых состояний в позитивно-созидательный фактор изменения своей обыденной жизни.

В системе семинарских занятий раскрывается понятие сохранения культуры эмоциональной сферы молодых родителей и актуализируется ценностный арсенал обеих родословных как основы для оптимального развития их долгожданного будущего представителя – ребенка. Именно поэтому во время беременности родителям следует уделять огромное внимание собственной эмоциональной сфере, понимая закономерности эмоциональной синтонии – прямого заражения аналогичным состоянием и малыша, активно накапливающего индивидуальный опыт психосоциальной адаптивности или дезадаптивности [3, с.16-17]. Необходимо учиться разговаривать с ребенком, выражая в своей речи (интонациях) ему свои позитивные эмоции и отношение. Исключительно важно научить родителей доверять своему психогенетическому опыту эмоциональной связи с малышом в перинатальный период, накопленному предками. Обращение к этому ресурсу дает возможность на эмоциональном уровне донести ребенку психоэнергетическую информацию о том, что родители принимают его таким, какой он уже есть, любят, ждут и готовы к деятельному сотрудничеству, пристраиванию к его духовному потенциалу.

Тематическое занятие «Гармонизация семейных отношений в период беременности» посвящено раскрытию аспектов влияния психологического климата в семьи на психоэмоциональное и физическое состояние беременной женщины и ребенка. Значительное место здесь занимают тренинги с использованием элементов телесно-ориентированной терапии, гештальт-терапии и социоигрового моделирования.

Несколько занятий программного сопровождения тематически посвящены раскрытию особенностей проявления предвестников приближающихся родов, а также осознанию физиологии и психологии

схваточного периода. Здесь рассматриваются причины появления биологического и психологического конфликта матери и ребенка как механизма возможного травматизма ребенка в этот период. Оптимизация психоэмоционального состояния роженицы в схваточный период в значительной мере зависит от динамики грамотного взаимодействия супругов в ситуации семейных (или партнерских) родов, что является первичным базовым психоэмоциональным опытом адаптивности ребенка и профилактики его психофизических травм.

Отдельная тема посвящена роли отца в родах, его способности быть помощником женщине и инициативно ответственным участником родового процесса. Развитию специальных умений партнерского взаимодействия отца с матерью в ситуации родов уделяется особое внимание в нашей программе. Наш уже более чем двадцатилетний опыт проведения этих практических занятий свидетельствует о том, что доминанта сознательного (рефлексируемого!) отцовства закладывается именно в этот период развития ребенка, что является эффективной профилактикой супружеских разводов и внутрисемейных конфликтов.

В конце родового блока программы рассматриваются особенности импритингового опыта ребенка и его родителей как реально нового этапа их совместной жизни. Анализируются причины психологического травматизма ребенка в раннем послеродовом периоде и пути их реструктуризации. Акцентируется внимание на возможностях оптимального поведения рожающей женщины (супружеской пары) в условиях родильного дома. С согласия предыдущих супружеских пар проводится тематический видеопросмотр с психологическими комментариями фрагментов реальных родов в роддоме. Ряд занятий настоящей программы посвящен вопросам оптимизации позднего послеродового периода жизни новорожденного и раскрытию психологических базовых потребностей матери и ребенка в этот период жизни, влиянию матери (родителей) и психологического климата семьи на особенности протекания позднего послеродового периода и развития ребенка.

Итоговые занятия программы раскрывают содержание и способы ухода за новорожденным с целью развития психофизического потенциала ребенка. В структуре этих занятий рассматриваются особенности таких способов развития ребенка, как динамическая гимнастика и упражнения в водной среде, способы закаливания и обеспечения полноценного грудного вскармливания и общения как условий удовлетворения базовой потребности малыша в чувстве защищенности.

Особое место в программе «Сознательное родительство» занимает комплекс практических занятий в водной среде. Водная среда актуализирует ассоциативную память супругов в уникальных адаптивных возможностях нашего организма в период перинатального развития, стимулируя процессы эмоциональной саморегуляции «внутреннего ребенка» каждого из родителей и процессы их взаимодействия [3, с.17].

Логика организации всех занятий структурирована по принципу спиралевидной модели развития конструктивных родительских взаимоотношений от эгоцентрации к эмоциональной децентрации, эмпатии, жертвенной помощи [3]. В этой работе эффективным методом достижения

результата оказывается применение техник развития природного голоса супругов.

Современные исследования М.Л. Лазарева [10, с. 53] и В.П. Багрунова [4, с. 64-67] по вопросам развития природного голоса говорят о том, что гармоничное звучание голосов родителей, обладающее природосообразными ритмами, является одним из основополагающих факторов здорового психического развития малыша во внутриутробный период. Именно поэтому в нашей программе активно используются техники перинатальной голосовой практики.

Здесь раскрываются и апробируются возможности родителей в формировании позитивных звукоритмических паттернов взаимодействия с ребенком в перинатальный период его развития. Отметим, что оптимизация перинатальной памяти ребенка, являющейся по своей сути основой всей программы послеродового развития, невозможна без максимальной включенности обоих родителей в этот процесс. Результат работы таких практик совместного звучания природного голоса родителей имеет многофункциональное значение: направленность родителей на включение своего ребенка в поле гармоничного звучания, активизирующего у малыша процессы развития эмоционального интеллекта, создающего условия активного участия в дородовой жизни семьи и являющегося позитивной основой для развития детско-взрослой взаимности и психоэмоциональной адаптивности в послеродовый период; актуализация у ребенка эмоционально-интонационного «словаря» особенностей звучания голосов родителей, что позволяет ему понимать смысл интонаций как первичного языка общения и обмена информацией; формирование взаимной эмоциональной отзывчивости родителей и ребенка как основы чувства защищенности и комфорта в перинатальный период; снижение высокого уровня тревожности мамы и улучшение ее психоэмоционального состояния, природосообразной оптимизации психофизического здоровья при совместном звучании в семье; получение возможности позитивного развития в природосообразной среде в соответствии с генотипической памятью своего рода и использование родового ресурса в формировании психоэмоциональной устойчивости и стабильности ребенка, его эмоциональной зрелости и здорового иммунитета; укрепление дыхательного аппарата мамы и папы через гармоничное звучание как профилактического фактора психосоматических заболеваний, накопленных в процессе жизни взрослым человеком; включение папы в процесс формирования своего ребенка с самых ранних этапов его развития, что является одним из основных механизмов сохранения и укрепления института отцовства в нашей стране.

На практических занятиях с родителями используются арт-терапевтические техники, среди которых назовем здесь некоторые из них: техники игрового моделирования; техники направленного воображения; методы телесно-ориентированной терапии; методы индивидуальной, групповой, коллективной и ландшафтной арт-терапии.

Список литературы

1. Анисимов В.П. Теоретические основы арт-педагогики: монография. Гамбург (Германия): Lambert, 2012. 328 с.
2. Анисимов В.П. Счастье быть родителем: психолого-педагогические рекомендации по воспитанию детей до трех лет. М.: Педагогическая литература, 2007. 176 с.
3. Анисимов В.П. Эмоциональная саморегуляция детей: механизмы и условия развития // Дошкольное воспитание. 2010. № 10. С. 13-17.
4. Багрунов В.П. АзБука Владения голосом: самоучитель. СПб.: 2006. 320 с.
5. Бехтерева Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни. М.: АСТ; СПБ.: Сова, 2007. 383 с.
6. Овчарова Р.В. Психология родительства: учеб. пособие. М.: Академия, 2005. 368 с.
7. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993. 43 с.
8. Гроф С. Путешествие в поисках себя. М.: АСТ, 2008. 352 с.
9. Гроф С. За пределами мозга. Центр Соцветие, 1992. 336 с.
10. Лазарев М.Л. Мамалыш: Рождение до рождения. М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007. 846 с.

PSIHOLOGY-PEDAGOGICAL PARENTHOOD'S MAINTENANCE AT THE STAGE OF PERINATAL DEVELOPMENT OF THE CHILD

E.A. Valieva, S.G. Valiev

Tver State University

The actual absence in the theory and practice of formation of providing optimum and nature corresponding conditions' scientifically reasonable programs of the child education, at a stage of prenatal, natal and post-natal development causes an urgent need of creation parents' competent psychology-pedagogical escort during the basic period of the kid's characterlogical development. The article purpose is the contents disclosure of the author's program of parents' psichology-pedagogical escort on formation of a conscious motherhood and paternity dominant at a stage of perinatal development of the child.

Keywords: *perinatal education, emotional intelligence, parenthood's maintenance, conscious motherhood and paternity.*

Об авторах:

ВАЛИЕВА Елена Анатольевна – старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: elena-valieva@bk.ru

ВАЛИЕВ Саид Гаджиевич – сотрудник научно-образовательного Центра арт-педагогики Тверского государственного университета, e-mail: said-valiev@yandex.ru

АСПИРАНТСКАЯ СТРАНИЦА

УДК 377.048.45

МОДЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ЭТАПЕ ИНСТИТУЦИОНАЛЬНОГО ПЕРЕХОДА ИЗ ШКОЛЫ В ОРГАНИЗАЦИЮ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Е. Белоусов

Бурятский Республиканский индустриальный техникум, г. Улан-Удэ

В настоящее время в российской системе образования существуют институциональные барьеры, препятствующие непрерывному сопровождению профессионального самоопределения обучающихся. Представленная в статье управленческая модель нацелена на обеспечение непрерывности сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на этапе перехода из школы в организацию СПО. Модель представляет собой целостную систему действий, реализуемых в едином пространственно-временном континууме и согласованных по задачам, ресурсам и используемым подходам, направленную на создание условий для эффективного формирования набора профориентационно значимых компетенций у обучающихся, начиная с 8-го класса средней школы и оканчивая выпуском из профессиональной образовательной организации.

Ключевые слова: *сопровождение профессионального самоопределения, профессиональная ориентация, среднее профессиональное образование, непрерывность образования, управление образованием.*

Создание многоуровневых систем сопровождения профессионального самоопределения обучающихся – одна из ведущих задач современного этапа модернизации профессионального образования. Одним из центральных требований к организации сопровождения профессионального самоопределения выступает *непрерывность* такого сопровождения, обеспечивающая преодоление существующих институциональных барьеров или «барьеров перехода».

Суть таких барьеров состоит в том, что на разных ступенях образования (дошкольное, школьное, среднее профессиональное, высшее профессиональное, дополнительное профессиональное) задачи профориентационного характера по-разному ставятся и по-разному решаются в силу того, что эти ступени образования сами по себе представляют собой достаточно разобщённые институции. Каждая из них имеет свою собственную систему научно-методического и учебно-методического обеспечения, свою собственную схему подготовки кадров, собственную нормативную базу и т. д.

Предметом нашего исследования выступают условия преодоления барьера, существующего на этапе перехода от школьного образования к уровню СПО.

Организация *непрерывного сопровождения профессионального*

самоопределения обучающихся на этапе институционального перехода из школы в организацию СПО является сложным объектом, имеющим иерархичную внутреннюю структуру и множество взаимных связей с внешней средой. Для исследования такого рода объектов, обладающих признаками системности, современные специалисты считают оптимальным метод педагогического моделирования [4]. Результатом использования обозначенного метода применительно к предмету нашего исследования стало проектирование *модели непрерывного сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на этапе институционального перехода из школы в организацию СПО* (далее – Модель). С точки зрения имеющихся классификаций научных моделей проектируемая нами Модель является моделью-образцом и обладает признаками содержательной, прагматической, структурно-функциональной модели.

Структура Модели включает в себя следующие взаимосвязанные элементы сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на этапе институционального перехода из школы в организацию СПО: цель, участники (субъекты) сопровождения, подходы, принципы, условия, этапы, содержание, технологический блок, результаты.

Цель (назначение) Модели – обеспечение непрерывности сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на этапе перехода из школы в организацию СПО.

Участниками (субъектами) процесса непрерывного сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на этапе институционального перехода из школы в организацию СПО, в рамках проектируемой Модели, выступают:

- *на институциональном уровне (макроуровне)*: во-первых, образовательные организации региона, вступающие в отношения сетевого взаимодействия при реализации программ сопровождения профессионального самоопределения обучающихся (профессиональные образовательные организации, общеобразовательные школы, организации, реализующие дополнительные предпрофессиональные и развивающие программы); во-вторых, предприятия «реальной сферы» (различной формы собственности), находящиеся в отношениях социального партнерства с вышеперечисленными образовательными организациями в процессе решения профориентационных задач; в-третьих (опционально) – специализированные организации, осуществляющие сопровождения профессионального самоопределения обучающихся;
- *на индивидуальном уровне (микроуровне):* обучающиеся – субъекты процесса профессионального самоопределения; их родители (семьи); специалисты образовательных и других организаций, непосредственно реализующие психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения обучающихся; административно-управленческий персонал системы образования, участвующий в решении задач организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся; профессионалы – работники вовлеченных предприятий «реальной сферы».

Управляющим субъектом в рамках Модели выступает администрация

профессиональной образовательной организации.

Построение и реализация проектируемой Модели опираются на следующие научные *подходы*.

Компетентностный подход – целевая ориентация учебного процесса на формирование определенных компетенций [6]. Компетенции «выступают точкой социального консенсуса со стороны всех сторон, заинтересованных в результатах профессионального самоопределения» [3, с. 20]. Сопровождение профессионального самоопределения, реализуемое на основе компетентностного подхода, представляет собой не просто некую кратковременную серию мероприятий, направленных на поддержку конкретного профессионального выбора, но особую образовательную деятельность, нацеленную на формирование ряда определенных, «профориентационно значимых» [5] компетенций. Такие «профориентационно значимые» компетенции выступают основой критериально-оценочного аппарата проектируемой Модели.

Дифференцированный подход в профориентационной деятельности по мнению В.И. Блинова и И.С. Сергеева – это учет существующих различий в ее целях, интересах ее заказчиков и благополучателей, в территориальных и семейных ситуациях и в других измерениях [1]. В числе таких «измерений» авторы называют: вариативные социально-региональные ситуации, сочетание которых приводит к одновременному сосуществованию в России различных моделей профессионального самоопределения; разные жизненные стратегии семей, определяемые стоящими перед ними жизненными задачами и существенно влияющие на процесс и результат профессионального самоопределения детей; раздвоение цели сопровождения профессионального самоопределения: с одной стороны, помощь в конкретном выборе, с другой – содействие становлению субъекта профессионального самоопределения; многомерность самого феномена профессионального выбора, обладающего множеством различных признаков (профилем, широтой, уровнем, устойчивостью и т. д.).

Личностно-ориентированный подход, предполагающий рассмотрение в качестве ведущей ценности и цели профориентационной деятельности личности самого самоопределяющегося субъекта. Обязательным требованием к профессиональному выбору является его осмысленность (т. е. его личностное принятие). При этом должно быть достигнуто по возможности полное понимание как того, что даёт та или иная профессия обществу, так и того, что она сможет дать самому субъекту самоопределения (и его семье). И напротив, самоопределяющаяся личность не должна ощущать себя объектом давления или манипуляций, исходящих от власти, общества и профконсультантов, когда важнейшие жизненные выборы делаются «вместо» самого человека.

Принципы – фундаментальные идеи, правила, следование которым помогает наилучшим образом достигать поставленных целей. С опорой на работы В.И. Блинова, С.С. Гиля, Е.А. Климова, Н.С. Пряжникова, Н.Ф. Родичева, С.Н. Чистяковой и других ученых нами выделены принципы организации непрерывного сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на этапе институционального перехода из

школы в организацию СПО: систематичности и продолжительности; интеграции; открытости и мультипрофессионализма; партнерства; адресности и персональности; субъектной активности; позиционности участников; привлекательности и нестандартности.

Этапы организации непрерывного сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на этапе институционального перехода из школы в организацию СПО соответствуют сензитивным периодам, значимым для процессов профессионального самоопределения, профессиональной адаптации и профессиональной идентификации:

- *этап профессионального выбора* (8–9-е классы общеобразовательных школ – потенциальные и актуальные абитуриенты организации СПО);
- *этап профессионально-образовательной адаптации* (студенты младших курсов профессиональной образовательной организации);
- *этап профессиональной идентификации* (студенты старших курсов профессиональной образовательной организации).

Каждому из данных этапов, в рамках проектируемой Модели, соответствует определенный набор задач сопровождения профессионального образования, а также определенный критериально-уровневый инструментарий оценки достигнутых результатов.

Содержание образования. В состав основной профессиональной образовательной программы СПО, реализуемой в профессиональной образовательной организации, дополнительно вводятся два специальных курса (названия курсов – условные, которые могут быть конкретизированы в зависимости от особенностей ситуации):

- для студентов первого курса – «Введение в профессию / специальность»;
- для студентов выпускного курса – «Трудоустройство и проектирование профессиональной карьеры».

Оба курса приоритетно нацелены на решение задач сопровождения профессионального самоопределения, актуальных для соответствующего этапа.

Технологический блок Модели включает в себя профориентационные технологии, формы и методы работы, используемые в рамках проектируемой Модели на различных этапах, а также используемые управленческие инструменты, обеспечивающие системность работы на всех этапах. Под профориентационными технологиями мы понимаем особый класс образовательных технологий, преимущественно нацеленных на решение задач профессиональной ориентации и сопровождения профессионального самоопределения обучающихся.

В качестве управленческих инструментов, обеспечивающих непрерывность, преемственность и системность работы по сопровождению профессионального самоопределения, используются:

- комплексная программа сопровождения профессионального самоопределения учащихся школ, абитуриентов и студентов организации СПО;

- управленческий мониторинг результативности непрерывного сопровождения профессионального самоопределения обучающихся.

В качестве *условий* реализации процесса непрерывного сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на этапе институционального перехода из школы в организацию СПО, в рамках проектируемой Модели, нами были выделены следующие. Первое условие – *институциональная централизация*, т. е. сосредоточение соответствующих функций у одного институционального субъекта, действующего на основе единой программы. В качестве такого институционального субъекта может выступать Центр непрерывного сопровождения профессионального самоопределения молодёжи, созданный при профессиональной образовательной организации и объединяющий функции, традиционно выполняемые разными подразделениями (профориентационная работа со школьниками и абитуриентами, работа с первокурсниками, сопровождение профессионализации старшекурсников, трудоустройство выпускников). Второе условие – *работа с трудовыми династиями* как с одним из центральных объектов-субъектов работы по сопровождению профессионального самоопределения учащихся. Третье условие – *формирование абитуриентской базы,* под которой подразумевается информационная база, содержащая данные о школьниках, проявивших интерес к профессиональной образовательной организации, участвовавших в профориентационных мероприятиях и т.д. Четвертое условие - *использование организаций-посредников* – дополнительных партнеров (например, организаций дополнительного образования детей), позволяющих обеспечить контакт организации СПО со школьниками в условиях неготовности самих школ к социальному партнёрству. Пятое условие - *системно-синергетическая интеграция*, что предполагает реализацию на базе организации СПО системы практико-ориентированных профориентационных мероприятий со школьниками не только «под себя», но для всех учреждений соответствующего уровня.

Результаты непрерывного сопровождения профессионального самоопределения обучающихся на этапе институционального перехода из школы в организацию СПО, в рамках проектируемой Модели, описываются на основе критериально-уровневого подхода: для каждого выбранного критерия оценки результата формулируется свой набор уровневых характеристик (дескрипторов), по ограниченному числу уровней.

В качестве критериев результативности непрерывного сопровождения профессионального самоопределения обучающихся нами были определены *профориентационно значимые компетенции*, представляющие собой особые результаты образования – готовность применять знания, умения и практический опыт для успешного профессионального самоопределения (Ср.: Компетенция. Способность применять знания, умения и практический опыт для успешной трудовой деятельности [7]), в единстве мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностно-практического и личностного компонентов [2].

На основе анализа большого количества литературных источников и с учетом собственного опыта работы нами были выделены следующие четыре

профориентационно значимые компетенции:

- *компетенция ориентировки* – готовность самостоятельно ориентироваться в профориентационно значимом информационном поле, получая необходимые знания с использованием современных средств информационного поиска и критически осмысливая их;
- *компетенция выбора* – готовность совершать самостоятельный, осознанный и ответственный выбор, а также воплощать принятое решение, преодолевая возможные трудности;
- *компетенция планирования* – готовность планировать (проектировать) собственную жизненно-профессиональную перспективу, в контексте избранной профессии (специальности), осознавая непрерывность собственной жизни (прошлого-настоящего будущего);
- *компетенция совершенствования* – готовность совершенствовать собственное профессиональное мастерство и профессиональную деятельность с опорой на сформированную профессиональную Я-концепцию и мотивы профессионально-личностной самореализации.

Для оценки результативности непрерывного сопровождения профессионального самоопределения обучающихся используются определенные уровневые характеристики, отражающие степень сформированности каждой из обозначенных компетенций для каждого из четырех уровней (нулевой, первичный, средний, высокий).

Обобщая представленную выше поэлементную характеристику разработанной нами Модели, обозначим её основные особенности.

1. Модель является образовательной инновацией, реализуемой на организационно-управленческом, научно-методическом и психолого-педагогическом уровнях.

2. Модель представляет собой целостную систему действий, реализуемых в едином пространственно-временном континууме и согласованных по задачам, ресурсам и используемым подходам, направленную на создание условий для эффективного формирования набора профориентационно значимых компетенций у обучающихся, начиная с 8-го класса средней школы и оканчивая выпуском из профессиональной образовательной организации.

3. Модель является оптимизационной, поскольку обеспечивает достижение наилучших результатов за наименьшее количество времени и при наименьших затратах ресурсов (что достигается прежде всего за счёт системно-синергетического эффекта, возникающего в результате объединения усилий и ресурсов различных субъектов для решения общих задач).

4. Модель характеризуется наличием контура обратной связи, обеспечивающего управляющий субъект (администрацию организации СПО) информацией о степени достижения поставленных целей и о качестве полученных результатов, с целью своевременного принятия управленческих решений.

Экспериментальная апробация разработанной нами Модели, осуществлявшаяся на базе Бурятского республиканского индустриального колледжа, а также ряда общеобразовательных школ г. Улан-Удэ, показала ее высокую педагогическую эффективность. Описание хода и результатов

апробации станут предметом отдельной статьи.

Список литературы

1. Блинов В.И., Сергеев И.С. Требование дифференцированного подхода к организационно-педагогическому сопровождению профессионального самоопределения обучающихся [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: http://www.science-education.ru/120-16020
2. Ермошин В.И. Подготовка к профессиональному самоопределению студентов ССУЗ в процессе обучения: дис. … канд. пед. наук. Пенза, 2007. 224 с
3. Блинов В.И., Сергеев И.С. Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования. М.: ФИРО; Изд-во «Перо», 2014. 38 с.
4. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие / под ред. Н.В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. 208 с.
5. Родичев Н.Ф. Обоснование концепции педагогической поддержки профессионального самоопределения школьников // Новые ценности образования. М., 2006. Вып. 1-2. С. 234-251.
6. Блинов В.И., Сергеев И.С. Как реализовать компетентностный подход на уроке и во внеурочной деятельности: практ. пособие. М.: АРКТИ, 2007. 132 с.
7. Современное российское профессиональное образование: словарь-справочник / авт.-сост.: В.И. Блинов, И.А. Волошина, Е.Ю. Есенина, А.Н. Лейбович, П.Н. Новиков. М.: ФИРО, 2010. 24 с.

MODEL CONTINUOUS SUPPORT OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF STUDENTS AT THE STAGE OF INSTITUTIONAL TRANSITION FROM SCHOOL TO THE ORGANIZATION OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

A.E. Belousov

Buryatsky respublikansky industrialny tekhnikum, Ulan-Ude

Currently in the Russian system of education there are organizational barriers to continuous professional self-determination of students. Presented in the article management model aimed at ensuring continuity of support of professional self-determination of students in transition from school to the organization of secondary vocational education. The model is a holistic system of actions to be implemented in a single space-time continuum and agreed on the objectives, resources and approaches used, aimed at creating conditions for the efficient formation of a set of professional-orientation important skills of students, since 8th grade middle school, and ending with the release of the professional educational organization.

***Keywords**: the maintenance (support) of professional self-determination, professional orientation, secondary vocational education, Life Long Learning, education management.*

Об авторе:

БЕЛОУСОВ Анатолий Евгеньевич – аспирант, директор ГБОУ СПО «Бурятский республиканский индустриальный техникум» (670034, г.Улан-Удэ, ул. Гагарина, 28А), e-mail: a.k.brit@mail.ru

УДК 159.922.7

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ АВТОНОМИИ ПОДРОСТКОВ В СИСТЕМЕ МЕЖЛИЧНОСТНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

О.А. Доронцова

Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского

Рассматривается значимая и актуальная проблема становления автономии индивида. Особое внимание обращено на подростковой возраст, имеющий большой потенциал для формирования автономии. Представлена комплексная программа формирования автономии у подростков в системе межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: *формирование автономии, подростки, система межличностного взаимодействия, комплексная программа.*

Традиционно подростковый возраст сопровождается так называемым подростковым кризисом, что обусловливает его большой потенциал для формирования автономии. Успешное разрешение подросткового кризиса связано с развитием у подростков способностей, позволяющих им самостоятельно выбирать направления жизненного пути, нести ответственность за свой выбор, с обеспечением возможностей для самоуправления, саморегуляции, овладением умениями необходимыми для достижения определенной интеллектуально-нравственной свободы и независимости от внешнего давления, т. е. с развитием автономии.

С другой стороны, формирование автономии продиктовано современным обществом, где возрастает необходимость в людях, способных проявлять самостоятельность, ответственность, реализовывать себя, принимать обдуманные решения в ситуациях выбора, уверенных в себе и собственных взглядах.

Вопросы автономии находят свое отражение в трудах отечественных и западных исследователей (О.Е. Дергачева, Д.А. Леонтьев, Е.Р. Калитеевская, Г.С. Прыгин, Л. Дэси, Р. Райн, Д. Шапиро и др.). Все авторы признают значимость автономии для психологического здоровья и обеспечения информационно-психологической защищенности человека. Еще И. Кант постулировал о том, что автономия есть основание достоинства человека и всякого разумного естества [5]. Таким образом, автономия – это своего рода критерий психологической успешности и психического здоровья, и, наоборот, ее отсутствие является сигналом о возможном неблагополучии и потребности в психологической помощи.

В качестве помощи в формировании автономии у подростков может выступать комплексная программа развития автономии. Условием, повышающим эффективность процесса формирования автономии подростков, является система межличностного взаимодействия субъектов образовательной среды.

Взаимодействие является основой любой системы, которая всегда предполагает связь её элементов, компонентов. Взаимодействие

характеризуется активностью, осознанностью, целенаправленностью взаимных действий сторон, выступающих в позиции субъектов [4, с. 185].

Межличностное взаимодействие рассматривается как личный контакт двух и более человек, приводящий к взаимным изменениям их поведения, деятельности, отношений и установок. Данная трактовка чаще всего используется для указания на естественную взаимосвязь как-либо взаимно воздействующих индивидов [7, с. 79]. Ценность данного определения заключается в том, что оно отражает существенное свойство взаимодействия – возникновение нового качества, состояния.

Система межличностного взаимодействия, обусловливающая формирование автономии у подростков, включает взаимодействие взаимосвязанных субъектов образовательной среды: психологов, педагогов, родителей, подростков. Данное описание учитывает признаки, предъявляемые к системам: 1) множество взаимосвязанные элементов; 2) наличие связи со средой; 3) целостность; 4) функциональность [1].

Система межличностного взаимодействия определяет реализацию психологической поддержки одновременно всех ее элементов, а также связей между ними, обусловленных типом сложившихся взаимоотношений. Для этого психолог работает отдельно с подростками, их родителями и педагогами, а также корректирует способы их взаимодействия. Психолог воздействует на подростка не только непосредственно, но и через родителей и педагогов, меняя через них систему требований и подкреплений в актуальной ситуации развития ребенка.

В связи с этим программа формирования автономии подростка в системе межличностного взаимодействия включает в себя три основных направления: работу с подростками, работу с родителями, работу с педагогами.

Работа с родительской группой реализовывалась в тесном профессиональном взаимодействии с педагогами и представляла собой единый психолого-педагогический процесс.

Основная *идея программы* заключается в создании условий межличностного взаимодействия, индивидуальной траектории развития подростка и проведении психокоррекционной работы. Благодаря мотивации подростка на изучение своей личности, деятельность по самоизменению и саморазвитию приобретает для него личностный смысл.

Целью программы является формирование автономии подростков через оптимизацию структуры автономии.

Основными *задачами* программы являются следующие:

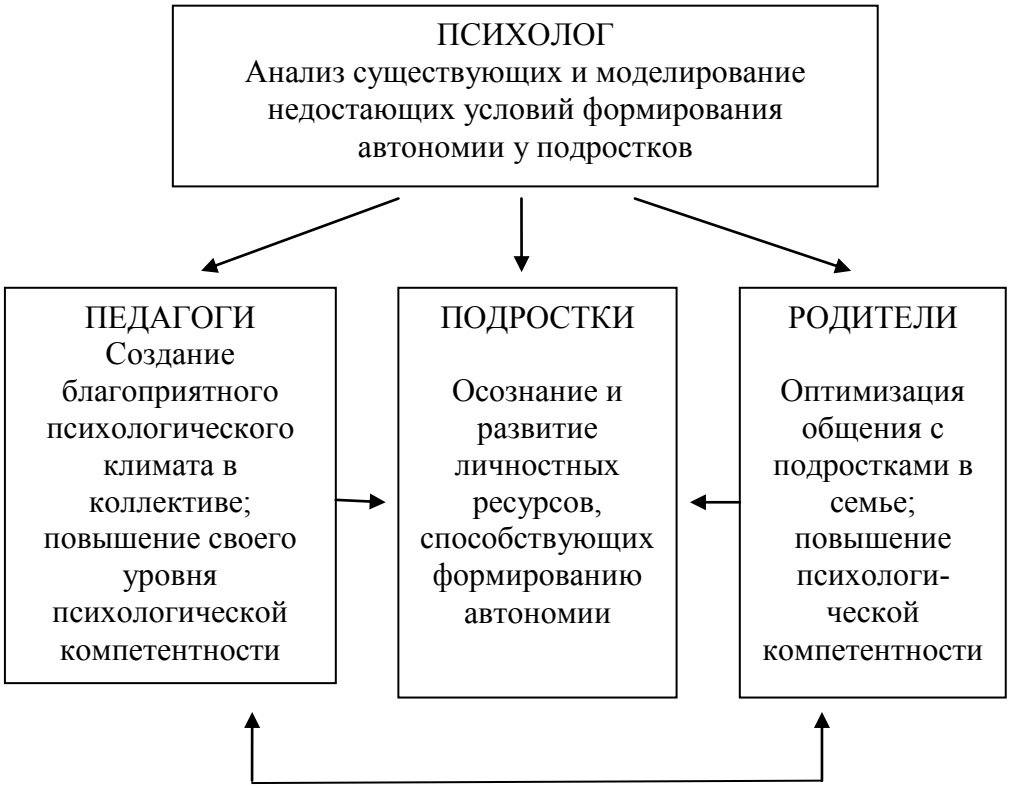
- создание условий для открытого доверительного общения, восприятия информации, творческой работы со всеми участниками образовательного процесса – подростками, педагогами, родителями.
- осознание личностных ресурсов, способствующих формированию автономии:

- отношение к себе как к уникальной самостоятельной личности;
- осознание собственной системы ценностей, целей и установок;
- способности осуществлять осознанный самостоятельный выбор, решать жизненные задачи;

- способности регулировать свое поведение и эмоции;

• развитие личностных ресурсов, способствующих повышению уверенности в себе, своих силах, умению вести себя в трудных ситуациях, ситуациях выбора и оценки; умению ставить перед собой краткосрочные и перспективные цели и достигать их.

• формирование самостоятельности и готовности нести личную ответственность за принятые решения.



Механизм реализации программы

Программа формирования автономии подростков в системе межличностного взаимодействия реализует следующие *функции*:

• мотивационная – стимулирование подростков к самопознанию, ответственному самостоятельному выбору;

• коррекционная – разрешение уже накопившихся личностных проблем, снижение эмоциональной напряженности, тревожности;

• развивающая – усвоение актуальных психологических знаний, развитие характеристик автономии, творческого потенциала;

• профилактическая – профилактика чрезмерной зависимости, актуализация личностного опыта.

Основное содержание программы

Работа с педагогами:

- индивидуальное психолого-педагогическое консультирование по вопросам обучения и воспитания детей, повышение педагогической культуры и педагогической успешности педагогов, вовлеченных в образовательный процесс;

- педагогический лекторий:

- обучение в сотрудничестве;
- оптимизация дидактических средств, способствующих становлению учебной автономии;
- ориентация на личность ребенка;
- профилактика эмоционального выгорания;

- занятия: «Личность педагога как инструмент воспитания».

Работа с родителями:

- индивидуальные консультации: сообщается информация об индивидуальных особенностях подростка по результатам предварительной диагностики, рассматриваются наиболее вероятные для него проблемы, обговариваются эффективные и рациональные способы их разрешения;

- родительские вечера:

- как трудно быть подростком;
- подросток и компания: как не потерять свое «лицо»;
- поддержка автономии подростка со стороны родителей;
- как сотрудничать с взрослеющим ребенком.

Цель: формирование у родителей представлений о том, что решающая роль в профилактике психологических проблем во взаимоотношениях со взрослым ребенком принадлежит родителям.

Для того чтобы создать в семье атмосферу сотрудничества, нужно: уметь принимать позицию ребенка; не брать всю ответственность на себя; говорить на равных со своим ребенком; понимать своего ребенка, ставить себя на его место.

Работа с подростками:

- индивидуальные беседы: разъясняют определенные особенности или отношения личности, которые необходимы для ее оптимального функционирования; на основе предварительной диагностики предоставляется информация о индивидуальных особенностях, рассматриваются наиболее вероятные проблемы, предлагаются рациональные способы их разрешения;

- групповые занятия с элементами тренинга «Путь к автономии».

В психологической практике накоплен материал, который позволяет применять активные формы групповой работы как более эффективные методы развития и изменения личности [2]. Выделяют следующие формы активного социально-психологического обучения: социально-психологический тренинг, групповые дискуссии и игровые методы [6, с. 8]. На их основе построена программа занятий для подростков «Путь к автономии».

Программа занятий «Путь к автономии» включает три этапа.

Первый этап – мотивационный: проведение занятий, направленных на информирование целей и задач предстоящих занятий, знакомство и сплочение

участников группы, актуализация представлений об автономии и ее характеристиках, самооценка уровня автономии на основе рассмотренных характеристик, создание мотивации посещения последующих занятий.

Второй этап – развивающий, направлен на определение своих личностных качеств; развитие способностей выдвигать и претворять в жизнь собственные цели, желания, обучение приемам самоподдержки, развитие умения расширять поле проблемы и видеть многообразие подходов к ее решению; осознание личной ответственности; обучение навыкам самоконтроля и саморегуляции; развитие умения открыто формулировать свое мнение, обнаружение возможности собственного видения ситуации; развитие навыков самостоятельного поведения, творческого подхода к обстоятельствам; знакомство подростков с основными способами психологического влияния и способами защиты от них.

Третий этап – заключительный, посвящен обобщению и рефлексии полученных знаний, умений и навыков, получению углубленной обратной связи по проделанной работе, поддержанию настроя на дальнейшую самостоятельную работу.

Каждый этап программы занятий раскрывается в трех компонентах.

1. Образовательный компонент

Цель: развитие представления о личностных и психологических особенностях подростков; о автономии и ее проявлении в учебе, дружбе, семье, выбора будущей профессии и т. д.

Содержание: занятия направлены на осознание собственной траектории жизни, возможности личного выбора, своей уникальности, самосознания, развитие осознанной рефлексии.

Рефлексия способствует переосмыслению подростком отношений с предметно-социальным миром, актуализирующихся в результате общения с другими людьми, и активного усвоения норм и средств различных деятельностей, которое проявляется в построении новых образов себя и в выработке более адекватных знаний о мире.

2. Психологический компонент

Задача: психологическая поддержка подростка, формирование позитивного самоотношения, развитие у подростков уверенности в себе и своем мнении, устойчивости, формирование навыков принятия решений, умений определять и нести ответственность за свои действия, свой выбор.

Содержание: развитие ценностного самоотношения к себе и своим убеждениям. Развитие представлений о своих личностных особенностях, что предполагает качественное знание подростка о себе и своих ценностях. Развитие самостоятельности, работа с проблемами ответственности, принятия решений, чувством неуверенности, подверженности психологическому влиянию.

3. *Социальный компонент*

Задача: формирование социальных навыков, необходимых для активной личностной позиции подростка.

Содержание: помощь в социальной адаптации подростков, развитие умения и желания взаимодействовать с участниками образовательной среды, формирование навыков открытого выражения своих мыслей, точки зрения.

Личность людей складывается и функционирует только в их отношениях с окружающими людьми. Согласно Л.С. Выготскому, все высшие психические функции человека первоначально формируются как внешние, т. е. такие, в реализации которых участвует не один, а минимум два субъекта. И лишь постепенно посредством присвоения они становятся внутренними [3].

При проведении занятий использованы *принципы* конфиденциальности, равноправное межличностное взаимодействие, принцип стимулирования саморазвития участников, принцип постоянной обратной связи.

На занятиях использовались методы и техники:

1) дискуссии, беседы, психологическое просвещение;
2) творческие и ролевые игры, упражнения;
3) моделирование образцов поведения;
4) рисуночная арт-терапия;
5) метафорические истории и притчи;
6) методы релаксации, самопрограммирования.

По своей структуре каждое занятие делится на вводную, основную и заключительную части.

Задачей вводной части является создание у подростков определенного положительного эмоционального фона, обеспечивающего положительное межличностное взаимодействие, обусловливающего психологический развивающий эффект. Одним из главных моментов вводной части является выполнение ритуала приветствия и разминочных упражнений, их стимулирующее воздействие на психическую деятельность обеспечивает более высокий уровень работоспособности.

В основной части занятия задания подобраны с учетом логики темы занятия, здесь реализуются основные цели и задачи занятия. Задания направлены на формирование у подростков нового опыта, получая знания, подростки обогащают свой субъективный опыт, осмысливают свои действия, моделируют новые способы поведения.

Заключительная часть включает упражнения для завершения занятия, функция обратной связи – снятие психоэмоционального напряжения, закрепление положительного эффекта мотивационных установок, стимулирующих и упорядочивающих психическую и физическую активность подростков, улучшение самочувствия и создания позитивного настроения; упражнения на установление релаксации, мышечное расслабление, ритуал прощания; обеспечение условий для главного перехода из мира игры в реальность. После каждого упражнения выполняется рефлексия. Каждое занятие завершается ритуалом прощания, направленного на стимулирование участников занятия к дальнейшей работе и создание эмоционального благополучия.

Формирование автономии у подростков в системе межличностного взаимодействия осуществлялось благодаря соблюдению психолого-педагогических условий:

– информирование подростков в рамках программы занятий;
– логически ступенчатое внедрение комплекса упражнений;

– последовательное, постоянное и систематическое приближение подростков к независимой самостоятельной деятельности на основе модификации различных учебно-бытовых ситуаций.

Целенаправленное и систематическое психологическое сопровождение формирования автономии, межличностное взаимодействие участников образовательной среды стимулирует развивающее воздействие программы на личностную сферу подростков. Полученные результаты свидетельствуют о положительной динамике роста автономии экспериментальной группы: обнаружены более развитые способности самоуправления, саморегуляции, целеполагания, принятия решения, самоконтроля, самостоятельности, уверенности в себе.

Список литературы

1. Беликов В.А. Образование. Деятельность. Личность: монография [Электронный ресурс]. М.: Рос. акад. естествознания, 2010. URL: http://www.rae.ru/monographs/76.
2. Вербицкий А.А., Ларионова О. Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы. М.: Логос, 2009. 336 с.
3. Выготский Л.С. Проблемы развития психики // Собр. соч.: в 6 т. / под ред. А.М. Матюшкина. М.: 1983. Т. 3. 367 с.
4. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2004. 384с.
5. Кант И. Основы метафизики нравственности // Соч.: в 4 т. М.: Мысль, 1965. Т. 4.
6. Матяш Н.В., Павлова Т.А. Методы активного социально-психологического обучения. М.: Академия, 2010. 96 с.
7. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. Минск: Харвест, 2007. 976 с.

PROBLEM OF FORMATION OF THE AUTONOMY OF TEENAGERS IN SYSTEM OF INTERPERSONAL INTERACTION

O.A. Dorontsova

Bryansk State University of a name of the academician I.G. Petrovsky

In article the significant and actual problem of formation of an autonomy of the individual is considered. Special attention is paid on teenage the age having high potential for formation of an autonomy. The comprehensive program of formation of an autonomy at teenagers in system of interpersonal interaction is submitted.

***Keywords**: formation of an autonomy, teenagers, system of interpersonal interaction, comprehensive program.*

Об авторе:

ДОРОНЦОВА Ольга Александровна - аспирант кафедры общая и профессиональная психология ФГОУ ВПО «Брянский государственный университет имени академика И.Г.Петровского» (241036, г. Брянск, ул. Бежицкая, 14), e-mail: olimpiada1502@yandex.ru

УДК 377.015.3:315.46

ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ БЛОК МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДНИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

Р.О. Лепаев

Саратовский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского

Статья посвящена анализу проблемы формирования лидерской позиции студентов в учреждении среднего профессионального образования. Подчеркивается, что процесс формирования лидерской позиции студентов колледжей и техникумов производится путем осуществления воспитательной деятельности преподавателей техникумов и колледжей на основе системно-функционального подхода. Опираясь на данный подход к воспитательной деятельности, выделено содержание и методы, а также построена модель воспитательной деятельности, направленной на формирование лидерской позиции студентов, которая является совокупностью целевого, организационно-содержательного, системно-функционального и оценочно-результативного блоков. Подробно рассмотрен организационно-содержательный блок, который отражает содержание деятельности педагогического состава учебного заведения, направленной на формирование лидерской позиции, в контексте основных форм учебной деятельности.

***Ключевые слова**: лидерство, лидерская позиция, системно-функциональный подход, среднее профессиональное образование.*

В современных социально-экономических условиях в нашей стране значительно возросла значимость среднего профессионального образования. Рынок труда выдвигает новые требования к подготовке молодого специалиста: он должен быть профессионально компетентным, коммуникабельным, готовым к взаимодействию с другими людьми, способный самостоятельно принимать решения и вести за собой коллектив.

В соответствии с личностно-ориентированным подходом всестороннее развитие личности студента в процессе профессионального обучения приобретает первоочередное значение. Одним из самых важных факторов развития личности студента является коллектив учебной группы, в котором имеют место основные модели взаимоотношений между индивидом-лидером и ведомыми участниками группы.

Психолого-педагогическим проблемам лидерства посвятили свои работы С.А. Багрецов, А.А. Ершов, Б.Д. Парыгин, А.С. Чернышев и др. Проведя рассмотрение научных изысканий в этой области, мы выделяем следующие определения лидерства:

- степень ведущего влияния личности члена группы на группу в целом в направлении оптимизации решения общегрупповой задачи [1, с. 38];

- ведущее положение одного из членов группы, который обладает необходимыми организаторскими способностями, занимает центральное положение в структуре межличностных отношений и способствует своим

примером, организацией и управлением группой достижению групповых целей наилучшим образом [2, с. 54];

- один из процессов организации и управления малой социальной группой, который способствует достижению групповых целей в оптимальные сроки и с оптимальным эффектом [4, с. 122].

Опираясь на приведенные определения лидерства, мы определяем лидерскую позицию как активную позицию индивида, направленную на оптимизацию решения общегрупповой задачи.

Процесс формирования лидерской позиции студентов среднего профессионального образовательного учреждения производится путем осуществления воспитательной деятельности преподавателей техникумов и колледжей на основе системно-функционального подхода, основанного на концепции воспитательной деятельности, разработанной и развитой в исследованиях Н.М. Таланчука.

Опираясь на системно-функциональный подход к воспитательной деятельности, мы выделили содержание и методы воспитательной работы педагогов среднего профессионального учебного заведения, направленной на формирование лидерской позиции.

Целью модели выступает непосредственно формирование лидерской позиции у студентов средних профессиональных учебных заведений.

Задачи процесса формирования лидерской позиции:

- формирование лидерских качеств – выработка студентами целеустремленности, ответственности, умения вести за собой, принимать решения и другие личностные качества, свойственные лидерам.

- формирование активной жизненной позиции – становление активной позиции относительно нюансов профессиональной жизни, деятельного отношения к встречающимся трудностям;

- формирование сознательной гражданской позиции – активная гражданская позиция, формирование своего независимого мнения о социальных и политических явлениях;

- формирование способности к быстрой адаптации и обучению, самоконтролю и самоанализу – подразумевает развитие гибкости и высокой приспособляемости к быстро меняющимся условиям;

- воспитание ответственности, организованности, пунктуальности, способности преодолевать трудности – появление качеств, позволяющих осуществлять самодисциплину и саморегуляцию, а также необходимых для успешной деятельности в коллективе.

Построенная модель воспитательной деятельности, направленной на формирование лидерской позиции студентов, является совокупностью целевого, организационно-содержательного, системно-функционального и оценочно-результативного блоков.

Целевой блок модели формирования лидерской позиции студентов в учреждении среднего профессионального образования позволяет определить ее цель, задачи, подходы и принципы.

Организационно-содержательный блок построенной модели отражает содержание деятельности педагогического состава учебного заведения,

направленной на формирование лидерской позиции, в контексте основных форм учебной деятельности.

Ядром модели выступает системно-функциональный блок, «демонстрирующий структуру содержания и методов деятельности педагогического состава среднего профессионального учебного заведения, направленной на формирование лидерской позиции студентов» [3, с. 290].

Оценочно-результативный блок модели формирования лидерской позиции студентов в учреждении среднего профессионального образования отражает результат проведенной воспитательной деятельности через уровни сформированности лидерской позиции.

Обратимся к организационно-содержательному блоку (см. таблицу).

Организационно-содержательный блок модели формирования лидерской позиции студентов средних профессиональных учебных заведений

В контексте аудиторной деятельности	*В контексте внеаудиторной деятельности*	*В контексте самостоятельной деятельности*
Занятия по учебным дисциплинам «Психология», «Мировая художественная культура», коллективные формы производственной практики	Факультатив «Эффективная работа в команде», мастер-класс «Школа успеха», классные часы	Активизация самостоятельной работы студентов на уровне составления и реализации индивидуальных программ формирования лидерской позиции; обмен опытом формирования лидерского сознания через сетевое влияние (форумы, web-сайты, сообщества, чаты)
Содержание: программы факультатива «Эффективная работа в команде» (в объеме 15 часов); программы учебной дисциплины «Мировая художественная культура» (в объеме 30 часов, на первом и втором курсе); программы мастер-классов «Школа успеха»; программы производственной практики; программы воспитательной работы.		

В контексте аудиторной деятельности можно выделить занятия по учебным дисциплинам «Психология», «Мировая художественная культура», коллективные формы производственной практики.

Изучение психологии позволяет сформировать у студентов средних профессиональных учебных заведений устойчивый комплекс знаний о свойствах личности. Происходит раскрытие для понимания студентами понятия, а также сущности феномена лидерства, его природы и свойства. Также на практических занятиях по данному предмету осуществляются разного рода тренинги, позволяющие применить полученные знания, воспроизвести лидерское поведение.

Воспитательная функция, заложенная в содержании предмета «Мировая художественная культура», определяется его мировоззренческим характером, с незаменимой способностью художественного искусства создавать целостную картину мира в ярких чувственных образах, контактирующих непосредственно с чувствами и эмоциями человека. Воспитательный характер предмета «Мировая художественная культура» раскрывается также в способности усваивать классическое наследие и современные культурные явления, что помогает молодому человеку успешно адаптироваться в современном мире, определить для себя индивидуальную модель культурного развития, организовывать личный досуг и самостоятельное художественное творчество, что является одним из аспектов формирования лидерской позиции личности.

В процессе прохождения производственной практики студенты средних профессиональных учебных заведений получают возможность применить в реальных условиях полученные знания и навыки, поскольку проявление лидерской позиции возможно только в группе.

Содержание учебных программ по данным занятиям предполагает воспитательное воздействие, оказываемое на студентов в процессе изучения материала с преподавателем на регулярных учебных занятиях или отработки полученных навыков во время производственной практики.

В контексте внеаудиторной деятельности можно выделить факультатив «Эффективная работа в команде», мастер-класс «Школа успеха», классные часы.

Факультатив «Эффективная работа в команде» и мастер-класс «Школа успеха» – узконаправленные учебные занятия, связанные с приобретаемой студентом среднего профессионального образовательного учреждения профессией косвенно, имеющие своей целью непосредственное влияние на личность студента.

Содержание программ, по которым проводятся классные часы, факультативы и мастер-классы, включает в себя воспитательное воздействие, направленное непосредственно на формирование лидерской позиции студентов вне регулярных предметных занятий. Отличительной чертой здесь является узкая направленность на определенный аспект воспитательного воздействия, заключенная в тематике каждого занятия.

В контексте самостоятельной деятельности можно выделить самостоятельную работу студентов на уровне составления и реализации индивидуальных программ формирования лидерской позиции; обмен опытом формирования лидерского сознания через сетевое влияние (форумы, web-сайты, сообщества, чаты). Содержание данной деятельности раскрывается через систему мер (индивидуальные задания, имеющие задачу мотивации, обучения или развития; общение на профессиональные темы и др.), направленных на активизацию самостоятельной сознательной активной деятельности по развитию лидерского сознания и поведения. Особенность данной формы развития лидерского потенциала заключается в акцентировании сознательного отношения студента к самостоятельной работе.

Подход к воспитательной деятельности – системно-функциональный, позволяющий рассматривать организационно-содержательный блок

взаимосвязанным с остальными блоками модели формирования лидерской позиции.

Принципы воспитательной деятельности: целостности (полнота воспитательного воздействия); системности (взаимосвязь с остальными элементами воспитательной работы); социального партнерства (отношения педагог-студент носят партнерские отношения); саморазвития (ориентация студентов на активную самостоятельную развивающую деятельность); активно-деятельностного развития обучаемого (обучение производится через вовлечение студентов в активную деятельность); синергетизма в воспитании личности (учет взаимосвязи всех компонентов воспитательной деятельности).

Таким образом, базируясь на системно-функциональном подходе, построена модель воспитательной деятельности, направленной на формирование лидерской позиции студентов; она является совокупностью целевого, организационно-содержательного, системно-функционального и оценочно-результативного блоков. Организационно-содержательный блок позволяет выделить содержание деятельности педагогического состава учебного заведения, направленной на формирование лидерской позиции, в контексте основных форм учебной деятельности.

Список литературы

1. Багрецов С.А., Оганян К.М., Львов В.М. Диагностика социально-психологических групп с внешним статусом. СПб.: Лань, 1999. 640 с.
2. Ершов А.А. Маркетинг: курс лекций. М.: ПРИОР, 2007. 271 с.
3. Лепаев Р.О. Модель формирования лидерской позиции студентов средних профессиональных учебных заведений // Вестн. Волгоград. ин-та бизнеса. 2015. Вып. 1(30). С. 298-293
4. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М.: Мысль, 1971. 352 с.

ORGANIZATIONAL AND SUBSTANTIAL BLOCK OF THE FORMATION OF THE LEADERSHIP OF STUDENTS OF SECONDARY VOCATIONAL SCHOOLS

R.O. Lepaev

Saratov state University named after N. G. Chernyshevsky

Organizational and substantial block model of the formation of the leadership of students of secondary vocational schools Lepaev R.O. This article analyzes the problems of formation of the students ' leadership position in institution of secondary vocational education. It is emphasized that the process of forming a leadership position, students of colleges and technical schools is done through the implementation of educational activities of teachers of technical schools and colleges on the basis of the systemic-functional approach. Relying on this approach to educational activities, allocated content and methods, and built a model of educational activities, aimed at developing the students ' leadership position, which is a combination of task, organizational, substantive, systemic-functional, and assessment-effective units. The article discussed in detail the organizational and substantive unit

that reflects the content of the teaching staff of educational institutions, aimed at developing leadership in the context of the main forms of educational activity.
Keywords: *leadership, leadership position, the systemic-functional approach, vocational education.*

Об авторе:

ЛЕПАЕВ Роман Олегович – аспирант кафедры методологии образования Саратовского государственного университета имени Н.Г. Чернышевского (410012, г. Саратов, ул. Астраханская, 83), e-mail: roman-lepaev@yandex.ru

УДК 159.9 : 331

ХАРАКТЕРИСТИКИ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОТБОРА

Н.П. Мещерская

Тверской государственный университет

Реализация мероприятий профессионально-психологического отбора (ППО) должна осуществляться в системе, последовательно и поэтапно. Система ППО базируется на четких принципах, имеет цель, решает конкретные задачи в определенных условиях при помощи имеющихся средств.

Ключевые слова: *профессионально-психологический отбор (ППО), профессионально психологическая пригодность, система ППО, этапы ППО.*

Профессионально-психологический отбор (ППО) сотрудников – это комплекс мероприятий, методов и процедур, направленный на выбор лиц, пригодных по своим личностным качествам и подготовленности для работы в особых условиях.

Профессионально-психологический отбор, осуществляемый той или иной организацией, можно рассматривать как систему и как процесс. Процесс представляет собой практическую реализацию системных положений ППО.

Применение системы ППО позволяет кроме основной задачи – отбора наиболее подходящих для данной профессии сотрудников – решить ряд сопутствующих задач, которые способствуют совершенствованию процессов управления и развития организации. Опираясь на положения теории управления персоналом, сформулируем те дополнительные возможности, которые получает организация, внедряя систему ППО [3]. Содержание сопутствующих возможностей дано в табл. 1.

Таблица 1

Сопутствующие возможности реализации системы ППО

№ п/п	*Направление*	*Содержание*
1	Информационное – получение информации:	– о конкурентах, их планах и действиях; – рынке труда, требованиях и процессах отбора в других компаниях; – уровне заработной платы; – восприятии компании общественностью, клиентами и конкурентами; – реакции потенциальных сотрудников на систему отбора компании и ее систему компенсации; – об оригинальных идеях по различным вопросам деятельности компании
2	Рекламное	– реклама компании; – реклама продукции
3	Мотивирующее	– проходя этапы жесткого отбора, кандидат получает моральное удовлетворение, больше ценит работу,

№ п/п	Направление	Содержание
		которая досталась нелегко
4	Ориентирующее	– создание представления у будущего сотрудника о том, что от него ожидается и каким его хотят видеть
5	Развивающее	– с помощью своей системы отбора, предъявляя жесткие требования и предлагая очень привлекательный компенсационный пакет, компания заставляет потенциальных кандидатов развиваться и повышать свой уровень, стремясь к соответствию с требованиями компании

Все цели, которые ставятся перед разрабатываемой системой ППО, должны быть сформулированы письменно и согласованы между собой.

В рамках системы ППО практическое осуществление ее мероприятий, проводимых последовательно, по времени их выполнения можно разделить на три этапа. В обобщенном виде структура мероприятий ППО представлена на рис. 1.

Первый этап разработки системы ППО можно назвать исследовательским. Он предназначен для разработки методологии ППО при замещении конкретных вакантных должностей. На этом этапе ППО носит характер научно-исследовательской работы и включает следующие направления:

– определение уровня развития индивидуально-типологических качеств личности и составление переченя профессионально важных качеств (ПВК), соответствующих требованиям профессии, на основе изучения профессиональных стандартов (разрабатываются профильными министерствами и ведомствами РФ, утверждаются Министерством труда и социальной защиты РФ на основании постановления Правительства РФ от 22.01.2013 г. [12]);

– определение критериев успешности профессиональной деятельности (наличие профессионального образования, опыт работы по данной профессии, наличие профессиональных наград и т. п.);

– формирование банка психологических методик, позволяющих оценить уровень развития ПВК, соответствующих профессии;

– апробация психологических методик в тестовом режиме и определение критериев профессиональной пригодности;

– выстраивание последовательности процедуры ППО кандидатов.

Мероприятия, входящие в структуру первого этапа ППО, представляют собой самостоятельные направления работы специалистов службы управления персоналом и психологов.

Рис. 1. Последовательность этапов ППО

Второй этап ППО – практический. На данном этапе осуществляется непосредственный отбор кандидатов с учетом развития их ПВК. Данный этап включает:

– психологическое обследование кандидатов;

– обработку результатов обследования;

– проведение дополнительного (углубленного) обследования и индивидуальной беседы (в случае необходимости);

– вынесение итогового заключения о профессионально-психологической пригодности (ППП) на основе сформулированного ранее алгоритма.

Наиболее сложным элементом этого этапа является последний, который обусловлен качеством организации мероприятий ППО и опытом специалистов, осуществляющих отбор. Для квалифицированного проведения психологического обследования психологу необходимо иметь практические навыки и определенные личностные качества: уметь организовывать и контролировать работу относительно большого количества людей, волевые черты характера, задавая обследуемым определенный темп работы и мотивируя их на необходимость выполнения соответствующих тестов.

По итогам второго этапа дается заключение о ППП с использованием следующих формулировок: «рекомендуется», «рекомендуется условно», «не рекомендуется», «соответствует», «не полностью соответствует», «соответствует частично», количество используемых формулировок может быть различным. Использование конкретной формулировки может определяться выбранной методологией профессионального отбора, требованиями профессиональных стандартов [12].

Количество используемых формулировок о профессиональной пригодности должно соответствовать количеству групп, на которые разделены все кандидаты в зависимости от уровня развития ПВК. Формулировка о ППП должна иметь однозначный смысл о пригодности или непригодности кандидата.

Третий этап ППО – оценочный, определение эффективности мероприятий ППО и системы в целом. Третий этап включает:

– сопоставление информации о результативности труда лиц, прошедших профотбор, с результатами ППО;

– оценку эффективности мероприятий ППО;

– корректировку критериев ППП и структурных компонентов процедуры ППО;

– выявление направлений совершенствования системы ППО.

Поскольку критерии эффективности применяемой системы ППО, ее сильные и слабые стороны определяются практикой, необходимость третьего этапа не вызывает сомнений. Поскольку с течением времени изменяются условия осуществления ППО, необходимо определять задачи по совершенствованию системы ППО. Например, повышение требований к уровню развития ПВК кандидатов; введение дополнительных методов исследования и т. п.

Структура мероприятий ППО может иметь определенные специфические черты в зависимости от характера решаемых задач.

Методология системы ППО базируется на совокупности основных теоретических положений, представленных на рис. 2.

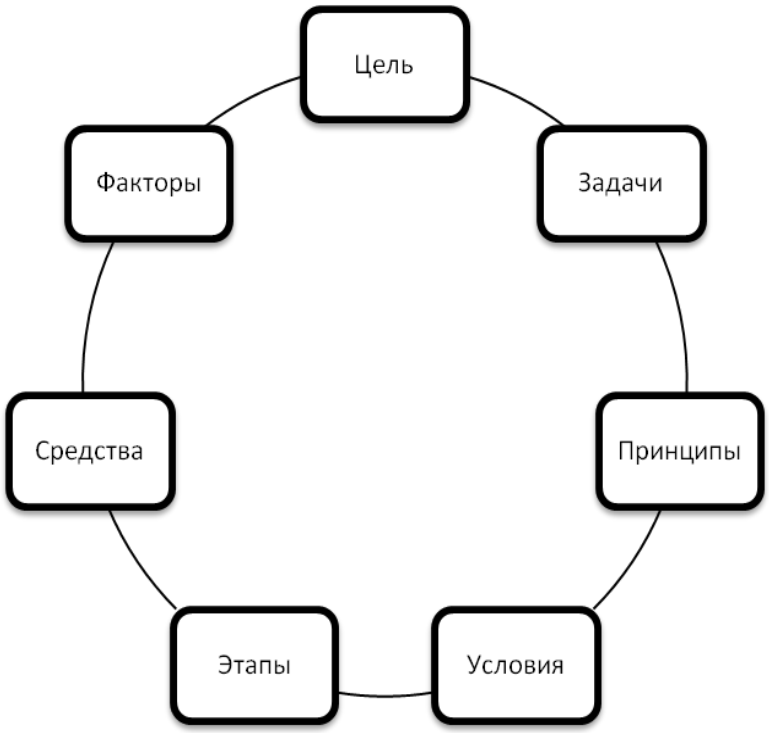


Рис. 2. Структура системы профессионально-психологического отбора

Рассмотрим содержание каждого базового элемента системы ППО подробнее.

Психология труда формулирует цель отбора следующим образом: «Цель ППО – выявление ППП кандидатов к определенной профессии» [7].

Теория управления персоналом понимает основную цель ППО как привлечение работников с нужной квалификацией и необходимыми личностными качествами, способных решать поставленные перед ними задачи максимально эффективно. Отмечая при этом, что в широком смысле эффективность труда работника это мера достижения не только производственных целей, но и социально-личностных, включая сохранение здоровья, удовлетворение потребностей творческого роста, развития его как личности [8].

В рамках проведенного исследования цель ППО понималась как выявление ППП кандидатов к работе в особых условиях, осуществляемого кадровыми службами топливно-энергетической компании.

Изучив позиции ведущих отечественных и зарубежных специалистов по проблемам ППО (В.А.Бодров, Б.А. Душков, Б.В. Кулагин, Д. Купер, А. Робертсон, А.Г. Маклаков, А.Я. Кибанов и др.), можно сформулировать его основные задачи, которые обеспечивают достижение как тактических, так и стратегических целей организации [1-6]:

1) оценка уровня развития необходимых профессиональных качеств кандидатов для успешного обучения и деятельности по выбранной специальности;

2) выявление индивидуально-психологических качеств и свойств личности кандидата;
3) вынесение итогового заключения о пригодности к обучению или практической деятельности по соответствующей специальности;
4) сохранение структуры кадров с одновременным притоком новых работников;
5) сохранение и обеспечение благоприятного психологического климата в коллективах организации;
6) воплощение в жизнь личных ожиданий кандидатов;
7) экономия издержек, связанных с привлечением рабочей силы.

Создание системы ППО организации должно базироваться на следующих принципах:

– соответствие отбора и найма кадров стратегии и целям организации;

– методическое обеспечение процесса ППО (мониторинг рынка труда; использование инновационных технологий кадрового отбора; анализ результатов закрепляемости, адаптации и результативности вновь принятых сотрудников; разработка программного обеспечения);

– финансово-экономическое обеспечение ППО (оценка соответствия затраченных на ППО средств и экономического эффекта, полученного компанией вследствие найма отобранных кандидатов;

– материально-техническое обеспечение процесса ППО (помещения, современные средства оргтехники и документирования обработки информации);

– нормативно-правовое обеспечение (соблюдение требований Трудового кодекса РФ, общероссийских классификаторов должностей и профессий, тарифно-квалификационных справочников, профессиональных стандартов и других законодательных актов, регламентирующих процесс ППО);

– нацеленность диагностических методик на выявление ведущих и наиболее устойчивых компонентов ПВК в их функциональной взаимосвязи;

– адекватная и равнозначная оценка всех кандидатов по заранее утвержденным критериям;

– конфиденциальность (осуществление отбора и найма в соответствии с Федеральным законом «О персональных данных», неразглашение сведений о кандидатах посторонним лицам и организациям [9]).

Условиями эффективности и целесообразности ППО являются следующие:

1) объективная социально-экономическая необходимость организации ПОО;

2) круг вакансий по профессиям, в которых профессиональная пригодность работника имеет большое значение для обеспечения высокой эффективности труда (труд оператора, напряженная и стрессовая деятельность в особых условиях, работа вахтовым методом);

3) апробированная система отбора, ориентированная на достижение стратегических целей организации («батарея» диагностических методик,

обеспечивающих валидность, надежность, взаимодополняемость и взаимозаменяемость);

4) укомплектованность кадровых служб квалифицированными специалистами, имеющими подготовку в области ППО и практический опыт в организации и реализации процедур профессионального отбора.

Наиболее полно этапы ППО представлены в «Рабочей книге психолога организации» [10]:

- создание кадровой комиссии;
- формирование требований к рабочим местам;
- объявление о конкурсе в средствах массовой информации;
- собеседование в отделе кадров;
- оценка кандидатов на соответствие психологическим критериям;
- медицинское обследование здоровья и работоспособности кандидатов;
- комплексная оценка кандидатов по рейтингу и формирование окончательного списка;
- заключение кадровой комиссии по выбору кандидатуры на вакантную должность;
- утверждение в должности, заключение контракта;
- оформление и сдача в отдел кадров кадровых документов кандидата.

Реализация ППО возможна с помощью определенных методических средств: тестов и опросников, аппаратурных методик, проективных методик, собеседования, наблюдения, профессиографирования и др. Однако мероприятия ППО не должны превращаться в механический процесс тестирования кандидатов.

Методология ППО разрабатывается в рамках психологии труда. Научная основа эмпирической части системы ППО базируется на исследованиях дифференциальной психологии, психологии способностей, а именно [6]:

- теории индивидуальных различий;
- социально-биологической сущности человека и соотношение его врожденных и приобретенных качеств;
- свойств личности, формирующих профессиональные способности;
- свойств нервной системы и их проявлений в профессиональной деятельности;
- проблемы надежности и валидности тестов и др.

Комплекс диагностических методик системы ППО должен включать:

- набор обоснованных и экспериментально проверенных технических средств;
- стандартизованную процедуру обследования;
- приемы обобщения, интерпретации исходной диагностической информации и составления прогнозов;
- показатели профессиональной эффективности и критерии оценки успешности деятельности;
- логические и математические аппараты верификации прогнозов.

Также следует отметить, что ППО – это весьма сложный и трудоемкий комплекс мероприятий, на который влияют, как отмечает А.Г. Маклаков, объективные и субъективные факторы [6]. В обобщенном виде факторы, определяющие эффективность ППО, представлены в табл. 2.

Поскольку система ППО представляет собой комплекс сложных и трудоемких мероприятий, ее эффективность зависит от разнообразных факторов, перечисленных выше. Однако реальная практическая деятельность может выявить и другие причины. Поэтому специалисты, занимающиеся вопросами ППО, должны предупреждать те факторы, которые негативно отражаются на эффективности мероприятий системы ППО.

Таблица 2

Факторы эффективности профессионально-психологического отбора

№ п/п	*Наименование фактора*	*Содержание*
1	Руководство	– уровень профессиональной подготовленности руководителя; – характер отношения руководителя к использованию достижений психологической науки на практике
2	Рынок труда	– конкуренция на рынке труда; – престижность профессии; – наличие конкурса на замещение вакантных должностей; – характер кадровой политики организации
3	Уровень подготовки специалистов-психологов	– качественная разработка эффективной системы ППО; – экономия ресурсов при разработке системы и проведении ППО
4	Профессия	– характер и сложность будущей профессиональной деятельности
5	Степень психологической грамотности общества	– отношение общества, властных структур и должностных лиц к проблеме использования достижений психологии в практической деятельности; – доверие к объективности информации, получаемой с помощью психологических тестов

Необходимо отметить, что осуществлению мероприятий ППО предшествуют подготовительные операции, выполняемые в определенной последовательности (рис. 3).

Социально-экономическая оправданность, наличие обоснованной, апробированной, систематизированной практики и специалистов-психологов определяет практическую целесообразность ППО.

При создании системы ППО необходимо соблюдать правило научной и практической обоснованности организационно-методических рекомендаций по отбору. Это предполагает исследование таких вопросов, как актуальность отбора, его задачи и методы.

Суть мероприятий ППО в большинстве случаев заключается в оценке развития индивидуально-психологических и личностных особенностей

кандидатов, определяющих успешность их профессиональной деятельности, т. е. их соответствия требованиям конкретной профессии.

Рис. 3. Последовательность подготовительных операций ППО

Разрабатывая систему ППО, нельзя не остановиться на морально-нравственных и этических проблемах отбора, который учитывает интересы как конкретной организации, так и общества в целом. Вместе с тем можно говорить, что интересы человека также учтены, поскольку ППО обеспечивает возможность найти ту сферу деятельности, где он сможет реализовать себя с наибольшим успехом. Поэтому заключение о ППП или непригодности должно быть взвешенным и ответственным.

При проведении процедуры ППО психологу необходимо соблюдать этические нормы и правила поведения, способствующие достижению наибольшей достоверности результатов обследования и достижения наивысшей результативности мероприятий ППО, а именно:

– не допускать навешивания ярлыков, унижающих личное достоинство кандидата и снижающих авторитет самого психолога;

– действия психолога и принимаемые им решения должны быть аргументированными и понятными как соискателю, так и руководству организации.

Ю.М. Шейнисом сформулированы следующие морально-этические принципы работы психолога [10], которые представлены в табл. 3.

Таблица 3

Содержание морально-этических принципов работы психолога

№ п/п	*Наименование принципа*	*Содержание*
1	Уважение личности	– недопустимость дискриминации кандидата по полу, возрасту, социальному статусу, вероисповеданию; – отказ от психологического вмешательства в решения кандидата; – ненанесение ущерба кандидату
2	Компетенция	– научность применяемых методов; – взаимодействие с заказчиком о пределах своей компетенции; – правило повышения профессиональной квалификации
3	Конфиденциальность	– запрещение открытого обсуждения и передачи психологической информации; – ограничение распространения информации личного характера
4	Ответственность	– применение безопасных для кандидата методов исследования; – предотвращение необоснованных ожиданий; – невовлечение в профессионально неопределенную ситуацию
5	Независимость	– пересмотр результатов психологического обследования только экспертной комиссией; – максимальная объективность; – независимость заключения от идеологических, религиозных, политических убеждений психолога

В книге «Психодиагностика личностных черт» доктора психологических наук А.Г. Шмелева, кроме перечисленных выше, дополнительно названы следующие принципы [11]:

- обеспечения суверенных прав, согласно которому человек не должен подвергаться обследованию обманным путем, права отказаться от участия в обследовании;
- психопрофилактического изложения результатов, который состоит в том, что испытуемый должен иметь возможность комментировать содержание своих результатов и в случае необходимости изменить

или исправить полученную информацию.

Таким образом, представленная общая структура системы ППО может иметь определенные специфические черты в зависимости от особенностей деятельности организации, ее целей и характера решаемых задач, но принципы и подходы к осуществлению мероприятий ППО сохранятся.

Список литературы

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. М.: ПЕР СЭ, 2005. 349 с.
2. Душков Б.А., Смирнов Б.А., Королев А.В. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности: словарь / под ред. Б.А. Душкова; прил. Т.А. Гришиной. 3-е изд. М.: Академический Проект: Фонд «Мир», 2005. 848 с.
3. Кибанов А.Я. Управление персоналом организации. 4-е изд., доп. и перераб. М.: 2010. 695 с.
4. Кулагин Б.В. Основы профессиональной психодиагностики. Л.: Медицина, 1984. 216 с.
5. Купер Д., Робертсон А. Психология в отборе персонала. СПб.: Питер, 2003. 240 с.
6. Маклаков А.Г. Профессиональный психологический отбор персонала. СПб.: Питер, 2008. 480 с.
7. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2003. 476 с.
8. Психология в управлении человеческими ресурсами: учеб. пособие / под ред. Т.С. Кабаченко. СПб.: Питер, 2003. 400 с.
9. Федеральный закон от 27.07.2006 г. № 152-ФЗ «О персональных данных» от 27 июля 2006 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru
10. Шейнис М.Ю. Рабочая книга психолога организации. Самара: Бахрах-М, 2001. 224 с.
11. Шмелёв А.Г. Психодиагностика личностных черт. СПб.: Речь, 2002. 480 с.
12. http://www.rosmintrud.ru

FEATURES OF SYSTEM OF PROFESSIONAL PSYCHOLOGICAL SELECTION

N.P. Mescherskaya

Tver State University

Implementation of the measures of professional psychological selection (PPS) must be executed in the system consistently and step by step. The PPS system is based on clear principles, has an objective, solves specific problems in certain conditions using available resources.

***Keywords**: professional psychological selection (PPS), professional psychological suitability, PPS system, PPS stages.*

Об авторе:

МЕЩЕРСКАЯ Наталья Петровна – аспирантка, специальность «Психология труда, инженерная психология и эргономика», ГОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: natasha21051987@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2015. № 4. С. 365-372

УДК 378.4

СООТНОШЕНИЕ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО И ПРАКТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТОВ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА НА ОПЫТЕ ПОЛИКУЛЬТУРНЫХ СТРАН АВСТРАЛИИ И США[7]

Т.Л. Осколова

Тюменский государственный университет

Рассматривается опыт подготовки будущих педагогов в системе высшего многоступенчатого образования для работы в поликультурной среде в странах Австралии и США. При помощи сравнительно-сопоставительного метода установлено, что формирование компетенций педагогов в этих странах происходит «от практики к теории», в то время как в России целесообразна профессиональная педагогическая подготовка на основе интеграции теоретической базы и практической подготовки, что позволит сформировать комплекс компетенций «педагога-исследователя», «педагога-практика» и педагога-«поликультуролога». В статье впервые рассмотрено соотношение теории и практики в процессе подготовки будущих педагогов в поликультурном образовании Австралии и США и сделаны выводы о данных системах образования, которые отличает довольно высокая сбалансированность профессиональной подготовки педагогов.

Ключевые слова: *образовательные инновации, поликультурное высшее образование, сотрудничество университета и школы, практико-ориентированные компетенции, поликультурные компетенции педагога.*

Российские исследователи отмечают, что отечественная система образования переживает затянувшийся период реформ, что отрицательно влияет на педагогическое образование [1, с. 7-11; 2, с. 37]. Происходит реформирование вузов: сокращение педагогических институтов, их интеграция в структуру крупных университетов. Известно, что образование в педагогическом институте отличается практической направленностью, с большой долей профильных дисциплин, в то время как университетскому образованию присущи фундаментальность, универсальность, разнонаправленность теоретической подготовки. Помимо задачи перехода педагогического образования на подготовку студентов в системе бакалавриат-магистратура, в России становится все более актуальной задача подготовки педагогов для работы в поликультурном обществе в силу его нарастающей диверсификации. Поликультурное общество характеризует наличие как явных характеристик личности (этничность, язык, пол, возраст), так и неявных (например, особенности здоровья, семейного воспитания, ценностные ориентации, последствия перенесенных психологических травм), создающих разнородность среды. С одной стороны, в силу различия этнокультурных

[7] Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского научного фонда в рамках проекта «Формирование практико-ориентированной исследовательской деятельности педагога в многоуровневом университетском образовании» (регистрационный номер НИОКР 114071440036).

ценностей и представлений участников, их разного жизненного опыта (например, синергия восточного и западного стилей в решении проблемных заданий) поликультурное общество содержит значительный образовательный потенциал; с другой стороны, оно представляет дополнительные трудности для педагога, поскольку на почве этнокультурных и социокультурных различий возможен конфликт идентичностей, перенос возникших негативных впечатлений от одного представителя на всю этнокультурную общность, разочарование в себе и других, потеря желания учиться. Поскольку поликультурное общество само по себе не служит формированию толерантного отношения к представителям других культур или умению участвовать в межкультурном диалоге, преподавателю необходимо применять особые технологии при работе в такой среде. В частности, учет как явных, так и неявных характеристик студентов позволяет педагогу найти общий язык с группой, включить студентов в полноценный процесс обучения.

Для поликультурной педагогики в рассматриваемых странах присуще наличие следующих образовательных целей:

- формирование у студентов межкультурной компетенции как способности успешно жить, общаться и взаимодействовать с людьми в культурно разнородном обществе;
- обеспечение равноценных предпосылок для получения качественного образования всеми студентами независимо от их расовой, этнической, конфессиональной принадлежности, языка, пола, социального статуса, физических и интеллектуальных особенностей;
- воспитание интереса к жизни и культурам, а также проблемам других народов;
- формирование гражданской идентичности, объединяющей этнически разнородное общество в сплоченную нацию.

Полагаем, что концепция подготовки «педагога-поликультуролога» в России должна учитывать национальную специфику, отечественные образовательные традиции, а также общие образовательные цели и генеральную линию развития страны. Основываясь на долгосрочных стратегических ориентирах образования, предлагаемых В.И. Загвязинским [1, с. 7-11], цели поликультурного образования в России могут включать в себя следующее:

1) личностно-развивающие (социализация, индивидуализация, становление качеств созидателя будущего – творческой личности), включающие формирование у студентов межкультурной компетенции как способности успешно жить, общаться и взаимодействовать с людьми в культурно разнородном обществе;

2) социально-формирующие (актуальный и перспективный социум (социальные связи, отношения, ведущие ценности, традиции в сегодняшнем и грядущем социуме), обеспечивающие формирование гражданской идентичности, объединяющей этнически разнородное общество в сплоченную нацию;

3) экономико-созидательные (создание условий и человеческого ресурса для продвинутой «экономики знаний» – эффективность вложений, высокая производительность труда, человеческий экономический потенциал),

создающие возможность обеспечения равноценных предпосылок для получения качественного образования всеми студентами независимо от их расовой, этнической, конфессиональной принадлежности, языка, пола, социального статуса, физических и интеллектуальных особенностей;

4) культуросберегающие и культуросозидающие цели (ориентир на культуру, формирование как надличностной культуры, культуросберегающей среды, так и личностной – «человека культуры»), в том числе воспитание интереса к жизни и культурам, а также проблемам других народов.

Как мы видим, долгосрочные цели образования подразумевают формирование как практических, так и теоретических компетенций студентов. Для рассмотрения возможных способов соблюдения баланса между теорией и практикой при подготовке педагогов для работы в поликультурной среде мы обратились к имеющемуся опыту высшего образования поликультурных стран Австралии и США.

В конце прошлого века в высшем педагогическом образовании данных стран возникла проблема, связанная с разделением программы обучения на бакалавриат и магистратуру: в содержании программ этих двух ступеней образования возник разрыв между теорией и практикой, наметилась тенденция к постепенному отказу от гуманитарного образования, его вытеснение специальными и факультативными дисциплинами, не прививающими студентам понятий и ценностей, традиционно объединяющих общество. Такая тенденция, по мнению исследователей, в долгосрочной перспективе может грозить утратой университетами культуросозидающей и социально-интегративной функции, и в итоге – усилением социального расслоения общества [4]. Сегодня мы видим возвращение к образовательным традициям: американские университеты сохраняют свойственные им универсализм и фундаментальность, продолжая оставаться «университетами всех наук». Существенно то, что педагогические колледжи интегрированы в структуру университетов и их студенты получают полноценное университетское образование [4, с. 43-44].

В конце XX – начале XXI в. системы подготовки педагогов в Австралии и США стали более сбалансированными за счет улучшения организации педагогической практики, в том числе появления новой модели профессионального сотрудничества между университетами и школами. Данная модель предусматривает создание на базе школы рабочих групп, состоящих из студентов-практикантов, их университетского куратора, школьного учителя, психолога и социального работника. На первом курсе обучения студенты выбирают школу, где они проводят большую часть своего учебного времени в роли ассистента школьного учителя. Многие колледжи внедряют прохождение практики в школах с социально-разнородным или «проблемным» контингентом. Период первой школьной практики является своеобразным «фильтром», пройдя который студент понимает, насколько его выбор профессии был правильным и принимает решение о дальнейшем обучении (процент отчисления на данном этапе достигает 40 %) [3, с. 65-66]. Основные теоретические знания по педагогике, психологии, антропологии, культурологии, философии образования студенты получают на третьем и четвертом годах обучения. После четырех лет обучения начинается

интернатура (1 год), по окончании которой студенты сдают зачеты, государственный письменный экзамен, защищают выпускную квалификационную работу. Студенты учатся в группах по 10–15 человек. У каждой группы помимо преподавателей, проводящих лекции и семинары, есть координатор-преподаватель университета, к которому студент может обращаться с вопросами. Кроме того, за каждым студентом закреплен школьный наставник, в классе которого студент проходит практику. Тесный союз университета и школы позволяет создавать нестандартные формы работы студентов: вузовский координатор, находящийся в школе несколько дней в неделю, организует рабочие группы из студентов, школьных педагогов и психологов для решения оперативных проблем. Важно то, что студент имеет право предложить свое решение практической проблемы (дисциплинарной, методической, проблемы взаимодействия с семьей обучающегося и др.), при этом, если он сумеет убедить членов группы в правильности и этичности своего решения, оно будет принято на практике. Эти группы анализируют практические ситуации взаимодействия школы и обучающихся, работают с семьями учеников и местным социальным сообществом, разрабатывают программы обучения и системы оценки, приобщая студентов с первых курсов обучения к практическим педагогическим задачам [источники 1-10]. Педагог в данной системе рассматривается как самостоятельный ресурс поликультурного образования - он корректирует содержание учебных программ, не успевающих отражать изменения в социально-политических реалиях или содержащих устаревшую однополярную точку зрения на события, выбирает стратегию и тактику формирования поликультурной идентичности учащихся, а также методы оценивания их социально-личностных изменений, не всегда поддающиеся стандартным тестам.

При помощи проблемно-ориентированного и аналитического методов формируется независимое, критическое мышление студентов. Также студенты осваивают технику медиаторства для обсуждения острых проблем с учащимися и регулирования взаимоотношений учащихся, родителей и администрации школы. Педагог-«поликультуролог» не должен допустить формирования у учащихся негативных стереотипов относительно представителей других культур, а значит, студентам необходимо овладеть:

· знанием механизмов формирования стереотипов, предрассудков, предубеждений и методами учета данных социально-психологических явлений;

· умением преодолевать воздействие данных явлений на формирование личности обучающихся путем корректировки их национального сознания и самосознания;

· умением убеждать обучающихся в том, что во всех культурах полиэтничной нации есть общенациональные и общечеловеческие черты; умением научить своих воспитанников видеть и ценить эти черты.

· умением научить студентов пониманию связи между социально-поведенческим уровнем (мы видим варианты поведения, кажущиеся нам странными, экзотичными и даже неприемлемыми), когнитивным уровнем (анализ – что стоит за этими вариантами поведения, что было специфического в условиях жизни данного человека, в его культуре, что явилось причиной

подобного поведения) и аффективным (более терпимое отношение к поведению, которое нам не нравится, переход от критического оценивания других людей к пониманию и далее – к эмпатии, способности поставить себя на место другого.

К положительным сторонам данной модели практики можно причислить развитие у будущих педагогов следующих компетенций:

· построение новых связей и сети отношений (этому способствует работа в рабочей группе, в состав которой входят студенты, университетские преподаватели и школьные педагоги; выполнение совместных исследовательских проектов);

· освоение новых ролей (наставника, лидера группы, коллеги – критика, педагога-исследователя);

· создание новых структур (группы педагогов, рецензирующих письменные работы коллег; рабочие группы, создаваемые для принятия оперативных решений в сложившейся ситуации в школе);

· освоение новых видов деятельности (написание научных статей и других письменных работ, не входящих в стандартный набор письменных работ в педагогическом вузе; освоение разных способов оценивания обучающихся; разработка образовательных стандартов и программ; анализ и создание проблемно-ориентированных ситуаций для их проработки на практике.

К недостаткам тесного сотрудничества школы и педагогического университета, на наш взгляд, относится высокая зависимость качества подготовки студентов от личных качеств участников рабочих группы, а значит, невозможность с точностью повторить полученный результат.

Изучив *программы подготовки педагогов* в ведущих университетах рассматриваемых стран, а именно: в австралийских университетах – Национальном Мельнбурском университете, Австралийском национальном университете, Университете Монаша, Сиднейском университете, Квинслендском университете; в США – Гарвардском университете, Калифорнийском университете (г. Лос-Анджелес), Чикагском университете, Национальном университете г. Колумбус (штат Огайо), Национальном университете штата Пенсильвания, мы пришли к выводу, что практически все они предлагают учебные курсы и дисциплины, посвященные культурному разнообразию, уникальности отдельных этносов и особенностям национальной идентичности граждан отдельных государств. Студентам предлагаются курсы под названием «Социальный контекст обучения: раса, этничность, религия»; «Поликультурные общества», «Этнические исследования»; «Американский плюрализм: поиски общего», «Американский плюрализм в микросоциуме»; и тому подобные курсы и дисциплины [источники 1-10].

Однако помимо самостоятельных курсов по этнографии, этнологии, культурологии и антропологии отдельных групп и народов, осуществляется интеграция поликультурного компонента во все дисциплины учебной программы, что способствует формированию понимания общечеловеческих глобальных взаимосвязей, в том числе, механизмов возникновения и разрешения межэтнических конфликтов в поликлуьтурном регионе.

Поликультурному компоненту уделяется особое внимание в рамках общеобразовательных предметов и курсов, в процессе формирования аналитического и критического мышления и развития языковой компетенции. Студенты учатся:

· рассматривать ситуации в классе с позиций поликультурной перспективы, учитывать особенности всех обучающихся;

· находить несколько альтернативных вариантов действий педагога, оценивая свое поведение с этической точки зрения;

· при решении повседневных задач прогнозировать последствия своих решений в долгосрочной перспективе, прогнозировать их влияние на климат в разнородном коллективе.

В целом образование в университетах Австралии и США осуществляет подготовку студентов на основе практико-ориентированных компетенций, считая их базовыми по сравнению с универсальными теоретическими знаниями. В силу культурно-исторических особенностей и традиций отечественной системы образования в России для нахождения искомого баланса между теорией и практикой было бы разумно основываться на фундаментальных дисциплинах как теоретической базе для формирования профессиональных компетенций студентов. Приоритетность формирования профессиональных компетенций педагога в отечественном образовании можно представить в следующем виде:

1. Общекультурные компетенции (теоретические знания, развитие аналитического мышления, кругозора).

2. Исследовательские компетенции (написание эссе, научных статей, подготовка к участию и участие в грантах, стипендиальных конкурсах).

3. Практико-ориентированные компетенции (планирование занятий, работа с обучающимися и их семьями, работа в команде, построение профессиональных связей и отношений), включающие в себя *поликультурные компетенции* (работа с разнородным составом обучающихся; работа с детьми с разными возможностями и разными социальными группами).

На наш взгляд, полноценное высшее педагогическое образование подразумевает формирование исследовательской культуры начиная с первых курсов университета, что важно развивать в российском высшем образовании.

Обобщая результаты анализа систем высшего педагогического образования в странах Австралии и США, мы пришли к следующим выводам. Подготовка будущих педагогов осуществляется в колледжах, входящих в структуру университета. Таким образом, обеспечивается универсальность и фундаментальность образования студентов. Профессиональное становление студентов начинается с их раннего погружения в школьную среду, при поддержке инновационных форм сотрудничества школы и университета (совместная деятельность студентов, преподавателей и школьных учителей в решении практических задач в повседневной школьной практике, непрерывное наблюдение за профессионально-личностным развитием студента), что способствует формированию необходимых практических компетенций студентов и их профессиональному самоопределению. Постепенное усиление профессиональной подготовки достигается путем внедрения теоретического компонента – знаний по психологии, педагогике,

антропологии, социологии и другим дисциплинам, а также формированием исследовательских компетенций на старших курсах колледжа. В целом, система педагогической подготовки сбалансирована, при ведущей роли ее практического компонента. Однако в российских условиях вряд ли целесообразно практико-ориентированное введение в педагогическое обучение, поскольку отсутствие владения теоретическими основами профессии (знаниями общей и возрастной психологии, общей педагогики, дидактики) может привести к совершению множества ошибок, разочарованию в профессии, потере веры в себя и свои силы. На наш взгляд, было бы оптимальным ввести практическое обучение будущих педагогов, начиная с первых курсов университета, интегрируя его с усиленной теоретической подготовкой. Следуя отечественным дидактическим традициям, разумно сохранить направленность обучения от теории к практике, что даст студентам возможность применения и анализа успешности применения теоретических знаний в школе. При этом оптимально организовать взаимодействие студентов с университетскими кураторами, школьными наставниками, психологами, социальными работниками, семьями учащихся, как это принято в рассмотренных зарубежных системах подготовки.

Список литературы

1. Загвязинский В.И. Хотели как лучше // Учительская газета. 2014. №2. С. 6-7.
2. Запесоцкий А.С. Гуманитарное образование и проблемы духовной безопасности // Педагогика. 2002. №2. С. 14-22.
3. Digest for education statistics, tables and figures. Washington, DC: U.S. Government Printing Office. 2010
4. Futrell Mary H. Transforming Teacher Education to Reform America's P-20 Education System // Journal of Teacher Education. 2010. С. 432-440.

Источники

1. Австралийский национальный университет. URL: http://www.anu.edu.au/ (дата обращения: 16.03.2015).
2. Гарвардский университет, США, URL: http://www.harvard.edu/ (дата обращения: 16.03.2015).
3. Калифорнийский университет, г. Лос-Анджелес, США, URL: http://www.ucla.edu/ (дата обращения: 16.03.2015).
4. Квинслендский университет, Австралия URL: http://www.uq.edu.au/ (дата обращения: 16.03.2015).
5. Национальный университет г. Колумбус, штат Огайо, США, URL: http://www.osu.edu/ (дата обращения: 16.03.2015).
6. Сиднейский университет, Австралия. URL: http://sydney.edu.au/ (дата обращения: 16.03.2015).
7. Университет г. Мельбурн, Австралия.URL: http://www.findanexpert.unimelb.edu.au/display/org226 (дата обращения: 16.03.2015).
8. Университет Монаша, г. Мельбурн, Австралия. URL: http://www.monash.edu/(дата обращения: 16.03.2015).
9. Университет Пенсильвании, США. URL: http://www.upenn.edu/ (дата обращения: 16.03.2015).

10. Чикагский университет, США, URL:http://www.uchicago.edu/ (дата обращения: 16.03.2015).

BALANCE OF THEORY AND PRACTICE IN TEACHER EDUCATION (EXPERIENCE OF MULTICULTURAL COUNTRIES OF AUSTRALIA AND THE USA)

T.L. Oskolova

Tyumen State University

The article discusses preparing preservice teachers in higher multistage education for multicultural environment in Australia and USA. Comparative method enabled to find out that building of teachers competences follows from practice to theory in these countries, while in Russia it would be reasonable to build teacher training on integration of theoretical frameworks and practical skills which would allow to develop a teacher "researcher", practitioner" and multicultural teacher. The novelty of the paper is the consideration of ratio between theory and practice in preservice teachers training in Australia and the US and conclusions made on quite a balanced teacher education in these countries.

***Keywords**: educational innovations; multicultural higher education; cooperation of university and school; practical teaching skills; teaching multicultural skills.*

Об авторе:

ОСКОЛОВА Татьяна Леонидовна – аспирант академической кафедры методологии и теории социально-педагогических исследований ФГБУ ВПО «Тюменский государственный университет» (625 003, г. Тюмень, ул. Семакова, 10), e-mail: oskolova@gmail.com

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2015. № 4. С. 373-377

УДК 371.123(091)

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МАСТЕРСТВО» И ЕГО СТРУКТУРА В ИССЛЕДОВАНИЯХ ОТЕЧЕСТВЕННЫХ УЧЕНЫХ

Р.Р. Чугунова

Гуманитарно-педагогический институт, г.Тольятти

На основе изучения психологической, педагогической литературы рассмотрено определение «профессиональное мастерство». Анализ научных подходов к сущности педагогического мастерства позволил уточнить и сформулировать свое определение мастерства и выявить его компоненты: качество успеваемости ученика, педагогическую направленность личности педагога, совершенствование своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *педагогическое мастерство, определение, структура, компоненты, показатели, понятие, педагог.*

Целостным понятием, дающим полное представление об уровне профессионализма педагога, является «мастерство педагогическое». Вопросам его формирования в науке уделялось много внимания. Анализ определения позволил прийти к выводу о том, что оно в научно-педагогической литературе раскрывается с разных точек зрения, поскольку, каждый из ученых-педагогов подчеркивает ту или иную грань этого сложного феномена. Так, в Педагогической энциклопедии можно найти следующую трактовку понятия: «Мастерство — это высокое и постоянно совершенствуемое искусство воспитания и обучения, доступное каждому педагогу, работающему по призванию и любящему детей» [6, с. 459]. Из определения видно, что «педагогическое мастерство» раскрывается в нем через понятие «искусство».

В своих научных изысканиях А.С. Макаренко рассматривал знания и умения как проявление профессионального мастерства [4, с. 110]. В современной педагогической литературе «профессиональное мастерство» определяется по следующим компонентам: психологической и этико-педагогической эрудиции; профессиональным способностям; педагогической технике. Основой педагогического мастерства являются личность самого педагога, его опыт и знания. Педагог всю жизнь находится в поиске, движении, исследует. Профессиональному мастерству сопутствует опыт. Именно опытному педагогу удается стимулировать и мотивировать учеников в образовательном процессе; организовывать учебную деятельность с учетом дидактики и содержания образования; организовывать и осуществлять профессионально-педагогическую деятельность. Мастерство педагога, кроме совершенного уровня развития профессиональной деятельности, владения педагогической технологией, выражает и личность педагога в целом, его опыт, позиции гражданина и профессионала. Мастерством педагога можно назвать единство его личностно-деловых свойств и качеств, определяющих эффективный образовательный процесс. Требования к мастерству педагога перечислял в своей статье и материалах публичного выступления народный

комиссар просвещения А.В. Луначарский. В 1928 г. в выступлении на совещании воспитателей-общественников он обратил внимание на высокую ответственность, возлагаемую на педагога: «Если золотых дел мастер портит золото, золото можно перелить. Если портятся драгоценные камни, они идут на брак, но самый большой брильянт не может быть оценен в наших глазах дороже, чем родившийся человек. Порча человека есть огромное преступление или огромная без вины вина. Над этим материалом нужно работать четко, заранее определивши, что ты хочешь делать из него?» [3, с. 112].

В публикации 1932 г. «Об учителе» Н.К. Крупской «хорошим образцовым учителем» называется педагог, который знает предмет, учеников, умеет организовывать труд, владеет методикой обучения, умеет сочетать учебную работу с работой воспитательной, пользуется авторитетом, будит самостоятельность учащихся [5].

А.И. Щербаков считает педагогическим мастерством «синтез научных знаний, умений, навыков, методического искусства и личных качеств учителя». Однако описанный синтез возникает только в творческой среде, иначе методическое искусство не проявляется. И если это искусство, то его обязательным свойством является высокая степень осуществления деятельности [10].

Среди качественных показателей педагогического мастерства авторы (В.А. Сухомлинский, Ю.П. Азаров) выделяют высокую культуру, глубокие знания своего предмета, знания общей и детской психологии, совершенное владение методикой обучения и воспитания [1]. В психологии труда мастерством называют свойство личности, приобретенное с опытом, высший уровень профессиональных умений в определенной области, достигнутый на основе гибких навыков и творческого подхода.

Анализ данных определений показывает, что «мастерство» близко к категории «профессионализм деятельности», так как в основе этих понятий лежит высокий уровень профессиональных навыков и умений. Из этого следует, что для достижения профессионального мастерства необходимо обладать «определенным личностным потенциалом, или стартовыми личностными возможностями» – общими и специальными способностями, базовыми знаниями, мотивацией достижений, направленностью на саморазвитие, адекватной самооценкой. Из представленных определений видно, что понятие «мастерство» является важной составной частью категории «профессионализм», а также его необходимым условием. Следовательно, обретение *профессионального мастерства* и является высшим уровнем развития личности.

Исследователь Ю.И.Турчанинова считает, что из всего многообразия определений, представленных в научно-педагогической литературе, необходимо выбрать то, в котором мастерство учителя оценивается по конечному результату его труда – степени подготовленности его воспитанников к продолжению образования, творческому труду, активному участию в жизни общества [9, с. 61].

Таким образом, эффективность деятельности педагога, его педагогическое мастерство могут быть оценены по *результатам обученности учеников, по качеству учебно-воспитательной работы,* которая включает,

глубину, прочность и осмысленность знаний учащихся, их умственное развитие, а также нравственно-эстетическую воспитанность.

В определении В.А.Сластенина отмечается, что педагогическое мастерство, выражая высокий уровень развития педагогической деятельности, владения педагогической технологией, в то же время определяет и *личность педагога* в целом, его опыт, гражданскую и профессиональную позицию, т. е. мастерство педагога – это синтез личностно-деловых качеств и свойств личности, характеризующих высокую эффективность педагогического процесса [7, с. 111].

Н.П. Тарасевич называет «мастерство» набором личных качеств педагога, обеспечивающим *самоорганизацию, самосовершенствование профессиональной деятельности* на высоком уровне, важной считает гуманистическую направленность личности педагога, его профессиональное знание, педагогическую способность и педагогические техники [8].

Анализ научных подходов к сущности «педагогического мастерства» позволил нам уточнить и сформулировать свое определение *мастерства* и выявить его компоненты.

Итак, для учителя мастерство педагогическое и есть мастерство профессиональное. Высказываться о сущности профессионального мастерства можно в контексте личностных качеств самого педагога, которые и являются гарантом его успешности, т. е. мастерство профессионала – понятие индивидуальное. Однако нами выявлены обязательные компоненты, которые ему сопутствуют: *качество успеваемости ученика, педагогическая направленность личности педагога, совершенствование своей профессиональной деятельности* (рисунок):

Компоненты профессионального мастерства

Рассмотрим данные компоненты через показатели.

1. Качество успеваемости ученика: учитель способствует формированию у учащихся интереса к изучаемому предмету; стремится к добыче прочных и глубоких знаний; занимается формированием прочных навыков и умений; учит применению знаний, навыков, умений; формирует систему знания, навыков, умений.

2. Педагогическая направленность личности педагога: степень сформированности профессионально значимых личностных качеств, ценностная ориентация и отношение; уважение в среде коллег; авторитет

среди учащихся; активное участие в общественной работе; осознание себя как педагога; передача своего опыта другим педагогам.

3. Совершенствование профессиональной деятельности: высокая мотивация к работе; систематический поиск нового, проявление творчества; изучение передового опыта других преподавателей; анализ и обобщение личного опыта работы; ответственное отношение к результатам деятельности; овладение новыми средствами обучения, новыми технологиями, их отбор и грамотное применение. Все перечисленные компоненты профессионального мастерства педагога связаны, им присуще развитие, а также рост под влиянием внешних факторов.

Таким образом, проведенный анализ позволяет заключить, что исследование такого многоаспектного явления, как профессиональное мастерство, далеко не исчерпано. На основе теоретического анализа научных данных и результатов собственных экспериментальных исследований нами была определена сущность профессионального мастерства педагога. Кроме того, выявлена его структура и указаны компоненты.

Список литературы

1. Азаров Ю.П. Тайны педагогического мастерства: учеб. пособие. М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. 432 с.
2. Ахметжанова Г. В. Многоуровневая система формирования готовности личности к педагогической деятельности: монография. Саратов: Науч. книга, 2002. 156 с.
3. Луначарский А. В. О народном образовании. М.: Сфера, 1958. 443 с.
4. Макаренко А. С. Лекции о воспитании детей. Общие условия семейного воспитания: учеб. пособие. М.: Знание, 1984. 400 с.
5. Педагогика / под ред. П.И. Пидкасистого. М., 1995.
6. Педагогическая энциклопедия: в 4 т. М.: Сов. энцикл., 1965. Т. 2. 789 с.
7. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 224 с.
8. Тарасевич Н. П. Обретение педагогического мастерства. М.: Просвещение, 1981.
9. Турчанинова Ю.И., Гусинский Э.Н. Введение в философию образования. М.: Логос, 2000. 261 с.
10. Щербаков А.И. Психологические проблемы самосовершенствования учителя. М., 1979. 288 с.

AN ANALYSIS OF THE CONCEPT «PEDAGOGICAL SKILLS» AND ITS STRUCTURE

R.R. Chugunova

Togliatti State University, Togliatti

The article based on the study of psychological and pedagogical literature considers the definition of "professional skills". The analysis of scientific approaches to the essence of "teaching skills" have helped to clarify and define skills and to identify its components: quality of academic performance of student the pedagogical orientation of the teacher's personality, improvement of their professional activities.

***Keywords**: teaching skill, definition, structure components, parameters, concept, teacher*

Об авторе:

ЧУГУНОВА Римма Рестамовна – аспирант кафедры педагогики и методик преподавания Гуманитарно-педагогического института Тольяттинского государственного университета (г. Тольятти, ул. Фрунзе, 2г), e-mail: chugrimma@yandex.ru

УДК 37.013

ВКЛАД МЭРИ РИЧМОНД В СТАНОВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.А. Пащенко

Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) Ростовского государственного экономического университета

Рассматривается вопрос становления социальной работы как профессии на основе развития концепции профессионального образования специалистов, сформулированной Мэри Ричмонд. Задачей работы является исторический анализ этапа реализации идеи профессионального образования в практику обучения американских социальных работников. Показано, что организация профессионального образования в США способствовала формированию теоретических основ и стандартов оказания благотворительной помощи, помогала ее трансформации в профессию социального работника. Раскрывается концепция профессионального образования Мэри Ричмонд, которая представлена организационным, содержательным и методическим компонентами.

Ключевые слова: *Мэри Ричмонд, профессиональное образование, кейс работа, благотворительность, профессия.*

Начиная с 1991 г., когда в России были официально учреждены профессии социального работника и социального педагога, стали активно проводиться сравнительные исследования зарубежного опыта, который получил широкое применение примерно на сто лет раньше, чем в нашей стране. Поиск новых образовательных концепций, стремление к повышению качества и эффективности профессионального социально-педагогического образования вызывают интерес современных российских исследователей к теоретическому и практическому опыту зарубежной социальной работы и его историческому развитию. Как правило, российские авторы, в трудах которых рассматриваются американская социальная работа и этапы ее возникновения, становления и первоначального развития, не обходят вниманием вклад Мэри Эллен Ричмонд (1861–1928). Исследователи М.П. Целых [6], А.С. Дудкин [1], Дм. А. Смыслов [2] подчеркивают, что именно она активно способствовала процессу профессионализации социальной работы и трансформации традиционной благотворительности в статусную интеллектуальную профессию. Однако во многочисленных учебниках и учебных пособиях ее роль в деле развития профессии представлена без достаточной детализации и фундаментального анализа. В системе РИНЦ (*Российском индексе научного цитирования*) имеются указания лишь на несколько статей монографического характера отечественных ученых, рассматривающих историко-педагогическую значимость деятельности М. Ричмонд (М.С. Мелкумян [4], В.А. Фокин, И.В. Фокин [3], М.П. Целых [5]).

Учитывая актуальность проблемы профессионализации социальной работы/социальной педагогики в современной России, мы обратились к детальному изучению аутентичных англоязычных источников, позволяющих выявить роль и значение профессионального образования на начальном этапе становления социальной работы как профессии. В связи с этим вполне логичным является внимание к наследию Мэри Ричмонд, которая одной из первых в США высказала идею о взаимообусловленном поступательном развитии профессиональной деятельности и профессиональной подготовки.

Осознание противоречий между объективно существовавшей в социуме потребностью в подготовленных специалистах и отсутствием обучающих программ на рубеже XIX–XX вв. привело М. Ричмонд к идее создания системы профессиональной подготовки работников благотворительности.

Коллеги-современники М. Ричмонд по благотворительности, как и она сама, прошли подготовку путем «ученичества». «Ученичество» имело тесную связь с традиционными формами обучения, издавна существовавшими во многих видах профессиональной деятельности. Этот тип обучения состоял в том, что к опытному специалисту прикреплялся ученик, который путем наблюдения и повторения за учителем приобретал необходимые умения. «Смотри и делай как я» – лозунг практического способа обучения ремеслу, который не подкрепляется теоретическими знаниями. В течение первых 20 лет существования организованной благотворительности в США (с момента создания Общества организованной благотворительности в Нью-Йорке в 1877 г.) подготовка новых сотрудников и волонтеров происходила именно этим способом. Однако по мере усложнения функций, которые выполняли работники благотворительности, этот вид подготовки кадров уже не удовлетворял растущих потребностей общества и самих активистов-филантропов.

Несмотря на одно из своих ранних высказываний о том, что «для успешной работы с бедняками нужны всего лишь две вещи: много доброй воли и немного такта» [8, с. 46], М. Ричмонд с самого начала своей карьеры в благотворительной сфере серьезно заинтересовалась программами обучения платных сотрудников агентств и добровольцев.

Будучи Генеральным секретарем Балтиморского общества, в 1893 г. она «запустила» серию образовательных конференций для «дружелюбных визитеров». Систематический коллективный анализ дел клиентов стал содержанием этих конференций и был направлен на развитие знаний и совершенствование умений сотрудников понимать ситуацию в семье бедняков и подбирать адекватные варианты решения индивидуальных проблем. В итоге, накопив достаточный опыт практической деятельности, М. Ричмонд выступила с призывом создать школу «прикладной филантропии».

К этому периоду деятельности М. Ричмонд относится ее статья, которая посвящена вопросу обучения и специальной подготовки работников благотворительности. Она написана Ричмонд по материалам доклада, прочитанного 19 марта 1897 г. в Гражданском клубе Филадельфии. В нем М. Ричмонд нарисовала идеальный образ работника благотворительности и

указала те требования к личностным качествам и характеристикам, которыми такой работник должен обладать [10, с. 86–98]. Автор подчеркивала, что прежде чем начинать обучение, следует выяснить, имеет ли кандидат необходимые задатки для успешной работы в этой области. На первое место она поставила наличие позитивного опыта в какой-либо сфере деятельности, т. е. это должен быть человек уже состоявшийся, имеющий хорошее общее, но не обязательно узкоспециализированное образование. Он должен обладать пытливым умом и интеллектом, сочетающимся с заинтересованностью и активным участием в благотворительной деятельности. Желательно, чтобы это был хороший семьянин и гражданин, интересующийся проблемами своего родного города и страны в целом. Однако он не должен использовать занятия благотворительностью, чтобы «делать политику». Он идеалист, обладающий здравым смыслом, чувством юмора, силой симпатии, сострадания и сотрудничества. «Но даже все эти качества, объединенные в одном человеке (хотя вы вряд ли сможете найти такого человека), не гарантируют ему успеха в благотворительной работе. Они всего лишь готовят почву для успеха, который должен быть обеспечен специальными знаниями и обучением» [10, с. 89]. М. Ричмонд приводила в пример практику обучения сотрудников, сложившуюся в Бостонском обществе организованной благотворительности. Для начала «новичку» давался список литературы, который подбирался в соответствии с предполагаемыми обязанностями. Затем этот человек прикреплялся к агенту районного отделения Общества для изучения делопроизводства, работы по исследованию дел клиентов и усвоения способов взаимодействия с нуждающимися семьями посредством дружелюбных визитов. Один раз в неделю с ним проводились консультации руководителя Общества для обсуждения общих принципов и правил благотворительной работы. Новый сотрудник также был обязан посещать все собрания, проводившиеся в местном агентстве и в ближайших отделениях Общества [10, с. 91].

В то же время подобную форму ученичества и индивидуальную практику обучения сотрудников для благотворительных обществ в М. Ричмонд считала уже устаревшей, связанной с большими затратами энергии и средств и поэтому неэффективной. Она указывала на ее узкую специализацию и отсутствие широкой развивающей основы ученичества. Зачастую в маленьких локальных агентствах было трудно найти квалифицированных сотрудников, способных передать свое мастерство другим. Недостатки ученичества, по ее мнению, этим не ограничивались: оно не обеспечивало хорошего качества подготовки из-за допускаемых наставниками ошибок, отсутствия у них теоретической базы, которая может служить основой для обобщения имеющегося опыта. Кроме того, не все хорошие практики умели передать свои навыки и умения другим, помочь новым сотрудникам и добровольцам хорошо выполнять свои функции и обязанности [10, с. 92–93].

М.Ричмонд указывала на трудности, которые требовалось решить в связи с организацией обучения нового типа. Предстояло создать специальные профессиональные курсы, которые будут объединять преподавание теории с

проведением практики под руководством специалистов, равно компетентных в этих двух важных областях.

Как же формировались теоретические основы и стандарты социальной работы, которые М. Ричмонд предполагала включить в содержание профессионального образования? Общеизвестно, что теория является системой знаний, выведенных из практики, которые выражают существенные устойчивые причинно-следственные связи, объективно существующие в области какой-либо деятельности. В связи с этим полезно обратиться к работам, в которых М. Ричмонд охарактеризовала два типа существовавших в то время благотворительных организаций. Первые имеют своей целью «*организацию* благотворительности, а вторые – организацию *благотворительности»* [10, с. 93]. Для организаций первого типа главным является реконструкция устаревшей системы оказания социальной помощи, усиление экономической эффективности работы «помогающих» организаций, предотвращение одновременного использования нуждающимся помощи из разных источников. Такую работу легко наладить и тем самым доказать ее полезность для общества. Организации второго типа добиваются аналогичной цели, но другим способом. Именно их она считала обществами *подлинной благотворительности* и делала все возможное для их развития. Главный акцент в своей деятельности они переносят на индивидуальную конструктивную работу с людьми. Под конструктивной работой М. Ричмонд подразумевала развитие альтернативных форм помощи, замещающих пожертвования и материальные пособия малоимущим семьям. Материальная помощь может использоваться только как часть плана улучшения ситуации, но не заменять его целиком [10, с. 140].

Неотъемлемой составляющей и обязательным предварительным этапом предпринимаемой в организациях *подлинной благотворительности* является посещение семей бедняков и параллельное ведение записей. Эта работа поручается «дружелюбным визитерам»: как оплачиваемым, так и добровольным сотрудникам агентств. Главной целью дружелюбных визитов является не сиюминутное удовлетворение потребностей, но развитие духа истинной благотворительности через установление персонального контакта и дружеских отношений. Это делается для того, чтобы полнее узнать проблему, а узнав, помочь дружеским советом, обучением, поиском работы и пр. Недооценка этого вида деятельности, как объясняла М. Ричмонд, отчасти возникла из-за распространенного в обществе мнения о невозможности дружеских отношений между людьми различного происхождения, уровня достатка, воспитания и присущих им ценностей. Однако она доказывала, что двадцатилетний опыт организованной благотворительности помог преодолеть этот барьер и может считаться полезным для более широкого распространения и освоения сотрудниками и добровольцами повсеместно в США [10, с. 142].

Практика дружелюбных визитов способствовала развитию уникального метода социальной кейс работы. Дружелюбный визит стал прообразом профессиональных взаимоотношений социального работника и клиента, на котором в дальнейшем строилась медицинская модель кейс работы. Уже тогда зарождались элементы данной модели, в которой

важнейшим фактором профессионального влияния служил терапевтический контакт с клиентом для активизации его личностного потенциала.

Ключом к пониманию важности взаимоотношений семьи и работника, вступающего с ней в контакт, служат слова М. Ричмонд: «Дружелюбное посещение предполагает симпатию к семье, а также близкое личное знакомство с ее радостями и печалями, взглядами и чувствами, планами на будущее. Визитер, который *так* подходит к делу, вряд ли ошибется с типом необходимой помощи; без этого, почти всегда, он будет плохо справляться с благотворительной работой» [9, с. 180]. Именно такая связь, такие взаимоотношения, по существу, ведут к позитивному изменению социальной ситуации в семье, ее качественному переходу от нужды к самообеспечению.

Посещение семьи в организациях *подлинной благотворительности* предполагает накопление знаний о реальных фактах жизни бедняков. Но работа визитера не ограничивается только знакомством с семьей. Здесь важную роль играет установление контактов с различными благотворительными учреждениями, а также с разнообразными источниками информации, которые можно найти по месту жительства клиентов. «Умение проведения подобных исследований не приходит только с опытом, – подчеркивала М. Ричмонд, – для этого нужно иметь развитое восприятие и глубокое понимание фундаментальных принципов (благотворительности)» [10, с. 138]. Одним из таких принципов М. Ричмонд называет не стремление к «разоблачению» клиентов в ходе изучения их жизненной ситуации, а поиск способов для помощи этим людям.

М. Ричмонд по-новому ставила вопрос о ведение записей, или регистрации, в процессе благотворительной работы. Она настоятельно рекомендовала обучать всех сотрудников благотворительных агентств методам тщательного сбора и хранения информации о клиентах. Причем уже на самых ранних этапах своей деятельности она подчеркивала, что эта информация должна собираться только в интересах дела, строго храниться, чтобы избежать разглашения персональных данных [6, с. 88]. Как известно, впоследствии эти принципы легли в основу профессионального Этического кодекса социальных работников, действующего и в настоящее время.

Она писала, что метод сбора информации благотворительными агентствами был заимствован из практики работы других учреждений. Однако ни один другой метод работы не подвергался большей критике, чем этот. Зачастую его неправильно трактовали, считая, что это попытка выставить напоказ реципиентов помощи, навесив на них обидные ярлыки, или желание задокументировать все виды деятельности благотворительных агентств для установления над ними жесткого контроля. Скорее наоборот, данные хранятся для того, чтобы те, кто учится работать в благотворительности, смогли почерпнуть из них необходимые сведения для приобретения опыта [10, с. 139].

Никакое благотворительное агентство, настаивала М. Ричмонд, не может быть результативным, если его менеджеры и сотрудники не занимаются перечисленными видами работы, которая именуется кейс работой («case work» – так впервые называл работу дружелюбных визитеров английский лидер благотворительности Чарльз Лох). Последующий анализ собранных дел о

клиентах, или случаев («case» в переводе с английского «случай, обстоятельство, положение, дело, история, факт»), их обсуждение, систематизация и обобщение позволяют учиться на ошибках и делать выводы, на основе которых и рождается стандарт профессиональной деятельности. «Мужчины и женщины, обладающие лидерскими способностями, должны учиться разумно и рационально действовать в конкретных условиях и затем на основе полученных результатов модифицировать теорию» [10, с. 95].

Практика сбора и хранения документации о работе с конкретными случаями из жизни клиентов послужила в дальнейшем незаменимой базой анализа и систематизации для М. Ричмонд в ходе разработки ею основ кейс-метода, изложенного в работе «Социальный диагноз» [9].

Накопленный опыт практической деятельности, его осмысление и обобщение позволили М. Ричмонд сформулировать полезные рекомендации проведения дружелюбных визитов и активно их пропагандировать, в том числе и через систему обучения специалистов. Именно этот обобщенный опыт М. Ричмонд и намеревалась предложить в качестве содержания подготовки на курсах обучения благотворительной работе [6, с. 93]. Отвечая на вызовы времени, в 1897 г. на ежегодном собрании Национальной конференции благотворительности и коррекции М. Ричмонд выступила с докладом, который назывался «Необходимость создания школы прикладной филантропии» (The need of a training school in Applied Philanthropy) [10, с. 99-104]. В нем она указала на неоднозначность отношения своих коллег к идее организации обучения персонала в форме специальных профессиональных школ. Несмотря на то, что практически все признавали необходимость той или иной формы обучения для новых сотрудников благотворительных агентств, многие считали, что прежде чем открывать профессиональную школу, нужно чтобы в профессии, у которой еще даже не было определенного названия (деятельность по помощи беднякам все еще называли прикладная филантропия), были сформулированы профессиональные стандарты. Тем не менее М. Ричмонд придерживалась другой точки зрения: профессиональные стандарты не появятся, если не начать внедрять систему профессионального образования в форме специальной школы. В доказательство своей правоты она привела пример развития гуманитарных профессий, в частности медицины, которая, будучи и наукой и практикой, построена на высокоорганизованной системе знаний. И хотя в медицине все еще существовали отдельные случаи рудиментарной практики, характерные для более ранней фазы ее развития, судить о них помогали общие профессиональные стандарты. Возникновению этих стандартов медицина во многом обязана системе профессионального образования, которая помогла выработать научную теорию и принципы практической деятельности. Примечательно, что именно в школах профессионального образования установилась традиция: представители гуманитарных профессий должны быть не только хорошими практиками, но и уметь обучать своей профессии будущих специалистов [10, с. 100].

Один из опытных практиков возразил М. Ричмонд, что подобные примеры в филантропии не работают, так как это слишком специализированная сфера деятельности. М. Ричмонд пояснила, что в

медицине, как и в филантропии, существуют различные отрасли, но это не отменяет общей базы медицинского образования. Поэтому в благотворительности также должны появиться общие принципы, которые могут быть положены в основу эффективной практики. М. Ричмонд утверждала: «Не сразу, конечно, но медленно и неуклонно такой общий стандарт может быть выработан с помощью школ для профессионального обучения работников благотворительности. Я в это верю!» [10, с. 101].

М. Ричмонд подчеркивала, что профессиональное обучение не должно слишком быстро сужаться до специализаций, существовавших в практике благотворительности (работа с детьми, с умственно отсталыми, с бедняками, работа в приютах и больницах и пр.). Любая форма филантропии может быть усовершенствована благодаря знакомству ее представителей с общими организационными принципами, доказывала М. Ричмонд. Поскольку агенты «обществ» должны быть хорошо знакомы со всеми формами благотворительной работы, в школе следует ориентироваться на обучение всем ее видам, во всех ее специализированных формах. Согласно М. Ричмонд, важной составной частью обучения должен стать тесный контакт между специалистами, который сделает их дальнейшую кооперацию естественной и неизбежной [10, с. 102].

В своем докладе М. Ричмонд уделила большое внимание вопросу личности руководителя, способного осуществить задачу создания нового учебного заведения. По ее мнению, это должен быть человек с университетским образованием, занимающийся благотворительностью и имеющий большой практический опыт. Он должен верить, что такая профессиональная школа необходима и полезна. У него должно быть достаточно времени, средств и свободы для действий, а также поддержка со стороны лидеров благотворительности и специалистов [10, с. 102-103]. Немаловажным в вопросе организации школы, по утверждению М. Ричмонд, являлся поиск источников ее финансирования и аффилиации. Необходимо было решить, к какому учреждению должна относиться школа. Возможно, она будет прикреплена к какому-либо университету или благотворительной организации. Следуя логике М. Ричмонд, школа должна быть тесно связана не с университетом, а с обществами организованной благотворительности (государственными и частными). Это объяснялось тем, что она предлагала сделать обучение практико-ориентированным по содержанию, а не академическим. Близость с благотворительными агентствами позволила бы обучающимся наблюдать за реальной работой, ежедневно участвовать в ней под руководством наставников и тем самым приобщаться к традициям и образцам профессиональной культуры. Предполагалось, что лучшие специалисты-практики будут читать лекции в свободное от выполнения основных обязанностей время [10, с. 103]. Таким образом, в предложенном проекте непременным условием организации школы являлось соединение теории и практики, что и в дальнейшем отличало своеобразие подхода М. Ричмонд к развитию профессионального образования работников благотворительности.

По мысли М. Ричмонд, курс обучения должен продолжаться в течение двух лет и начинаться с изучения общих вопросов, положений и принципов. Затем возможна специализация, которая организуется по группам, но не индивидуально [10, с. 103]. Возможно, этим способом М. Ричмонд рассчитывала избежать уподобления «ученичеству».

Студентами школы прикладной филантропии предлагалось стать не только начинающим сотрудникам благотворительных агентств, но и добровольцам, дружелюбным визитерам и всем, кто желал посвятить себя благородному делу служения обществу. Со свойственной М. Ричмонд увлеченностью она подчеркивала, что по сравнению с технической обученностью большее значение для развития профессии имеет привычка специалистов думать. Именно поэтому главную миссию школы она видела в предоставлении условий для развития профессионального склада ума и формирования высоких принципов у работников прикладной филантропии [10, с. 104].

Понимая всю сложность организации нового дела профессионального образования, Мэри Ричмонд в 1897 г. выразила надежду: «... и если мне суждено прожить долгую жизнь, я надеюсь увидеть появление школы филантропии» [10, с. 90]. Однако это произошло уже год спустя, т. е. в 1898 г. Благодаря финансовой поддержке Нью-Йоркского общества организованной благотворительности такая школа была создана в Нью-Йорке (в настоящее время она носит название школы социальной работы Колумбийского университета).

Почему же для М. Ричмонд было так важно развивать образовательные программы для работников благотворительности? Она сама об этом пишет следующее: «Хорошего результата работы (с бедняками) не может быть без системы, порядка, тщательного изучения дел клиентов и ведения записей, которые являются неотъемлемой составной частью работы. Однако простое «лечение» того, что в конечном счете является всего лишь небольшой частью социальных проблем, не даст результата, если мы не научим постоянно расширяющийся круг людей честно, искренне и эффективно делать такую благотворительную работу, которая полна сочувствия, способна предоставить ресурсы и является дальновидной; такую благотворительную работу, которая одновременно и индивидуальна, и коллективна. <…> Почему же мы должны стремиться к знаниям и умениям, если одних благих намерений и так достаточно? <…> Ставя филантропию на один уровень с такими науками, как образование, теология и медицина, мы тем самым доказываем ее значимость, однако сейчас очевидно, что филантропия как наука, как система упорядоченных фактов по сравнению с ними находится далеко позади. Образование и медицина, заботящиеся о разуме и о теле человека, достигли огромных результатов в этом столетии, но в случае с лечением социальных болезней, хотя мы и продвинулись вперед, необходимо сделать очень многое. Эта сфера все еще дезорганизована до такой степени, что от нас требуется высочайшее мужество и интеллект, чтобы привести ее в порядок» [10, с. 96-98].

Момент открытия первой школы прикладной филантропии в Нью-Йорке, план которой был разработан М. Ричмонд, многие американские исследователи (Lubove, 1965 [8]; Austin, 1986 [7] и др.) считают поворотным пунктом развития благотворительности и превращения ее в профессию социального работника. Благодаря этому дружелюбных визитеров начали постепенно вытеснять «профессиональные» социальные работники, в дальнейшем именовавшиеся «кейс работниками» (caseworkers) [8; 7].

Таким образом, становится понятно, что М. Ричмонд ставила развитие профессии в прямую зависимость от организации профессионального образования, которое позволяет выработать и внедрить высокие стандарты в благотворительные услуги и упорядочить оказание социальной помощи.

Список литературы

1. Дудкин А.С. Мэри Эллен Ричмонд и исторические истоки социальной работы со случаем «case work» [Электронный ресурс]. URL: http://www.slideshare.net/artemii/dudkin-mary-richmondxivsocchtenia2012.
2. Смыслов Дм. А. Мэри Ричмонд. Основательница профессиональной социальной работы [Электронный ресурс]. URL: http://docent-psy.ucoz.net/index/mehri_richmond_osnovatelnica_professionalnoj_socialnoj_raboty/0-150.
3. Фокин В.А., Фокин И.В. Профессиональное образование социальных работников в США //Педагогика. 2005. №4. С. 98-103.
4. Мелкумян М.С. Роль и значение школ социальной работы в становлении профессионального образования социальных работников в США. Историко-педагогический аспект // Актуальные вопросы современной науки. 2014. №36. С. 193-203.
5. Целых М.П. Образование социальных работников в США. История и основные тенденции развития (1890–1920 гг.): монография. Ростов-н/Д, 2005. 128 с.
6. Целых М.П. Роль Мэри Ричмонд в истории развития профессиональной работы // Педагогика. 2011. №9. С. 85-93.
7. Austin D.M. A history of social work education // Austin: School of Social Work, University of Texas at Austin, 1986. 69 с.
8. Lubove R. The professional altruist; the emergence of social work as a career, 1880-1930 // Cambridge: Harvard University Press, 1965. 291 с.
9. Richmond Mary Ellen. Friendly Visiting Among the Poor; a handbook for charity workers, by Mary E. Richmond New York, The Macmillan Company, 1899. 225 с.
10. Richmond M.E. The long view; papers and addresses by Mary E. Richmond, selected and edited with biographical notes by Joanna C. Colcord, and Ruth Z.S. Mann. // New York: Russell Sage Foundation, 1930. 648 с.
11. Richmond M. E. Social diagnosis // New York: Russell Sage Foundation, 1917. 511 с.

MARY RICHMOND'S CONTRIBUTION TO THE ESTABLISHMENT OF SOCIAL WORK BASED ON THE DEVELOPMENT OF THE PROFESSIONAL EDUCATION CONCEPT

Y.A. Pashchenko

Taganrog Institute of A.P. Chekhov (branch) of the Rostov State University of Economics

The article deals with the issue of the development of social work as a profession on the basis of professional education concept, formulated by Mary Richmond. The period from the idea's inception to its realization in first professional schools is under historical analysis. It is shown that the professional education has contributed to the development of theoretical basis and standards of social work, and its transformation from charity into the intellectual profession. The concept of professional education by Mary Richmond, consisted of organizational, substantive and methodological components, is under examination.

Key words: *Mary Richmond, professional education, case work, charity, profession.*

Об авторе:

ПАЩЕНКО Юлия Андреевна – соискатель кафедры общей педагогики Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО "РГЭУ (РИНХ)" (347936, г. Таганрог, ул. Инициативная, 48), e-mail: nemchinova_j@mail.ru

УДК 159.955

АНАЛИЗ ПРОБЛЕМНОЙ СИТУАЦИИ: ДИЗАЙН ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

В.А. Погожина

Институт образования НИУ «Высшая школа экономики», г. Москва

Описан дизайн исследования, направленного на создание полной обобщенной ориентировочной основы действия по анализу проблемной ситуации с целью дальнейшего преобразования проблемной ситуации в осознаваемую задачу. Обосновывается подход к построению универсальной модели анализа широкого спектра проблемных ситуаций, вне зависимости от контекста и предметного поля. Описана модель анализа проблемной ситуации, использующаяся в качестве основания разработки полной обобщенной ориентировки трансформации проблемной ситуации в задачу.

Ключевые слова: *ориентировочная основа действия, решение проблем, проблемная ситуация, задача.*

Многие исследователи [9; 11; 20] отмечают, что навык решения проблем является наиболее востребованным на рабочих местах. Ганье считал, что важнейшей целью образования является обучение человека мыслить для того, чтобы он мог лучше решать проблемы [13, с. 85]. Во все времена многие исследователи пытались выявить факторы, определяющие эффективность процесса решения проблем, а также выделить базовые элементы, в этот процесс входящие [2; 12; 21]. Проблемы дифференцируются по формам, типам, содержанию элементов и связей между ними [17, с. 67-68]. Мышление также обладает своей спецификой, определяющейся уровнем и содержанием решаемых задач, а также условиями внешней среды [5, с. 5]. Если учащийся владеет схемами решения различных типов задач, собственно процесс решения сводится к применению определенной модели (схемы) решения, которая выбирается исходя из анализа конкретной проблемы (задачи). Как правило, такие модели решения возникают из предыдущего опыта и позволяют учащемуся сразу же после анализа проблемы и категоризации ее в соответствии с определенными признаками выбирать подходящую схему и переходить непосредственно к решению задачи [15, с. 34].

Большая часть исследователей [2; 21] выделяют в процессе решения задачи четыре этапа. Приведем их в обобщенном виде.

1. Осознание условий и требований задачи. На этом этапе происходит усвоение и проработка отдельных элементов условия, припоминание необходимых знаний, сопоставление условия задачи с актуализированными знаниями и опытом.

2. Поиск решения задачи. На этом этапе происходит установление зависимости между данными и искомыми. Заканчивается второй этап фиксированием определенного плана решения, подвергнутого корректировке на основе предварительной прикидки, сопоставления с условием задачи.

3. Осуществление плана решения, его оформление и запись результата. Специфика метапредметных творческих задач такова, что само оформление хода решения может вызывать сложности у учащихся из-за нестереотипности способа решения.

4. Проверка. Изучение найденного решения: анализ ответа; поиск путей рационализации решения; исследование общих и частных случаев; выявление существенного в решении, потенциально полезного для решения других задач; включение нового в систему знаний. Этот этап решения задачи подразумевает проверку правильности полученного результата и анализ деятельности по его достижению [4, с. 105].

Многочисленными исследованиями подтверждено, что сама постановка задачи, то, как она сформулирована, оказывает огромное влияние на стратегии и эффективность ее решения [8; 14; 18; 24]. Исследования показали, что имеющийся у субъекта обобщенный навык диагностики проблемы с целью последующей трансформации проблемы в задачу оказывает большее влияние на эффективность решения проблем, нежели общий интеллект и навыки дивергентного мышления [24]. Умение верно анализировать проблемы и формулировать конкретную задачу также повышает оригинальность и эффективность итогового решения [19]. Выявлено, что чем больше времени тратит субъект на анализ проблемной ситуации и попытку четко сформулировать задачу, тем выше оказывается качество и оригинальность решения данной проблемы [22]. Сравнительные исследования, проведенные на рабочих местах среди экспертов и «новичков», подтверждают важность этапа анализа проблемы и конструирования задачи. Выявлено, что эксперты, столкнувшись с проблемной ситуацией, проводят значительное количество времени, анализируя ее и четко определяя задачи и цели, тогда как новички сразу переходят непосредственно к поиску решения этих проблем [23, с. 102].

В психологической литературе под проблемой понимают проблемную ситуацию, которая представляет собой такое состояние субъекта, когда желаемую цель не удается достичь известными и доступными ему способами. Следовательно, «проблемность» возникшей ситуации связана с дефицитом знаний, который и преодолевается мышлением (Л.С. Рубинштейн). В результате анализа проблемной ситуации (проблемы в широком смысле слова) возникает, формулируется осознаваемая субъектом задача, т. е. проблема в узком смысле слова. Возникновение задачи означает, что приблизительно сформулировано и дифференцировано данное (известное) и неизвестное (искомое) [7, с. 369-370].

В международной практике разрабатываются различные модели, направленные на оценку и оптимизацию процесса решения задач, в частности, его первого этапа, направленного на анализ собственно проблемы.

Одной из моделей, разработанной для анализа проблемной ситуации, является модель познавательного процесса конструирования задачи из проблемы, созданная американскими исследователями [19]. Модель спроектирована на базе когнитивного подхода, и основой процесса в данном случае является репрезентация проблемы, формирующаяся из предыдущего

опыта субъекта в решении подобных проблем [9]. Репрезентация проблемной ситуации включает в себя четыре компонента:

1) цели и результаты, на которые направлено решение проблемы;
2) ограничения, накладываемые обстоятельствами на процесс решения;
3) ключевые сведения, необходимые для решения проблемы;
4) процедуры, используемые для решения проблемы [10; 16].

Согласно этой модели, репрезентации проблемной ситуации активизируются по мере того, как субъект обращает внимание на тот или иной компонент проблемной ситуации или свойства этого компонента. По мере увеличения сложности и разнообразия стимулов увеличивается количество активированных репрезентаций. В результате субъект, учитывая цели и ограничения, выбирает наиболее «подходящую» репрезентацию, из которой далее конструируется собственно задача.

Данная модель успешно прошла апробацию на материале менеджерских задач, в результате выявлено, что менеджеры, вначале анализирующие проблему, следуя этапам, заложенным в модель, показали лучшие результаты по сравнению с испытуемыми, которые не пользовались данным алгоритмом исследования проблемной ситуации.

В нашей стране работы в этом направлении велись в рамках деятельностного подхода. Например, работы в области проблемного обучения (М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев), в области концепции планомерно-поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин и его последователи), в том числе разработки в рамках «системного подхода» (З.А. Решетова и др.).

Деятельностный подход позволяет управлять процессом формирования умственных действий, повышая эффективность обучения за счет разработки и последующей интериоризации специально разработанной ориентировки в структуре формируемого действия.

Сложность обучения в рамках когнитивного подхода заключается в том, что модель не операционализирована, ведь согласно принципам когнитивного подхода, процесс переработки информации происходит «автоматически». Таким образом, объясняется лишь принцип функционирования модели, а все конкретные шаги по ее реализации субъект должен выстроить для себя самостоятельно. То есть, следуя терминологии деятельностного подхода ориентировка задается по I типу, обучающийся должен путем проб и ошибок самостоятельно разобраться в структуре действия анализа проблемной ситуации.

Целью моего исследования было создание на основании модели познавательного процесса конструирования задачи из проблемы, полной обобщенной ориентировки трансформации проблемной ситуации в задачу, вне зависимости от контекста и предметного содержания исходной проблемы. Объект исследования – мыслительная деятельность человека, направленная на анализ и диагностику проблемной ситуации и дальнейшую ее трансформацию в осознаваемую человеком задачу. Предмет исследования – формирование общей ориентировочной деятельности при решении метапредметных творческих задач.

В качестве основной гипотезы было выбрано предположение, что ориентировка в структуре действия анализа проблемной ситуации влияет на умение преобразовывать неосознаваемую проблемную ситуацию в осознаваемую субъектом задачу, повышая тем самым эффективность их решения.

Были выдвинуты следующие задачи исследования:

- выявить элементы деятельности, овладение которыми определяет успешность процесса анализа проблемной ситуации и ее трансформации в задачу;
- уточнить компонентный состав ориентировочной основы деятельности, обеспечивающий повышение эффективности ее реализации в процессе формирования навыков анализа проблемной ситуации и ее трансформации в задачу;
- определить необходимые для этого условия;
- экспериментально проверить эффективность выделенных компонентов и условий в реальном процессе анализа проблемной ситуации (на материале метапредметных творческих задач);
- сформулировать выводы о приемах умственной деятельности, как операциональном содержании обобщенной ориентировки трансформации проблемной ситуации в задачу.

Показателями эффективности обобщенной ООД является уровень сформированности способностей обучаемых:

- к самоорганизации учебной деятельности, включающей планирование, целеполагание и рациональное распределение времени при самостоятельной работе;
- работе с источниками учебной информации: выделению основных положений, структурированию материала, осознанному восприятию и усвоению правил анализа проблемной ситуации;
- анализу проблемной ситуации – определению цели, основных компонентов вербальной и графической части условия, операционализации содержания задачи;
- выявлению структурных элементов условия проблемной ситуации (творческой задачи), необходимых и достаточных для трансформации проблемной ситуации в конкретную задачу.

Основным методом исследования психики как ориентировочной деятельности является изучение ее формирования. Для того чтобы сделать процесс формирования ориентировочной деятельности процессом ее познания (общепсихологическим методом исследования), а не средством для решения педагогических задач, он должен быть управляемым.

В данной статье формирующий эксперимент подразумевает следующие специфические стадии:

- составление схемы полной ориентировочной основы действия, т. е. достаточно полный набор условий, обеспечивающих правильное выполнение нового действия.
- организация поэтапного выполнения действия сначала на материальных или материализованных предметах с постепенным переводом

его во внутренний план через промежуточные этапы «громкой социализированной речи» и «внешней речи про себя».

• систематическая отработка на всех этапах желаемых свойств – действия – его разумности, обобщенности, сознательности, меры овладения и др.

Таким образом, путь «извне внутрь» сначала как процесса во внешней среде, доступного контролю со стороны исследователя, а затем воспроизведение этого внешнего процесса через ряд определенных промежуточных форм позволяет установить структуру ориентировочной деятельности. Получаемый вместе с этим практический результат – сформированные знания, навыки, сложившиеся акты внимания, восприятия и др. – выступает в качестве способа проверки правильности исходных представлений о составе условий, необходимых для их формирования с желаемыми характеристиками, и средством анализа уже сложившихся форм психической деятельности [3, с. 31].

В данном исследовании экспериментальная часть проводится среди двух групп испытуемых (контрольной и экспериментальной). Эксперимент состоит из следующих этапов:

1. Предварительная диагностика (проводится на обеих группах испытуемых) – оценка взаимосвязи уровня сформированности умения анализировать проблемные ситуации и эффективности их решения;

2. Формирование (проводится только на испытуемых экспериментальной группы) – обучение умению анализировать проблемные ситуации и трансформировать их в задачи на основании разработанной нами схемы ООД;

3. Итоговая диагностика (проводится на обеих группах испытуемых) – оценка взаимосвязи уровня сформированности умения анализировать проблемные ситуации и эффективности их решения.

В результате вышеприведенного анализа выявлено, что наиболее подходящими для построения алгоритма, осознанное использование которого позволит анализировать широкий круг проблемных ситуаций, являются идеи когнитивного и деятельностного подходов. Для усвоения мыслительных операций, необходимых для эффективного процесса анализа проблемной ситуации, необходимо преобразовать их в соответствующие приемы мышления, которые будут осознанно использоваться субъектом [6, с. 475].

Перспективным представляется использование модели «конструирования задачи» с учетом ее опреационализации с точки зрения деятельностного подхода. Таким образом, из существующей модели «конструирования задачи» в дальнейшем будет получена полная обобщенная ориентировка, которая сможет быть использована для формирования умения анализа проблемных ситуация и их перевода в задачи. В этих целях процесс, изложенный в модели «конструирования задачи», будет дополнен мыслительными операциями и представлен в виде конкретной последовательности действий, некоторого правила-ориентира, который обеспечит формирование умения анализа проблемной ситуации и трансформации ее в задачу. Передача в обучении полной обобщенной ориентировки позволит учащимся применять ее для самостоятельного анализа

широкого круга проблем, целеполагания, извлечения необходимой для достижения цели информации, а также определения, достаточно ли у них знаний в контексте данной проблемы или же необходимо проанализировать дополнительные источники информации [1, с. 527].

Список литературы

1. Голубь О.В., Фокина Е.А. Оптимизация мыслительно-познавательной деятельности при решении аналитико-диагностических задач // Фундаментальные исследования. 2013. № 11. С. 525-528.
2. Дункер К. Психология продуктивного (творческого) мышления // Психология мышления / под ред. А.М. Матюшкина. М., 1965. С. 86-221.
3. Ждан А.Н. История психологии. От Античности до наших дней. М.: Академический проект, 2004. 576 с.
4. Качуровская Е. Н. Ориентировочная основа действий как средство формирования когнитивной компетентности // Альманах современной науки и образования. 2011. № 12, Т. 55. С. 105-112.
5. Кашапов С.М. Акмеологические и психологические механизмы творческого мышления профессионала в контексте метакогнитивного подхода // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер.: Педагогика и психология. 2009. № 1. С. 4-12.
6. Малахова Е. И. Методика формирования основных приемов мышления в процессе обучения математике // Изв. Пензен. гос. пед. ун-та им. В.Г. Белинского. 2011. № 26. С. 474-480.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2002. 720 с.
8. Adelman L., Gualtieri, J., Stanford, S. Examining the effect of causal focus on the option generation process: An experiment using protocol analysis // Organizational Behavior and Human Decision Processes. 1995. № 61(1). P. 54-66.
9. Association of American Colleges & Universities Executive Summary with Employers' Views on Learning Outcomes and Assessment Approaches. 2008 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.aacu.org/sites/default/files/files/LEAP/GlobalCentury_ExecSum_3.pdf.
10. Barsalou L. W. Ad hoc categories // Memory & Cognition. 1983. № 11. С. 211-227.
11. Corporate Executive Board Press Release of CEB Executive Guidance. 2013 [Электронный ресурс]. URL: http://news.executiveboard.com/2012-12-20-CEB-Identifies-Anatomy-of-the-New-High-Performer.
12. Dewey J. How We Think: A Restatement of Reflective Thinking to the Educative Process. Boston: D. C.: Heath. 1933. 301 p.
13. Gagné R.M. The conditions of learning and theory of instruction (4th ed.). New York : Holt, Rinehart and Winston, 1985. 339 p.
14. Getzels J. W. Problem finding: A theoretical note // Cognitive Science. 1979. № 3. Pp. 167-172.
15. Gick M.L., Holyoak K.J. Schema induction and analogical transfer // Cognitive Psychology. 1983. № 15. Pp. 1-38.
16. Holyoak K. J. Analogical thinking and human intelligence // Sternberg R.J. Advances in the psychology of human intelligence. Hillsdale: Erlbaum, 1984. Pp. 199-230.
17. Jonassen David H. Toward a design theory of problem solving // Educational Technology Research and Development. 2000. № 48(4). Pp. 63-85.
18. Mumford M. D., Mobley, M. I., Uhlman, C. E., Reiter-Palmon, R., & Doares, L. Process analytic models of creative capacities // Creativity Research Journal. 1991. № 4(2). Pp. 91-122.

19. Mumford M. D., Reiter-Palmon, R., Redmood, M. Problem construction and cognition: Applying problem representations in ill-defined domains // Runco M. Problem finding, problem solving, and creativity. Norwood: Ablex, 1994. Pp. 3-99.
20. National Association of Colleges and Employers Job Outlook Survey. 2011. [Электронный ресурс]. URL: www.naceweb.org/job_outlook_2012/
21. Polya G. How to Solve It. Princeton University Press, 1945. 253 p.
22. Redmond M., Mumford M., Teach R. Putting creativity to work: Effects of leader behavior on subordinate creativity // Organizational Behavior and Human Decision Processes. 1993. № 55(1). Pp. 120-151.
23. Rostan S.M. Problem finding, problem solving, and cognitive controls: An empirical investigation of critically acclaimed productivity // Creativity Research Journal. 1994. № 7(2). Pp. 97-110.
24. Runco Mark A., Okuda Shawn M. Problem discovery, divergent thinking, and the creative process // Journal of Youth and Adolescence. 1988. № 17(2). Pp. 211-220.

PROBLEM SITUATION ANALYSIS: DESIGN OF FORMATION EXPERIMENT

V. Pogozhina

Institute of Education, The National Research University Higher School of Economics, Moscow

The paper describes the study design, aimed at creating a full generalized orientational basis of action for problem situation analysis and its further transformation to task. Substantiates the approach to build a universal analysis model to analyze wide range of problem situations, regardless of context and subject fields. There described a problem situation analysis model used as bases for developing full generalized orientational basis of action for problem situation transformation to task, regardless of context and substantive content of the original problem.
***Keywords**: orientational basis of action, task, problem solving, problem situation*

Об авторе:

ПОГОЖИНА Варвара Андреевна – аспирант Института Образования НИУ «Высшая школа экономики» (101000, г. Москва, Потаповский пер., 16, стр. 10), e-mail: varvara.pogozhina@gmail.com

УДК 376.64:37.013.46

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА СПЕЦИАЛИЗИРОВАННОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Т.А. Гудалина

Тольяттинский государственный университет

В статье разрабатывается актуальная тема формирования компетентных педагогических кадров как фактора, влияющего на качество социальной реабилитации детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в социально опасном положении или трудной жизненной ситуации, и предотвращения социального сиротства. Сформулировано определение понятия «социально-профессиональная компетентность педагога специализированного учреждения для несовершеннолетних». Представлена структурно-функциональная модель исследуемой компетентности, содержательными составляющими которой являются компоненты, критерии, уровни ее сформированности и функции педагогической деятельности.

Ключевые слова: *компетентность, социально-профессиональная компетентность педагога, структурно-функциональная модель, специализированное учреждение для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации.*

Назревшая необходимость модернизации системы социального обслуживания семьи и детства в целом и социальной реабилитации детей-сирот, как и детей, оставшихся без попечения родителей, детей из семей, находящихся в социально-опасном положении или трудной жизненной ситуации, отражена в Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 гг. Постановлении Правительства РФ от 24 мая 2014 г. № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей».

Решение сформулированных в названных документах задач на уровне федеральной, региональной и муниципальной социально-демографической политики во многом зависит от уровня профессионализма педагогических кадров специализированных учреждений для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации. Необходимость формирования педагога, способного эффективно решать задачи социально-психолого-педагогической реабилитации детей и подростков, задачи социального взаимодействия и личностно-профессиональные проблемы, возникающие в практической деятельности, подчеркнута разработкой и введением в действие новых профессиональных стандартов.

Деятельность педагогов специализированных учреждений (социальных приютов и социально-реабилитационных центров) в предложенном контексте исследования понимается как особый вид педагогической деятельности, направленной на восстановление жизнедеятельности в социальной среде,

компенсацию нарушенных социально-педагогических функций, социальных отклонений, защиту законных прав и законных интересов несовершеннолетних. Анализ практической деятельности педагогов специализированных учреждений показывает особую значимость для повышения профессионализма педагогов и качества социально-реабилитационного процесса социального аспекта компетентности педагога, входящего в общую целостность всей профессиональной сферы его деятельности. Современный педагог такого учреждения должен обладать особой социально-профессиональной компетентностью, которая понимается как целостное новообразование личности, появившееся при слиянии профессиональной и социальной компетенций. Сделаем попытку дать им краткую характеристику.

Понятие «профессиональная компетентность педагога» в психолого-педагогической литературе имеет различные трактовки. Это и психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно; и обладание способностью и умением выполнять определенные трудовые функции; и уровень образованности, и общая культура личности; и единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности; и интеграция опыта, теоретических знаний, практических умений, а также значимых для педагога личностных качеств [3, 4, 7].

В исследованиях, посвященных пониманию природы социальной компетентности, в разное время разными авторами раскрывается сущность описываемой компетенции. Это и способность, умение функционировать в обществе, знать проблемы общества, понимать механизм его деятельности; и социально-активная деятельность, и реализация социально направленных проектов; и способность человека социально адаптироваться в обществе, принимая правила, нормы, законы социальной жизни, и – одновременно – умения реализовать себя как неповторимую индивидуальность, осуществлять сознательный выбор, формировать приемлемую для себя и общества систему ценностей; и способность функционировать в обществе, брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений в функционировании и развитии социально-демократических институтов [1; 8; 9-11].

В контексте раскрытия заявленной темы исследования *социально-профессиональная компетентность педагога специализированного учреждения* предстаёт как новообразование личности педагога, сформировавшееся при интеграции осознанных ценностных ориентаций и мотивов, личностных качеств, навыков социального взаимодействия, профессиональных знаний и умений, обеспечивающее в профессиональной деятельности продуктивное решение задач социальной адаптации несовершеннолетних, их реабилитации и социализации.

Опираясь на исследования современных педагогов структуры профессиональной (Л.А. Дружилов, В.Н. Введенский, Н.Н. Лобанов, Н.В Кузьмина, Л.М. Митина) и социальной (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Дж. Равен, Б.Д. Парыгин) компетентностей, выделим *основные компоненты*, входящие в структуру социально-профессиональной компетентности и определяющие её содержание:

– *ценностно-мотивационный компонент*, который включает в себя мотивы, ценности, ценностные установки и ориентации профессиональной деятельности педагога, предполагающие наличие интереса к этой деятельности и проявляющиеся в отношении к объекту своего труда, в профессиональном поведении;

– *психологический компонент*, связанный с эмоциональными переживаниями педагога в ходе профессиональной деятельности с воспитанниками, оставшимися без попечения родителей, включает в себя способность ощущать эмоциональное состояние человека (как себя, так и другого), умение сопереживать, владеть собой и ситуацией, навыки самооценки, саморегуляции, самоорганизации;

– *социальный компонент*, выражающийся в виде способности организовывать эффективное взаимодействие с воспитанниками и коллегами в системе педагогических (профессиональных, деловых) и межличностных отношений, на основе *познания и адекватного понимания особенностей поведения и эмоционального состояния человека, для принятия верного решения и выработки линии поведения в общении с детьми для их развития (проявляется также в социальной зрелости, самостоятельности, социальной активности);*

– *функциональный компонент*, представляющий в общем виде комплекс умений и навыков, которые основаны на системе знаний о способах педагогической деятельности (знание основных закономерностей процесса воспитания и обучения, возрастных особенностей детей и пр.), необходимых педагогу для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии.

Прежде чем приступить к описанию структурно-функциональной модели исследуемой компетентности, необходимо рассмотреть структуру педагогической деятельности. Н.В. Кузьмина выделяет такие компоненты деятельности учителя, как гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский [6]. Группы проектировочных, информационных, прогностических, конструктивных, организаторских, коммуникативных, контрольно-оценочных и корректировочных умений приведены В.А. Якуниным [14]. Педагогическая деятельность представлена Т.В. Добудько как совокупность информационно-ориентационной, моделирующей, мобилизационной, трансляционной, контрольно-оценочной, аналитической составляющих [2]. И.Ф. Харламов вычленяет следующие виды педагогической деятельности: диагностическая, ориентационно-прогностическая, конструктивно-проектировочная, организаторская, информационно-объяснительная, коммуникативно-стимулирующая, аналитико-оценочная, исследовательско-творческая [13]. Исследовательский, конструктивный, коммуникативный и рефлексивный компоненты профессиональной деятельности предложены С.И. Тарасовым [12].

Анализ состояния разработки структуры профессиональной деятельности, изучение опыта практической деятельности педагогов той базы, на которой проводилась опытно-экспериментальная работа (ГКУ СО «Тольяттинский социальный приют «Дельфин», ГКУ СО «Тольяттинский социально-реабилитационный центр «Гармония»), позволили выделить

основные *функции профессионально-педагогической деятельности* в специализированном учреждении:

– *ориентационно-координирующая функция* заключающаяся в выборе педагогом идей, идеалов, ценностей, ценностных ориентаций и мотивов профессиональной деятельности. Именно эта функция осуществляет регулирование в системе деятельности педагога, а в последующем и в определении, и в воспитании несовершеннолетних (мотивов их поведения, активного отношения к окружающей действительности), а также оказании им помощи в поиске необходимых знаний и формировании социально значимых качеств;

– *гностическая функция,* основывающаяся на способности педагога адекватно воспринимать, понимать, оценивать другого человека и на реалистичности собственной оценки (самооценки). В педагогической деятельности она проявляется в изучении возрастных и индивидуально-психологических особенностей воспитанников, детского коллектива, процесса взаимодействия людей, а также процесса и результатов собственной профессиональной деятельности. Реализация функции связана с потребностью педагога в самообразовании и совершенствовании своего педагогического мастерства, с уровнем владения определенными исследовательскими навыками;

– *организационно-коммуникативная функция,* предполагающая выполнение педагогом системы действий, направленных на «организацию информации» [5, с. 244] (ее подготовку и сообщение воспитанникам), совместной и собственной деятельности, поведения в процессе непосредственного взаимодействия с подопечными, а также на установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами, администрацией, родителями, представителями общественности. В основе управления данной системой действий – сбор, анализ и оценка информации о педагогической эффективности педагогического процесса. Важную роль играет и личная организованность самого педагога;

– *результативная функция* заключается в организации целенаправленного педагогического влияния на поведение и деятельность детей и подростков, осуществление комплексной реабилитационной помощи и работы по предотвращению социальной дезадаптации или ограничении жизнедеятельности и нарушения продуктивного взаимодействия с социальной средой. Данная функция связана со всеми ее функциональными компонентами и нацелена на социальную адаптацию личности несовершеннолетнего в соответствии с требованиями динамично меняющейся социальной среды и конкретной ситуации ближайшего социального окружения.

Каждый структурный компонент социально-профессиональной компетентности имеет ряд показателей, характеризующих наиболее существенные и необходимые проявления диагностируемого качества, и критериев, т. е. признаков, на основе которых производится оценка сформированности исследуемой компетентности. Представляется органичным

обозначить далее уровни сформированности социально-профессиональной компетентности педагога.

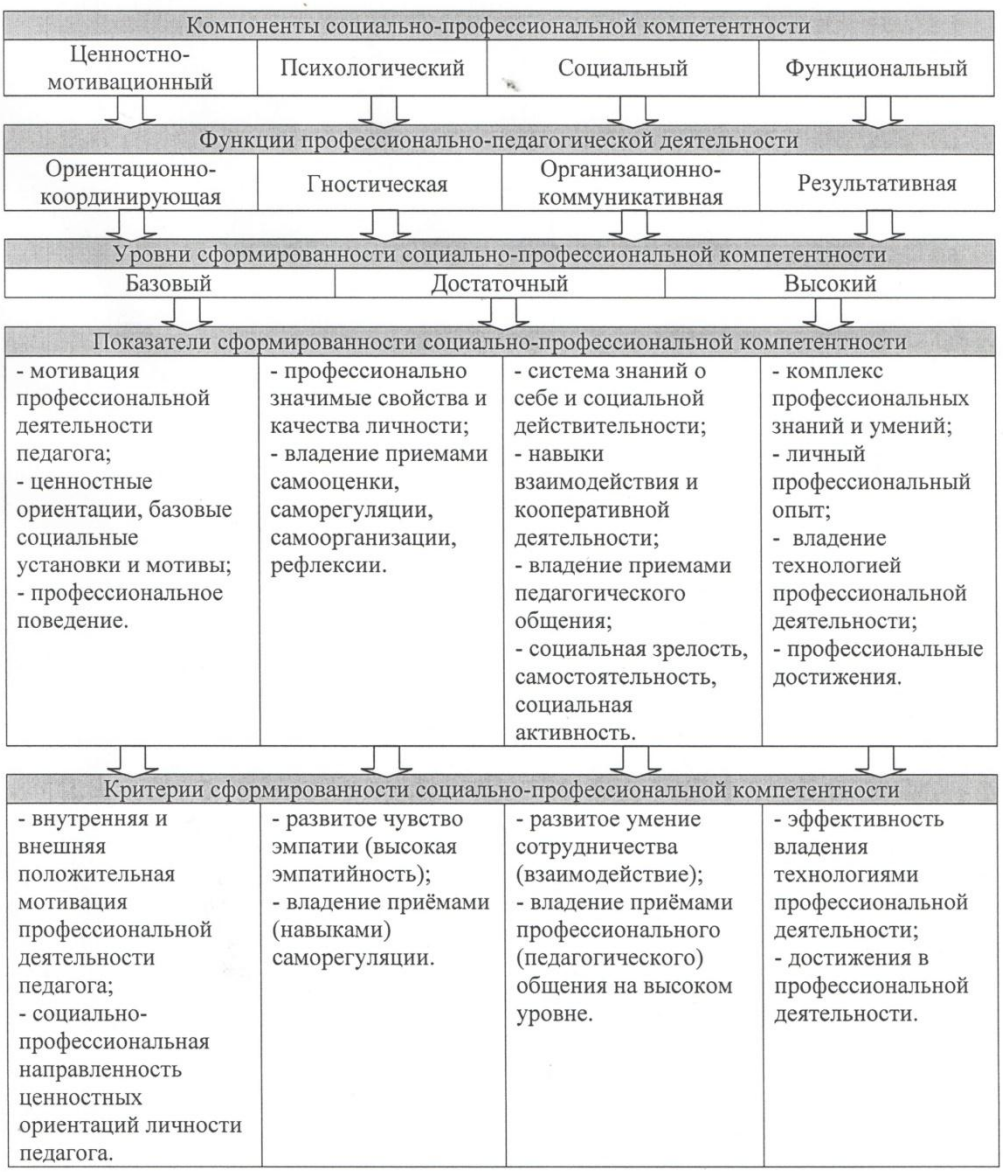
Базовый уровень. В основе мотивации профессионально-педагогической деятельности специалиста лежит стремление к удовлетворению внешних по отношению к содержанию самой педагогической деятельности потребностей. Ценностное отношение педагога к профессии не имеет социально-профессиональной направленности или выражено слабо. Педагог способен ощущать наиболее яркие эмоциональные состояния человека (как себя, так и другого), но не владеет навыками самоорганизации. В основе практической деятельности педагога – традиционные способы, методы и формы работы, дающие возможность участия в реализации педагогического проекта лишь в качестве исполнителя при отсутствии самостоятельности и инициативы в решении нестандартных социально-педагогических ситуаций.

Достаточный уровень. У педагога преобладает положительная мотивация деятельности (внешняя или внутренняя). Ценностное отношение специалиста к профессии выражено не ярко, однако, среди личных ценностей преобладают ценности профессиональные, общественные, ценности саморазвития. Обладает средним (или выше среднего) уровнем развития эмпатийности, навыками самоконтроля, осознает и оценивает собственные действия. Способен сохранять самообладание в различных ситуациях, мотивировать деятельность воспитанников в соответствии с педагогическими целями. Умеет выступать в роли партнера в системе отношений «педагог-воспитанник». Сохраняет профессиональную позицию во взаимодействии, умеет выбрать и реализовать часть методики, программы как элемент педагогической технологии. Участвует в методической работе учреждения, профессиональных конкурсах и фестивалях детского творчества при наличии внешней мотивации.

Высокий уровень. У педагога преобладает внутренняя положительная мотивация. Ценностные ориентации носят выраженный (или ярко выраженный) социально-профессиональный характер. Обладает высоким уровнем развития эмпатийности. Умеет конструктивно реагировать на трудности (собственные ошибки), возникающие в профессиональной деятельности, эмоционально стабилен. Обладает навыками сознательной самоорганизации. Владеет культурой педагогического общения на высоком уровне. Способен организовать эффективное взаимодействие с воспитанниками и коллегами в системе педагогических и межличностных отношений на основе сотрудничества. Владеет современными социальными и педагогическими технологиями, активно используя их в практической деятельности. Умеет проектировать педагогический процесс для решения определённый проблемы. Активно участвует в методической работе учреждения. Имеет достижения в профессиональной деятельности.

Функции профессионально-педагогической деятельности, компоненты, показатели и критерии сформированности социально-профессиональной компетентности педагога специализированного учреждения и составляют структурно-функциональную модель, представленную на рисунке.

Все элементы модели находятся в тесной взаимосвязи и взаимовлиянии и только в своей совокупности обусловливают эффективность социально-профессиональной компетентности.



Структурно-функциональная модель социально-профессиональной компетентности педагога специализированного учреждения

Таким образом, для заявленного специализированного учреждения, в котором осуществляется социальная реабилитация детей, оставшихся без попечения родителей, находящихся в социально опасном положении или трудной жизненной ситуации, рассмотрены компоненты социально-

профессиональной компетентности, выделены основные умения, свойства и качества личности, отражающие суть исследуемого педагогического феномена, выявлены сущность и структура исследуемой компетентности, уровни, критерии и показатели ее сформированности у педагогов, что даёт основание для дальнейшего проведения опытно-экспериментальной работы по установлению эффективности формирования данной компетентности педагогов.

Список литературы

1. Андриенко Е. В. Социальная психология: учеб. пособие / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2000. 264 с.
2. Добудько Т.В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования. Самара, 1999. 340 с.
3. Зеер Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. 258 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Высшее образование сегодня. 2003. №5. С. 34-42.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. Ростов-н/Д: Феникс, 1997. 480 с.
6. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования: учеб. пособие. Л., 1980. 156 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 312 с.
8. Основы социально-психологической теории / Н.Н. Богомолова, А.А. Бодалев, Р.Б. Гительмахер; ред. А.А. Бодалев, А.Н. Сухов. М.: Междунар. пед. академия, 1995. 421 с.
9. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб., 1999. 592 с.
10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявления, развитие и реализация: пер. с англ. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.
11. Растянников А.В., Степанов С.Ю., Ушаков Д.В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве. М.: Изд-во «ПЕР СЭ», 2002. 320 с.
12. Тарасова С.И. Педагогическая деятельность как эволюционирующая категория педагогики и способ педагогического бытия: дис. ... д-ра пед. наук. Ставрополь, 2006. 473 с.
13. Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособие. М., 1999. 520 с.
14. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие. СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во "Полиус", 1998. 639 с.

STRUCTURAL-FUNCTIONAL MODEL OF SOCIO-PROFESSIONAL COMPETENCY OF THE TEACHER OF SPECIALIZED INSTITUTIONS

T.A. Gudalina

Togliatti State University

The article is about actual topic of the formation of competent teaching personnel as a factor influencing the quality of social rehabilitation of children left without parental care, being in socially dangerous situation or a difficult life situation, and the prevention of social orphanhood. Formulated the definition of «socio-professional competency of the teacher of the specialized institutions for juvenile». Presents the structural-functional model of the investigated competency, containing-tion elements which are the components, criteria, levels of its formation and functions of pedagogical activity.

***Keywords**: competence,* social and *professional competence of the teacher, social shelter for children, a specialized institution for the juvenile needing social rehabilitation.*

Об авторе:

ГУДАЛИНА Татьяна Анатольевна – лицо, прикрепленное для подготовки диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук, ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет», e-mail: axanova@yandex.ru.

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2015. № 4. С. 403-407

УДК 37.015.3

ОСОБЕННОСТИ РАСПОЗНАВАНИЯ ШКОЛЬНИКАМИ И СТУДЕНТАМИ ПОНЯТИЯ «КОРРУПЦИЯ»

Д.В. Пшеничнюк

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова

Представлены результаты эмпирического исследования сформированности у школьников и студентов различных вузов навыка распознавания коррупции как когнитивного понятия. Предметом исследования являются психологические условия способов распознавания коррупционного поведения. Цель исследования – создать ООД – распознавания ситуаций коррупционного взаимодействия. В статье описаны предварительные результаты исследования, продолжающегося в настоящее время.

***Ключевые слова**: коррупционное взаимодействие, логическое действие «подведение под понятие», структурные характеристики понятия.*

Проблемы распознавания коррупции и противодействия коррупционным преступлениям являются актуальными как для российского общества, так и для мирового сообщества. «Проверенные» методы дают все менее ощутимые результаты, поэтому мы ищем новые пути и идеи. Однако просвещение как один из методов решения этих проблем, на наш взгляд, используется недостаточно широко. Несмотря на то, что на официальных сайтах большинства учебных заведений среднего общего и высшего образования можно сегодня без труда найти страницу, посвященную противодействию коррупции, понятие «коррупция», его структурные элементы и механизмы распознавания коррупционного взаимодействия там часто отсутствуют. Поэтому мы рассматриваем понятие «коррупция» как когнитивное, предполагая, что знания определения и структуры коррупционного взаимодействия будут способствовать более эффективному решению вышеозначенных проблем.

Мы сформулировали гипотезу нашего исследования так: умение субъекта распознавать коррупцию по компонентам коррупционного взаимодействия зависит от сформированности у него логической операции «подведение под понятие». *Под «распознаванием», как синоним, мы подразумеваем логическое действие «подведение под понятие».*

Операция «подведение под понятие», описанная подробно в работах советских и российских психологов П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, Ю.В. Карпова и др., включает в свой состав следующие операции: 1) умение выделить основные структурные характеристики определяемого понятия; 2) проверка наличия у изучаемого объекта выделенных структурных характеристик; 3) умение сделать логический вывод [3, с. 31].

Нам хорошо известно, что коррупция как явление состоит из множества элементов с их особыми признаками. Для определения необходимо выделить наиболее существенные, необходимые и достаточные признаки понятия «коррупция».

Согласно российскому законодательству [1, с. 1], коррупция – это 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; а также совершение указанных деяний от имени или в интересах юридического лица. Встречающееся в законе понятие «коррупционное преступление» не имеет отдельного определения.

Исходя из определения, представленного в Федеральном законе № 273-ФЗ, основными структурными элементами коррупции обозначены: физическое лицо, занимающее должностное положение, злоупотребление этим лицом своим должностным (служебным) положением, различные формы этого злоупотребления (дача и получение взятки, коммерческий подкуп) и цель или цели этого злоупотребления (получение выгоды материального характера для себя или третьих лиц). Отмечается, что совершение подобных деяний от имени юридического лица также классифицируется как коррупционное. Аналогичную систему классификации мы встречаем в европейской Уголовно-правовой конвенции о коррупции (англ. Criminal Law Convention on Corruption), которая относит коррупцию к уголовным преступлениям физических и юридических лиц [2; 6].

В нормативных актах, как правило, даются наиболее подробные и развернутые трактовки тех или иных понятий. В отношении понятия «коррупция» имеются и более сокращенные толкования определения.

Transparency International, Мировой банк и другие организации понимают под коррупцией злоупотребление доверенной властью ради личной выгоды (материальной или нематериальной, своей или третьих лиц) [5]. Отметим, что предполагается наличие лица, осуществляющего злоупотребление, а также все обозначенные в законодательстве формы этого злоупотребления. Данные компоненты были выделены из различных определений понятия «коррупция», представленных в действующих в России и мире нормативно-правовых актах (например, европейская Уголовно-правовая конвенция о коррупции; Федеральный закон № 273-ФЗ от 25.12.2008 и др.) [1; 2].

Итак, для определения распознавания понятия как коррупционного необходимо наличие таких составных частей, как:

1) злоупотребление властью;

2) личная выгода;

3) подразумевается, что если есть власть, то есть лицо или группа лиц, обладающих, а соответственно и злоупотребляющих этой властью, – третий основной элемент или составная часть коррупции.

Проверить гипотезу нашего исследования мы решили с помощью методики Н.А. Подгорецкой [4] и двух авторских методик, описанных ниже. Основной этап, на котором хотелось бы остановиться, проходил в феврале 2015 г. и продолжается в настоящее время.

Характеристика выборки основного этапа исследования. 24 студента 3-го и 5-го курса ММА имени И.М. Сеченова в возрасте от 19 до 24 лет, 22 студента 3-го курса дневного отделения бакалавриата «МАТИ» – РГТУ имени К.Э. Циолковского в возрасте от 20 до 22 лет, 55 школьников 10-го и 11-го классов ГБОУ СОШ № 1329 г. Москвы в возрасте от 17 до 18 лет.

Методики. Методика Н.А. Подгорецкой, описанная в монографии «Изучение приемов логического мышления у взрослых» (1980), была использована нами не полностью. Из нее мы взяли два кластера из 4. Они диагностируют логические действия классифицирования, анализа, сравнения и определения понятий. Именно эти кластеры применительны для проверки гипотезы нашего исследования. Задания в обоих использованных кластерах связаны содержательно с такими дисциплинами, изучаемыми в средней школе, как биология, обществознание и геометрия. По форме задания организованы по-разному: в виде вопросов, заполнения диагностических карт, составления иерархических схем, таблиц и т.п.

По аналогии с формулировками заданий в методике Н.А. Подгорецкой нами был составлен опросник из 7 заданий, содержание которых связано с определением и классификацией юридических понятий, в частности имеющих отношение к коррупционному взаимодействию. Первые 5 заданий посвящены таким понятиям, как шантаж, мошенничество, непотизм, кумовство и т.п. Последние 2 задания направлены на диагностику умения строить иерархические схемы и на проверку знаний содержания некоторых юридических формулировок.

Третья часть методики – работа с диагностическими кейсами (проблемными ситуациями). Описанные ситуации содержат примеры противоправных действий. Эти ситуации выполняют в нашем исследовании одну из важнейших функций для проверки гипотезы. Работа, которую учащимся необходимо было выполнить, заключалась в анализе текстов кейсов и ответе на вопросы открытого типа после них (текстов). Основная цель выполнения заданий этого блока – классификация ситуаций относительно наличия коррупционной составляющей.

Все задания выполнялись в специальных протоколах в письменном виде. Среднее суммарное время заполнения обеих методик – 1 час 20 минут.

Результаты

ММА имени И.М. Сеченова

В работе над кейсами приняли участие 24 человека. Это были студенты 3-го и 5-го курсов дневного отделения Первого МГМУ имени И.М. Сеченова. Возраст респондентов от 19 до 24 лет.

Каждому из них были предложены на рассмотрение 4 кейса. Каждый кейс имел верные ответы. Из 56 бланков кейсов, сданных по итогам исследования, только 2 оказались заполненными полностью в соответствии с предъявленными требованиями. 22 бланка были заполнены с небольшим недочетом, 32 с двумя и более ошибками. Таким образом справились с заданием полностью – 3,6 %; в целом верно (с небольшим недочетом) – 39,3 %. Соответственно большинство – 57,1 % респондентов – не смогли справиться с заданием, т. е. не смогли распознать и выделить в описании ситуации элементы коррупционного взаимодействия, что дополнительно

подчеркивает несформированность понятий «коррупция» и «коррупционное взаимодействие».

Заложить основы представлений о коррупции и коррупционном взаимодействии полно, обобщенно и структурированно необходимо прежде всего потому, что такое взаимодействие, согласно действующему законодательству Российской Федерации, является преступным и влечет за собой разного рода ответственность, вплоть до лишения свободы.

«МАТИ» – РГТУ имени К.Э. Циолковского

Нами были обработаны все 22 протокола ответов респондентов. Протоколы были заполнены качественно и в соответствии с предъявленными требованиями. Основным выводом, который хотелось бы подчеркнуть, является подтверждение основной гипотезы исследования 15 протоколами из 22. Респонденты, продемонстрировавшие успешное выполнение кластеров методики Н.А. Подгорецкой, успешно справились с заданиями нашего опросника. То есть у них полно и обобщенно сформированы основные логические операции, входящие в состав действия «подведение под понятие». Подтвердило гипотезу и обратное утверждение, а именно: респонденты, продемонстрировавшие низкий уровень сформированности логических операций классифицирования, анализа и сравнения в заданиях из методики Н.А. Подгорецкой, не смогли справиться и выполнить задания нашего опросника.

После анализа ответов в пяти остальных протоколах следует отметить следующее: задания из кластеров методики Н.А. Подгорецкой были выполнены с достаточно низкой эффективностью, но при этом наблюдалось успешное заполнение нашего «юридического» опросника. Объяснить такой эффект можно прежде всего тем, что задания из опросника по отзывам респондентов были им более интересны, а геометрические понятия, встречающиеся в кластерах, они не достаточно хорошо усвоили в школе, поэтому возникли дополнительные трудности в оперировании этими понятиями.

ГБОУ СОШ 1329 г. Москвы

Обобщая полученные данные, можно сказать, что наиболее успешно справиться с заданиями опросника по всем трём блокам удалось учащимся 10-го класса. Можно с высокой вероятностью утверждать, что у них сформированы логические операции, входящие в действие «подведение под понятие», кроме того, они способны вычленять ключевые характеристики искомых понятий и делать верные логические выводы применительно к распознаванию ситуаций преступного, в том числе коррупционного, взаимодействия.

Отметим, что в среднем школьники выполнили задания обеих методик эффективнее, чем студенты. Подтверждает этот тезис среднее значение эффективности выполнения заданий различными группами испытуемых. Школьники выполнили задания всех трех групп методик со средним значением 1,07 балла, а студенты – 1,01 балла.

Выводы

1. Сформулированная нами гипотеза была подтверждена на выборке из 100 испытуемых. Необходимо увеличивать число испытуемых для дальнейшего исследования и получения более объективных результатов.

2. Необходимо формирование у учащихся не только знаний о коррупции, но и логических операций, входящих в состав действия «подведение под понятие», на различном предметном материале.

3. Формирование у учащихся знаний о коррупции является необходимым так же для повышения уровня гражданской грамотности и моральной ответственности будущего российского общества.

4. Перечисленные выше характеристики коррупции положены нами в основу ориентировочной основы действия, направленной на формирование у учащихся умения распознавать коррупционные взаимодействия в различных ситуациях и противостоять потенциальным коррупционным влияниям.

Список литературы

1. Федеральный закон Российской Федерации от 25 декабря 2008 г. N 273-ФЗ «О противодействии коррупции» // Рос. газ. Федеральный выпуск № 4823.
2. Конвенция об уголовной ответственности за коррупцию. Страсбург, 27 января 1999 года. URL: http://mosmediator.narod.ru/index/0-284
3. Ивин А.А. Логика: учеб. пособие. 2-е изд. М.: «Знание», 1998.
4. Подгорецкая Н.А. Изучение приемов логического мышления у взрослых. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.
5. Официальный сайт международной общественной организации по противодействию коррупции Transparency International. URL: www.transparency.org
6. http://conventions.coe.int/Treaty/EN/Treaties/Html/173.htm

FEATURES OF RECOGNITION CONCEPTS "CORRUPTION" AMOUNG PUPILS AND STUDENTS

D.V. Pshenichnyuk

Lomonosov Moscow State University

This article describes empirical study of formation recognition skill of corruption as a cognitive concept amoung schoolchildren and students from various universities. The subject of research related to the psychological conditions of corrupt behavior recognition. The purpose of research - to create Recommended sequence of activity – to recognize situations of corruption interaction. The article describes the preliminary results of a study currently ongoing.

Keywords: *corruption interaction, logical action, structural characteristics of the concept.*

Об авторе:

ПШЕНИЧНЮК Диана Владимировна – аспирант кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии ГОУ ВПО «МГУ имени М.В. Ломоносова» (125009, г. Москва, ул. Моховая, 11/9), e-mail: psdiana@yandex.ru

About authors

ALEKSEYENKO Eugene A. - Junior Researcher, Moscow State Humanitarian University M.A. Sholokhov, e-mail: nmospo.aea@yandex.ru

ANTONOVA Galina V. - senior lecturer in pedagogy and psychology of elementary education "Tula State Pedagogical University. Leo Tolstoy "(300026, Tula, Prospect Lenina, 125), e-mail: gvaler@yandex.ru

ARUTYUNYAN Isabella Artashesovna, candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Department of music education Institute of teacher education of the «Tver state university», e-mail: bella112@yandex.ru

ASTAPENKO Elena Vladimirovna – PhD in philology, 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

BELOUSOV Anatoly of Evgenyevich - aspirant, director, Buryatsky respublikansky industrialny tekhnikum (670034, Ulan-Ude, Gagarin St., 28A), e-mail: a.k.brit@mail.ru

BESPERSTOVA Elena Nikolaevna, senior Lecturer, Department of Higher Mathematics, Samara State University of Railway Transport, e-mail: bespel@yandex.ru

BOGATYRIOFF Andrey A. - doctor of philology sciences, professor chair of theology, State educational institution «Tver State University», e-mail: bogatyria@land.ru, bogatyria1967@gmail.com

BORDOVSKAIA Nina, Doctor of Pedagogical Science, professor of Saint-Petersburg State University, Department of psychology (199034, St.Petersburg, Makarova emb., 6), e-mail: nina52@mail.ru

CHUGUNOVA R.R., graduate, Humanitarial and pedagogical institute,Togliatti State University, Togliatti (Russia)

DOBROSMYSLOVA Svetlana - candidate of pedagogical sciences, senior lecturer, department of pedagogy, social work social psychology, Tver State University" (170100, Tver, street. Zhelyabova, 33), e-mail: dobrayas@yandex.ru

DOROHOVA Olga Alexandrovna – senior teacher of the human, social and economical science of Branch of Moscow region State Educational Institution for higher professional education "University Dubna" Dmitrov Institute of non-stop education, e-mail: olga.d792@mail.ru

DORONTSOVA Olga Aleksandrovna - the graduate student of chair the general and professional psychology of FGOU VPO «Bryansk State University of a Name of the Academician I.G.Petrovsky» (241036, Bryansk, Bezhitskaya St., 14), e-mail: olimpiada1502@yandex.ru

DOVGALYOVA Irina Valeryevna – the candidate philosophical sciences, the associate professor of the department of sociology and social technologies of Public Educational Institution of Higher Professional Training Tver State Technical University, e-mail: diva150573@yandex.ru

DUMINIKE Yuri Semenovich, candidate of psychological sciences, associate professor; head of the Department of humanitarian and socio-economic disciplines Federal state military educational establishment of the «Military Academy of aerospace defense named after G.K. Zhukov» (170100, Tver, st. Zhigareva, 50); e-mail: duminik@mail.ru

DYACHKOVA Tatyana - assistant professor of technology training and additional education of children, SEI APE TO "Institute for Advanced Studies and Retraining of Education Tula region", the applicant FGBNU "Institute of Education Development Strategy of RAO" (300045, city of Tula, Lenin str. , d.22), e-mail: dyachkova-72@mail.ru

ERSHOV Wiatsheslaw Alekeevich – candidat of pedagogical sciences, AP, department of pedagogy, social work social psichologi, «Tver State University», e-mail: dissovet.tver@yandex.ru

FEDOROVA Natalia - PhD, associate professor, head of department of strategic planning of the budget of Tver regional institute of improvement of teachers (170008, Tver, Volokolamsk Prospect, 7), e-mail: nnfedorova48@mail.ru

FEOKTISTOVA Svetlana Vasilevna, Doctor of Psychology, Professor of the Department of Applied Psychology in Russian New University (105005, Moscow, Radio st. 22), e-mail: svfeoktistova@mail.ru

FILIPPOVA Tatyana Vladimirovna – senior lecturer of russian history «Pskov State University» (Lenin Square, 2, Pskov, 180000, Russia), e-mail: Filippovahistory@gmail.com

FIRSOV Mikhail V. - doctor of historical sciences, professor, vice-rector for scientific work, head of the department of social work center, Orthodox Institute of Saint John the Theologian, the Russian Orthodox University (127473, Moscow, per. Chernyshevsky Str. 11 A, p. 1) mihail_firsov@mail.ru

GOLUBEVA Tamara Alexeevna - candidate of psychological sciences, head of the department of basic general and professional education, GBOU DPO Tver regional institute of teachers enhancement, Tver, e-mail: tamaragolubeva@mail.ru

GORDEEVA N.M., assistant at the Higher Mathematics Department of Bauman Moscow State Technical University (ul. Vtoraya Baumanskaya 5, Moscow, 105005 Russia), e-mail: nmgordeeva@bmstu.ru

GUDALINA T.A. - postgraduate student, "Togliatti State University", e-mail: axanova@yandex.ru.

GUDIMENKO Julia Y. - applicant for the degree of Candidate of Sciences of labor psychology, organizational and clinical psychology "Tver State University" (170100, Tver, ul. Zhelyabov, 33), e-mail: yko-y@mail.ru

HOMCHUK Elena Pavlovna - graduate student of social psychology and psychotherapy National Pedagogical University named after M.P. Dragomanova, e-mail: khomchukolena@gmail.com

KACHAYEV Ruslan Ivanovich - director Academy of Municipal Services of K.D. Pamfilov, e-mail: 7400557@gmail.com

KARAVANOVA Lyudmila Zhalalovna - doctor of psychological sciences, professor of department of the general psychology and psychology of development, Tver state university, e-mail: Karavanova_L54@mail.ru

KISELEVA Ekaterina Alexandrovna - Ph.D., associate professor, leading researcher at the Research and Education Center "transversal and cross-cultural social work", the Faculty of Social Work, Education and uvenology, the Russian State Social University (129226, Moscow, st. Wilhelm Pieck, building 4, p.1), e-mail: vita_ek@mail.ru

KORYSHEV Mikhail Vitalyevitch, candidate of science, associate professor, head of the German language department, St. Petersburg State University, St. Petersburg, e-mail: mkorychev@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.

KRYLOVA Marina Andreyevna - Ph.D. of Psychology, assistant professor of psychology and pedagogy of primary education of Tver State University (170021, Tver, 2-nd Griboedova str, 24), e-mail: fabmarine@rambler.ru

KULEVA Irina Vladimirovna, graduate student, e-mail: kulyova.i.v@gmail.com

LELCHITSKIY Igor Davidovich, doctor of pedagogical Sciences, Professor, Director of Institute of teacher education «Tver State University» e-mail: dissovet.tver@yandex.ru

LEPAEV Roman Olegovich – postgraduate student, Department of educational methodology, Saratov state University named after N. G. Chernyshevsky, e-mail: roman-lepaev@yandex.ru

LEVCHENKO Nataliya V. - Ph.D., Associate Professor of Pedagogy Institute of Pedagogy «Kaluga State University. KE Tsiolkovsky "(248023, Kaluga, ul. Stepan Razin Str. 26), e-mail: natai-levche@mail.ru

LIU Jingjing, graduate student of Saint-Petersburg State University, Department of psychology (199034, St.Petersburg, Makarova emb., 6), e-mail: 15174695737@126.com

MAKHNOVETC Sergey Nikolaevich - the doctor of psychological sciences, the professor, director the Tver regional institute of improvement of teachers (170007, Tver, Volokolamsk Prospect, 7), e-mail: msn-prof@ya.ru

MESCHERSKAYA Natalya Petrovna, postgraduate of SEI HPE "Tver state university" (170100, Tver, Zhelyabova, 33), specialty "Labour psuchology, engineering psychology and ergonomics", e-mail: natasha21051987@mail.ru

MOZHAROVSKY Igor L. – PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Education and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University (11/9 Mokhovaya st., Moscow, 125009, Russia), e-mail: mozharovsky@bk.ru

MURASHKO M.V. – the candidate of pedagogical sciences, Professor, rector of the «Tver Institute of Ecology and Law», e-mail: murashkomv@gmail.com

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

NIKOLAEVA Maria Valer'evna, The Sechenov First Moscow State Medical university, (119992, Moscow, ul.Trubeckaya., d. 8, str. 2) marianikolaeva007@gmail.com

NIZHEGORODOV Liliya Alexandrovna – Lecturer, Chair of Pedagogy and Psychology, SBEI APE «Chelyabinsk Institute of retraining and improvement of professional skill of workers of education», Chelyabinsk, Russia, 454091, Chelyabinsk, str. Krasnoarmeyskaya, 88), e-mail: lilya_smile@inbox.ru

NIZHEGORODOV Liliya Alexandrovna – Lecturer, Chair of Pedagogy and Psychology, SBEI APE «Chelyabinsk Institute of retraining and improvement of professional skill of workers of education», Chelyabinsk, Russia, 454091, Chelyabinsk, str. Krasnoarmeyskaya, 88), e-mail: lilya_smile@inbox.ru

NOVOSELOVA Olga Vladimirovna, PhD in linguistics, associate professor of Tver State Agricultural Academy (170904, Tver, Sakharovo, ul. Vasilevskogo, 7), e-mail: olvnov@mail.ru

OLEYNIKOVA Olga – Prof, Director of Centre for VET Studies, e-mail: observatory@cvets.ru

ORLIHINA Natalia - Doctor of Education, Head of the Inspectorate of the Tula region for Supervision and Control in Education (300012, Tula, st. Armory, 5), orlikhina@rambler.ru

OSKOLOVA Tatyana L. - post-graduate student of Academic Chair of methodology and theory of social and educational research, Tyumen State University, e-mail: oskolova@gmail.com

OSTRIK Antonina Alexandrovna - graduate student of psychology, «Moscow State University of Psychology & Education» (Sretenka Str. 29, Moscow, Russia, 127051), e-mail: Ostrikaa@mail.ru

PANTELLEVA Olesya Olegovna, Cand.Philol.Sci., Assistant Professor, Dean of Faculty of Pre-university Preparation, Assistant Professor at the Department of Foreign Languages of Voronezh State University of Architecture and Civil Engineering, (394006, 20-L. Oktyabrya Street, 84, Voronezh), e-mail: olesia_pant@mail.ru

PASHCHENKO Yulia Andreevna - Competitor of the Department of General Pedagogy Taganrog Institute of AP Chekhov (Branch) of the Rostov State University of Economics, e-mail: nemchinova_j@mail.ru

PETANOVA Elena, Passociate Professor of Saint-Petersburg State University, Department of psychology (199034, St.Petersburg, Makarova emb., 6), e-mail: petanovaelena@rambler.ru

POGOZHINA Varvara – postgraduate student, institute of Education The National Research University Higher School of Economics (Potapovskiy pereulok, 16b10, Moscow, Russia, 101000), e-mail: varvara.pogozhina@gmail.com

POPOVA Olga A. - doctor of pedagogical sciences, senior researcher at the Institute of Management Russian Academy of Education

PRYAZHNIKOVA Elena - Doctor of Psychology, Professor of Theory and Practice of Management Faculty of Public Management «Moscow State University of Psychology & Education» (Sretenka Str. 29, Moscow, Russia, 127051,) e-pryazhnikiva @ 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

ROMANOV A Larisa Alekseevna, dr., habil., professor Tver State Agricultural Academy (170904, Tver, Sakharovo, ul. Vasilevskogo, 7), e-mail: romanov_tgsha@mail.ru

ROMANOV Aleksey Arkadievich, dr., habil., professor Tver State Agricultural Academy (170904, Tver, Sakharovo, ul. Vasilevskogo, 7), e-mail: romanov_tgsha@mail.ru

SALOV Alexander Igorevich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Rector, Academy of Public Administration, Moscow (129344, Moscow, Eniseyskaya str., d. 3, korp. 3), e-mail: salovalex69@mail.ru

SAMONENKO Yuriy - Doctor of Education, professor of psychology of work and engineering psychology Faculty of Psychology, Moscow State University, e-mail: m.academia@mail.ru

SHCHERBAKOVA Svetlana Yurievna, candidate of Physical and Mathematical Science, AP, head of the Department of Mathematics with the procedure of the initial instruction, the Institute of teacher education «Tver State University», e-mail: shchsv@yandex.ru

SHCHERBAKOVA Svetlana Yuryevna, candidate of physico-mathematical Sciences, associate Professor, head of Department of mathematics of the methodology of elementary education Institute of teacher education of the «Tver State University», e-mail: shchsv@yandex.ru

SHNEIDER Lydia Berngardovna - Doctor of Psychology, Professor, Head. the department of educational psychology and teaching methodology of the Moscow Psychological and Social University, e-mail: lshnejder@yandex.ru

SIMONOVA Elena Valeryevna – the candidate sociological sciences, the associate professor of the department of sociology and social technologies of Public Educational Institution of Higher Professional Training Tver State Technical University, e-mail: Simonova-E-V@yandex.ru

SIROTYUK Alla Leonidovna, doctor of psychological sciences, professor, Professor of the Department of preschool pedagogy and psychology of the Institute of pedagogical education FGBOU VPO «Tver state University» (170021, Tver, St. 2nd Griboyedov, 24; e-mail: a.sirotyk@mail.ru; 8-910-648-41-32).

SUKHOTIN Alexander A. – PhD-student, Department of Psychology of Education and Pedagogy, Lomonosov Moscow State University (11/9 Mokhovaya st., Moscow, 125009, Russia), e-mail: al.sukhotin@gmail.com

SUNCHALINA A.L., Associate Professor at the Higher Mathematics Department of Bauman Moscow State Technical University (ul. Vtoraya Baumanskaya 5, Moscow, 105005 Russia), e-mail sunchalina@mail.ru

TIKHOMIROVA Anastasia V. - postgraduate student of the Institute of Theology teacher education, Tver State University, e-mail innova86@mail.ru

USOLTSEVA Elena Viktorovna - senior professor Non-state educational establishment of higher vocational education «Russian New University» Faculty of psychology and pedagogics, special speech pathology education department (Moskau, Ul. Radio, 22). logos2001@mail.ru

USOLTSEVS Elena - Non-state educational establishment of higher vocational education «Russian New University» (Moscow), e-mail: logos2001@mail.ru

VALIEV Said Gadzhievich - member scientific and educational center of art pedagogy Tver State University, e-mail: said-valiev@yandex.ru

VALIEVA Elena Anatolievna – senior lecturer in the pre-school education and psychology, "Tver State University" (Zelyabova st., 33), e-mail: elena-valieva@bk.ru

YUSTUS Genrikh Vladimirovich, Cand. of Sciences (Pedagogy), Associate professor of Moscow State Humanitarian University M.A Sholokhov, Moscow, e-mail: o-z@inbox.ru

ZHALAGINA Tatiana Anatolievna, Ph.D in Psychological Science, professor, dean of psychology and social working faculty, head of the working psychology, organizational and clinical psychology department, Tver State University (170100, Tver, ul. Zhelyabova, 33), e-mail: zhalagina54@mail.ru

ZOLOTOREVA Natalya – Dr., Head of Vocational Education and Training Department, RF Ministry of Education and Science, e-mail: zolotareva-nm@mon.gov.ru

ZUBAREVA Natalia - Acting head of the department of general, secondary and vocational education, Tver Institute of Teachers Training (170008, Tver, Volokolamsk Avenue, 7), e-mail: ZuNN2010@mail.ru

ZVEZDINA Marina Leopoldovna - PhD, associate professor, senior researcher Ecocenter, Tver State University (170000, Tver, ul., 33), e-mail: zvezdina.m_tv@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 *№ 4, 2015*

Подписной индекс: **80208** (каталог российской прессы «Почта России»)

Подписано в печать 11.03.2015. Выход в свет 18.03.2015.
Формат 70 x 108 $^{1}/_{16}$. Бумага типографская № 1.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 16,01.
Тираж 500 экз. Заказ №18.
Тверской государственный университет.
Редакционно-издательское управление.
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.
Тел. РИУ: (4822) 35-60-63.
Цена свободная