ВЕСТНИК ТВЕРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ № 2, 2016

Научный журнал *Основан в 2006 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:

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

Адрес редакции:

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

Тел. (4822) 35-76-12

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

© Тверской государственный университет, 2016

VESTNIK TVGU

Seriya: Pedagogika i psikhologiya No. 2, 2016

Scientific Journal *Founded in 2006*

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, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Водопьянова Н.Е., Гофман О.О. Профессиональная идентичность с позиций субъектно-ресурсного подхода 6

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Баринова О.В., Евсеева Н.В. Особенности школьной организационной культуры 18

Ребрилова Е.С. Психологический контракт как показатель качества трудовой жизни субъектов труда в организации. 30

Кругова Н.В., Филинова И.М. Деятельность психолога по профессионально-психологическому отбору кандидатов при приеме на работу 41

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Копылова Н.В., Королева А.А. Психологическая характеристика будущих специалистов с различным уровнем противодействия в учебной деятельности 46

Наследов А.Д., Гао Лин. Мотивация формирования научно-профессиональных понятий курса «Математические методы в психологии» у студентов-психологов в России и Китае 55

Наследов А.Д., Гао Лин. Модель влияния мотивации на формирование системы статистических понятий у студентов-психологов в России и Китае 67

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Григоренко С.Е., Фисунова Н.В., Платошина В.В. Рейтинговая система как средство оценки качества обучения в вузе 77

Захарова И.В., Дудаков С.М., Язенин А.В. О разработке примерного учебного плана по УГНС «Компьютерные и информационные науки» в соответствии с профессиональными стандартами 84

Караванова Л.Ж. Психолого-педагогические условия профессионально-трудовой социализации студентов вуза 101

Сухотин А.А. Имплицитные концепции учения и представления о знаниях у студентов российских вузов 112

Тупик Е.С. Мотивация и стимулирование профессорско-преподавательского состава высшей школы в условиях модернизации 120

Федоров В.В., Довгалева И.В., Баркая Т.Р., Скудалов П.О. Проблемы применения современных технологий независимой оценки качества высшего образования. 126

Ходырева Н.Г., Устинова Л.Г. Содержание и структура математической компетентности бакалавра в области энергетики 135

УЧИТЕЛЬ

Бездухов В.П., Бездухов А.В. Этический диалог как метод формирования этического и морального сознания будущего учителя 145

Белянкова Е.И., Щуринова И.А. Практико-ориентированный подход к формированию профессиональной компетентности будущего учителя истории и права 158

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Захарова И.В., Сыромясов А.О. Отечественные стандарты высшего образования: эволюция математического содержания и сравнение с финскими аналогами 170

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

Фирсов М.В., Галасюк И.Н., Мороз М.В., Ходарина Е.В. Российская модель социальной работы в контексте исторических общественных трансформаций 186
Фишер В.Я., Ценюга С.Н. Генезис «детского чтения» в истории педагогики 195

СТРАНИЦА АСПИРАНТА

Жуков Д.С. К вопросу о научно-методическом аппарате исследования личности служащего и его профессионализма 207
Конорюкова И.В. Психологическое сопровождение формирования Я-концепции воспитателя дошкольной образовательной организации на этапе адаптации к профессиональной деятельности 214
Мещерская Н.П. Теоретические основания профессионально-психологического отбора 220
Москвина А.В. Надежность как ключевой предиктор успешности гимнасток 229
Склярова А.Э. Проблемы исследования социального интеллекта в контексте успешности профессиональной деятельности юрисконсультов в качестве представителей в гражданском судопроизводстве 236
Солодовникова Т.В. Практическая психология как предпосылка становления педагогического сопровождения 244

CONTENTS

LABOUR PSYCHOLOGY

Vodopyanova N.E., Gofman O.O. Proffessional identity from the sunbjectival-resourceful perspective..... .6

ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

Barinova O.V., Evseeva N.V. Features of school organizational culture..... .18
Rebrilova E.S The psychological contract as an indicator of the quality of working life subjects of labour within the organization. 30
Krugova N.V., Filinova I.M. Psychologist's activities on professional and phycological selection of candidates during recrtuitment..... 41

EDUCATIONAL PSYCHOLOGY

Kopylova N.V., Koroleva A.A. Psychological characteristics of future specialists with different levels of countermeasures in training activities..... 46
Nasledov A.D., Gao Ling. The motivation of scientific professional concepts' formation of the course "Mathematical methods in psychology" among Russian and Chinese psychology students 55
Nasledov A.D., Gao Ling. The model of motivation's influence on the formation of the system of statistical concepts among Russian and Chinese psychology students 67

HIGHER EDUCATION

Grigorenko S.E., Fisunova N.V., Platoshina V.V. Rating system as a means of assessing of university education quality..... 77
Zakharova I.V., Dudakov S.M., Yazenin A.V. On the development of curriculum on ugns «Computer and information science» in accordance with professional standards 84

Karavanova L.Zh. C Psychology and pedagogical conditions of professional and labor socialization of students of higher education institution сопровождения 101
Sukhotin A.A. Implicit conceptions of learning and ideas about knowledges of russian highschool students 112
Tupik E.S. Motivation and stimulation of the faculty of the higher school in the conditions of modernization 120
Fedorov V.V., Dovgaleva I.V., Barkaya T.R., Skudalov P.O. The problems of applying modern technology of independent evaluation of quality in higher education 126
Khodyreva N.G., Ustinova L.G. The content and the structure of mathematical competence of abachelor in the field of power engineering 135

TEACHER

Bezdukhov A.V., Bezdukhov V.P. Ethic dialogue as method of developing future teacher's ethic and moral awareness 145
Belyankova E.I., Shchurinova I.A. Practice-oriented approach to developing professional competences of future history and law teachers 158

COMPARATIVE EDUCATION

Zakharova I.V., Syromyasov A.O. Native standarts of higher education: the evolution of the mathematical content and comparison with the finnish analogues. 170

HISTORY OF EDUCATION

Firsov M.V., Galasyuk I.N., Moroz M.V., Hodarina E.V. The russian model of social work in the context of historic social transformations 186
Fischer V.Y., Cenuga S.N. Genesis of children's reading with regard to the history of the pedagogy 195

POSTGRADUATE PAGE

Zhukov D.S. About the question of the scientific and methodical device of research of the identity of the employee and his professionalism 207
Konorukova I.V. Psychological support of the formation of self-concept of teacher pre-school educational institutions at the stage of adaptation to professional activities. ... 214
Mescherskaya N.P. Theoretical basis of the professional psychological selection. 220
Moskvina A.V. The stability as a main factor of gymnasts performance success. 229
Sklyarova A.E. Research problems of social intellegence in the context of success of professional activity of legal advisers as representatives in civil trial 236
Solodovnikova T.V. Practical psychology as a prereguisite for the development pedagogical support. 244

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

УДК 159.9.072: 69

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ С ПОЗИЦИЙ СУБЪЕКТНО-РЕСУРСНОГО ПОДХОДА[1]

Н.Е. Водопьянова, О.О. Гофман

Санкт-Петербургский государственный университет

Исследована профессиональная идентичность с позиций ресурсного подхода. Выявлены интрасубъектные ценностно-смысловые детерминанты профессиональной идентичности персонала строительной фирмы в ситуации организационного кризиса 2015 – 2016 гг. – образ профессионально-личностных ресурсов и успехов трудового коллектива в прошлом, профессиональная востребованность в настоящем. Предложена авторская анкета «Оценка профессионально-личностных ресурсов трудового коллектива в прошлом, настоящем, будущем». Результаты могут использоваться для разработки и внедрения интегрированных стратегий организационной ответственности за стабильность и успешность корпоративного бизнеса и безопасность рабочего места персонала.

Ключевые слова: *профессиональная идентичность, профессионально-личностные ресурсы, субъект труда, профессиональная востребованность, интегральный подход.*

Актуальность изучения феномена профессиональной идентичности (ПИ) определяется тем, что она как результат развития личности и субъектности, профессиональной адаптации придает человеку устойчивость и уверенность в будущей профессиональной деятельности.

Обретение личностной и профессиональной идентичности в условиях неопределённости и быстро меняющегося мира ученые связывают с необходимостью рефлексии своего прошлого опыта («темпоральная идентичность»), в том числе и профессиональной биографии с целью сохранения личностной целостности. В контексте субъектно-ресурсного подхода рефлексия ПИ – важный ресурс субъекта жизни и труда [2, с. 20]. Психологическая особенность темпоральной идентичности не осознается в простом «здесь и теперь», а воспроизводится в трансспективе становления, отражает

[1] Статья подготовлена при финансовой поддержке гранта РГНФ «Теоретико-методологические основы ресурсного подхода к психологическому обеспечению профессионального здоровья руководителей» № 15-06-10638.

онтологический уровень рефлексии сознания и личности, рефлексию реальности богатства возможностей [7, с. 51].

Д.А. Леонтьев описывает идентичность как «точку опоры», Р. Мэй – как «внутренний центр», М.К. Мамардашвили – как «точку сборки», как наиболее содержательную характеристику точки опоры «Я».

Большой вклад в развитие профессиональной идентичности внесли такие отечественные психологи, как К.А. Абульханова-Славская, В.А. Бодров, А.В. Гузь, Е.П. Ермолаева, Е.В. Конева, Д.И. Завалишина, Н.Л. Иванова, Е.Н. Кирьянова, Е.В. Куприянчук, Ю.П. Поваренков, Л.Б. Шнейдер, А.А. Яшина, А.В. Шакурова.

Семантическое поле понятия «профессиональная идентичность» охватывает разные аспекты и детерминанты данного феномена. Сьюпер связывает профессиональную идентичность с «профессиональной Я-концепцией», которую каждый человек в своей жизни воплощает в серию карьерных решений. Профессиональные предпочтения и тип карьеры – это попытка ответить на вопрос «Кто Я?». Избранная профессия и карьерные достижения оказывают сильное влияние на общую «Я-концепцию» и самооценку субъекта труда [11, с. 197]. В.А. Бодров рассматривает профессиональную идентичность как свойство профессиональной пригодности, объясняя это тем, что профессиональная идентичность определяет эффективность деятельности субъекта труда и, следовательно, выступает в качестве показателя профессиональной пригодности [1, с. 114]. Ряд авторов отмечают, что ПИ характерна только для тех людей и тех эпох, для которых профессиональная деятельность – главное средство самоутверждения и самореализации. Е.П. Ермолаева исходит из того, что ПИ – это продукт личностного и профессионального развития, который складывается только на высоких уровнях овладения профессией и выступает как устойчивое согласование основных элементов профессионального процесса, а именно согласование реальных и идеальных профессиональных образов «Я» [4, с. 56–65].

Е.В. Куприянчук понимает ПИ как опознавание себя субъектом, выбирающим и реализующим способ взаимодействия с окружающим миром, благодаря чему происходит обретение смысла самоуважения [6, с. 60–66]. Ю.П. Поваренков рассматривает ПИ как критерий профессионального развития, как свидетельство о качественных и количественных особенностях принятия человеком своей трудовой деятельности. ПИ имеет три основные линии развития:

– отношение человека к себе как будущему и действующему профессионалу;

– отношение человека к конкретной профессиональной деятельности как способу самореализации и удовлетворения потребностей;

– отношение человека к системе ценностей и норм, характерных для данной профессиональной общности [9, с. 69].

А.В. Шакурова выделяет два типа профессиональной идентичности. Первый тип – индивидуальная ПИ как характеристика субъекта, которая выступает существенным ресурсом оптимизации трудового поведения сотрудника и позволяет ему стать частью профессионального и организационного сообществ за счет освоения компетенций, ролей, эмоционального принятия ценностей и повторения типичных эффективных практик исполнения. Второй тип – ПИ коллективного субъекта труда как когнитивно-эмоционально-деятельностное единство членов рабочей группы, которое основано не только на сходстве профессиональной сферы, но и на общности реализуемых каждым сотрудником организационных целей, ценностей, поведенческих моделей и проявляется в преобладании определенного ролевого репертуара. Структура ПИ включает социально-психологическую (тождество с обобщенным представителем профессии как вида занятий), производственно-технологическую (тождество с содержанием труда) и организационно-культурную (тождество с организационной средой и ее культурообразующей основой) составляющие. В зависимости от степени сформированности каждой составляющей выделяют три уровня ПИ, которые соответствуют уровням квалификации работника: 1) первичное тождество, характерное для дилетанта; 2) узкая специализация, характерная для специалиста; 3) мастерство, характерное для профессионала с максимально широким репертуаром ролей, необходимых для эффективного взаимодействия, независимо от организационных условий [13, с. 18].

Н.С. Пряжников представил следующую иерархию уровней профессиональной идентичности:

1. Невыраженная ПИ – осознание дальней и ближней профессиональных целей, стремление понять свое дело, овладеть им в полной мере, освоить все трудовые функции; определение структуры профессиональных отношений и поиск своего места в них; характеристика субъекта – мечтающий.

2. Выраженная, пассивная ПИ – усвоение основных знаний, требований профессии к человеку, осознание своих возможностей, усвоение профессиональных контактов, вхождение в профессиональное сообщество; характеристика субъекта – осведомленный.

3. Устойчивая ПИ – практическая реализация выбранных профессиональных целей, самостоятельное и осознанное выполнение деятельности, формирование индивидуального стиля деятельности, формирование определенного круга профессиональных контактов, интенсификация процесса профессионального общения; характеристика субъекта – умелый.

4. Устойчивая ПИ – свободное выполнение профессиональной деятельности, повышение уровня притязаний – поиск сложных профессиональных задач, профессиональное мастерство и творчество, осознание своей профессиональной неповторимости, стремление передавать опыт другим, делиться им; характеристика субъекта – творческий.

В структуре ПИ ученые выделяют разные компоненты: личная идентичность, социальная идентичность и Я–идентичность. Личная идентичность это – самоопределение в рамках физических, интеллектуальных и моральных черт конкретного человека как профессионала. Социальная идентичность – динамическое, когнитивно-мотивационное образование, конструируемое при жизни в ходе взаимодействия с социумом, в том числе и с профессиональным сообществом. Социальная идентичность связана с типами ролей, статусов, совокупностью образов и положением человека в профессиональном сообществе. Я-идентичность, или чувство тождественности, подразумевает субъективное ощущение своей жизненной ситуации, непрерывности и своеобразия в профессиональной деятельности. Чувство тождественности проявляется в балансе между личностным и социальным аспектами идентичности. В структуре профессиональной идентичности рассматривают два аспекта. Внешний аспект связан с тем, как человека воспринимают и принимают как специалиста в профессиональном сообществе, как субъекта труда. Внутренний аспект ПИ включает процессы самовосприятия и самооценки себя как востребованного профессионала, удовлетворенность профессиональной востребованностью и профессиональным благополучием [10, с. 13].

Л.Б. Шнейдер отмечает, что структуру ПИ составляют смыслы и хронотопы, прототипы, ценности. Содержательный аспект структуры ПИ выражается в тождественности, определенности и целостности личности, реализуется в профессиональных ситуациях, отношениях и образе «Я» [14, с. 11]. Таким образом, ПИ становится результатом процесса решения профессионально значимых проблем и задач. При этом, каждое принятое решение по поводу себя и своей профессиональной деятельности выражено в поступке [8, с. 181].

Согласно концепции бизнес-этики и места человека в организации С. Каммингс выделяет два подхода к развитию профессиональной идентичности. Первый – задан внешними условиями (интерсубъетными взаимодействиями): «профессиональная этика», корпоративная культура организации, требования должности; второй – обусловлен внутренними (интрасубъектными) детерминантами профессионала, соотнесенными с внешними условиями [5, с. 304–305].

В ходе теоретического анализа нами решалась задача объединения различных и иногда кажущихся противоречивыми точек зрения на понимание ПИ – с одной стороны, как «достижение профессиональной зрелости», с другой – как постоянный процесс трансформации и «реконструирования себя». Для этого был использован интегральный метода AQAL, разработанный К. Уилбером [12, с. 78–83], который предлагает четыре квадранта для описания любого феномена «внутренним» и «внешним» образом, индивидуально или в составе коллектива (таблица).

Интегральное понимание профессиональной идентичности

Контекст внутреннего индивидуального субъективного/Я – самость и сознание Профессиональная идентичность – это изменение картины мира с ее расширением, обогащением и усложнением; это рост осознанности и понимания самого себя как субъекта труда; развитие ума и речи, переход от стадии до конвенциональной к конвенциональной и к пост конвенциональной.	*Контекст внешнего индивидуального объективного/ «Он/Она/Оно»* Профессиональная идентичность – это рост вариативности поведенческих реакций субъекта труда (от импульсивных к осознанным), расширение поведенческих компетенций, достижение высокого уровня умений и навыков, мастерства в выполнении профессиональной деятельности.
Контекст внутреннего множественного интерсубъектного / «Мы» Профессиональная идентичность – это развитие способностей коммуникаций с коллегами, контрагентами, рост понимания различных ценностей и мотивов, рост собственной способности к работе и вхождение в профессиональное сообщество, с последующим формированием собственной профессиональной уникальности.	*Контекст внешнего множественного межобъектного/ «Система»* Профессиональная идентичность – это процесс перехода от объекта к субъекту труда, от поведения функционального к поведению созидательному и изменяющему среду с формированием внутренней ответственности как регулятора профессионального и гражданского поведения, направленного на изменения в масштабе коллектива, профессионального сообщества, организации и общества в целом.

Таким образом, в понимании идентичности важным представляется следующее:

1. Существуют два подхода к пониманию идентичности. Представители первого подхода опираются на идею «Я» как глубокой внутренней постоянной структуры, трактуют идентичность как фундаментальное или устойчивое тождество, как характеристику,

которая должна быть присуща всем людям. Представители второго подхода отвергают такое тождество, обращая внимание на изменчивость состояний сознания, которые как роли у актера могут постоянно меняться, акцентируют различие, неустойчивость и множественность. С точки зрения понимания ПИ произошло смещение идентичности от тождества как достижения «сверхцели», соответствия внешне определенному идеалу профессии к постоянному пересмотру и переосмыслению своих ценностей, профессиональных установок, принятых в сообществе норм и правил взаимодействия, поведения, качества выполненных задач в постоянно изменяющемся мире.

2. Профессиональная идентичность – это интегральная компонента социальной и личностной идентичности. ПИ, с одной стороны проецирует свойства личной идентичности, с другой – является предиктором профессионального сообщества (социальной идентичности), в рамках которой происходит становление и развитие субъекта труда.

3. Важный момент в описание ПИ вносит психология развития и понимание идентичности как процесса постоянного преобразования «Я». Это означает, что субъектом труда становится человек, имеющий опору и источник активности внутри себя, способный на поступок и принимающий на себя ответственность за него.

4. Ученые по-разному трактуют понятие профессиональной идентичности. Интегральная модель рассматривает ПИ как индивидуальное свойство личности, как культуру разделяемых в профессиональном сообществе смыслов, как результат поведения, выработанных компетенций и их соответствие реальному времени.

5. С позиций субъектно-ресурсного подхода мы понимаем ПИ как последовательный процесс качественного преобразования в сторону развития интра- и интерсубъектных ресурсов: большей рефлексии, самостоятельности и автономности целостного «Я», ценностно-смысловых компонентов, взаимодействия с коллегами и профессиональным сообществом, отождествления субъекта труда с результатами своей деятельности, смещением фокуса ответственности с внешнего на внутренний контур регуляции и др.

Задачи эмпирического исследования:

1. Изучить взаимосвязь профессиональной идентичности инженерно-технического персонала с их демографическими и интрасубъектными характеристиками в виде субъективных оценок профессионально-личностных ресурсов трудового коллектива, базовыми смысловыми установками, профессиональной востребованностью и каузальными ориентациями.

2. Определить вклад интрасубъектных характеристик в профессиональную идентичность.

В проведенном исследовании приняли участие работники четырех профессий: инженер-проектировщик (40 человек), оператор строительного производства (39 человек), машинист буровой установки (41 человек), вспомогательный рабочий (39 человек) – 128 мужчин и 31 женщина в возрасте от 19 до 67 лет (средний возраст 36 лет). Неравное количество респондентов по полу связано с тем, что в профессиях строительного сектора преобладают мужчины, способные работать в физически тяжелых и некомфортных социально-бытовых и гигиенических условиях стройки. В исследовании приняли участие 159 работников строительной организации, находящейся в ситуации организационного кризиса 2015–2016 гг. (в связи с высоким уровнем налогов, неплатежеспособностью заказчиков, высокой стоимостью материалов и конкуренции со стороны других строительных фирм в организации проводились мероприятия по оптимизации численности персонала, изменения организационной структуры с учетом понижения финансово-экономических показателей).

Для проведения эмпирического исследования был использован следующий *комплекс методик*:

1. Авторская анкета «Оценка профессионально-личностных ресурсов трудового коллектива в прошлом, настоящем, будущем»; «Профессиональная биография: прошлое – настоящее – будущее. Анкета содержит шкалы: вопросы из методики «Личный профессиональный план» Е.А. Климова; их оценка по принципу семантического дифференциала Ч. Осгуда.

2. Стандартизированное интервью «Компоненты ответственности» для оценки выраженности когнитивного, поведенческого и эмоционального компонентов ответственности (Л.И. Дементий, 2005) [3].

3. Опросник каузальных ориентаций для определения внешнего и внутреннего локуса контроля, а также феномена «выученной беспомощности» (Д.А. Леонтьев, О.Е. Дергачева, 2008).

4. Методика базовых смысловых установок человека (А.Д. Ишков, Н.Г. Милорадова, 2006).

5. Опросник «Профессиональная востребованность личности» для диагностики уровня выраженности профессиональной востребованности личности и ее компонентов» (Е.В. Харитонова, Б.А. Ясько, 2009).

6. Методика изучения типов профессиональной идентичности (Л.Б. Шнейдер, 2001).

Для обработки результатов исследования применяли контент-анализ с последующим подсчетом ответов респондентов и статистические методы: описательная статистика, корреляционный, факторный, множественный регрессионный анализы.

Основные результаты. С помощью корреляционного анализа были выявлены взаимосвязи профессиональной идентичности с возрастом ($p \leq 0,01$) и стажем работы в компании ($p \leq 0,05$).

Выявлены положительные связи между ПИ и оценками профессионально-личностных ресурсов трудового коллектива в прошлом и настоящем. Не обнаружены корреляции ПИ с оценками ресурсов коллектива в будущем времени. Обобщенная схема корреляции представлена на рис. 1.

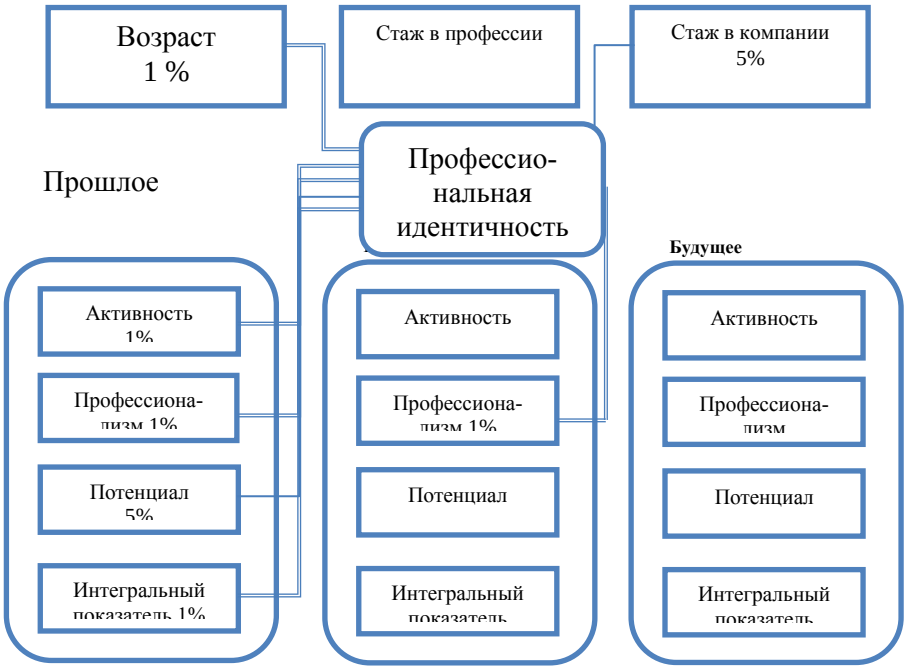


Рис. 1. Корреляционные связи между профессиональной идентичностью, возрастом и стажем в компании, субъективными оценками профессионально-личностных ресурсов. Уровень значимости: 1 % и 5 %.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что ПИ является интегрированным следствием когнитивной оценки профессионально-личностных ресурсов трудового коллектива в прошлом по факторам активности, силе и потенциалам. В настоящем времени ПИ связана только с оценкой профессионализма коллег трудового коллектива. Отсутствие связей с оценками других ресурсных компонентов в настоящем и будущем времени, очевидно, обусловлено переживанием кризисной ситуации и ее большой неопределенностью в строительном бизнесе в 2015–2016 гг. Острое переживание кризиса отражается в сознании работников в редукции образа ресурсов организации в будущем и его связей с образами прошлых и настоящих ресурсов.

Обнаружены положительные корреляционные связи ПИ с удовлетворенностью работников реализацией профессионального

потенциала (p≤0,01), профессиональной компетентностью (p≤0,01), общим уровнем профессиональной востребованности (p≤0,05), с поведенческим компонентом ответственности (p≤0,01) и отрицательная связь ПИ с базовой смысловой установкой по шкале «вербальная зависимость» (p≤0,05) (рис. 2).

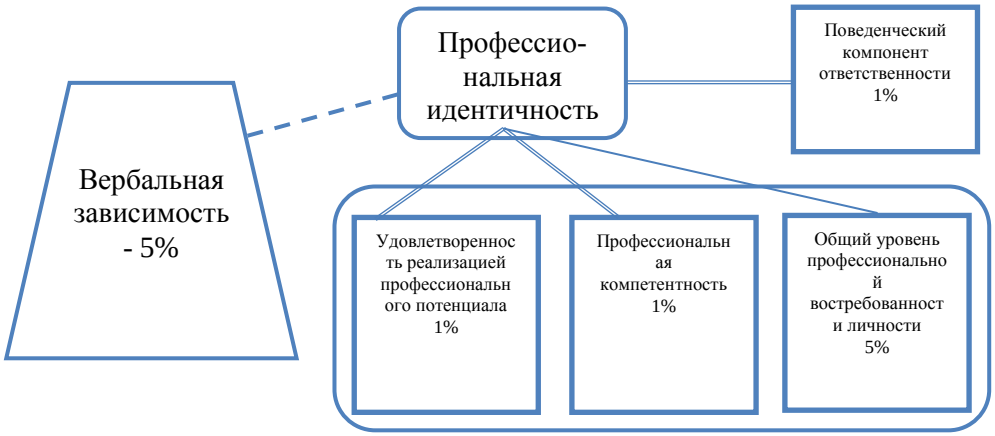


Рис. 2. Корреляционные связи между профессиональной идентичностью и шкалами профессиональной востребованности личности, вербальной зависимостью, поведенческим компонентом ответственности. Уровень значимости: 1 % и 5 %.

Выявлена достоверная связь ПИ с поведенческим компонентом ответственности (p≤0,01). Это свидетельствует о том, что ПИ может рассматриваться как рефлексивно-ценностный ресурс ответственного поведения и деятельности.

Множественный регрессионный анализ выявил, что на профессиональную идентичность (зависимая переменная) значимо влияют «интегральный показатель субъективной оценки профессионально-личностных ресурсов коллектива в прошлом» (R-квадрат = 0,75) и «эмоциональная зависимость» (R-квадрат = 0,100), Дурбин – Уотсон = 2,006.

Итак, профессиональная идентичность есть продукт прошлого профессионального опыта взаимодействия с другими лицами профессионального сообщества, с оценками их профессионально-личностных ресурсов и их профессиональной востребованностью в настоящем, а также с автономностью (независимостью) от эмоциональной поддержки других людей, т. е. большей выраженностью субъектности.

Фактором, ограничивающим профессиональную идентичность, является эмоциональная зависимость от других (внешний контур регуляции), а фактором, способствующим профессиональной идентичности, является опора на себя (на внутренний контур регуляции).

В нашем исследовании мы придерживаемся представлений о ПИ как о системном результате двухсторонних процессов интерсубъетных и интрасубъектных влияний, обусловливаюших профессиональное самоопределение, персонализацию и самоорганизацию, что проявляется в осознании себя представителем определенной профессии и профессионального сообщества, определенной степени отождествления – дифференциации себя с Делом и Другими. С позиций субъектно-ресурсного подхода ПИ проявляется в когнитивно-эмоционально-поведенческих самоописаниях и самоощущениях «Я» и представляет собой интрасубъектный ресурс, способствующий профессиональной адаптации и устойчивости к профессионально-трудным ситуациям и обстоятельствам в быстро меняющейся организационного-профессиональной среде.

Результаты исследования опровергают мнение о том, что субъекта профессиональной деятельности возможно «сформировать по-новому здесь и сейчас», обесценивая прошлый личный опыт и историю организации. Задачу руководителя организации и службы управления персоналом мы видим в установлении связей с традициями, чередой событий прошлого организации и в совместном поиске смыслов настоящего и будущего организации, а также в помощи работникам организации переосмысливать их персональный профессиональный путь и искать ресурсы для новых достижений в профессиональной биографии. В целях формирования и укрепления профессиональной идентичности должны разрабатываться персональные и организационные технологии развития ценностно-смысловых ресурсов ответственности, автономности и других атрибутов субъектности.

Выводы:

1. На профессиональную идентичность оказывают влияние возраст и стаж работы в организации.

2. Наибольший вклад в уровень профессиональной идентичности вносят субъективные оценки профессионально-личностных ресурсов трудового коллектива в прошлом и настоящем, автономность (независимость) от эмоциональной поддержки окружающих.

3. Позитивный образ профессионально-личностных ресурсов и успехов трудового коллектива в прошлом укрепляет профессиональную идентичность персонала. Зависимость от эмоциональной поддержки других людей, наоборот, «размывает» профессиональную идентичность.

4. Чем больше выражены интрасубъектные ценностно-смысловые ресурсы, тем выше профессиональная идентичность и уверенность в будущей профессиональной деятельности.

Результаты могут использоваться для разработки и внедрения интегрированных стратегий организационной ответственности за стабильность и успешность корпоративного бизнеса и безопасность рабочего места персонала.

Список литературы

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности: учеб. пособие для вузов. М.: ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
2. Водопьянова Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда: автореф. дис. … д-ра.психол. наук. СПб., 2014. 48 с.
3. Дементий Л.И. Ответственность личности как свойство субъекта жизнестойкости: диссертация на соискание ученой степени д-ра психол. наук. М., 2005. 357 с.
4. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность // Психол. журн., 2003. №3. С. 56–65.
5. Каммингс С. Реконструкция стратегии: пер. с англ. Харьков: Гуманитарный Центр. 2010. 560 с.
6. Куприянчук Е.В. Теоретико-методологические основы исследования профессиональной идентичности // Образование в современном мире: сб. науч. ст. Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2014. Вып. 9. С. 60–66.
7. Лукьянов О.В. Проблема становления идентичности в эпоху социальных изменений. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2008. 212 с.
8. Моор С.М., Головин П.Ю., Профессиональная идентичность как фактор трудовых отношений // Вестн. Тюмен. гос. ун-та, 2012. Вып. 8. С. 176–184.
9. Патырбаева К.В. Идентичность: социально-психологические и социально-философские аспекты: коллективная монография / науч. ред. К.В. Патырбаева; Перм. гос. нац. иссл. ун-т. Пермь, 2012. 250 с.
10. Петраш Е.А. Социально-психологическая адаптация личности в структуре профессиональной идентичности на разных этапах профессионализации: автореф. дис. … канд. психол. наук. Курск, 2009. 23 с.
11. Почебут Л.Г., Чикер В.А. Организационная социальная психология: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2002. 298 с.
12. Уилбер К. Интегральное видение. М.: Открытый Мир, 2009 232 с.
13. Шакурова А.В. Профессиональная идентичность учителей как субъектов трудовой деятельности: дис. … д-ра социол. наук. Н. Новгород, 2014. 321 с.
14. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления, дис. … д-ра психол. наук. М.:2001. 327 с.

PROFFESSIONAL IDENTITY FROM THE SUNBJECTIVAL-RESOURCEFUL PERSPECTIVE

N.E. Vodopyanova, O.O. Gofman

Saint-Petersburg University

The article was prepared with financial support of the grant of RHSF (Russian Humanitarian Science Foundation), the title of a grant is «The theoretical and methodological background of the resource-based view to the psychological securing of professional health of responsible executives» № 15-06-10638.

Professional identity from the standpoint of resource-based view. Revealed intersubject determinants of professional identity of a working force in a civil engineering firm, in a situation of organizational crisis of a 2015-2016 the image of professional and personal resources and the success of the workforce in the past, also professional relevance in the present. The author's application form Assessment of professional and personal resources of the workforce in the past, present, future.

The results can be used for elaboration and implementation of integrated strategies of organizational responsibility for stability and success of corporate business and safety of staff site position.

Keywords: *professional identity, professionally-personal resources, the subject of labor, professional demand, integral approach.*

Об авторах:

ВОДОПЬЯНОВА Наталия Евгеньевна, доктор психологических наук, доцент кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности Санкт-Петербургского университета (199034, г. Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 7/9. Факультет психологии), e-mail: vodop@mai.ru

ГОФМАН Ольга Олеговна, аспирант кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности Санкт-Петербургского университета, начальник департамента управления персоналом ЗАО «Геострой» (191180, г. Санкт-Петербург, Загородный пр., д. 27/21), e-mail: ms.gofman@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 371.1: 005.59

ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ

О.В. Баринова, Н.В.Евсеева

Московский государственный психолого-педагогический университет

Рассматривается основное содержание понятия «школьная организационная культура», функции и потенциал использования организационной культуры в общеобразовательных учреждениях. Выявляются особенности школьной организационной культуры. Обосновывается взаимосвязь организационной культуры и социально-психологического климата общеобразовательного учреждения.
***Ключевые слова**: организационная культура, школьная организационная культура, организационное взаимодействие, социально-психологический климат.*

Значимость исследования организационной культуры заметно возросла в последние годы по многим причинам. Изучение организационной культуры приобретает научно-практическую направленность, как один из важнейших факторов обеспечения эффективности функционирования организаций в связи с интенсивным развитием рынка в России [3]. При этом попытки эффективно использовать возможности организационной культуры предпринимаются не только в сфере бизнеса, но и в государственных и общественных организациях, в том числе образовательных учреждениях.

Изучение потенциала организационной культуры в школе охватывает следующие направления: поиск новых моделей и инструментов системы управления; повышение воспитательного потенциала школы и уровня безопасности образовательной среды; удовлетворение новым требованиям к построению учебной деятельности, групповых и внутришкольных взаимодействий; выработка новых образцов организационной культуры, которые включали бы ориентацию современной школы не только на образовательные, но и экономические цели (финансовую стабильность и привлечение дополнительных средств для развития) [8].

Исследование актуально и потому, что понятийно-концептуальный аппарат, используемый для изучения данного феномена, отличается дискуссионностью, а порой и противоречивостью [1]. Большинство авторов, публикующих работы по проблеме организационной культуры, практически не разделяют понятия организационной и корпоративной

культуры, а многие их отождествляют с такими терминами, как «культура организации» и «культура предприятий» [7]. Требует дополнительного внимания исследователей содержание таких понятий, как «организационное развитие», «организационное взаимодействие» и «организационное поведение», которые до сих пор не становились предметом отдельного исследования [6].

Обращению к концепции организационной культуры способствует и происходящая в последние годы образовательная реформа по объединению школ, внесшая значительные перемены в жизнь многих российских образовательных учреждений. Часто происходящее «искусственное», чисто формальное объединение приводит к тому, что теряется то лучшее, что было в каждой школе – ее лицо, индивидуальность, разрушаются складывающиеся годами традиции, изменяется психологический микроклимат. Педагоги и учащиеся, вынужденные менять место работы и учебы, испытывают стресс. Именно обращение к концепции организационной культуры способно помочь решить проблемы идеологической составляющей деятельности образовательного комплекса – разработать концепцию объединенного учреждения, которая сможет обеспечить преемственность дошкольного и школьного образования и повысит эффективность работы как воспитателей, так и учителей [9].

Актуальность исследования школьной организационной культуры определяется следующими обнаруженными противоречиями:

- Между необходимостью обращения управленческой образовательной практики и психологической службы к анализу школьной организационной культуры для успешного решения стоящих перед школой задач и низким уровнем интереса директоров и школьных психологов к данной проблеме [10];
- необходимостью развития в современной школе предпринимательской культуры и отсутствием теоретически обоснованных и проверенных практикой актуальных и жизнеспособных образцов;
- высоким воспитательным потенциалом школы и низкой степенью его использования в современной школе;
- актуальностью психологических исследований безопасности школьной образовательной среды и ускользанию от внимания исследователей возможностей организационной культуры по созданию психологически комфортного и безопасного пространства для всех участников образовательного процесса;
- кооперативным характером труда и коллективной ответственностью за результаты деятельности педагогического коллектива и стремлением педагогов к автономии и самостоятельности;
- наличием у каждого общеобразовательного учреждения формальной составляющей его организационной культуры –

разработанных устава, гимна и других внешних атрибутов – и низкой осведомленностью персонала и учащихся об их существовании;

– необходимостью формирования единого психологического пространства вновь создаваемых общеобразовательных комплексов и уникальностью социального характера каждой из входящих в него единиц.

Организационная культура является интегральным групповым феноменом, который определяется через большое количество терминов, таких как ценности, убеждения, установки, принципы, образ мышления, коллективные представления, нормы, запреты, образцы поведения, способы действия, связывается с «философией» организации, ее неформальным сознанием, атмосферой (климатом), социально-духовным полем [7]. Организационная культура – это общее смысловое поле для всех членов данной группы, которое определяет предрасположенность ее носителей действовать тем или иным образом, задает паттерны их восприятия, мыслей, чувств, оценок, формирует общую для них «психологию» [1].

Такая своего рода культурная «программа» задает систему координат для деятельности организации в целом, детерминирует поведение ее членов в привычных ситуациях и облегчает выбор той или иной линии поведения в ситуациях неопределенности, позволяя избежать возникновения тревоги. И в этом смысле культура функционирует как когнитивный защитный механизм – как для входящих в нее индивидов, так и для группы в целом, что определяет консервативность и инертность базовых представлений группы. Если группа уже их выработала, то она наверняка предпочтет их изменению отвержение новых данных, не согласующихся с ними. Поэтому культуру сложно изменить, и многие нововведения не приживаются только потому, что противоречат базовым представлениям той или иной группы людей [11].

Будучи сложным феноменом, организационная культура обладает многоуровневым строением. Глубинные уровни коллективного опыта – культурные представления, ценности, принципы, убеждения и т.д. – отражаются в системе принятых в культуре норм, традиций, обычаев, ритуалов, которые осознанно или неосознанно разделяются большинством членов организации. Последние, в свою очередь, находят свое выражение во внешних символах и атрибутах. Организационная культура является при этом целостной системой, обладающей структурной стабильностью. Именно интегральный характер, наличие определенной иерархии отличает культуру от простой совокупности представлений или ценностей. В любой организации потенциально заложено множество субкультур, но паттерн различных общих элементов, характер связи ее различных характеристик определяет содержание организационной культуры, формирует тот или иной ее профиль [4].

Основными функциями любой культуры являются информационная, адаптивная, коммуникативная, интегративная и функция социализации. В целом они могут быть сведены к двум основным: адаптации к внешней среде и внутренней интеграции [11]. Именно в ходе разрешения проблемных ситуаций, возникающих на пути адаптации к внешней среде, и формируется «культурная парадигма» организации: вырабатываются и принимаются те убеждения и ценности, которые способствуют выживанию или успешному функционированию организации. Интегративная функция заключается в установлении и поддержании эффективных способов совместной работы членов организации и проявляется в том, что ценности, нормы, представления и т.д., разделяемые членами организации, связывают ее в единое целое, объединяя индивидуальные цели ее членов с общей организационной целью.

Важно подчеркнуть, что организационная культура морально нейтральна. То есть она не бывает ни хорошей, ни плохой, а лишь более или менее адекватной обстоятельствам существования организации. Культура может быть «эффективной», создавая обстановку, способствующую повышению производительности и внедрению нового. Но она может работать и против организации, создавая барьеры для ее развития, например, в виде сопротивления внедрению инноваций или низкого уровня коммуникаций.

Таким образом, представление о том, что та или иная группа обладает «культурой», подразумевает, во-первых, общность определенных элементов культуры для всех ее членов. При этом разделяемые носителями культуры представления воспринимаются ими как «свои, наши», как истинные и позитивные. Во-вторых, эти основные элементы имеют глубинный характер, что проявляется как в их частичной неосознанности, так и в некоторой неосязаемости и расплывчатости. Наконец, базовые представления той или иной группы становятся ее отличительной особенностью, определяют ее уникальность, выделяют из ряда других.

Все сказанное об организационной культуре в целом в полной мере применимо и к понятию школьной организационной культуры, поскольку любое среднее образовательное учреждение является организацией, т.е. имеет собственные цели, структуру, членов. Но следует отметить и ряд характерных черт, которые отличают школу от других организаций, а значит, обусловливают и особенности школьной организационной культуры.

К особенностям школы как организации можно отнести следующие. Во-первых, школа – это организация с одним лидером – директором, что определяет особенности управления школьной культурой, роль личности руководителя, его стиля работы в

формировании культуры. Во-вторых, учебно-воспитательный коллектив включает в себя не только педагогов, но и учащихся. Поэтому школьная культура включает как минимум две субкультуры – педагогов и учащихся. И формирование каждой из этих субкультур является отдельным сложным процессом со своими механизмами, спецификой и особенностями. Помимо учеников и педагогов есть еще родители, администрация. Таким образом, школа – это сложная система, которая имеет несколько сфер проявлений своей организационной культуры: директор – педагоги, директор – администрация, педагоги между собой, педагоги с учащимися, педагоги с родителями. В-третьих, важнейшей особенностью деятельности педагогических коллективов является кооперативный характер труда и коллективная ответственность за результаты деятельности: любой выпускник школы – это продукт труда не одного учителя, а целого коллектива, и на конечный результат работы школы в гораздо большей степени, чем педагогическое мастерство отдельных педагогов, влияет уровень взаимодействия и взаимосодействия всех учителей. Важность усилий по организации взаимодействия определяется и спецификой социально-психологической ситуации работы педагогического коллектива. Во-первых, учителя-предметники, имеющие дело с одними и теми же учащимися, фактически работают рядом, но не вместе, что является тормозящим фактором процесса коллективообразования в учительской среде: успех или неудача одного из них не становятся условием успеха или неудачи других. Во-вторых, эффективность деятельности педагогического коллектива определяется преемственностью ступеней обучения, когда учителя, работающие со старшими школьниками, достигают или не достигают успеха в реализации своих целей в зависимости от того, насколько продуктивно работали их предшественники в младших классах. Поэтому не менее важна согласованность функционально-ролевых ожиданий учителей начальных и старших классов.

Организационная культура школы может быть определена как набор представлений о способах профессиональной деятельности педагогов, нормах поведения, совокупность писаных и неписаных правил, запретов, ценностей, ожиданий и т.д., сознательно или бессознательно разделяемых большинством сотрудников и учащихся школы [10].

И.И. Буева предлагает такое определение корпоративной[2] культуры образовательного учреждения: «...это интегративная характеристика системы ценностей членов образовательного

[2] В научной литературе понятия корпоративной и организационной культуры часто употребляются как синонимы.

сообщества, реализующаяся в индивидуальном поведении и способах корпоративного взаимодействия» [2].

Главный вопрос, на который отвечает школьная культура, это вопрос о том, какое профессиональное поведение считается приемлемым. Школьная культура включает представления о таких важных сторонах жизни организации, как профессионализм педагога, способы управленческой поддержки профессионализма, уровень профессионального доверия, система вертикального и горизонтального контроля, способы проявления инициативы и решения проблем, источники профессиональной информации, поведение в условиях инновационной деятельности и др.

Отвечая на вопрос, что такое хорошо и что такое плохо в каждой конкретной школе, организационная культура определяет индивидуальность школы, ее социальный характер, ее неформальную структуру: разделяемые или неразделяемые убеждения, профессиональные ценности, неписаные ценности, неформальный скрытый конфликт, симпатии и антипатии, образцы поведения, группы и группировки, уровень взаимодействия между ними, характер мотивации и т.д. Организационная культура обусловливает отношения в классах, между классами, учащихся с учителями, учителей с администрацией и родителями.

Так же как и культуру любой другой организации, школьную культуру определяют два типа факторов: внеорганизационные и внутриорганизационные. К первым относятся национальные особенности, традиции, экономическая ситуация, доминирующая культура окружающей среды. Ко вторым – внутренний опыт школы, личность руководителя, миссия, цели и задачи, квалификационный и образовательный уровень педагогического состава.

И.И. Буева отмечает широкий спектр функций, выполняемых школьной организационной культурой: интегративную, адаптивную, аксиологическую, стимулирующую, регламентирующую, информационную, коммуникативную. И это позволяет рассматривать последнюю как эффективный инструмент управления школой. Организационная культура – это тот инструмент, который дает возможность руководителю понять особенности учреждения, во главе которого он стоит, и на этой основе определить свои управленческие задачи и возможности. Например, от доминирующего типа культуры зависит тип реакции на внутренние и внешние воздействия, в том числе на нововведения: существующая культура может выступать основной причиной сопротивления тем или иным преобразованиям. Более того, в российских организациях, в том числе и школах, часто именно неформальная структура определяет большую часть всей реальной жизни организации, а не ее формальная сторона (должностные

инструкции, приказы и программы развития). Так, осознание культурных аспектов группового поведения задает важный ориентир управленческой деятельности на пути успешной реализации плановых изменений и развития учреждения – формальные и неформальные требования и правила не должны противоречить друг другу, или, говоря иначе, система деятельности организации должна соответствовать ее организационной культуре [10].

В целях проверки теоретических положений изучаемой проблемы особенностей школьной организационной культуры нами было проведено эмпирическое исследование на базе ГБОУ «Гимназия № 1358» (г. Москва). В исследовании приняло участие 20 сотрудников гимназии в возрасте от 28 до 62 лет, из них 19 женщин и один мужчина. В эксперименте участвовали 19 педагогов средней и старшей школы, из которых один являлся педагогом-психологом гимназии и один – представителем администрации школы. Стаж работы каждого учителя в данной школе составлял не менее трех лет. Трое педагогов являлись выпускниками данной школы. Участие в эксперименте было добровольным.

Эмпирической гипотезой исследования стало предположение о существовании взаимосвязи между социально-психологическим климатом и типом организационной культуры школы.

На рис. 1 графически представлены данные, полученные по методике «Инструмент оценки организационной культуры» (Р. Куинн, К. Камерон) [5].

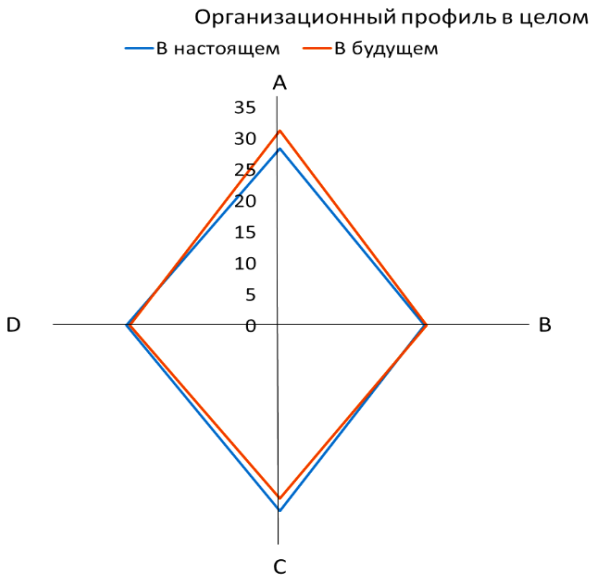


Рис. 1. Организационный профиль гимназии в целом, где A – клановая культура; B – адхократическая; C – рыночная; D – иерархическая

Профиль организационной культуры гимназии в целом (рис. 1) отражает общую картину нынешней и предпочтительной организационной культуры гимназии, которая комбинирует в себе все

отдельные стержневые организационные атрибуты, в совокупности и являющиеся отражением культуры организации. В состоянии «как есть» культура гимназии выглядит достаточно сбалансированно и гармонично. Наивысшие оценки имеют квадранты рыночной и клановой составляющих, т.е. данные типы культур более всего имеют тенденцию подчеркиваться в гимназии.

Рассмотрим профили различных аспектов организационной культуры гимназии. Профиль «важнейшие характеристики» (рис. 2) в целом соответствует общему профилю школы: наиболее ярко выражена рыночная культура, за ней следует клановая. В состоянии «предпочтительно» имеет место тенденция к уменьшению рыночной и увеличению иерархической составляющей.

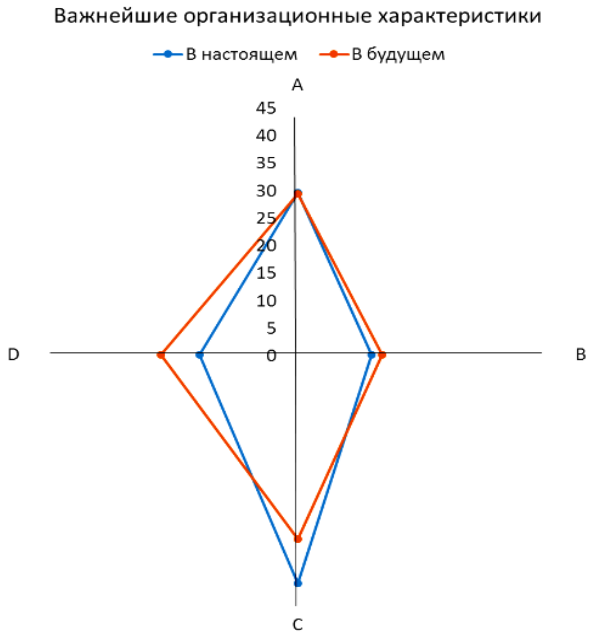


Рис. 2. Важнейшие организационные характеристики

Лидер организации в целом воспринимается как обладающий почти полным репертуаром «ролей»: воспитатель («семья»), предприниматель («рынок»), жесткий контролер («иерархия»), кроме роли новатора. Ожидания относительно лидера связаны с существенным усилением черт, присущих семейной культуре. От лидера ждут помощи и поддержки, «родительского» отношения.

В «системе управления», так же как и в ситуации с лидерством, «западает» новаторство, творчество. Но данная ситуация, по-видимому, устраивает членов педагогического сообщества, поскольку в состоянии «предпочтительно» не наблюдается практически никаких изменений профиля.

Целостность гимназии поддерживается в настоящее время за счет «семейной» составляющей (социально-психологический климат,

преданность педагогов гимназии, сплоченность) и адхократической составляющей (творческая инновационная деятельность, достижения в передовых областях). Наблюдается тенденция к увеличению рыночной и уменьшению иерархической составляющих (следование правилам и процедурам). Основные стратегические цели определяются рыночной составляющей, т.е. цели гимназии устанавливаются на основании запросов рынка, но при этом «проседает» иерархия, т.е. можно предположить, что они не четко структурированы, не доведены до каждого участника. В ситуации «предпочтительно» наблюдается стремление оставить все без изменений.

Критерии успеха определяются «клановой» составляющей, т.е. «человеческим» фактором гимназии – социально-психологическим климатом, сплоченностью коллектива и т.д. За ней идет «рыночная» составляющая, т.е. результаты деятельности учителей должны быть значительными и экономически целесообразными. При этом в предпочтительном варианте сотрудникам хотелось бы еще больше усилить культуру семьи и уменьшить рыночную составляющую, т.е., чтобы при оценке результатов учитывался и потенциал, и перспектива, возможности сотрудников, а не только их конкретные, видимые успехи.

Основываясь на полученных результатах, можно предположить, что в гимназии в большей степени выражена рыночная и клановая культура. Для наглядности представим результаты графически (рис. 3).

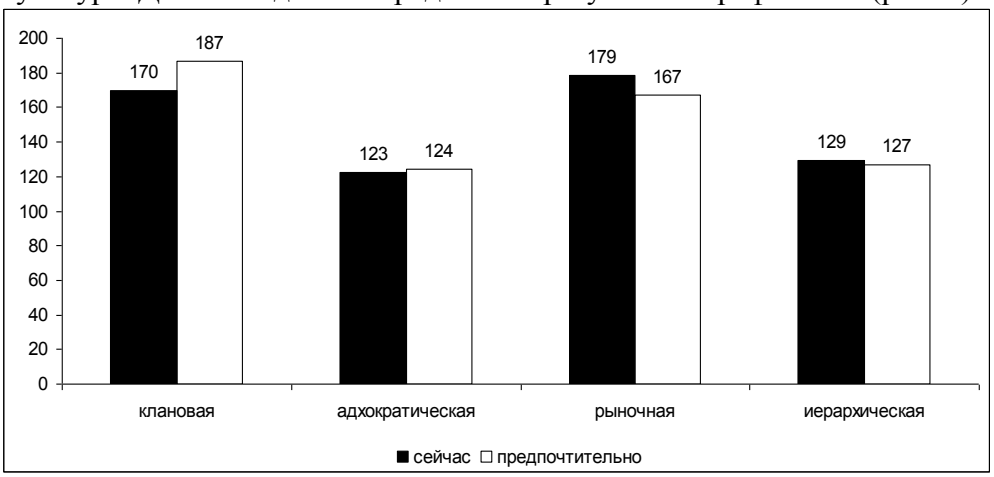


Рис. 3. Выраженность типов организационной культуры «сейчас» и «предпочтительно».

Проверка сделанного предположения относительно наибольшей выраженности рыночной и клановой культур с помощью математических методов показала, что различия есть, т.е. существуют более выраженные типы культуры и менее выраженные. Для обоих случаев – «настоящее время» и «будущее время» – справедлив следующий вывод: в ситуациях «сейчас» и «предпочтительно» в

педагогическом коллективе гимназии сильнее всего выражены рыночный и клановый типы организационной культуры, а слабее всего – адхократический и иерархический.

В состоянии «предпочтительно» культура также стремится выглядеть гармоничной, с переносом акцентов между ведущими типами культур – с рыночной на клановую. Готовность к изменению культуры может быть определена как невысокая (организационные профили «в настоящем» и «в будущем» отличаются друг от друга незначительно).

Для проверки эмпирической гипотезы был проведен анализ взаимосвязи психологического климата и психологической атмосферы в коллективе с типом его организационной культуры. Были получены следующие значимые корреляции: между социально-психологическим климатом и бюрократическим типом культуры (на уровне значимости 0,05), клановым типом культуры «сейчас» и «предпочтительно» (на уровне значимости 0,05) и рыночным типом культуры «предпочтительно» (на уровне значимости 0,01). Таким образом, экспериментальная гипотеза подтвердилась. Такие типы культуры, как органическая, партиципативная, предпринимательская, иерархическая, могут с одинаковой вероятностью быть при любом уровне социально-психологического климата (поскольку между ними и уровнем климата установлены нулевые корреляции).

Рассмотрение корреляции типов культуры с результатами диагностики по методике оценки социально-психологического климата в коллективе по полярным профилям позволяет сделать следующие выводы. Между бюрократическим типом культуры и уровнем психологического климата существует обратная взаимосвязь: чем выше уровень социально-психологического климата, тем реже встречается бюрократическая культура. Чем меньше удовлетворенность социально-психологическим климатом, тем выше вероятность того, что в организации сформировалась бюрократическая культура. Наблюдается значимая положительная корреляция между клановой организационной культурой и психологическим климатом в коллективе. Чем лучше психологический климат, тем чаще встречается клановая культура. Наблюдается отрицательная корреляция с предпочтением рыночной культуры: чем лучше климат, тем меньше сотрудники стремятся к установлению рыночной культуры.

Анализ корреляции типов культуры с результатами, полученными по методике, направленной на измерение социально-психологического климата коллектива, приводит к следующим выводам. Чем хуже психологическая атмосфера в коллективе, тем чаще встречается бюрократическая организационная культура. Чем хуже психологическая атмосфера в организации, тем меньше вероятность, что ее организационная культура – клановая. Чем ниже уровень

социально-психологической атмосферы, тем больше вероятность, что в организации рыночная культура. Чем ниже уровень социально-психологической атмосферы, тем реже встречается клановая организационная культура. Чем ниже уровень социально-психологической атмосферы, тем больше вероятность, что в организации рыночная культура.

Таким образом, школьная организационная культура имеет ряд особенностей, которые обусловлены характерными чертами, отличающими школу от других организаций: один лидер; наличие двух взаимосвязанных и относительно самостоятельных подсистем – учащихся и учителей, кооперативный характер труда и коллективная ответственность за результаты деятельности. Школьная организационная культура, во-первых, имеет несколько сфер проявления: директор – педагоги, директор – администрация, педагоги между собой, педагоги с учениками, педагоги с родителями; во-вторых, должна включать в себя два плана: внешний – с ориентацией на рентабельность и количественные показатели успешности – и внутренний, заключающийся в организации деятельности, основанной на гуманистических ценностях педагогики. В-третьих, зависимость конечного результата работы школы не столько от педагогического мастерства отдельных педагогов, сколько от уровня взаимодействия и взаимосодействия всех учителей делает проблему формирования корпоративной культуры и изучение ее составляющих (в частности – социально-психологического климата) для образовательных учреждений особенно острой.

Результаты эмпирического исследования показали, что существует взаимосвязь между социально-психологическим климатом организации и типом ее организационной культуры, поскольку были получены следующие значимые корреляции: между социально-психологическим климатом и бюрократическим типом культуры (на уровне значимости 0,05), клановым типом культуры «сейчас» и «предпочтительно» (на уровне значимости 0,05) и рыночным типом культуры «предпочтительно» (на уровне значимости 0,01).

В качестве перспективы дальнейшего исследования можно обозначить необходимость изучения роли психолога в оценке и поддержке имеющейся организационной культуры или формировании более целесообразного варианта. Такой подход призван в целом расширить сферу деятельности школьной психологической службы, сместить акцент с отдельных диагностических, коррекционных задач на более широкие вопросы о социальных и психологических условиях, которые будут способствовать развитию здоровых, морально устойчивых людей. Это выход на рассмотрение школьной организационной культуры не только с точки зрения поиска новых

моделей и инструментов системы управления, но с точки зрения повышения воспитательного потенциала школы и уровня безопасности образовательной среды.

Список литературы

1. Баринова О.В. Концептуальные основы социально-психологической устойчивости малых групп с внешним статусом. Тверь: Триада, 2016.
2. Буева И.И. Формирование корпоративной культуры педагогических сообществ // Мир образования – образование в мире. 2007. № 3. С.73–79.
3. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент. М.: ИНРФА-М, 2014. 576 с.
4. Занковский А.Н. Организационная психология. М.:Флинта, МПСИ. 648 с.
5. Камерон К., Куинн Р. Диагностика и изменение организационной культуры / пер. с англ. под ред. И.В. Андреевой. СПб.: Питер, 2001. 320 с.
6. Козлов В.В., Одегов Ю.Г., Сидорова В.Н. Организационная культура: учеб. пособие. М.: Кнорус, 2013. 272 с.
7. Львов В.М. Нагиева О.В. (Баринова О.В.) Типология организационной культуры в новых изменяющихся социально-экономических условиях // Журн. практ. психолога. 2007. № 4. С. 8–27.
8. Нагиева О.В. (Баринова О.В.), Кравчук А.В. Практикум по психодиагностике индивидуальных групповых норм. Учеб.-метод. пособие. М., 2011.
9. Темрюков Ю.Ю. Эффективность формирования и развития организационной культуры в системе внутришкольного управления // Наука и школа. 2008. №4. С. 25–27.
10. Ушаков К.М. Развитие организации: в поисках адекватных теорий: монография. М.: Сентябрь, 2004. 191 с. (Б-ка журн. «Директор школы»; вып. 4).
11. Шейн Э. Организационная культура и лидерство. СПб.: Питер, 2002. 336 с.

FEATURES OF SCHOOL ORGANIZATIONAL CULTURE

O.V. Barinova, N.V. Evseeva

Moscow State University of Psychology and Education

The article describes general meaning of school organizational culture, its functions and potential use in education institutions. The article identifies school organizational culture features. It justifies interrelation between organizational culture and socio-psychological climate of educational institution.

***Keywords**: organizational culture, school organizational culture, organizational cooperation, socio-psychological climate.*

Об авторах:

БАРИНОВА Оксана Владимировна – кандидат психологических наук, профессор кафедры общей психологии ГБОУ ВПО «Московский государственный психолого-педагогический университет (127051, г. Москва, ул. Сретенка, д. 29), e-mail: ox16barin@yandex.ru

ЕВСЕЕВА Наталья Владимировна – кандидат философских наук, психолог (г. Москва), e-mail: perepelova@gmail.com

УДК 159.9: 331: 658

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТРАКТ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ КАЧЕСТВА ТРУДОВОЙ ЖИЗНИ СУБЪЕКТОВ ТРУДА В ОРГАНИЗАЦИИ

Е.С. Ребрилова

Тверской государственный университет

Теоретически рассматривается и эмпирически определяется возможность исследования психологического контракта субъектов труда в качестве показателя качества трудовой жизни в современных условиях отечественных предприятий.

Ключевые слова: *психологический контракт, свойства психологического контракта, качество трудовой жизни.*

Проблема качества в разных сферах человеческой жизни и деятельности является актуальной на протяжении уже множества десятилетий и вызывает все больший интерес как исследователей, так и практиков в последнее время.

Подобный интерес обусловлен сложностью и неоднозначностью понимания феномена качества жизни человека в целом, а также качества различных сфер его жизни – трудовой, семейной, личной и др., его показателей, детерминант, определяющих ее, и следствий.

Трудовая жизнь, пожалуй, является одной из основных сфер, предопределяющих качество жизни субъекта в целом. Поэтому интерес исследователей к этому аспекту имеет практическую ценность в рамках организационной специфики современных предприятий.

Понятие качества трудовой жизни (WLQ – Work Life Quality) было введено в научный обиход зарубежными учеными и специалистами в области теории и практики менеджмента сравнительно недавно (Лютенс, 1999; Гибсон и др., 2000). Сущность концепции заключается в определении совокупности показателей, характеризующих хорошие организационные, социальные и психологические условия труда, и оценке их влияния на производительность труда, конечные результаты работы.

В отечественных исследованиях был проведен анализ современного состояния научных разработок в области качества трудовой жизни (КТЖ), предложена формулировка данного понятия, выделены критерии интегральной оценки КТЖ в организации, разработана структура и модель оценки КТЖ субъектом деятельности [7–9].

По мнению отечественных авторов, качеством трудовой жизни является степень удовлетворения важных личных потребностей работника через деятельность в организации (П.В. Журавлева С.А. Карташова). Это интегральный показатель, определенный комплекс факторов, всесторонне характеризующий экономическое развитие общества, уровень материального, медико-экологического и духовного благосостояния (А.П. Егоршин), он выступает основным показателем оценки социально-духовных отношений (П.Э. Шлендер, Ю.П. Кокина), характеризует объективные параметры жизнедеятельности субъектов в труде (В.И. Янковская.) [2; 3; 12; 13].

Иначе говоря, под качеством трудовой жизни понимается взаимная согласованность возможностей, предоставляемых организацией для наилучшего удовлетворения личных потребностей, целей и интересов работников через трудовую деятельность, с одной стороны, и возможностей использования потенциала работников для решения задач организации – с другой (В.Б. Рябов).

Интегральные критерии оценки качества трудовой жизни субъектом деятельности включают в себя следующие компоненты: общую удовлетворенность работой, общую неудовлетворенность работой и неудовлетворенность отдельными ее условиями, уровень положительных чувств и эмоций, связанных с работой, уровень отрицательных чувств и эмоций, связанных с работой [10].

Перечень показателей качества трудовой жизни достаточно обширен и часто зависит от философии и экономического благополучия организации. В качестве таких показателей наиболее часто выделяют: позитивное влияние на личную жизнь, нормальные отношения профсоюзов и администрации, лояльность персонала к организации, отсутствие апатии к труду, в личной жизни, развитие и эффективное использование кадров, участие работников в делах предприятия, продвижение, основанное на заслугах, прогресс в построении карьеры, хорошие отношения с начальником, позитивные социально-психологические отношения в группе, уважение к личности человека, доверие к руководителям, хорошие условия труда, экономическое благосостояние работников, позитивный настрой мыслей, поощрение творчества, отсутствие чрезмерных стрессов на работе и др.

Таким образом, существует совокупность качественных показателей, имеющих различную природу, стоимость, способы оценки и глубину воздействия на личность человека. Эти показатели направлены на удовлетворение потребности самовыражения и моральное поощрение работников, имеющих хорошие организационные условия труда [2].

Вместе с тем считается, что для успешного планирования и контроля показателей качества трудовой жизни они должны

базироваться на концепции всестороннего развития личности и быть активно включенными в систему работы с персоналом, все сферы организационного взаимодействия и все организационные процессы, происходящие в рамках предприятия.

Все изменения, происходящие в организации, приводят к трансформациям и в рамках официального найма, и в рамках имплицитного соглашения.

Многими исследователями (Schein, 1965; Macneil, 1985; Guzzo, Noonan, 1994; Shore, Tetrick, 1994; Rousseau, Wade-Benzoni, 1994; Shore et al., 2004; Taylor, Tekleab, 2004) признается, что психологический контракт наиболее полно отражает трудовые отношения в организации, является их основой, поскольку формируется в любых типах социального взаимодействия, и именно в психологическом контракте субъектов труда находят отражение любые (даже самые незначительные) изменения организационной действительности, в том числе и качество трудовой жизни [1; 11].

Психологический контракт – это феномен личностного, индивидуального уровня, базирующийся на ожиданиях и обязательствах субъекта труда, его представлениях об условиях трудового соглашения, о взаимном обмене обещаниями (с работодателем, менеджером, коллегами, организацией в целом). Он представляет собой и мотивационно-когнитивную систему, и интерпретационный процесс, отражающий субъективную оценку ситуации взаимодействия индивида и организационной среды, выполняет прогностическую функцию, находящую выражение в форме намерений осуществления системы целей, будущих действий или наборов действий для реализации какой-либо задачи [4].

Психологический контракт, будучи надстройкой над формальными отношениями субъекта в организации, опосредован особенностями производственной среды, меняется и развивается с течением времени в ответ на внешние условия и именно поэтому может рассматриваться как один из показателей качества организационного взаимодействия, и в частности качества трудовой жизни.

Исследование качества трудовой жизни производилось нами по анкете «Качество трудовой жизни» (А.П. Егоршин) в двух модальностях: 1 – «Оценка реального качества трудовой жизни», 2 «Оценка желаемого качества трудовой жизни». Использование двух модальностей позволяет видеть реальную и, что более важно. желаемую систему удовлетворения потребностей субъектов труда на производстве.

Использование первой модальности, очевидно, и позволяет осуществлять мониторинг оценки субъектами труда качества их трудовой жизнедеятельности. Вторая модальность в исследовании

позволяет корректировать организационные, социальные и психологические условия труда субъектов, которые оказывают непосредственное влияние на индивидуальные результаты их жизни и деятельности в организации, а также на эффективность деятельности всего производства в целом. Показатели качества трудовой жизни могут быть использованы в качестве мотиваторов в персонифицированных системах мотивации субъектов труда, представляющих основу кадровой политики любого предприятия.

Оценки в модальности «Реальное», по всей видимости, отражают российскую социальную, экономическую и рыночную действительность, когда выполняются социальные условия, более зависимые от гарантийных обязательств государства, и менее – условия существования субъектов на предприятии, зависящие от самой организации.

Сравнительный анализ показателя «Качество трудовой жизни» двух модальностей «Реальное» и «Желаемое» дал достоверные различия по всем параметрам, причем можно отметить, что все без исключения показатели оцениваются существенно выше в модальности «Желаемое», чем в модальности «Реальное». Данный факт, по всей видимости, может быть объяснен тем, что субъекты оценивают потенциальные возможности своей организации в обеспечении качества трудовой жизни работников как высокие и существенно превосходящие реально существующее положение дел.

Отмечается, что для субъектов труда значимо повышение качества различных видов материальных и нематериальных «Вознаграждений», «Социальных гарантий» и качества «Руководства» организационными процессами.

Менее субъекты труда оценили повышение качества «Условий труда», различных «Социальных благ», предоставляемых самой организацией, вероятно, в силу современных кризисных условий, когда подобные изменения (оборудование, материалы, сопровождение персонала и др.) на предприятиях практически не возможны в силу значительных финансовых затрат.

Оценка показателей качества трудовой жизни группы «Социальное взаимодействие в организации» и «Продвижение по служебной лестнице» замыкает иерархический список, что объясняется, видимо, достаточностью первого и невозможностью второго в рамках одного предприятия.

Исследование психологического контракта проводилось по методике «Структура и свойства психологического контракта» [4; 6].

Исследование универсальных, базовых компонентов психологического контракта (системы ожиданий и обязательств) позволяет выявить профиль имплицитного соглашения, являющийся

интерпретационной и прогностической схемой организационного взаимодействия и характеризующий субъекта в условиях производственной среды.

Под ожиданиями, в контексте психологического контракта, понимается определённая система требований, имеющая неформализованный характер, определяющая значительную роль в регуляции поведения и согласовании взаимодействия между людьми.

Содержание экспектаций (ожиданий) определяется, с одной стороны, потребностями субъекта труда, а с другой стороны – типизированными параметрами ситуации взаимодействия. Основными сторонами экспектаций являются право ожидать от окружающих поведения, соответствующего их ролевой позиции, и обязанность вести себя соответственно ожиданиям других людей.

По результатам исследования отмечается, что в сложной экономической ситуации на российском рынке труда респонденты склонны ожидать от своей организации жесткой формализации организационных взаимоотношений, что, по всей видимости, предопределяет ожидание доверительных отношений в организации, *определяемых* как чувство безопасности персонала и комфорта в межличностных отношениях, которое необходимо для создания здорового, открытого климата в коллективе. Без доверия невозможно установить хорошие, тесные межличностные отношения**,** оно становится морально-психологической основой для прочного и долгосрочного сотрудничества.

Респонденты склонны ожидать от своей рабочей группы позитивного микроклимата, характеризующегося стабильно хорошими отношениями в коллективе, деятельностью на основе сотрудничества, поддержки, помощи (при необходимости) со стороны более квалифицированных коллег, более того, испытуемыми отмечается, что отношения внутри коллектива являются основой деятельности организации.

Не менее важными ожиданиями от организации являются ожидания профессионального и личностного признания и, следовательно, вознаграждений за свой труд. Респонденты довольствуются своевременной выплатой заработной платы, без перспектив ее роста, но отмечают крайне нежелательным даже незначительное ее снижение.

Ожидания стабильности (рабочего места и заработной платы) и условий труда, подразумеваемых как надежных, постоянных, планируемых, несколько снижены в сравнении с данными предыдущих исследований. Респонденты в своих ответах отмечают, что в современных условиях стабильность в организации практически невозможна, более того, деятельность коммерческих организаций

сегодня вообще нельзя рассматривать как стабильную, поскольку на современном рынке стабильная (постоянная, не меняющаяся) деятельность организации не приведет к развитию бизнеса, а следовательно, и к их собственному обогащению. Вследствие этого респонденты готовы терпеть определенную нестабильность в организации, но только в том случае если она планируема, а не хаотична.

Развитие себя как профессионала, приобретение профессионального опыта, приобретение дополнительных знаний за счет организации и во благо организации также является одним из приоритетных ожиданий индивидов, что, видимо, связано с принятыми и реализующимися в организации (возможно, и по сей день) программами повышения квалификации персонала, характеризующими определенный уровень развития организации в целом.

Менее всего респонденты ожидают от организации активной организационной жизни, карьерного роста и личностного развития. Однако оценка этих ожиданий в сравнении с другими ожиданиями от своей организации несколько ниже, что, по всей видимости, можно объяснить полученным опытом организационного взаимодействия, поскольку, проработав определенное время в компании, субъекты лучше ориентируются в организационной специфике, потенциальных изменениях, отчетливее представляют свои перспективы профессионального и личностного развития и не видят и вследствие этого не ожидают возможности осуществления плановой профессиональной карьеры, личностного развития и активной жизни внутри компании.

В трудовых отношениях подразумевается, что стороны взаимодействия (работодатели и субъекты труда) имеют обязательства друг перед другом.

Обязательства определяют как некое согласие на определенные действия в будущем. Устные и письменные обязательства – это различные действия, но и те и другие вносят свой вклад в формирование структуры воспринятых обещаний как будущих действий, к которым работники обязывают себя. Более того, они уверены, что эти «соглашения» взаимно понимаемы и осознаваемы [4].

По результатам исследования отмечается, что субъекты труда обязуются выполнять все пункты официального трудового договора, все организационные нормы и правила, поддерживать хорошие отношения в коллективе, даже в условиях конкуренции и соперничества.

Респонденты отмечают, что обязанности, прописанные в официальном контракте, особенно важны для исполнения, а все остальные второстепенны. Несмотря на тот факт, что соблюдение трудовой дисциплины, корпоративная этика, стандарт, дресс-код иногда

также входят в состав основного, официального, контракта, категория соблюдения организационных норм все же выделяется как самостоятельная и является одним из наиболее значимых обязательств, даваемых индивидом своей организации. Это, видимо, связано с тем, что все вышеперечисленное является основным организационным стандартом, не соблюдение которого ведет к внутриорганизационным штрафам и увольнению из организации.

Отмечается, что респонденты обязуются профессионально развиваться в рамках организации (даже несмотря на фактор цены за обучение, в случае самостоятельной оплаты), добросовестно относиться к выполняемой профессиональной деятельности.

Наряду с этим респонденты менее всего ориентированы быть приверженными своей организации и не заинтересованы в долгосрочных отношениях с ней.

Данный факт, по всей видимости, может рассматриваться как специфическая особенность современного российского рынка труда в условиях экономической нестабильности, когда, с одной стороны, респонденты готовы «выкладываться» для организации в полном объеме (профессионально развиваться, соблюдать все организационные правила и условия, добросовестно относиться к выполняемой деятельности, ориентироваться только на качественный продукт своего труда), с другой стороны, долгосрочные обязательства субъектов с одной организацией становятся обременительными и малоэффективными, т.е. респонденты воспользуются любой возможностью сменить работу на более привлекательную.

Вид структуры психологического контракта описывает совокупность потенциальных поведенческих проявлений субъекта труда в организации, на основании которых можно прогнозировать трудовое поведение индивидов, характеризует субъектов труда в соответствии с индивидуальной интерпретацией окружающей производственной среды, намерениями осуществления индивидуальной системы целей в специфичных организационных условиях.

Частотный анализ данных позволяет говорить о том, что у респондентов в большинстве своем выражены «Деловой» и «Недифференцированный» виды структуры психологического контракта.

Таким образом, можно говорить о том, что сегодня субъекты труда более ориентированы на решение производственных задач за справедливое вознаграждение с предоставлением хороших условий труда, качественное выполнение производственных заданий, профессиональное развитие, построение плановой карьеры внутри компании, но только при условии выполнения всех пунктов

официального трудового договора со стороны организации и на удовлетворяющих респондентов условиях.

Недифференцированный вид структуры контракта субъектов труда отражает противоречивые намерения респондентов. С одной стороны, демонстрация дружественных, долгосрочных отношений с компанией, желание быть преданным ей, а с другой – намерение строить карьеру не обязательно внутри организации. Причем ориентация на добросовестное отношение к работе и профессиональное развитие у субъектов с этим видом соглашения практически не выражена.

В настоящее время «Карьерный» вид структуры психологического контракта у респондентов также практически не выражен, как и в более ранних исследованиях. Респонденты не видят возможность интенсивно двигаться по карьерной лестнице внутри организации, постоянно повышать свой профессиональный и административный статус.

Свойства психологического контракта (состояние и направленность) отражают интерпретацию субъектами условий производственной среды, субъективную оценку переживания ситуации взаимодействия с организацией.

Состояние психологического контракта характеризует степень включения субъекта во взаимодействие с производственной средой и «адаптацию» к ней.

Отмечается, что респонденты в большинстве своем имеют достаточно ожиданий от организации и намерений в отношении нее для продолжения организационного взаимодействия и могут быть охарактеризованы как активные субъекты трудовой деятельности. Однако немало и респондентов с низким уровнем ожиданий от организации, ориентированных не давать обязательств в отношении ее, не готовых продолжать отношения найма, т.е. имеющих контракт, близкий к нарушению.

Направленность психологического контракта – это аффективно-когнитивная оценка субъектами выполнения ожиданий от организации (своих и другой стороны социального взаимодействия).

По результатам исследования можно говорить о том, что большинство респондентов оценивают выполнение своих обязательств и намерений перед организацией и организации перед ними на достаточном уровне реализации для продолжения трудовой деятельности в условиях этой организации.

На основании совокупности характеристик психологического контракта субъектов труда (вид структуры, состояние и направленность) выделяется типология имплицитного соглашения, позволяющая дифференцировать субъектов, имеющих сопряжение

характеристик контракта по типам имплицитного соглашения. Предлагаемая типология отражает не только потенциальные поведенческие проявления субъекта, но и субъективную оценку и интерпретацию индивидом его взаимодействия с производственной средой.

Результаты исследования позволяют говорить о том, что у большинства респондентов наблюдаются «Близкий к позитивному» и «Пограничный» типы психологического контракта, что позволяет говорить о том, что респонденты на современном этапе развития рынка труда более ориентированы на краткосрочный найм, их имплицитное соглашение в большей степени зависит от обстоятельств, предполагает, что «выживание» и рост (экономический, профессиональный и т. д.) каждой из сторон социального взаимодействия не зависят друг от друга, субъекты труда вынуждены принимать на себя тот риск, который раньше несли организации.

Наряду с исследованием психологического контракта субъектов труда нами выявлены совпадения в ожиданиях индивидов от организации и их представлениях об ожиданиях организации от своего персонала. Но в силу свойственных индивидам когнитивных тенденций ожидания от организации респондентами представлены более широко в отличие от представлений об ожиданиях организации от своих сотрудников. Также отмечается, что выполнение своих обязательств перед организацией и работодателем субъекты труда оценивают в целом выше и более полно, чем выполнение обязательств организации перед ними.

Необходимо отметить, что субъекты труда сегодня не склонны ожидать защиту и опеку со стороны организации, что, по всей видимости, связано с пассивным, «пережидающим» поведением респондентов и готовностью сменить работу, как только будут предложены лучшие условия.

Интересным кажется тот факт, что обязательства организации в сознании респондентов представлены достаточно скудно: кроме как на соблюдение условий официального юридического договора, они ни на что другое не надеются. Достаточно обзорно представлены обязательства работодателя по предоставлению различных видов материального и нематериального вознаграждения.

Респонденты говорят о том, что личность непосредственного руководителя и вышестоящее руководство являются определяющими для формирования и изменения компонентов психологического контракта субъектов труда [5].

Анализ связи компонентов психологического контракта субъектов труда с оценкой показателей качества трудовой жизни в модальностях «Реальная» и «Желаемая» позволяет заключить, что

оценка выполнений обязательств организации перед своими сотрудниками, таких, как «Выполнение официального трудового договора», «Выполнение организационных норм», «Приверженность (лояльность) к организации», «Отношения в коллективе», «Профессиональное развитие», «Занятость в организации», «Активная жизнь в организации», «Добросовестное отношение к работе», «Контроль», повышается при более высокой оценке качества трудовой жизни по показателям «Трудовой коллектив», «Оплата труда», «Рабочее место», «Руководство организацией», «Служебная карьера», «Социальные гарантии», «Социальные блага», а это, в свою очередь, детерминирует индивидуальное ощущение стабильности организации, возможности долгосрочной занятости в ней и, следовательно, формирует следующие ожидания субъектов труда от своей организации: «Стабильность», «Отношения в коллективе», «Признание», «Профессиональное развитие», «Карьера», «Личностное развитие», «Активная жизнь в организации», «Вознаграждение», «Условия труда», «Удовлетворение», «Справедливость», «Доверие», «Контроль», что в целом формирует более позитивную оценку состояния, направленности и типа психологического контракта субъектов труда.

Таким образом, можно заключить, что с улучшением качества трудовой жизни у субъектов труда улучшается и имплицитное соглашение, и психологический контракт действительно может рассматриваться не только в качестве показателя организационного взаимодействия, но и более частного показателя такого взаимодействия – как показателя «Качество трудовой жизни» субъектов труда.

Список литературы

1. Амстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. СПб.: Питер, 2007. 832 с.
2. Егоршин А.П. Мотивация трудовой деятельности: учеб. пособие. Н. Новгород: НИМБ, 2003. 320 с.
3. Персонал: словарь понятий и определений / П.В. Журавлев, С.А. Карташов Н.К. Маусов, Ю.Т. Одегов. М.: Экзамен, 1999. 512 с.
4. Ребрилова Е.С. Психологический контракт как характеристика субъекта труда в контексте социальных условий производственной среды: автореф. дис. … канд. психол. наук. Тверь, 2009. 24 с.
5. Ребрилова Е.С. Изменение психологического контракта субъектов труда в условиях современного рынка // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии / отв. ред. Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев, А.Н. Занковский. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. С. 500–508.

6. Ребрилова Е.С. Психометрия методики «Структура и свойства психологического контракта». // Вестник Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2015. Вып. 1. С. 18–33.
7. Рябов В.Б. Качество трудовой жизни в структуре качества жизни // Материалы итоговой науч. конф. Ин-та психологии РАН (1–2 февр. 2006 г.) / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Т.И. Артемьева. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2006. С. 189–201.
8. Рябов В.Б. Подход к нормативной модели субъективного восприятия качества трудовой жизни // Методы исследования психологических структур и их динамики / под ред. Т.Н. Савченко и Г.М. Головиной. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. Вып. 4. С. 128–141.
9. Рябов В.Б. Качество трудовой жизни как конструкт согласования интересов работников и интересов организации // Социальная психология труда: Теория и практика. Т. 2 / отв. ред. А.Л. Журавлёв, Л.Г. Дикая. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. С. 214–231.
10. Рябов В.Б. Управление качеством трудовой жизни в организации с использованием когнитивных карт // Экспериментальная психология. 2013. Т. 6, № 3. С. 110–121.
11. Социальная психология труда. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2010. Т. 2. С. 442 с.
12. Экономика и социология труда: учебник / под ред. П.Э. Шлендера и Ю.П. Кокина. М.: Юристъ, 2004. 592 с.
13. Янковская В.И. Основные составляющие качества трудовой жизни // Стандарты и качество. 2003. № 2. С. 46–47.

THE PSYCHOLOGICAL CONTRACT AS AN INDICATOR OF THE QUALITY OF WORKING LIFE SUBJECTS OF LABOUR WITHIN THE ORGANIZATION

E.S. Rebrilova

Tver State University

The article is considered theoretically and empirically determined by the opportunity to study psychological contract labour subjects as an indicator of the quality of working life in the modern conditions of domestic enterprises.
***Keywords**: psychological contract, properties of psychological contract, quality of working life.*

Об авторе:

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

УДК 159.9: 331

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПСИХОЛОГА ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ ОТБОРУ КАНДИДАТОВ ПРИ ПРИЕМЕ НА РАБОТУ

Н.В. Кругова[1], И.М. Филинова[2]

[1]Тверской государственный медицинский университет
[2]Тверской государственный университет

В статье рассмотрены особенности труда психолога по оценке профессиональной пригодности кандидата при помощи требований нормативных документов и метода обобщения независимых характеристик.

Ключевые слова: *профессионально-психологический отбор, профессиональный стандарт, профессиональная пригодность, карта личности.*

Основным направлением деятельности психолога по профессионально-психологическому отбору кадров является вероятностная оценка профессиональной пригодности кандидата, изучение возможности овладения им определенной специальностью, достижения требуемого уровня мастерства и эффективного выполнения профессиональных обязанностей [3].

В соответствии с рекомендациями М.Ю. Шейниса основными этапами профессионально-психологического отбора должны быть [4]:

- 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 документов кандидата.

Для оценки кандидата по объективным критериям, предъявляемым его будущей профессиональной деятельностью, необходимо опираться на требования профессиональных стандартов,

разработка которых ведется Министерством труда и социальной защиты с 2013 г. по всем профессиям рабочих, специалистов и служащих.

На примере профессионального стандарта «Специалист по управлению персоналом», введенного в действие 6 октября 2015 г., рассмотрим его структуру, которая включает следующие позиции [2]:

– общие сведения о виде профессиональной деятельности;

– описание трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт, – функциональная карта вида трудовой деятельности;

– характеристика обобщенных трудовых функций с указанием видов трудовых действий, необходимых умений и знаний;

– сведения об организациях-разработчиках профессионального стандарта.

Знакомство кандидата с профессиональным стандартом будущей профессиональной деятельности позволит ему на основе самооценки решить, в какой степени эта деятельность его устраивает и ему подходит. Данный этап позволяет в самой общей форме определить, стоит ли кандидату принимать участие в конкурсе на данную вакансию.

На этапе непосредственно конкурсного отбора изучаются биографические, профессиональные, психологические и медицинские данные всех кандидатов на замещение вакантной должности. Результат анализа данных оформляется в виде рейтинга кандидатов, в составлении которого участвуют сотрудники кадровой службы и психолог.

Затем две-три кандидатуры, наиболее подходящие из всех претендентов, представляют на рассмотрение руководителю предприятия. После чего документы утвержденных руководителем кандидатов передаются в отдел кадров для оформления приказа о приеме на работу, подписания контракта и других необходимых документов.

Задача психолога при организации профессионально-психологического отбора – сформировать обоснованные требования к претендентам на различные должности, а также, используя валидные и надежные методики, оценить степень соответствия каждого конкретного человека той или иной вакантной должности, определив степень соответствия характерологических, мотивационных, эмоционально-волевых и коммуникативных характеристик испытуемого требованиям вакантной должности.

Эти требования оформляются в виде психологических критериев оценки профессиональной пригодности на основе психологического профессионального анализа деятельности, который включает в себя:

– изучение нормативных документов (профессиональный стандарт, положение о структурном подразделении, должностные инструкции, ведомственные инструкции и приказы, приказы и распоряжения дирекции предприятия);

– экспертная оценка требований профессии (в качестве экспертов выступают ведущие специалисты в изучаемой области).

Для организации профессионально-психологического отбора психолог использует разработанную К.К. Платоновым на основе его метода обобщения независимых характеристик модифицированную карту личности, корректируя ее под конкретную профессию на основе мнений экспертов – начальников структурных подразделений, ведущих специалистов – и нормативных документов. Данный метод не потерял своей актуальности, и может применяться с небольшими коррективами [1].

Исследование эталонных представлений экспертов о личности специалиста производится с использованием метода балльных оценок. Эксперты оценивают важность качеств, представленных в карте личности, скорректированной в процессе обсуждения ее с начальниками отделов, изучения служебных характеристик, нормативных документов по специальности.

Карта личности представляет собой список различных качеств человека и построена по принципу полярных профилей, т. е. характеризуемое качество выражено двумя противоположными значениями: «исполнительный – безответственный», «корректный – бестактный» и т.п. Это делает каждое качество более понятным для эксперта.

Каждое качество оценивается с помощью цифр два раза: а) является ли данное качество при хорошей работе в данной профессии (специальности) совершенно необходимым – 2, желательным – 1, безразличным – 0; б) нужно ли это качество при работе в данной профессии (специальности) всегда – 2, иногда – 1, никогда – 0.

Таким образом, на бланке ответа напротив каждого номера качества получится двузначное число.

Следующим этапом деятельности психолога по проведению профессионально-психологического отбора является избрание психодиагностических методик и составление формулы профессиональной пригодности.

Количество методик подбирается исходя из того, чего в результате корреляционного анализа между показателями каждой методики и степенью успешности сотрудника необходимо добиться для оценки каждого элемента профессиональной пригодности.

На этапе составления формулы профессиональной пригодности все выявленные на основе метода независимых характеристик требования рассматриваются в качестве двух основных блоков: 1) мотивационный аспект, 2) операциональная часть.

Для составления формулы профессиональной пригодности мотивационный аспект («М») описывается следующими характеристиками: профессиональная направленность специалиста, ведущие ценностные ориентации и потребности, а также потребности,

которые в значительной мере удовлетворяются в трудовом коллективе и через профессиональную деятельность.

Операциональная часть включает совокупность интеллектуальных (И), эмоционально-волевых (ЭВ), коммуникативных (К), характерологических и поведенческих характеристик (Х).

Профессиональная пригодность (ПП) рассчитывается по формуле:

$$ПП = И + ЭВ + К + Х + М,$$

в которой объединены характеристики мотивационного аспекта и операциональной части.

Затем при помощи методики ГОЛ (групповая оценка личности) психолог формирует выборку представителей профессиональной группы. На данной выборке определяется общий показатель успешности профессиональной деятельности. Затем, высчитывая среднее арифметическое значение соответствующих групп качеств, определяют успешность: 1) интеллектуальную (гибкость и логичность мышления, знание нормативных документов по специальности, критический ум, креативность в работе, понимание людей на уровне интуиции); 2) эмоционально-волевую (дисциплинированность, педантичное отношение к установленным законам и правилам, организованность, честность, тщательность, настойчивость, ответственность, решительность); 3) коммуникативную (доброжелательность, тактичность, чуткость, отзывчивость); 4) поведенческую (трудолюбие, исполнительность, оперативность, высокая работоспособность, самокритичность, уверенность в себе, самостоятельность, инициативность, справедливость).

Данный метод определения степени профессиональной пригодности построен на использовании корреляционного метода, позволяющего исследователям изучать большой набор переменных, которые недоступны проверке с помощью экспериментальных исследований.

Еще одно преимущество корреляционного метода состоит в том, что он дает возможность изучать многие аспекты личности в естественных условиях реальной жизни.

Третье преимущество корреляционного метода заключается в том, что иногда с его помощью можно предсказать некоторое событие, зная другое.

Вместе с тем корреляционные критерии имеют ряд недостатков. Во-первых, связь данного фактора с успешностью деятельности может быть криволинейной. Во-вторых, не исключено, что самым важным результатом исследования является как раз факт низких и средних значений данного личностного фактора в обследованной выборке, а корреляционный анализ не учитывает этого.

Дальнейшая деятельность психолога по проведению профессионально-психологического отбора включает последовательное решение ряда задач связанных с выделением факторов, влияющих на успешность профессиональной деятельности; с непосредственным общением с кандидатом; с количественной оценкой степени профессиональной пригодности кандидата.

Подробное рассмотрение этих аспектов труда психолога будет продолжено в следующих статьях.

Список литературы

1. Платонов К.К. Структура и развитие личности: психология личности [Электронный ресурс]/ К.К. Платонов, А.Д. Глоточкин. М.: Наука, 1986. 256 с. URL: http://lib.mgppu.ru/OpacUnicode/index.
2. Профессиональный стандарт «Специалист по управлению персоналом». [Электронный ресурс]. URL: https://www.consultant.ru
3. Управление персоналом: словарь-справочник. [Электронный ресурс]. URL: http://psyfactor.org/personal0.htm
4. Шейнис, М.Ю. Рабочая книга психолога организации. Самара: Изд. дом «Бахрах-М», 2001. 224 с.

PSYCHOLOGIST'S ACTIVITIES ON PROFESSIONAL AND PHYCOLOGICAL SELECTION OF CANDIDATES DURING RECRTUITMENT

N.V. Krugova[1], I.M. Filinova[2]

[1]Tver State Medical University
[2]Tver State University

The article describes the features of the psychologist's labor on assessment of professional suitability of the candidate using claims of regulations and method of generalization of independent characteristics.
***Keywords**: professional psychological selection, professional standard, professional suitability, identity card.*

Об авторах:

КРУГОВА Наталья Владимировна, кандидат психологических наук, доцент кафедры судебной медицины с курсом правоведения ГБОУ ВПО Тверской государственный медицинский университет Минздрава России (170100, г. Тверь, ул. Советская, д. 4), e-mail: mikanat1@rambler.ru

ФИЛИНОВА Ирина Михайловна, кандидат психологических наук, доцент кафедры психология ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: fim-05@mail.ru

ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.9.07

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ С РАЗЛИЧНЫМ УРОВНЕМ ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ В УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Н.В. Копылова[1], А.А. Королева[2]

[1]Тверской государственный университет
[2]Международный институт государственной службы и управления РАНХиГС

Представлены результаты исследования взаимосвязи психологических характеристик студентов с высоким и низким уровнем противодействия в учебно-профессиональной деятельности. Представлено наличие статистически значимых взаимосвязей показателей противодействия в учебно-профессиональной деятельности с когнитивной, мотивационной, эмоциональной, характерологической сферой личности студента.
Ключевые слова: *противодействие в учебно-профессиональной деятельности, психологические характеристики, саморазвитие.*

Создать эффективную образовательную систему, готовящую квалифицированные кадры, способные к высокопродуктивной профессиональной деятельности и непрерывному личностному совершенствованию – такова важнейшая задача, которая стоит сегодня перед Россией, наукой и обществом в целом. Статистические данные, полученные исследователями А.Н. Поддьяковым, С. Бенсоном, свидетельствуют о распространенности такого явления, как противодействие, задерживающего развитие и саморазвитие в учебной деятельности, существенно препятствующего достижению целей образования. [10]. Г.Е. Залесский утверждает, что решающую роль в развитии личности играет «формирование готовности личности противостоять сбивающему воздействию различных факторов при выборе собственного способа поведения и деятельности». [8, с. 177].

Существующие противоречия и неопределенность в научном описании противодействия в учебной деятельности указывают на то, что объективно требуется всесторонний анализ этого феномена. Основополагающие положения об учащемся, как субъекте учебной деятельности, были сформулированы в теоретических подходах психологов, социологов, философов: Л.И. Анцыферовой; Р.Г. Апресяна; А.Г. Асмолова, И.А. Вишнякова, М.И. Воловиковой, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова; Г.Е. Залесского, И.А. Зимней, А.В. Зосимовского,

Е.И. Исаева и др. [2; 3; 4; 5; 6; 9]. Развитие учащегося в условиях противодействия обучению также рассматривалось в психолого-педагогических исследованиях В.С. Агеева, Л.В. Занкова, В.В. Рубцова, П.А. Сергоманова, А.В. Сидоренкова, Б.И. Хасана и др. [1; 11; 12].

На основе существующих методологических подходов и имеющихся исследований, нами было сформулировано следующее определение: противодействие в учебной деятельности представляет собой механизм функционирования системы «человек – учебная деятельность», характеризующий особенности реализации учебной деятельности, препятствующий саморазвитию личности, достижению целей образования; детерминированный определенным уровнем сформированности и соотношением психологических характеристик учащегося. Данный механизм проявляется через специфические показатели и корректируется с помощью *психологических техник* [8].

Целью нашего исследования является выявление статистически значимых взаимосвязей между психологическими характеристиками личности будущих специалистов с различными уровнями противодействия в учебной деятельности.

Мы предполагаем, что существует взаимосвязь между психологическими характеристиками личности студентов и уровнем выраженности противодействия в учебно-профессиональной деятельности.

Выборку для нашего исследования составили 180 человек в возрасте от 19 до 22 лет, обучающихся на III и IV курсах факультета акмеологии и психологии профессиональной деятельности РАНХиГС. Распределение по полу в группах неравномерно. Исследования проводилось с 2013 по 2015 г.

С помощью метода экспертной оценки, отражающего основные направления учебной деятельности, мы выделили две группы будущих специалистов: противодействующих и содействующих саморазвитию в учебной деятельности [9].

Для получения исходных эмпирических данных был проведен экспертный анализ, с помощью которого были выделены критерии содействия и противодействия студентов в учебной деятельности, их поведенческие особенности в реализации учебной деятельности. Экспертам также предлагалось определить психологические характеристики будущих специалистов, которые препятствуют эффективному осуществлению учебной деятельности, в результате чего был выявлен ряд когнитивных, эмоциональных, мотивационных, темпераментально-характерологических, коммуникативных характеристик [там же].

Для исследования психологических характеристик будущих специалистов использовались следующие методики: в когнитивной сфере изучались концентрация и переключаемость внимания

(«Корректурная проба», «Красно-черные таблицы»), оперативная память, комбинаторные способности, абстрагирование, индуктивное мышление с помощью «Теста структуры интеллекта Амтхауэра» (Р. Амтхауэр); в эмоциональной сфере изучалась стрессоустойчивость с помощью «Перцептивной оценки типа стрессоустойчивости» и «Диагностики стратегий поведенческой активности в стрессовых условиях» Н.П. Фетискина [13]; тип темперамента определялся «Тест-опросником Айзенка» (Г. Айзенк); для исследования характера применялся «Тест Кеттелла (16 PF-опросник)» (Р. Кеттелл) и «Опросник для оценки своей настойчивости» (Е.П. Ильин, Е.К. Фещенко); мотивационная сфера изучалась с помощью «Диагностики мотивации успеха и боязни неудач» (А.А. Реан), «Диагностики мотивационной структуры личности» (В.Э. Мильман), опросника «Мотивация обучения в вузе» Т.И. Ильиной [7]; для исследования коммуникативной сферы использовался опросник «Умеем ли мы слушать» Т.Г. Григорьевой и КОС-2.

По результатам психодиагностического исследования был проведен факторный анализ методом главных компонент, позволяющий выделить основные психологические характеристики студентов, влияющие на уровень противодействия в учебной деятельности. Затем, с помощью корреляционного анализа Спирмена с применением программы SPSS for Windows v. 10.0, были выявлены взаимосвязи между показателями противодействия в учебной деятельности и психологическими характеристиками студентов, осуществляющих содействие и противодействие в учебной деятельности. Результаты статистической обработки данных позволяют сказать следующее.

Будущие специалисты, содействующие саморазвитию в учебной деятельности, не занимаются посторонними делами на учебных занятиях, что обусловлено высокой концентрацией внимания (-0,490; p=0,028), переключаемостью внимания (-0,712; p=0,000) организаторскими склонностями (-0,532; p=0,016). Студенты редко опаздывают на занятия, что взамосвязано с высоким уровнем практичности (-0,508; p=0,022) и социабельностью (0,500; p=0,025). Будущие специалисты следуют общепризнанным нормам поведения, им важно одобрение группы, поддержка окружающих, мнение о них самих. Студенты не прогуливают занятия без уважительной причины, а если пропускают занятия, то восстанавливают учебный материал, что обусловлено высокой нормативностью поведения (-0,787; p =0,000). Для студентов характерно чувство ответственности и долга, они обладают хорошим самоконтролем и стремятся к утверждению общечеловеческих ценностей. Студенты с низким уровнем противодействия обучению не нарушают дисциплину на занятиях, что подкрепляется высоким уровнем практичности (-0,562; p=0,017). Будущим специалистам

свойственны зрелость, уравновешенность, здравомыслие, способность трезво оценивать людей и обстоятельства. Они готовятся к аудиторным занятиям, так как обладают высокой концентрацией внимания (-0,541; p=0,014), мотивом получения знаний (0,490; p=0,028) и организаторскими склонностями (0,550; p=0,012).

Будущие специалисты, противодействующие саморазвитию, напротив, занимаются посторонними делами на учебных занятиях, что взаимосвязано с низкой мотивацией овладения профессией (-0,551; p=0,024), часто опаздывают, так как подвержены чувствам (0,536; p=0,015), не практичны (-0,551; p=0,012) и характеризуются низкой концентрацией внимания (-0,465; p=0,039). Они подвержены обстоятельствам, непостоянны, характеризуются беспринципностью, неорганизованностью, гибким отношением к социальным нормам поведения. Частые пропуски занятий без уважительной причины связаны с подверженностью чувствам (0,536; p=0,015), низкой мотивацией получения знаний (-0,465; p=0,039). Обстоятельства и личные интересы ставятся выше необходимости посещения аудиторных занятий. Нарушают дисциплину на занятиях, так как характеризуются смелостью (0,496; p=0,026), экспрессивностью (0,536; p=0,015), подверженностью чувствам (0,536; p=0,015). Противодействующие студенты активны, склонны к риску, импульсивны, беспечны, игнорируют социальные нормы, поэтому срывают занятия, выходя за рамки приличия, комментируют сообщаемые преподавателем знания, общаются с одногруппниками на отвлеченные темы. Студенты редко готовятся к занятиям, что взаимосвязано с достаточно высоким уровнем развития вербальной креативности (-0,457; p=0,047), типом поведения в стрессовых ситуациях (-0,457; p=0,043), концентрацией внимания (-0,551; p=0,012). Студент не знает ответ на вопрос преподавателя, что создает ситуацию неопределенности, характеризующуюся импульсивностью, эмоционально окрашенной речью, стремлением выйти из создавшегося положения за счет высокого уровня развития вербальной креативности.

Будущие специалисты, содействующие саморазвитию в учебной деятельности, чаще сами выбирают тему научной исследовательской работы, что взаимосвязано с мотивом овладения профессией (0,824; p=0,000), стратегией поведенческой активности в стрессовых условиях (0,467; p=0,038). Данные позволяют заключить, что студентам свойственны стремление к лидерству, чувствительность к похвале и критике, постоянное желание улучшить результаты проделанной работы. Добросовестность выполнения этапов научного исследования обусловлена низко выраженным общежитейским мотивационным профилем (-0,500; p=0,025). Так, будущие специалисты ориентированы на получение новой информации, повышение квалификации,

удовлетворение непосредственно от самой работы. Частота обращений за консультацией к научному руководителю обусловлена мотивом получения знаний (0,500; p=0,025) и диплома (0,449; p=0,047), высокой концентрацией внимания (0,498; p=0,025). Качество выполненной научной работы взаимосвязано с настойчивостью студента в достижении целей (0,550; p=0,012). Участие в конференциях с результатами научной работы взаимосвязано с высокой нормативностью поведения (0,480; p=0,032), чувствительностью (0,542; p=0,014), доминантностью (-0,508; p=0,022) и конформностью (0,555; p=0,011). Будущие специалисты, входящие в данную группу, ответственны, стремятся к самостоятельности, обладают сформированными общекультурными и научно-практическими компетенциями.

Будущие специалисты, противодействующие саморазвитию, тему научно-исследовательской работы выбирают сами. Это обусловлено мотивом получения диплома (0,466; p=0,038). Недобросовестное выполнение этапов научной работы обусловлено низким уровнем практичности (-0,485; p=0,030), самоуверенностью (-0,472; p=0,035), подверженностью чувствам (-0,530; p=0,016). Студенты ориентированы на собственные желания, нередко игнорируют общепризнанные нормы, излишне самоуверенны. Редкое посещение консультаций по написанию научной работы детерминировано низким уровнем настойчивости (0,667; p=0,001), мотивом избегания неудачи (-0,520; p=0,019). Рекомендации научного руководителя не принимаются студентом как личностно-значимые, поэтому не выполняются. Качество научно-исследовательской работы удовлетворительное и взаимосвязано с практичностью (-0,559; p=0,010), прямолинейностью (0,457; p=0,043), конформизмом (0,559; p=0,010). Чаще всего такие студенты пользуются услугами по написанию научных работ, Интернетом, сканируют материал по теме из учебной литературы.

Будущие специалисты, содействующие саморазвитию в учебной деятельности, всегда хорошо подготовлены к контрольно-оценочным мероприятиям. Это связано с мотивом овладения профессией (0,833; p=0,000), типом поведения в стрессовых ситуациях (0,506; p=0,023), общительностью (0,502; p=0,024), интеллектом (0,534; p=0,015). При подготовке к экзаменам нехватка времени для отдыха компенсируется расчетливостью и умением выбрать главное направление деятельности, быстрым принятием решений. При обстоятельствах, мешающих следовать намеченным планам, частично снижается уровень контроля личности, но это преодолевается волевыми усилиями. Студенты общительны, охотно готовятся в малых группах, активны в устранении конфликтных ситуаций. Важную роль играет развитый интеллект, быстрая обучаемость, гибкость мышления, уровень вербальной культуры и эрудиция. Студенты редко отказываются от более высокой

оценки, так у них как выражена мотивация на достижение успеха в деятельности (-0,449; p=0,047).

Будущие специалисты, противодействующие саморазвитию в учебной деятельности, не готовятся к контрольно-оценочным мероприятиям, что взаимосвязано с индуктивным мышлением (-0,485; p=0,030), абстрагированием (-0,615; p=0,004), комбинаторными способностями (-0,645; p=0,002). Достаточный уровень развития интеллектуальных способностей не способствует высокому уровню подготовленности к экзаменам и зачетам. Это указывает на доминирующее значение личностных характеристик в снижении уровня противодействия обучению. Студенты часто отказываются от более высокой оценки, что взаимосвязано с коммуникативными склонностями (0,531; p=0,016). Они предпочитают договариваться о более низкой оценке, выполняя минимум требований, освобождая время для приятного времяпрепровождения. Студенты списывают на экзаменах и зачетах, что взаимосвязано со снижением комбинаторных способностей (-0,472; p=0,035) и повышением уровня напряженности (0,530; p=0,016).

Будущие специалисты, содействующие саморазвитию в учебной деятельности, осуществляют научно-исследовательской работу в рамках студенческого научного сообщества, что детерминируется комбинаторными способностями студента (0,707; p=0,000). Чаще студенты выбирают аналогичные темы исследования, тем самым расширяя спектр своих знаний в определенной научной области. Участие в грантах и конкурсах студенческих работ взаимосвязано с оперативной памятью (0,496; p=0,026), высокой концентрацией внимания (0,486; p = 0,030), доминантностью (0,642; p=0,002), высокой нормативностью поведения (0,536; p=0,015), радикализмом (0,547; p=0,012) и настойчивостью (0,488; p=0,029). Студент сосредоточен на научно-исследовательской деятельности, ответственен, соблюдает морально-нравственные нормы, способен воспринимать новое, терпимо относится к ситуациям неопределенности. В то же время он не принимает информацию на веру, критичен и хорошо информирован.

Будущие специалисты, противодействующие саморазвитию в учебной деятельности, могут состоять в студенческих научных обществах, что взаимосвязано с комбинаторными способностями (0,549; p=0,012), способностью сосредоточиться и сохранить в памяти усвоенное (0,593; p=0,006), общительностью (0,531; p=0,016). Студенческое научное общество посещается противодействующим студентом в целях восполнения пропущенных знаний. Развитые способности мыслить по аналогии и запоминать позволяют студенту ориентироваться в учебном материале. Участие в грантах, конкурсах студенческих работ не осуществляется студентом из-за низкого уровня мотива овладения профессией (-0,520; p=0,019).

Будущие специалисты, содействующие саморазвитию в учебной деятельности, своевременно проходят учебную практику, что взаимосвязано с высокой нормативностью поведения (0,536; p=0,015) и желанием овладеть профессией (0,629; p=0,004) по выбранной специальности. Высокое качество и количество выполненных работ взаимосвязано с мотивом получения знаний (0,642; p=0,002) и овладения профессией (0,506; p=0,023). Инициативность при прохождении практики взаимосвязана с сангвиническим типом темперамента (0,496; p=0,026), чувствительностью (0,496; p=0,026), высоким самоконтролем (0,449; p=0,047). Студенты открыты к новому опыту, инициативность заложена в самом свойстве нервной системы. При проявлении инициативы студенты организованы, хорошо контролируют свои эмоции и поведение, осознают социальные требования, заботятся о своей репутации. Самоконтроль основан на четко осознанных учебно-профессиональных целях и мотивах. Студенты вовремя сдают отчеты и ведут конспекты, что взаимосвязано с высокой нормативностью поведения (0,496; p=0,026), ответственностью (0,542; p=0,014), мотивом овладения профессией (0,833; p=0,000).

Будущие специалисты, противодействующие саморазвитию в учебной деятельности, предпочитают проходить учебную практику в организациях, где контроль научного руководителя минимален, что взаимосвязано с мотивом получения знаний (0,486; p=0,030), организаторскими склонностями (-0,465; p=0,039), практичностью (0,643; p=0,002), прямолинейностью (0,459; p=0,049). Студенты получают определенные знания по изучаемой специальности, но не реализовывают организаторские склонности. Прохождение практики связано с практичностью, прямолинейностью. Студенты осознают необходимость практического опыта, он кажется им более привлекательным, чем теоретическое обучение. Качество и количество выполненных практических работ обусловлено общежитейским мотивационным профилем (0,455; p=0,044). Студентам важнее собственное жизнеобеспечение, комфорт, социальный статус, чем повышение качества и количества учебно-профессионального опыта. Студенты редко проявляют инициативу, что обусловлено низким уровнем доминантности (-0,551; p=0,012) и общежитейским мотивационным профилем (0,455; p=0,044). В практической учебно-профессиональной деятельности студенты ориентируются на мнения других, избегают самостоятельного принятия решений, в групповой работе передают инициативу другим. Ориентации на комфорт и жизнеобеспечение не достаточно для проявления инициативы. Предоставление отчетов часто задерживается. Это взаимосвязано с неумением слушать (-0,452; p=0,045), низким уровнем практичности

(-0,660; p=0,005), конформизмом (0,585; p=0,007). Конспекты у противодействующих студентов не организованы, содержат информацию по различным предметам и не относящиеся к занятиям записи, что обусловлено низким уровнем мотивации овладения профессией (-0,501; p=0,024).

Таким образом, предположения о взаимосвязи между психологическими характеристиками будущих специалистов и различным уровнем противодействия в учебно-профессиональной деятельности подтвердились.

Будущие специалисты, содействующие саморазвитию в учебной деятельности, характеризуются высоким уровнем развития когнитивных способностей (концентрация внимания, абстрагирование, индукция), стрессоустойчивостью, мотивационными особенностями (мотив получения знаний, профессии, диплома, низкий уровень мотива избегания неудач, общежитейский мотивационный профиль слабо выражен), такими свойствами характера, как высокая нормативность поведения, практичность, настойчивость, высокий самоконтроль, коммуникативные (организаторские склонности, умение слушать).

Будущие специалисты, противодействующие саморазвитию в учебной деятельности, характеризуются средним уровнем развития когнитивных способностей (низкая концентрация внимания, средний уровень развития индукции и абстрагирования), низкой стрессоустойчивостью, низким уровнем мотива получения знаний и овладения профессией, выраженным общежитейским мотивационным профилем, такими свойствами характера, как низкая нормативность поведения, низкий уровень практичности, настойчивости, низкий самоконтроль, коммуникативными особенностями (средний уровень организаторских склонностей, неумение слушать).

Список литературы

1. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. 240 с.
2. Анцыферова Л.И. Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психол. журн. 1999. Т. 20. № 1. С. 6–19.
3. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М.: Ин-т практической психологии, 1996. С. 644–673.
4. Воловикова М.И. Социальные представления о нравственном идеале в российском менталитете: автореф. дис. … д-ра психол. наук. М., 2005. С. 91–209.
5. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. М.: Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 752 с.
6. Залесский Г.Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. М.: изд-во Моск. ун-та, 1994. 140 с.

7. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2006. 512 с.
8. Копылова Н.В. Королева А.А. Противодействие обучению и акмеологическому развитию. Germany. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG, 2012. 97 с.
9. Копылова Н.В. Королева А.А. Экспертный анализ психологических характеристик учащегося как детерминант противодействия обучению. Психология XXI века: сб. материалов VI междунар. науч.-практ. конф. молодых ученых: в 2 т. СПб, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина. СПб.: АЙСИНГ, 2010. С. 119–24.
10. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999. 350 с.
11. Поддьяков А. Н. Психология конкуренции в обучении. М.: МАКС Пресс, 2006. 230 с.
12. Рубцов В.В. Социальное взаимодействие и обучение: культурно-исторический контекст // Культурно-историческая психология. 2005. № 1. С. 14–24.
13. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2005. 490 с.

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF FUTURE SPECIALISTS WITH DIFFERENT LEVELS OF COUNTERMEASURES IN TRAINING ACTIVITIES

N.V. Kopylova[1], A.A. Koroleva[2]

[1]Tver State University
[2]International Institute of State Service and Management

The article presents the results of research on the relationship of psychological characteristics of students with high and low level counter in educational and professional activity. It also shows the presence of statistically significant relationships between indicators of counteraction in educational and professional activity with cognitive, motivational, emotional and personality sphere of the individual student.

***Keywords**: countermeasures in educational and professional activity, psychological characteristics, self-development.*

Об авторах:

КОПЫЛОВА Наталья Вячеславовна – доктор психологических наук, профессор, зав. кафедрой общей психологии и психологии развития ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (ул. Желябова, д.33, Тверь, Россия, 170100), e-mail: nvkopylova@mail.ru

КОРОЛЕВА Анна Александровна – аспирант кафедры акмеологии и психологии профессиональной деятельности Международного института государственной службы и управления РАНХиГС (119606, Россия, г. Москва, пр. Вернадского, д. 84), e-mail: anna_koroleva@list.ru

УДК159.9.075: 378

МОТИВАЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПОНЯТИЙ КУРСА «МАТЕМАТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В ПСИХОЛОГИИ» У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В РОССИИ И КИТАЕ

А.Д. Наследов, Гао Лин

Санкт-Петербургский государственный университет

Изложены результаты исследования мотивации изучения научно-профессиональных понятий учебного курса «Математические методы в психологии» у студентов-психологов в России и Китае. Исследование проводилось на факультетах психологии СПбГУ и Шаньдунского педагогического университета. Оно показало, что мотивация освоения научно-профессиональных понятий курса российскими и китайскими студентами имеет как общие черты, так и заметные различия. У российских студентов преобладает познавательная и социальная мотивация, а у китайских – профессиональная и социальная. В дальнейшем исследовании мы будем интерпретировать эти различия как обусловленные различием между российской и китайской культурами. Применение полученных результатов позволяет лучше понять мотивацию российских и китайских студентов, а также будет способствовать международной интеграции образовательного процесса в России и Китае.

Ключевые слова: *мотивация учебной деятельности, познавательные, профессиональные и социальные мотивы, моделирование структурными уравнениями, измерительная модель.*

Понимание мотивации, формирующей поведение студентов, в значительной мере способствует повышению эффективности учебной деятельности. Некоторые ученые полагают, что мотивация оказывает более сильное влияние на успешность учебной деятельности, чем интеллект [2; 17]. Курс «Математические методы в психологии» является важным, но весьма сложным для студентов разделом в изучении психологии. Исследование мотивации формирования научно-профессиональных понятий курса «Математические методы в психологии» позволяет выявить различные мотивационные мотивы формирования научно-профессиональных понятий данного курса. Применение результатов исследования поможет лучше понять мотивацию студентов, повысить учебную успешность и будет способствовать международной интеграции образовательного процесса в России и Китае.

На основе того, что культура во многом предопределяет мотивацию индивида [10], и Россия и Китай – две цивилизации – славянская и китайская, которые не поддаются взаимной ассимиляции [7, с. 153–154], мы можем предположить, что мотивация у студентов-психологов в России и Китае различается.

Е.П. Ильин отнес понимание мотивации к двум направлениям: первое направление понимает мотивацию как совокупность факторов или мотивов; второе направление рассматривает мотивацию не как статичное, а как динамичное образование, как процесс, механизм [5, с. 65]. Современные исследователи дают комплексное определение мотивации по обобщенному опыту исследований [4]. В данном исследовании мы будем понимать мотивацию как процесс, включающий факторы, которые тесно связаны с побуждением и направлением, как потребность, интерес, намерение, цель, убеждение, идеал и т. д. Мотивация рассматривается как совокупность и процесс, а мотив – как конкретный тип мотивации.

Всякая деятельность побуждается не одним мотивом, а несколькими, т.е. деятельность обычно полимотивирована. На основе этого мы будем рассматривать различные виды мотивов учебной деятельности. В психолого-педагогической литературе среди мотивов учебной деятельности выделяют познавательные и социальные [8, с. 15]. Познавательные мотивы связаны с содержанием учебной деятельности и процессом ее выполнения. Социальные мотивы связаны с различными социальными взаимодействиями учащегося с другими людьми. Кроме того, в контексте изучения учебной мотивации исследовалось развитие профессиональной мотивации (ПМ) студентов, соотношения познавательной и профессиональной мотивации и пр. [9; 14]. В данной статье под ПМ т понимается совокупность мотивов или факторов учебной деятельности студентов, связанных с ориентацией на успешную профессиональную деятельность в будущем. Мотивация достижения часто рассматривается при изучении мотивации, так как деятельность человека неотъемлемо связана с достижениями в различных областях жизнедеятельности. Многие авторы в качестве психологического фактора, обусловливающего успешность и продуктивность деятельности, а также высокое качество жизни, называют мотивацию достижения [3]. Используемые методики при изучении мотивации достижения обычно подразумевают измерение двух противоположных тенденций – «мотивации достижения» и «мотивации избегания неудач». На основе вышеизложенного мы можем выделять такие мотивы, как достижение успеха в познании, мотивы в социальном признании, мотивы избегания неудачи в учении, мотивы достижения в профессии и пр.

Целью данной работы являлось исследование мотивационных факторов изучения научно-профессиональных понятий учебного курса «Математические методы в психологии» в российской и китайской выборках. Внимание уделяется исследованию разных мотивационных факторов изучения данного курса и их сравнению. К настоящему времени проведен целый ряд исследований, рассматривающих мотивацию изучения математики или статистики в России и в Китае. В России изучались механизмы и условия формирования и развития мотивации учебной деятельности при изучении математики [1; 6; 15]. Внимание китайских исследований сосредоточено на влиянии уровня мотивации на успеваемость по математическим дисциплинам [19; 20; 22] и условия воспитания и формирования мотивации [18; 21]. Однако крайне мало исследована мотивация изучения научно-профессиональных понятий курса «Математические методы в психологии», в частности, С.В. Морозова исследовала влияние только профессиональной мотивации на формирование системы статистических понятий [9]. Таким образом, проблема влияния мотивации на формирование научно-профессиональных понятий этого курса изучена недостаточно, а в аспекте сопоставления китайских и российских студентов является новой.

На основе анализа литературы были выдвинуты следующие гипотезы исследования: 1) мотивация изучения научно-профессиональных понятий курса «Математические методы в психологии» у российских и китайских студентов является разной; 2) в мотивационные факторы изучения данного курса входят познавательные, профессиональные и социальные мотивы.

Метод

Выборка. В исследовании принимали участие студенты-психологи в России (N=107) и в Китае (N=100), изучающие курс «Математические методы в психологии» в начале 2-го семестра. Исследование проводилось весной (в Китае) и осенью (в России) 2014 г.

Материалы. Для диагностики мотивации изучения курса применялись опросники: 1) «Изучение мотивов учебной деятельности» (А. Реан, В. Якунин, 2003) – 16 пунктов; 2) «Мотивации изучения учебного курса» (С. Морозова, 2013) – 18 пунктов; 3) «Мотивации учения в ВУЗе» (С. Морозова, 2013) – 38 пунктов.

Методы анализа данных. Данные анализировались отдельно для каждой выборки по следующему общему плану: 1) в отношении каждой методики диагностики мотивации проводился факторный анализ методами максимального правдоподобия или альфа-факторного анализа с выбором наиболее простой структуры и отчетливой интерпретацией; 2) факторы вычислялись как новые переменные; 3) исходя из предварительного анализа взаимосвязей между факторами мотивации

для каждой выборки строилась измерительная модель вторичных мотивационных факторов методами моделирования структурными уравнениями (SEM); 4) полученные модели для двух выборок сопоставлялись для определения общих и различающихся параметров.

Результаты

Результаты факторного анализа данных по методикам диагностики мотивации для российской и китайской выборок представлены в таблице. Для каждого фактора указаны номера (№) и утверждения пунктов (пункт), имеющих максимальные по модулю факторные нагрузки (ФН). Факторам присвоены названия, объединяющие по смыслу входящие в них пункты. Рядом с названием фактора в скобках указан процент суммарной дисперсии для этого фактора.

Результаты факторного анализа по методикам диагностики мотивации (российская и китайская выборки)

РОССИЙСКИЕ СТУДЕНТЫ		
№	**Пункт**	**ФН**
Методика «Изучение мотивов учебной деятельности» (16 пунктов)		
Фактор 1 (F1_УД): «Мотивация социального признания в учебе» (18,73%)		
13	Быть примером сокурсникам	0,842
12	Достичь уважения преподавателей	0,735
14	Добиться одобрения родителей и окружающих	0,722
Фактор 2 (F2_УД): «Ориентация на высокую отметку» (17,99%)		
4	Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	0,859
8	Не запускать предметы учебного цикла	0,725
7	Быть постоянно готовым к очередным занятиям	0,709
Фактор 3 (F3_УД): «Познавательная мотивация учебной деятельности» (11,83%)		
1	Стать высококвалифицированным специалистом	0,746
6	Приобрести глубокие и прочные знания	0,717
16	Получить интеллектуальное удовлетворение	0,500
Методика «Мотивации изучения учебного курса» (18 пунктов)		
Фактор 1 (F1_ук): «Профессиональная и познавательная мотивация» (31,85%)		
17	Мне интересны те проблемы, которые затрагиваются в данном курсе	0,798
8	Мне было бы интересно применять на практике навыки, которые я получу в данном курсе	0,777

14	Полученные в данном курсе знания помогут мне получить хорошую работу	0,719
Фактор 2 (F2_ук): «Мотивация избегания неудачи» (11,21%)		
3	Я считаю, что при изучении данного курса необходима помощь преподавателя	0,841
2	Я беспокоюсь по поводу экзамена по этому курсу	0,634
4	Немногие по-настоящему хорошо разбираются в вопросах, которые затрагивает данный курс	0,435
Методика «Мотивации учения в ВУЗе» (38 пунктов)		
Фактор 1 (F1_ув): «Положительное отношение к профессии» (13,72%)		
28	Мне нравится моя профессия	0,764
9	Я считаю, что удачно выбрал(-а) специализацию	0,739
22	Мои ожидания от профессии, которой я учусь, оправдались	0,675
Фактор 2 (F2_ув): «Ориентация на практическую деятельность» (11,26%)		
19	Практика меня интересует больше, чем теория	0,718
29	Практические занятия мне нравятся больше, чем лекционные	0,686
5	Меня больше интересуют прикладные курсы, чем теоретические	0,685
Фактор 3 (F3_ув): «Познавательная мотивация учения в вузе» (9,44%)		
3	Меня привлекают задачи, которые не решаются с помощью готовых рецептов	0,714
17	Мне интересно общаться с однокурсниками и преподавателями факультета	0,631
34	Мне было бы интересно заниматься исследовательской работой	0,521
КИТАЙСКИЕ СТУДЕНТЫ		
№	**Пункт**	**ФН**
Методика «Изучение мотивов учебной деятельности» (16 пунктов)		
Фактор 1 (F1_УД): «Мотивация социального признания в учебе» (19,19%)		
13	Быть примером сокурсникам	0,828
12	Достичь уважения преподавателей	0,810
14	Добиться одобрения родителей и окружающих	0,743
Фактор 2 (F2_УД): «Мотивы текущих учебных достижений» (15,74%)		
6	Приобрести глубокие и прочные знания	0,737
7	Быть постоянно готовым к очередным занятиям	0,669
10	Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	0,652
Фактор 3 (F3_УД): «Мотивы грядущих учебных достижений» (12,89%)		
3	Успешно продолжить обучение на последующих курсах	0,644
11	Выполнять педагогические требования	0,614

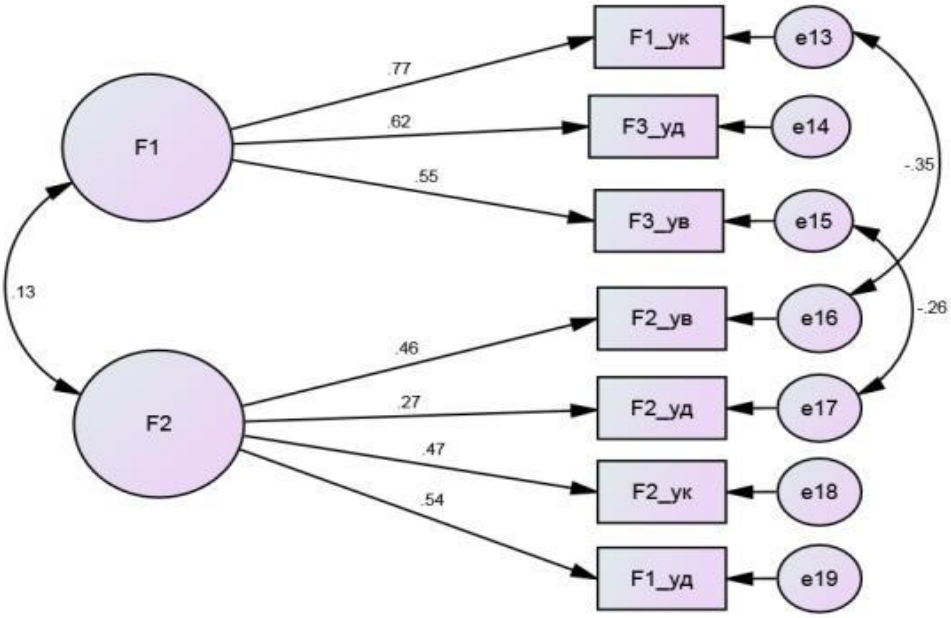
2	Получить диплом	0,452
Методика «Мотивации изучения учебного курса» (18 пунктов)		
Фактор 1 (F1_ук) : «Мотивация профессиональных достижений» (16,35%)		
13	Этот курс поможет мне лучше понять, что меня интересует в профессии	0,794
7	Данный курс позволит мне лучше ориентироваться в специализациях	0,715
8	Мне было бы интересно применять на практике навыки, которые я получу в данном курсе	0,669
Фактор 2 (F2_ук): «Мотивация учебных и социальных достижений» (11,85%)		
12	Без этих знаний я не смогу до конца понять идеи, заложенные в методах, технологиях профессиональной деятельности	0,619
6	Вероятно, я получу более высокий балл за экзамен, чем большинство моих однокурсников	0,492
9	Мне пригодятся знания по этому курсу в будущей профессиональной деятельности	0,470
11	Знания, полученные в рамках данного курса, необходимы для успешного написания квалификационной работы (курсовой, диплома)	0,461
Фактор 3 (F3_ук): «Отрицательное отношение к учебному курсу» (9,28%)		
2	Я беспокоюсь по поводу экзамена по этому курсу	0,627
10	Думаю, посещение данного курса – пустая трата времени	0,547
18	Я посещаю этот курс потому, что он входит в обязательную программу	0,540
Методика «Мотивации учения в ВУЗе» (38 пунктов)		
Фактор 1 (F1_ув): «Положительное отношение к профессии» (13,76%)		
22	Мои ожидания от профессии, которой я учусь, оправдались	0,657
28	Мне нравится моя профессия	0,629
16	У меня есть четкие представления о том, как будет развиваться моя карьера после окончания вуза	0,622
Фактор 2 (F2_ув): «Положительное отношение к процессу обучения в вузе» (10,17%)		
17	Мне интересно общаться с однокурсниками и преподавателями факультета	0,625
24	Я стараюсь принимать активное участие в семинарских занятиях	0,615
13	У меня не было проблем с учебой на факультете	0,568
Фактор 3 (F3_ув): «Ориентация на практическую деятельность» (7,25%)		
5	Меня больше интересуют прикладные курсы, чем теоретические	0,713
29	Практические занятия мне нравятся больше, чем лекционные	0,708
19	Практика меня интересует больше, чем теория	0,625

Далее для каждой выборки факторы были вычислены как новые переменные. Таким образом, для дальнейшего анализа российская выборка была представлена 8, а китайская – 9 мотивационными переменными, как вычисленными «первичными» факторами.

На следующем этапе анализа данных для каждой выборки методами SEM в варианте конфирматорного факторного анализа [12; 13; 16] строились измерительные структурные модели с «вторичными» мотивационными факторами. Корректность применения SEM подтверждается достаточной численностью выборки и многомерной нормальностью распределения переменных. Выборка является приемлемой по численности (N), если выполняется соотношение $N > 5T$ (где T – число оцениваемых параметров) [11; 16]. В нашем случае для китайской выборки $N = 100$, $T = 19$, для российской выборки $N = 107$, $T = 17$, т. е. для наших моделей численности выборок являются приемлемыми. Многомерная нормальность распределения переменных проверяется по значению многомерного эксцесса (Multivariate Kurtosis) и его C.R., вычисляемых программой AMOS. Требование многомерной нормальности признается выполненным, если C.R. незначительно превышает 5 [там же]. В нашем случае C.R. для обеих выборок не превышает 7, что свидетельствует о несущественном отклонении от многомерной нормальности и применимости наиболее мощного метода анализа (ML – Maximum likelihood). Модель признается соответствующей исходным данным по показателям индексов согласия [там же]. Основные из них приведены под схемой на рис. 1 и 2 и свидетельствуют об очень хорошем соответствии модели исходным данным.

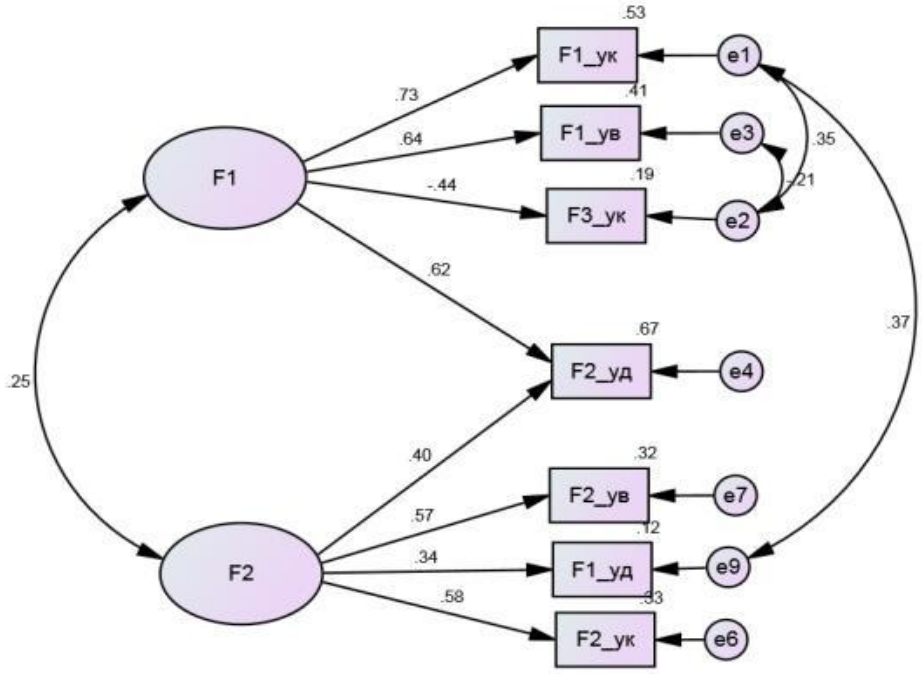
Не менее важным условием соответствия моделей исходным данным является статистическая достоверность оцениваемых параметров: регрессионных коэффициентов, дисперсий латентных переменных (шкал) и ковариаций (корреляций). Все указанные оцениваемые параметры для итоговых моделей статистически достоверны. Для каждой выборки «первичные» факторы объединились в 2 «вторичных» фактора мотивации. Каждому вторичному фактору присваивалось название, объединяющее по смыслу соответствующий ему набор первичных факторов.

На рис. 1 и 2 в прямоугольных контурах – «первичные» факторы, явные переменные как индикаторы вторичных факторов, в округлых контурах – латентные переменные, вторичные факторы (F1 и F2) и «ошибки» измерения (e), числа у направленных стрелок – стандартизованные коэффициенты регрессии, числа у ненаправленных стрелок – величины корреляций между переменными.



CMIN=4.417; df=11; p=.956; GFI=.988; CFI=1.000; RMSEA=.000; Pclose=.984

Рис. 1. Измерительная модель мотивационных факторов: российская выборка



CMIN=6.272; df=9; p=.712; GFI=.982; CFI=1.000; RMSEA=.000; Pclose=.837

Рис. 2. Измерительная модель мотивационных факторов: китайская выборка

Для российской выборки (рис. 1) вторичный фактор «Познавательные мотивы учебной деятельности» (F1) включает индикаторы: F1_ук – профессиональная и познавательная мотивация; F3_уд – познавательная мотивация в учебной деятельности; F3_ув – познавательная мотивация учения в вузе. Вторичный фактор «Социальные мотивы учебной деятельности» (F2) включает индикаторы: F1_уд – мотивация социального признания в учебе; F2_ук – мотивация избегания неудачи при изучении курса; F2_ув – ориентация на практическую деятельность; F2_уд – ориентация на высокую отметку.

Для китайской выборки (рис. 2) индикаторами вторичного фактора «Профессиональные мотивы учебной деятельности» (F1) являются: F1_ук – мотивация профессиональных достижений; F1_ув – положительное отношение к профессии; F2_уд – мотивы текущих учебных достижений; F3_ук – отрицательное отношение к учебному курсу (с отрицательным знаком). Индикаторами вторичного фактора «Социальные мотивы учебной деятельности» (F2) являются: F2_ук – мотивация учебных и социальных достижений; F2_ув – положительное отношение к учению в вузе; F2_уд –мотивы текущих учебных достижений; F1_уд – мотивация социального признания в учебе.

Обсуждение результатов

Вторичный фактор мотивации F1 для российской и китайской выборок включает профессионально-познавательные мотивы учебной деятельности, но для китайской выборки большее значение имеют будущие профессиональные достижения, а для российской – знания, познавательные мотивы. Поэтому для китайской выборки мы его назвали «Профессиональные мотивы», а для российской – «Познавательные мотивы». Вторичный фактор мотивации F2 для обеих выборок имеет весьма сходное наполнение – социально одобряемые достижения в учебе, потребность в общении, склонность к прикладным курсам. Поэтому этот фактор назван «Социальные мотивы учебной деятельности».

На основе интерпретации факторов мы можем сделать выводы, что общим для российской и китайской выборок является то, что основным мотивационным фактором является сходный по смыслу для обеих выборок профессионально-познавательный фактор. Но для китайской выборки более существенным является мотивация будущих профессиональных достижений, а для российской выборки – познавательная мотивация. Это свидетельствует о том, что китайские студенты более ценят получение образования, которое рассматривается как ступенька карьеры, а российские студенты уделяют больше внимания получению знаний и развитию способностей.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что мотивация формирования научно-профессиональных понятий российскими и китайскими студентами имеет как общие черты, так и заметные различия. У российских студентов преобладает познавательная мотивация, а у китайских – мотивация грядущих профессиональных достижений. Исходя из предположения о том, что культура во многом предопределяет мотивацию индивида, в дальнейшем исследовании мы будем интерпретировать эти различия как обусловленные различием между российской и китайской культурами.

Список литературы

1. Варлашина С.Ю. Диагностика математической подготовки школьников как средство развития их учебной мотивации: дис. … канд. пед. наук. Пенза, 2009. 229 с.
2. Гордеева Т.О. и др. Интеллект, мотивация и копинг-стратегии как условия академических достижений школьников // Вопросы психологии. 2015. № 1. С. 15–26.
3. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М. : Смысл, 2006. 336 с.
4. Дубянкова А.И. Мотивация как фактор профессионального развития сотрудников органов внутренних дел: автореф. дис. … канд. психол. наук. СПб., 2007. 19 с.
5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПБ.: Питер, 2002. 512 с.
6. Качуровская Е.Н. Формирование мотивации учащихся 5–6 классов к учебно-познавательной деятельности в процессе обучения математике: дис. … канд. пед. наук. Омск, 2010. 233 с.
7. Ларин В.Л. Китай и Дальний Восток России в первой половине 90-х: проблемы регионального взаимодействия. Владивосток: Дальнаука, 1998. 284 с.
8. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
9. Морозова С.В. Влияние профессиональной мотивации на формирование системы статистических понятий у студентов-психологов: дис. … канд. психол. наук. СПб., 2013. 243 с.
10. Найдорф М.И. К проблеме культурологической терминологии: о механизмах культурной мотивации // Вопросы культурологии: науч.-практ. и метод. журн. 2008. № 10. С. 4–7.
11. Наследов А.Д. IBM SPSS 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. СПб.: Питер, 2013. 416 с.
12. Наследов А.Д., Есикова Т.В. Структурная модель влияния моральной нормативности и правового сознания на

производственную интернальность молодых специалистов // Вестн. СПБГУ. Сер. 12. 2014. № 1. С. 5–19.
13. Наследов А.Д., Семенов В.Ю. Модификация шкалы социального интеллекта Tromso для российских школьников // Вестн. СПБГУ. Сер. 12. 2015. № 4. С. 5–21.
14. Фитьмова А.А. Развитие профессиональной мотивации будущих врачей в процессе обучения в вузе: дис. … канд. психол. наук. Ставрополь, 2012. 253 с.
15. Шивринская Е.В. Задачи с параметрами как средство повышения мотивации обучения математике: дис. … канд. пед. наук. М., 2002. 190 с.
16. Byrne B.M. Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming. 2nd ed. Multivariate applications series. New York: Taylor & Francis Group, 2010. 396 p.
17. Duckworth A.L. et al. Grit: Perseverance and passion for long-term goals // Personality Processes and Individual Differences. 2007. V. 92, № 6. P. 1087–1101.
18. 金春平 如何培养小学生的数学学习动机 // 上海教育科研. 2011. № 2. P. 79–80. Цзи Чуньпин. Воспитание учебной мотивации по математике учеников начальной школы // Научное исследование образования Шанхая. 2011. № 2. С. 79–80.
19. 梁好翠, 黄岳俊 数学自我监控及学习动机对数学成绩影响机理的研究 // 数学教育学报. 2011. 第20卷, № 1. P. 58–60. Лян Хаоцуй, Хуан Юэцзюнь. Механизм влияния математического контроля и учебной мотивации на математическую успеваемость // Вестн. математ. образования. 2011. Т. 20, № 1. С. 58–60.
20. 刘健 高中生数学自我效能，成就动机与数学学业成绩的关系研究 / 教育学硕士论文 南京, 2012. 49 p. Лю Цзянь. Соотношения самоэффективности, мотивации достижения и успеваемости по математике школьников: дис. … канд. пед. наук. Нанкин, 2012. 49 с.
21. 彭鸿舫 论数学教学中学习动机的激发 // 中国成人教育. 2007. № 9. P. 135–136. Пэн Хунфан. Возбуждение учебой мотивации в обучении математике // Китайское образование для взрослых. 2007. № 9. С. 135–136.
22. 张丽华 元认知、学习动机与数学学业成就关系的研究 // 中小学心理健康教育. 2010. № 1. P. 14–16. Чжан Лихуа. Соотношения метапознания, учебной мотивации и успешности // Начальное и среднее образование психического здоровья. 2010. № 1. С. 14–16.

THE MOTIVATION OF SCIENTIFIC PROFESSIONAL CONCEPTS' FORMATION OF THE COURSE "MATHEMATICAL METHODS IN PSYCHOLOGY" AMONG RUSSIAN AND CHINESE PSYCHOLOGY STUDENTS

A.D. Nasledov, Gao Ling

St. Petersburg University

The article describes the psychology Students' motivation of studying the scientific and professional concepts of the course «Mathematical methods in psychology» in Russia and China. Investigation was conducted in the department of psychology, SPbU and Shandong pedagogical university. The study showed that on motivation of learning professional scientific concepts of the course Russian and Chinese students have similarities and significant differences. Russian students put emphasis on cognitive and social motivation, and the Chinese students – professional and social. In future studies we will interpret these differences on account of the differences between the Russian and Chinese cultures. The application of the results allows better understanding the Russian and Chinese students' motivation, and promotes international educational development between Russia and China.

***Keywords**: motivation of educational activity; cognitive, professional and social motivation, structural equation modeling, measurement model.*

Об авторах:

НАСЛЕДОВ Андрей Дмитриевич – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии Санкт-Петербургского государственного университета (199034, СПб, наб. Макарова, д. 6, Факультет психологии СПбГУ), e-mail: andrey.nasledov@gmail.com

ГАО Лин – аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии Санкт-Петербургского государственного университета (199034, СПб, наб. Макарова, д. 6, Факультет психологии СПбГУ), e-mail:gaolingxiaotu@163.com

УДК 159.9. 075: 378

МОДЕЛЬ ВЛИЯНИЯ МОТИВАЦИИ НА ФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ СТАТИСТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ В РОССИИ И КИТАЕ

А.Д. Наследов, Гао Лин

Санкт-Петербургский государственный университет

В нашем предшествующем исследовании мотивации изучения научно-профессиональных понятий учебного курса «Математические методы в психологии» у студентов-психологов в России и Китае было выявлено, что у российских студентов преобладает познавательная и социальная мотивация, а у китайских студентов – профессиональная и социальная. Данное исследование направлено на изучение структурных различий влияния мотивации на формирование понятий в российской и китайской выборках. Исследование проводилось на факультетах психологии СПбГУ и Шаньдунского педагогического университета. Оно показало, что структурные особенности влияния мотивации на формирование системы статистических понятий тоже разные. Для российских студентов мотивация оказывает влияние на итоговый результат сдачи экзамена через содержательные характеристики, а для китайских – через структурные характеристики научно-профессиональных понятий. Мы интерпретировали эти различия как обусловленные различием между российской и китайской культурами. Результаты исследования выявляют механизм влияния мотивации на формирование научно-профессиональных понятий и будут способствовать стимулированию студентов к изучению данного курса с учетом кросскультурных различий.

Ключевые слова: *мотивация учебной деятельности, система статистических понятий, моделирование структурными уравнениями, структурная модель.*

Исследование мотивации формирования научно-профессиональных понятий курса «Математические методы в психологии» позволяет выявить не только различные мотивационные мотивы формирования научно-профессиональных понятий данного курса, но и механизм функционирования различных мотивов и формирования научно-профессиональных понятий курса, а также установить взаимосвязь между этими процессами. Применение результатов исследования в преподавании дисциплины позволит стимулировать студентов к овладению математическими методами, повысить учебную успешность и воспитать в них профессионалов в будущей профессиональной деятельности.

Как мы отмечали ранее, деятельность обычно полимотивирована и каждый мотив или группа мотивов может вносить различный вклад в общую мотивацию деятельности, а затем и в учебную деятельность. В данной работе наше внимание уделяется влиянию разных мотивационных факторов на формирование научно-профессиональных понятий учебного курса «Математические методы в психологии», понятий профессиональной психологической деятельности, связанной с формированием новых знаний на стыке математики (статистики) и психологии. Предмет «Математические методы в психологии» является важным разделом в изучении психологии, так как данные методы, учитывающие вероятностный характер педагогических явлений и процессов, а также многофакторность педагогической среды, позволяют делать наиболее обоснованные выводы по результатам проведенного исследования. Использование математических методов анализа данных является характерной особенностью психологических исследований. Но чтобы овладеть этими методами, необходимо изучить и освоить научно-профессиональные понятия данного предмета.

Когда речь идет о научно-профессиональных понятиях в области математической статистики у студентов-психологов, мы будем понимать их как систему понятий учебного курса «Математические методы в психологии» (далее – система статистических понятий (ССП)) с учетом того, что студенты-психологи не являются специалистами в соответствующей области прикладной математики. Нужно отметить, что система статистических понятий в математике и психологии разная. Система статистических понятий в психологии является соединением системы статистических понятий и системы психологических понятий. Они соединены и оформлены в общую понятийную макросистему. При включении ССП в эту макросистему происходит реструктуризация связей между статистическими понятиями и сокращение числа элементов ССП. Эту преобразованную ССП С.В. Морозова назвала системой дискурсообразующих понятий статистического дискурса психологии [6, с. 15]. Цель применения статистического дискурса (СД) состоит в определении методологических ориентиров описания результатов исследования в научных текстах. С.В. Морозова, А.Д. Наследов (2010) исследовали институализацию статистического дискурса в психологии [7]. Введение СДП позволяет полностью изучить «системные свойства» ССП. Далее мы будем выделять в ССП три аспекта: содержательные, структурные и функциональные характеристики [1, с. 104].

Мотивация имеет социально-культурные и исторические характеристики. М.И. Найдорф полагает, что в культурологии интегральным мотивирующим фактором является в конечном счете сама культура. Культура во многом предопределяет мотивацию

индивида, и культурный контекст прямо влияет на истолкование и способ реализации мотива в деятельности [8]. Работы Peng, Nisbett, Ji и др. в определенной степени показывают механизм влияния культуры: культура функционирует через гносеологию, а существующая в гносеологии разница между Востоком и Западом определяет их разницу во многих аспектах [12]. По мнению Н.А. Бердяева (1922), народ России не является ни настоящим азиатским народом, ни настоящим европейским народом, он соединяет характер азиатских и европейских народов [2]. Однако во многих аспектах влияние европейской культуры на Россию более глубокое. Д. С. Лихачев (1999) в «Раздумьях о России» пишет, что Россия никогда не была Востоком. С его точки зрения, «обычно русскую литературу характеризуют как промежуточную между Европой и Азией, между Западом и Востоком, но это пограничное положение видится, только если смотреть на Русь с Запада. На самом же деле влияние азиатских кочевых народов было в оседлой Руси ничтожно» [5, с. 35]. Употребляемый в обществе язык отражает общую культуру народа [4, с. 65]. В аспекте языковых различий китайский язык связан с иероглифическим письмом и относится к китайско-тибетской ветви. Русский язык есть славянский, относящийся к индо-европейской группе, которая ближе к европейским языкам, обладающим фонетическим письмом. Таким образом, мы можем сказать, что культура в России – западная, а в Китае типично восточная культура.

Целью данного исследования являлось определение и сравнение структурных особенностей влияния мотивации на формирование ССП в российской и китайской выборках и кросскультурная интерпретация данного явления с учетом культурных различий в России и Китае.

Гипотезы исследования:

1.Мотивация оказывает влияние на сформированность содержательных и структурных характеристик ССП.

2. Мотивация влияет на успеваемость студентов при изучении курса «Математические методы в психологии».

3. Влияние учебной мотивации, формирование научных понятий опосредуются культурой.

Метод

Выборка. В исследовании принимали участие студенты-психологи в России (N=107) и в Китае (N=100), изучающие курс «Математические методы в психологии» в начале 2-го семестра изучения курса. Исследование проводилось весной (в Китае) и осенью (в России) 2014 г.

Материалы. Для диагностики мотивации изучения курса применялись опросники: 1) «Изучение мотивов учебной деятельности» (УД) (А. Реан, В. Якунин, 2003) – 16 пунктов; 2) «Мотивации изучения

учебного курса» (УК) (С. Морозова, 2013) – 18 пунктов; 3) «Мотивации учения в ВУЗе» (УВ) (С. Морозова, 2013) – 38 пунктов. Для диагностики сформированности ССП применялись: 1) Методика диагностики содержательных характеристик системы статистических понятий (ССП) (С.В. Морозова) – 30 пунктов; 2) Методика диагностики структурных характеристик системы статистических понятий (ССП) (С.В. Морозова) – 7 пунктов; 3) Итоговый балл успешности сдачи экзамена (40-балльная шкала для российской выборки, 100-балльная – для китайской).

Методы анализа данных. В предыдущем исследовании в результате применения факторого анализа в отношении каждой методики диагностики мотивации, для каждой выборки в отдельности, были выделены «первичные» факторы мотивации. Затем методами моделирования структурными уравнениями для каждой выборки были сформированы измерительные модели мотивации, включающие по два «вторичных» фактора мотивации. В данном исследовании эти модели были взяты за исходные, и для каждой выборки методами моделирования структурными уравнениями [9; 11] формировалась структурная модель (SEM) влияния мотивационных факторов на сформированность показателей системы статистических понятий (ССП), путем добавления к измерительным моделям соответствующих переменных ССП и итогового результата сдачи экзамена. Полученные модели для двух выборок сопоставлялись для определения общих и различающихся параметров.

Результаты

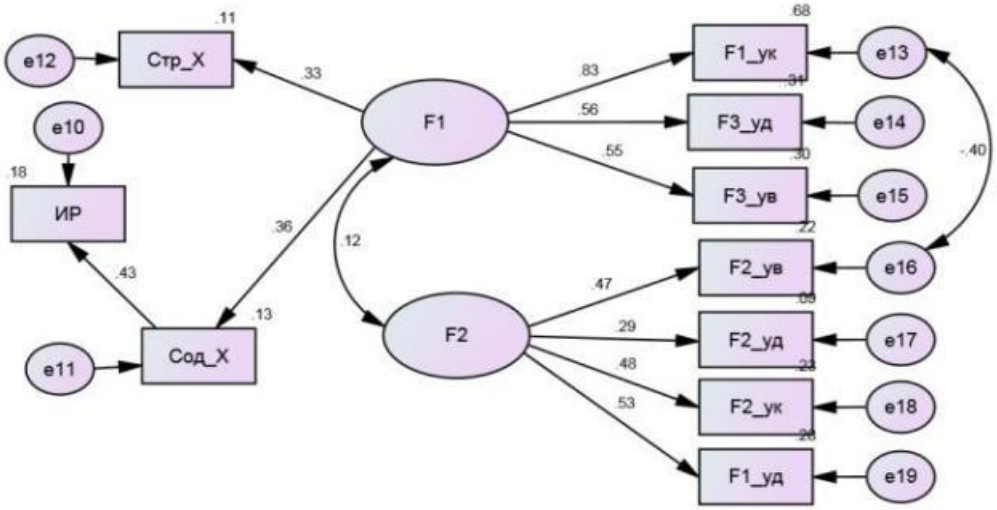
В предыдущем исследовании в результате применения факторного анализа в отношении каждой методики мотивации отдельно для каждой выборки мы выделили «первичные» факторы. Затем на следующем этапе анализа данных для каждой выборки методами SEM в варианте конфирматорного факторного анализа [9–11] строились измерительные структурные модели с двумя «вторичными» мотивационными факторами для каждой выборки. *Для российской выборки вторичный фактор «Познавательные мотивы учебной деятельности» (F1)* включал индикаторы: F1_ук – профессиональная и познавательная мотивация; F3_уд – познавательная мотивация в учебной деятельности; F3_ув – познавательная мотивация учения в ВУЗе). *Вторичный фактор «Социальные мотивы учебной деятельности» (F2)* включал индикаторы: F1_уд – мотивация социального признания в учебе; F2_ук – мотивация избегания неудачи при изучении курса; F2_ув – ориентация на практическую деятельность; F2_уд – ориентация на высокую отметку. *Для китайской выборки вторичный фактор «Профессиональные мотивы учебной деятельности» (F1)* включал в себя индикаторы: F1_ук – мотивация

профессиональных достижений; F1_ув – положительное отношение к профессии; F2_уд – мотивы текущих учебных достижений; F3_ук – отрицательное отношение к учебному курсу (с отрицательным знаком). Индикаторами *вторичного фактора «Социальные мотивы учебной деятельности» (F2)* являлись: F2_ук – мотивация учебных и социальных достижений; F2_ув – положительное отношение к учению в вузе; F2_уд –мотивы текущих учебных достижений; F1_уд – мотивация социального признания в учебе.

В данной работе, для того чтобы выяснить связи между мотивационными факторами и уровнем владения системой статистических понятий, для каждой выборки формировалась структурная модель путем добавления к измерительным моделям мотивации показателей сформированности системы статистических понятий: Сод_Х – содержательные характеристики ССП; Стр_Х – структурные характеристики ССП; ИР – итоговый результат сдачи экзамена. В итоге были получены две структурные модели для российской (рис. 1) и китайской (рис. 2) выборок. Обе модели по индексам согласия (в нижней части рисунков) хорошо соответствуют исходным данным. Корректность применения SEM подтверждается достаточной численностью выборки и многомерной нормальностью распределения переменных.

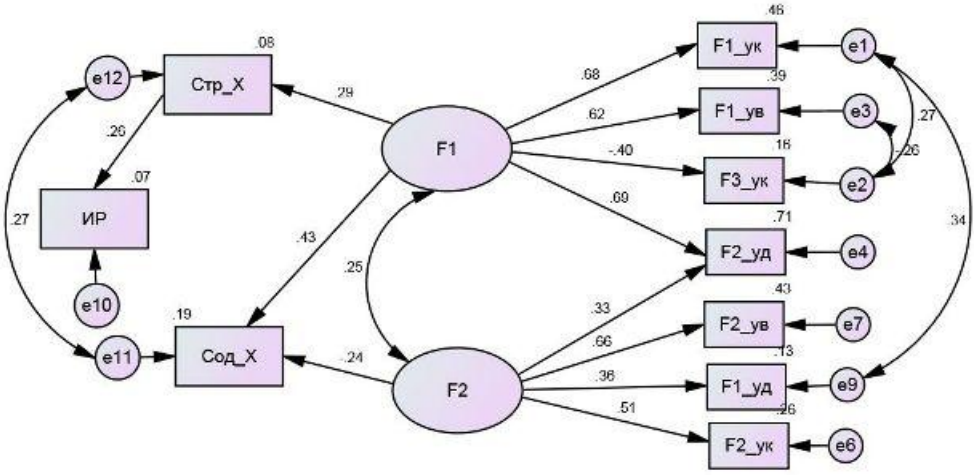
Для российской выборки (рис. 1) все регрессионные коэффициенты статистически достоверны ($p < 0,05$), кроме влияния F2 на F2_уд ($p < 0,1$), дисперсии латентных переменных статистически достоверны ($p < 0,05$), кроме дисперсии F2 ($p < 0,1$). Для китайской выборки (рис. 2) все регрессионные коэффициенты статистически достоверны ($p < 0,05$), кроме влияния F2 на Сод_Х ($p < 0,1$), все дисперсии латентных переменных статистически достоверны ($p < 0,05$). Следует отметить, что в соответствии с методологией SEM отсутствие в модели соответствующей связи между переменными (направленной или ненаправленной стрелки) означает равенство нулю соответствующего параметра.

На рис. 1 и 2 в прямоугольных контурах – явные переменные: показатели сформированности ССП и «первичные» факторы, как индикаторы вторичных факторов. В округлых контурах – латентные переменные: вторичные факторы (F1 и F2) и «ошибки» измерения (e). Числа у направленных стрелок – стандартизованные коэффициенты регрессии, числа у ненаправленных стрелок – величины корреляций между переменными, числа у прямоугольных контуров явных переменных – квадраты множественной корреляции соответствующих зависимых переменных.



CMIN=39.147; df=33; p=.213; GFI=.938; CFI=.946; RMSEA=.042; Pclose=.573

Рис. 1. Структурная модель влияния учебной мотивации на формирование ССП: российская выборка



CMIN=33.000; df=28; p=.236; GFI=.940; CFI=.968; RMSEA=.042; Pclose=.551

Рис. 2. Структурная модель влияния учебной мотивации на формирование ССП: китайская выборка

Обсуждение результатов

Для российской выборки познавательные мотивы учебной деятельности (F1) оказывают существенное влияние на формирование как содержательных, так и структурных характеристик ССП. Влияние мотивации на итоговый результат оказывается косвенным, через сформированность содержательных характеристик ССП, которые являются медиатором этого влияния (стандартизированный косвенный эффект 0,156). Социальные мотивы учебной деятельности не оказывают влияния на формирование характеристик ССП.

Для китайской выборки профессиональные мотивы учебной деятельности (F1) оказывают существенное влияние на формирование как содержательных, так и структурных характеристик (содержательных – в большей степени). Влияние мотивации на итоговый результат оказывается косвенным, через сформированность структурных характеристик ССП. Содержательные характеристики ССП не оказывают эффекта на итоговый результат. Таким образом, непосредственное влияние на итоговый результат оказывают структурные характеристики ССП, которые являются медиатором влияния на итоговый результат профессиональных мотивов (стандартизированный косвенный эффект 0,075). Социальные мотивы учебной деятельности оказывают негативное влияние на формирование содержательных характеристик ССП.

Общим для российских и китайских студентов является то, что позитивное влияние на формирование ССП и в той и другой выборке оказывает мотивационный фактор F1, имеющий близкий, но разный смысл для обеих выборок – познавательные (для российской), профессиональные (для китайской) мотивы учебной деятельности. Социальные мотивы либо не оказывают влияния на формирование ССП (российская выборка), либо оказывают негативное влияние (китайская выборка). Это согласуется с мнением Е.П. Ильина, что на успешность обучения в большей степени влияют профессиональные и познавательные мотивы. Прагматические мотивы в основном характерны для слабоуспевающих студентов [3, с. 437]. Мотивационные факторы не оказывают непосредственного влияния на итоговый результат сдачи экзамена, это влияние оказывается косвенным. Для китайской выборки медиатором этого влияния являются структурные характеристики ССП, а для российской – содержательные характеристики ССП. Познавательные мотивы учебной деятельности в российской выборке влияют значительно сильнее на содержательные характеристики ССП и косвенно – на итоговый результат, чем профессиональные мотивы в китайской выборке на структурные характеристики ССП и на итоговый результат.

На основе интерпретации факторов и анализа модели влияния мотивационных факторов на сформированность показателей системы статистических понятий (ССП) мы можем сделать выводы, что

1) для обеих выборок профессиональная и познавательная мотивация оказывает позитивное влияние на формирование как структурных, так и содержательных характеристик ССП. Но непосредственного влияния этого фактора на итоговый результат сдачи экзамена не обнаружено. Медиатором данного влияния для китайской выборки являются структурные характеристики ССП, а для российской выборки – содержательные характеристики ССП;

2) факторы социальной мотивации учебной деятельности либо не оказывают влияния на формирование ССП (для российской выборки), либо оказывают негативное влияние (для китайской выборки).

Представляет интерес, что мотивы у российской выборки преимущественно познавательные, а у китайской – профессиональные. Для российской выборки мотивация оказывает влияние на итоговый результат через содержательные характеристики, а для китайской выборки – через структурные характеристики ССП. Интерпретировать полученные различия мы будем со стороны культурно-обусловленных различий ценностей, отношения к образованию и мышления в России и Китае. Россия с характерной западной культурой находится под влиянием индивидуализма и стремится к личной свободе и развитию. А Китай с характерной восточной культурой находится под влиянием коллективизма. Познавательная мотивация в российской выборке рассматривается как стремление к личной свободе и развитию, а общественное мнение сильнее влияет на профессиональную мотивацию китайской выборки. Отношение к образованию: китайские студенты более ценят получение образования, которое рассматривается как ступенька карьеры, а российские студенты уделяют относительно больше внимания получению знаний и развитию практических способностей [14]. В аспекте цели получения знаний американские студенты (западная культура) стремятся к истине, а китайские студенты уделяют больше внимания практическому значению [13]. Управление трудоустройством выпускников в России (по сравнению с Китаем) развито лучше и в определенной степени снижает давление при трудоустройстве российских студентов [14]. Все вышесказанное объясняет преобладание профессиональной мотивации учебной деятельности у китайских студентов, а у российских студентов – преобладание познавательной мотивации.

Интерпретировать то, что мотивация для российской выборки оказывает влияние на итоговый результат через содержательные характеристики, а для китайской выборки – через структурные характеристики, мы будем со стороны стиля мышления. В западной культуре (Россия) преобладает аналитическое мышление, а в восточной (Китай) синтетическое. Изучая систему понятий, китайцы не разделяют понятия, чтобы проанализировать, а относятся к понятию с целостной (holistic) познавательной ориентацией, и внимание полностью сосредоточивается на связи между понятиями. Россияне, напротив, относятся к понятию с аналитической (analytic) познавательной ориентацией. Они подчеркивают собственные характеристики понятий, и внимание у них сосредоточено на отдельном понятии, а не на его связи с другими понятиями. Таким образом, для китайцев с синтетическим мышлением *структурные* характеристики сильнее

влияют на успешность, а для россиян с аналитическим мышлением *содержательные* характеристики теснее связаны с успешностью.

Результаты исследования показали, что для российской выборки мотивация оказывает влияние на итоговый результат сдачи экзамена через содержательные характеристики, а для китайской выборки – через структурные характеристики ССП. Исходя из того, что культура во многом предопределяет мотивацию индивида, мы объяснили это различие культурно-обусловленными различиями ценностей, отношения к образованию и т. д. Со стороны стиля мышления мы полагаем, что для китайцев с синтетическим мышлением мотивация через структурные характеристики сильнее влияет на успешность формирования ССП, а для россиян с аналитическим мышлением мотивация влияет на успешность через содержательные характеристики понятий. Все изложенное позволяет нам лучше понять механизм влияния мотивации на формирование ССП. Применение результатов исследования в преподавании дисциплины позволит стимулировать студентов к овладению математическими методами, а также способствует оптимизации курса «Математические методы в психологии» с учетом кросскультурных различий.

Список литературы

1. Афанасьев В.Г. О системном подходе в социальном познании // Вопросы философии. 1973. № 6. С. 98–111.
2. Бердяев Н.А. Освальд Шпенглер и закат Европы. М.: Берег, 1922. 95 с.
3. Ильин Е.П. Психология для педагогов. СПБ.: Питер, 2012. 640 с.
4. Леви-Строс К. Структурная антропология. М.: Эксмо-Пресс, 2001. 512 с.
5. Лихачев Д.С. Раздумья о России: сб. СПБ: Logos, 1999. 672 с.
6. Морозова С.В. Влияние профессиональной мотивации на формирование системы статистических понятий у студентов-психологов: дисс. … канд. психол. наук. СПб., 2013. 243 с.
7. Морозова С.В., Наследов А.Д. Проблема применения математических методов в психологических исследованиях: институализация статистического дискурса // Вестн. СПбГУ. Сер. 12. 2010. № 4. С. 179–184.
8. Найдорф М.И. К проблеме культурологической терминологии: о механизмах культурной мотивации // Вопросы культурологии: науч.-практ. и метод. журн. 2008. № 10 . С. 4–7.
9. Наследов А.Д., Есикова Т.В. Структурная модель влияния моральной нормативности и правового сознания на производственную интернальность молодых специалистов // Вестн. СПбГУ. Сер. 12. 2014. № 1. С. 5–19.
10. Наследов А.Д., Семенов В.Ю. Модификация шкалы социального интеллекта Tromso для российских школьников // Вестн. СПБГУ. Сер. 12. 2015. № 4. С. 5–21.

11. Byrne B.M. Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming. 2nd ed. Multivariate applications series. New York: Taylor & Francis Group, 2010. 396 p.
12. Peng K.P., Nisbett R.E. Culture, Dialectics, and Reasoning About Contradiction // American Psychologist. 1999. V. 54. № 3. P. 741–754.
13. 侯玉波，朱滢 文化对中国人思维方式的影响. 心理学报. 2002. № 1. P. 106–111. Хоу Юйбо, Чжу Ин. Влияние культуры на стиль мышления китайцев // Науч. журн. психологии. 2002. № 1. С. 106–111.
14. 李明璇 中俄大学生价值观比较研究. 法学硕士论文/ 长春, 2014. 33 p. Ли Минсюань. Сравнительное исследование ценности у китайских и российских студентов: дисс. … канд. юр. наук. Чанчунь, 2014. 33 с.

MODEL OF MOTIVATION'S ROLE IN BUILDING OF THE SYSTEM OF STATISTICAL CONCEPTS AMONG STUDENTS-PSYCHOLOGISTS IN RUSSIA AND CHINA

A.D. Nasledov, Gao Ling

St. Petersburg University

Our previous study about the psychology students' motivation of the scientific and professional concepts' formation of the course «Mathematical methods in psychology» in Russia and China showed that Russian students have the cognitive and social motivation, and the Chinese students – professional and social. This article aims to study structural features of motivation's influence on the formation of the statistical concepts' system in Russian and Chinese samples. Investigation was conducted in the department of psychology, SPbU and Shandong pedagogical university. This study showed that structural features of motivation's influence on the formation of the statistical concepts' system are different, too. For the Russian students motivation influences the examination result by content specifications, but for the Chinese students – by the structural characteristics of the statistical concepts' system. We interpreted these differences on account of the differences between the Russian and Chinese cultures. The findings reveal the mechanism of the motivation's influence on the scientific and professional concepts' formation and will help to stimulate students to master mathematical methods with regard to cross-cultural differences.

***Keywords**: motivation of educational activit, system of statistical concepts, structural equation modeling, structural model.*

Об авторах:

НАСЛЕДОВ Андрей Дмитриевич – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии Санкт-Петербургского государственного университета (199034, СПб, наб. Макарова, д. 6), e-mail: andrey.nasledov@gmail.com

ГАО Лин – аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии Санкт-Петербургского государственного университета (199034, СПб, наб. Макарова, д. 6), e-mail: gaolingxiaotu@163.com

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.14

РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА КАК СРЕДСТВО ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

С.Е. Григоренко, Н.В. Фисунова, В.В. Платошина

Белгородский государственный национальный исследовательский университет

Рассматривается рейтинговая система оценки усвоения знаний студентами вуза как способ повышения эффективности процесса обучения, предполагающий модульную организацию учебного материала и решающий проблему оценки результатов обучения, отражая объективную информацию об уровне сформированности общекультурных и профессиональных компетенций. Особо отмечается, что накопительная система оценки знаний стимулирует потенциал обучающихся и способствует организации их самостоятельной работы. По мнению авторов, педагогический контроль имеет особо важное значение, являясь частью учебного процесса и мониторинга качества образования. Описываются источники формирования рейтинга студентов и формы контроля, входящих в рейтинговую систему.

Ключевые слова: *стандарты образования, качество образования, компетентностный подход, контроль, результаты обучения, рейтинговая система.*

Решение проблемы обеспечения качества профессионального образования в соответствии с требованиями ФГОС нового поколения реализуется внедрением компетентностного подхода в практику высшего образования. На современном этапе ведется работа по корректировке целей и содержания учебного процесса, а также по разработке новых средств для оценки качества подготовки обучающихся, инструментом реализации которой являются создание и внедрение системы рейтингового контроля знаний студентов вуза. В целом предлагаемая форма оценивания профессионально-образовательной деятельности должна позволить студенту, вузу и работодателю более объективно оценить качество приобретаемых компетенций, интенсивность и результативность образовательного процесса и основной образовательной программы, степень их адекватности условиям будущей профессиональной деятельности.

Требование измеримости в отношении компетенций как предмета контроля результатов обучения составляет наивысшую трудность как в теоретическом, так и в практическом планах. Оценка

результатов обучения является одной из самых важных проблем в педагогической науке. Это объясняется «сложностью педагогических явлений, а также наличием большого числа факторов, в том числе случайных, которые влияют на педагогический процесс и его результаты» [5].

Качество образования рассматривается как изменения в учебном процессе, которые можно идентифицировать как улучшение знаний, умений и ценностей, приобретаемых обучающимся по завершении определенного этапа или курса обучения, как результативность процесса образования, ведущую к формированию общекультурных, профессиональных и других компетенций личности. Кроме того, качество как социальная категория, определяется с точки зрения государства (соответствие результатов образования нормативным документам) и общества (соответствие рынкам труда).

Все участники образовательного процесса (педагоги, учащиеся, родители, администрация и пр.) заинтересованы в обеспечении *качества образования.* Проблема достоверности оценки *качества обучения, т. е. прочности, глубины, осознанности, системности знаний, умений и навыков студентов,* чрезвычайно важна и значима как для всей системы образования в целом, так и для каждой личности в отдельности.

Организация педагогического контроля является важнейшим этапом педагогической процесса и частью мониторинга качества образования (получение объективной информации о ходе и результатах образования). До сих пор его результатом безоговорочно считается оценка успеваемости учащихся. Оценка – количественный или качественный результат, отражающий достижения студента на определенном этапе обучения. Она определяет соответствие результатов его деятельности требованиям установленных стандартов.

Цель измерения в педагогике – получение численных эквивалентов уровня знаний. Измерителями являются цифры, выражающие соответствие заданным критериям.

Одной из причин снижения качества образования в целом может стать плохая организация контроля. Результаты обучения (знания, умения, навыки, усвоение, успеваемость и т.п.) оцениваются весьма субъективно, т. е. не имеют объективной количественной формы выражения. Исходя из опыта, можно констатировать тот факт, что использование привычной пятибалльной системы оценки (по сути четырехбалльной) как оценки качества образования не опирается на объективные методы педагогических измерений, поэтому «качество» трактуется сегодня достаточно произвольно и условно: каждый педагог разрабатывает свою систему проверочных заданий, сложность которых

чаще всего не соответствует нормам, требованиям и стандартам, а ориентируется на уровень подготовки студентов конкретной группы.

Проверка и оценка знаний в сложившихся формах остаются малоинформативным звеном процесса обучения, так как предоставляют мало каналов обратной связи, т.е. в процессе общения между студентом и преподавателем проходит очень небольшой объем полезной и необходимой информации. Преподаватели не получают в нужном объеме сведения о том, как усваивается учебный материал студентами. Следует отметить и то, что этой информации не хватает и студентам. Учение может быть результативным только тогда, когда учебная работа систематически и глубоко контролируется, когда студенты постоянно видят результат своей работы. При отсутствии такой информации студенты в процессе обучения не знают подлинного уровня своих знаний, слабо представляют свои недоработки.

Таким образом, совершенствование путей и средств проверки и оценки успеваемости студентов сделает текущий учет одним из эффективных средств мониторинга и анализа успеваемости, что ведет к повышению качества обучения.

Важно помнить также, что контроль в процессе педагогического процесса должен выполнять свои основные функции:

– диагностическую – выявление уровня знаний, умений и навыков студента;

– обучающую – активизация работы по изучению и усвоению учебного материала дисциплины, формирование профессиональных компетенций студента;

– воспитательную – формирование системы ценностных ориентиров, содействие в развитии потенциальных способностей личностных характеристик студента [4].

В настоящее время в качестве инновационных средств оценки качества знаний, решающих описанные выше проблемы, в рамках компетентностного подхода разрабатывается и внедряется рейтинговая система оценки результатов обучения, которая обеспечивает повышение объективности оценивания достижений обучающихся, создание прозрачности процедуры контроля процесса обучения, ориентацию на результаты достижений конкретного обучающегося [1].

Рейтинг учащегося (англ. rating, от to rate – оценивать, ранжировать) – это индивидуальный числовой показатель интегральной оценки достижений в учебе, образуемый путем сложения рейтинговых баллов, полученных в результате оценки отдельных учебных действий по возможности с учетом коэффициента значимости («весового» коэффициента) этих действий в достижении образовательных целей.

Согласно подходам разработчиков ФГОС обучающиеся должны владеть совокупностью определенных программой компетенций,

оценка уровня сформированности которых отражается в рейтинговой многобалльной шкале (например, 100-балльной) и формируется по результатам следующих видов контроля успеваемости:

– входной контроль – контроль знаний и умений студентов в начале обучения дисциплине;

– текущий контроль – непрерывно осуществляемое «отслеживание» уровня усвоения знаний и умений студентами на занятиях (учет баллов по всем видам деятельности, принятых кафедрой), а также посещаемость, своевременность выполнения заданий и др.;

– рубежный контроль – контроль умений и знаний студентов по окончании изучения темы (раздела), модуля;

– итоговый контроль – контроль знаний, умений и навыков в виде зачетного или экзаменационного теста по всему предмету;

– отсроченный контроль – контроль остаточных знаний и умений спустя какое-то время курса (от трех месяцев до полугода и более) после изучения темы, раздела, курса.

Современные педагогические технологии позволяют оценивать результаты работы студентов при помощи накопленных баллов. В частности, модульное построение учебного процесса – педагогическая технология, которая базируется на блочном (модульном) построении материала, который усваивается последовательно и оценивается путем накопления рейтинговых баллов за занятия и самостоятельную работу, а также позволяет разделить содержание каждой учебной дисциплины на модули [1]. По каждому дисциплинарному модулю устанавливается перечень обязательных видов работы студента, включающий выполнение определенных видов деятельности, контрольно-оценочные мероприятия по теме (группе тем) и другие виды работ, определяемые преподавателем и кафедрой.

За все виды работы и контроля, выполняемые студентами на протяжении всего семестра, выставляются баллы, затем эти баллы суммируются и получается итоговый рейтинговый балл по дисциплине. Этот балл имеет соответствие оценке в традиционной четырехбалльной системе и выставляется в зачетную книжку студента.

Важное условие рейтинговой системы – своевременное выполнение установленных видов работы и контроля. Если контрольная точка по дисциплине пропущена по неуважительной причине или не сдана с первого раза, то при ее пересдаче часть баллов снимается. Также баллы снимаются за опоздания, пропуски (так называемые штрафные баллы), но можно заработать и «премиальные баллы» (стимулирующие баллы) – за ритмичность, когда время становится также критерием оценки. При неудовлетворительном ответе студент получает 0 баллов.

Соотношение оценок по видам контрольных мероприятий в рамках конкретной дисциплины устанавливает кафедра при разработке силлабуса, технологической карты дисциплины, модулей и т.д.

Таким образом, суммируя и вычитая баллы, формируется рейтинг, демонстрирующий уровень успешности усвоения дисциплины каждым студентом, что в свою очередь дает возможность делать вывод о качестве результатов обучения отдельного учащегося, группы, курса и т. д.

На наш взгляд, рейтинговая система оценки знаний студентов является одним из эффективных средств оценки качества, так как представляет собой интегральную оценку результатов всех видов деятельности студента по определенной дисциплине благодаря тому, что она:

– демонстрирует текущую успеваемость студента, активизируя его самостоятельную, ритмичную и равномерную работу в течение всего семестра;

– оценивает знания студента более объективно за счет использования 100-балльной шкалы оценок;

– создает основу для дифференциации студентов, что особенно важно при переходе на многоуровневую систему обучения;

– позволяет получить подробную информацию об успешности усвоения знаний каждым студентом, т.е. определить результаты обучения уровня каждого обучающегося на каждом этапе учебного процесса, которые ведут к формированию компетенций.

Обобщая достоинства рейтинговой системы как одного из инновационных методов, можно констатировать, что рейтинговая система – это не только дифференциация оценки уровня усвоения знаний студентами, но и метод системного подхода к изучению дисциплины, при котором контроль рассматривается в качестве одного из ведущих средств управления учебно-воспитательным процессом в вузе, а также выполняет свои функции: диагностическую, обучающую, воспитательную.

Основным недостатком рейтинговой системы является сложность разработки. Вузом должны быть созданы фонды оценочных средств, обеспечивающие с высокой объективностью (надежностью), обоснованностью (валидностью) и сопоставимостью оценки уровня приобретенных компетенций в условиях максимального приближения содержания и методов контроля к будущей профессиональной деятельности выпускников [2].

Рейтинг – это уровень достижений студентов, для его измерения необходим стандартный инструмент. Таким инструментом становятся тщательно разрабатываемые с учетом требований ФГОС фонды методических материалов, необходимых для изучения дисциплины; кодификаторы дисциплины; контрольно-измерительные материалы,

ориентированные на оценку уровня сформированности ключевых компетентностей, на степень владения ими. Содержание и формы тестовых материалов позволят каждому обучающемуся определить свой индивидуальный уровень владения компетентностями, построить траекторию личностного развития, а комплексное использование всех форм контроля позволяет своевременно осуществлять мониторинг и анализ успеваемости обучающихся с последующей корректировкой учебного материала [3]. Таким образом, рейтинговая система оценки предоставляет возможность оценить качество обучения, анализируя успехи каждого студента, что особенно важно при реализации компетентностного подхода, основанного на формировании и развитии компетенций.

Список литературы

1. Ефремова Н.Ф., Казанович В.Г. Оценка качества подготовки обучающихся в рамках требований ФГОС ВПО: создание фондов оценочных средств для аттестации студентов вузов при реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО нового поколения: установочные организационно-методические материалы тематического семинарского цикла. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 36 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/support/42/5/7 (дата обращения 10.02.2016).
2. Звонников В.И., Челышкова М.Б. Оценка качества подготовки обучающихся в рамках требований ФГОС ВПО: создание фондов оценочных средств для аттестации студентов вузов при реализации компетентностно-ориентированных ООП ВПО нового поколения: установочные организационно-методические материалы тематического семинарского цикла. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. 30 с. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/uploadfiles /npo/20120325221222.pdf (дата обращения: 10.02.2016).
3. Мальчик А.Г. Оценка компетенций студентов согласно требованиям ФГОС: инновационные и традиционные формы // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 2. [Электронный ресурс]. URL: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=12481 (дата обращения: 10.02.2016).
4. Сластенин В., Исаев И. и др. Педагогика: учеб. пособие. [Электронный ресурс]. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/ Pedagog/slast/15.php (дата обращения: 10.02.2016).
5. Яценко О.Ю. Модель системы оценивания результатов обучения [Электронный ресурс]. URL: http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/

2014/01/04/model-sistemy-otsenivaniya-rezultatov-obucheniya (дата обращения: 10.02.2016).

RATING SYSTEM AS A MEANS OF ASSESSING OF UNIVERSITY EDUCATION QUALITY

S.E. Grigorenko, N.V. Fisunova, V.V. Platoshina

Belgorod State National Research University

The article discusses the rating system of assessment of learning of the University students as the way to increase the efficiency of the learning process, suggesting a modular organization of the educational material and solving the problem of assessment of learning, reflecting objective information about the level of formation of common cultural and professional competences. The article stresses that a cumulative grading system encourages students' potential and contributes to the organization of students self-training. According to the authors' opinion, the pedagogical supervision is particularly important, as the part of the learning process and monitoring the quality of education. The article also focuses on the description of the sources of the rating of students and forms of control, included in the rating system.

Keywords: *standards of education, quality of education, competence approach, control, learning outcomes, rating system.*

Об авторах:

ГРИГОРЕНКО Светлана Евгеньевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (308015, Белгородская область, г. Белгород, ул. Победы, д. 85, корп. 12), e-mail: Sgrigorenko@bsu.edu.ru

ФИСУНОВА Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры второго иностранного языка ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (308015, Белгородская область, г. Белгород, ул. Победы, д. 85, корп. 12), e-mail: Fisunova@bsu.edu.ru

ПЛАТОШИНА Виктория Владимировна – кандидат философских наук, доцент кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации ФГАОУ ВО «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (308015, Белгородская область, г. Белгород, ул. Победы, д. 85, корп. 12), e-mail: Platoshina@bsu.edu.ru

УДК 004(073): 378.4

О РАЗРАБОТКЕ ПРИМЕРНОГО УЧЕБНОГО ПЛАНА ПО УГНС «КОМПЬЮТЕРНЫЕ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ НАУКИ» В СООТВЕТСТВИИ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ СТАНДАРТАМИ

И.В. Захарова, С.М. Дудаков, А.В. Язенин

Тверской государственный университет

Статья посвящена методическим аспектам разработки примерного учебного плана и графика учебного процесса для программ подготовки бакалавров в рамках укрупненной группы направлений и специальностей 02.00.00 «Компьютерные и информационные науки» области образования 2Математические и естественные науки». Проведен анализ профессиональных стандартов на предмет соответствия оптимизированных общепрофессиональных компетенций обобщенным трудовым функциям и трудовым функциям, имеющим отношение к профессиональной деятельности выпускников программ бакалавриата. Даны рекомендации по содержанию и формам фондов оценочных средств проверки уровня сформированности оптимизированных общепрофессиональных компетенций.

Ключевые слова: *общепрофессиональные компетенции, профессиональные стандарты, примерные образовательные программы, компетентностный подход, трудовые функции.*

Мы продолжаем развивать методические аспекты разработки примерных образовательных программ высшего образования. Ранее в работе [1] нами предложен перечень оптимизированных общепрофессиональных компетенций выпускников программ бакалавриата и магистратуры в рамках укрупненной группы направлений и специальностей (УГНС) 02.00.00 «Компьютерные и информационные науки» области образования «Математические и естественные науки». Проведен анализ профессиональных стандартов (ПС) на предмет соответствия оптимизированных общепрофессиональных компетенций (ОПК) обобщенным трудовым функциям (ОТФ) и трудовым функциям (ТФ), имеющим отношение к профессиональной деятельности выпускников программ бакалавриата и магистратуры. Для каждой ООПК составлена карта компетенций.

В данной статье описана разработка компонент, составляющих основу примерной образовательной программы: базовый примерный учебный план, устанавливающий взаимосвязи результатов освоения

универсальных и общепрофессиональных компетенций на протяжении всего периода обучения; примерный календарный учебный график, устанавливающий взаимосвязи результатов освоения универсальных и общепрофессиональных компетенций на протяжении всего периода обучения; рекомендации разработчиков по содержанию образовательных модулей; рекомендации по содержанию, формам и методам проведения промежуточной и итоговой аттестации, фонды оценочных средств для проверки универсальных и оптимизированных общепрофессиональных компетенций, предложенных в [1].

В соответствии с федеральным законом 273-ФЗ образовательная организация самостоятельно при разработке ООП определяет распределение учебного материала по дисциплинам и модулям и устанавливает последовательность их освоения [2].

Изначально ФГОС 3+ должны были содержать указания на соответствие профессиональным стандартам.

Анализ профессиональных стандартов

Профессиональный стандарт – это характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности. По сути, профессиональный стандарт представляет собой документ, содержащий требования к образованию и уровню квалификации работника; к опыту практической трудовой деятельности; к содержанию и качеству трудовой деятельности; к условиям труда.

Данный документ имеет следующую структуру: общие сведения с указанием вида профессиональной деятельности, ее цели, группы занятий, отнесение к видам экономической деятельности; характеристика обобщенных трудовых функций; перечень трудовых функций; сведения об организациях – разработчиках профессионального стандарта.

Характеристика обобщенной трудовой функции включает в себя такие аспекты, как уровень квалификации; возможные наименования должностей; требования к образованию и обучению; требования к опыту практической работы; особые условия допуска к работе.

Обобщенные функции содержат необходимые трудовые функции. Для каждой трудовой функции перечислены трудовые действия, необходимые умения, необходимые знания. Как отмечалось ранее, профессиональные стандарты должны найти отражение в примерных основных образовательных программах, ПООП должна содержать рекомендации по учету ПС при разработке компетенций. Табл. 1 содержит указание на соответствие отдельных составляющих ПС и стандартов ФГОС 3+, 4.

Таблица 1

Профессиональный стандарт	ФГОС 3+, ФГОС 4
Трудовые действия	Владения (навыки)
Необходимые умения	Умения
Необходимые знания	Знания
Обобщенные трудовые функции	Компетенции

На момент утверждения ФГОС 3+ профессиональные стандарты в большинстве областей профессиональной деятельности еще не утверждены, поэтому ФГОС 3+ не имели возможности сформулировать профессиональные компетенции выпускников с ориентацией на обобщенные трудовые функции (виды профессиональной деятельности), заданные конкретными профессиональными стандартами.

Анализ структуры уже утвержденных ПС показал невозможность установить взаимно однозначное соответствие между областями профессиональной деятельности и образовательными областями. Поэтому во ФГОС 3+ выделено «ядро» подготовки в виде универсальных (общекультурных) компетенций и общепрофессиональных компетенций (не зависящих от конкретного вида профессиональной деятельности, к которому готовится обучающийся, и от направленности программы). «Ядро» подготовки определяет «базовую» часть образовательной программы, которая носит достаточно фундаментальный и неизменяемый характер. «Вариативная часть» программы должна быть ориентирована на конкретные виды профессиональной деятельности, т.е. обобщенные трудовые функции, заданные профессиональными стандартами.

При разработке примерной образовательной программы в рамках укрупненной группы направлений и специальностей 02.00.00 «Компьютерные и информационные науки» области образования «Математические и естественные науки» необходимо отобрать профессиональные стандарты, обобщенные трудовые функции (ОТФ) из них, имеющие отношение к профессиональной деятельности выпускников. Отбор ПС осуществлялся на основе анализа видов профессиональной деятельности, описанных в ПС; уровня квалификации, указанного в ПС в целях сопряжения с уровнем высшего образования; требований конкретных работодателей, с которыми сотрудничают разработчики ПООП.

В табл. 2 указан некоторый ориентировочный уровень высшего образования и соответствующий ему уровень квалификации из ПС.

Таблица 2

Уровень высшего образования	Уровень квалификации
Бакалавриат	Не ниже 6-го уровня
Специалитет, магистратура	Не ниже 7-го уровня
Подготовка кадров высшей квалификации	Не ниже 8-го уровня

Значительной части профессиональных стандартов данные табл. 2 соответствуют, но существуют и такие ПС, где имеются отличия. Так, например, профессиональный стандарт «Программист» при описании обобщенной трудовой функции (ОТФ) «Интеграция программных модулей и компонент и проверка работоспособности выпусков программного продукта» содержит 5-й уровень квалификации, но при этом в разделе «Требования к образованию и обучению» содержится требование «высшее образование» [4].

Аналогичное разногласие встречается и в ПС «Администратор баз данных», в котором для ОТФ «Оптимизация функционирования базы данных» требуется высшее образование уровня бакалавриат, но при этом указывается 5-й уровень квалификации самой ОТФ [5]. ПС «Архитектор программного обеспечения» для всех обобщенных трудовых функций A, B, C, D, E, F,G в качестве требований к образованию содержит «высшее образование – программы бакалавриата», но при этом уровень квалификации для ОТФ указан в диапазоне от 4 до 5.

Актуализация характеристики профессиональной деятельности

Раздел «Характеристика профессиональной деятельности» с такими разделами, как «Область профессиональной деятельности», «Объекты и виды профессиональной деятельности», «Профессиональные задачи» в стандартах второго и третьего поколения практически не отличаются.

В профессиональных стандартах понятие «область профессиональной деятельности» не применяется. Как следствие, при описании области профессиональной деятельности ФГОС ВО проводится анализ раздела 1 «Группа занятий» и графы «Отнесение к видам экономической деятельности». Кроме того, в ПС не применяется понятие «объект профессиональной деятельности». Это означает, что при определении перечня объектов профессиональной деятельности необходимо проанализировать раздел 2 «Описание трудовых функций», раздел 3 «Характеристика обобщенных трудовых функций», выделив в них наиболее значимые объекты профессиональной деятельности. Понятие «вид профессиональной деятельности» в ПС и во ФГОС 3+ имеет различное содержание. В этом случае при описании задач профессиональной деятельности рекомендуется учитывать обобщенные трудовые функции в профессиональных стандартах, отобранных для разработки ФГОС.

Табл. 3 содержит перечень профессиональных стандартов, которые использовались при разработке примерной ООП по УГНС 02.00.00.

Таблица 3

Уровень высшего образования	Перечень профессиональных стандартов	Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации
Бакалавриат	Программист	от 18 ноября 2013 г. № 679н
	Специалист по информационным системам	от 18 ноября 2014 г. № 896н
	Специалист по тестированию в области информационных технологий	от 11 апреля 2014 г. № 225н
	Администратор баз данных	от 17 сентября 2014 г. № 647н

Анализ обобщенных трудовых функций и их составляющих.

Учебный план бакалавриата состоит из трех блоков:

1. Дисциплины, которые могут быть сгруппированы в модули;
2. Практики;
3. Государственная итоговая аттестация.

Дисциплины (модули), относящиеся к базовой части программы бакалавриата, являются обязательными для освоения обучающимся вне зависимости от направленности программы, которую он осваивает. Набор дисциплин (модулей), относящихся к базовой части программы бакалавриата, организация определяет самостоятельно в объеме, установленном ФГОС ВО, с учетом примерной основной образовательной программы. ФГОС ВО устанавливает показатели трудоемкости каждого блока отдельно для программ прикладного и академического бакалавриата.

Для базовой части блока 1 мы предлагаем следующую модульную структуру:

Модуль 1. Дисциплины, формирующие общекультурные компетенции;

Модуль 2. Дисциплины, формирующие базовую математическую грамотность (математический модуль);

Модуль 3. Дисциплины, формирующие компетентность в информатике и информационно-коммуникационных технологиях (модуль «Информатика и ИКТ»).

Перечень универсальных компетенций утвержден Министерством образования и науки РФ. Универсальные компетенции в рамках концепции современного образования формируют уровень развития специалиста, который отличает специалиста с высшим образованием от специалиста более низкого уровня.

ФГОС ВО предлагает вузам самостоятельно определить перечень дисциплин, входящих в базовую часть программы, тем самым давая полную свободу вузам в выборе перечня дисциплин и их содержания.

Отметим, однако, что фактически обязательным в рамках модуля 1 является изучение дисциплин «История», «Философия», «Экономика», «Иностранный язык», «Безопасность жизнедеятельности», «Правоведение», иначе не будут сформированы такие компетенции [4], как, например, способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции (УК-1); способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции (УК-2) и т.д.

Для освоения универсальных компетенций УК-6 и УК-7 в рамках УГСН 02.00.00 «Компьютерные и информационные науки» предлагается дисциплина «Информационный менеджмент».

Рассмотрим пример, демонстрирующий выбор дисциплин базовой части исходя из ОТФ.

Для ОТФ:

– интеграция программных модулей и компонент и проверка работоспособности выпусков программного продукта (ПС «Программист»);

– разработка требований и проектирование ПО (ПС «Программист»);

– оптимизация функционирования баз данных (ПС «Администратор баз данных»);

– выполнение работ по созданию (модификации) и сопровождению ИС, автоматизирующих задачи организационного управления и бизнес-процессы (ПС «Специалист по ИС» [6])

необходимы знания в методах и средствах проектирования баз данных, программного обеспечения, программных интерфейсов; умение применять автоматизированные средства контроля состояния БД; умение применять языки и системы программирования БД.

Для ОТФ:

– разработка тестовых случаев, проведение тестирования и исследование результатов (ПС «Специалист по тестированию в области информационных технологий» [7]);

– выполнение работ по созданию (модификации) и сопровождению ИС, автоматизирующих задачи организационного управления и бизнес-процессы (ПС «Специалист по ИС»)

необходимы знания по основам программирования, знание базовых техник проектирования, видов и техник тестирования, языка скриптов для написания автотестов; понимание процесса тестирования программного обеспечения и жизненного цикла программного продукта.

Для ОТФ:

– интеграция программных модулей и компонент и проверка работоспособности выпусков программного продукта (ПС «Программист»);

– выполнение работ по созданию (модификации) и сопровождению ИС, автоматизирующих задачи организационного управления и бизнес-процессы (ПС «Специалист по ИС»)

необходимо знание языков и сред программирования, методов оптимизации.

Для ОТФ:

– оптимизация БД (ПС «Администратор БД»);

– разработка тестовых случаев, проведение тестирования и исследование результатов (ПС «Специалист по тестированию в области ИТ»)

необходимо выполнять такие трудовые действия, как

– получение статистики о выполнении тестов;

– выбор основных статистических показателей работы БД;

– анализ полученных статистических данных, формирование выводов об эффективности работы БД,

для которых необходимо уметь обрабатывать статистические данные, применять методы статистических расчетов и знать основные понятия статистики и методы статистических исследований, из чего следует, что в математический модуль необходимо включить дисциплину «Теория вероятностей и математическая статистика».

Для ОТФ «Выполнение работ по созданию (модификации) и сопровождению ИС, автоматизирующих задачи организационного управления и бизнес-процессы» (ПС «Специалист по ИС») в рамках ТФ «Кодирование на языках программирования» необходимы такие трудовые действия, как

– разработка кода ИС и баз данных ИС;

– верификация кода ИС и баз данных относительно дизайна ИС структуры баз данных ИС,

для которых необходимо уметь реализовывать алгоритмы на языках программирования и тестировать их. Для этого нужно знать современные языки программирования разных классов.

Анализ перечисленных ПС, обобщенных трудовых и трудовых функций, а также необходимых для них умений, знаний и трудовых действий показал необходимость введения в модуль 2 таких дисциплин, как «Теория вероятностей и математическая статистика», «Методы оптимизация и исследование операций», для чего, в свою очередь, требуется изучение «Математического анализа», «Алгебры и геометрии». В модуль 3 необходимо включить такие дисциплины, как «Базы данных», «Методы программирования», «Языки программирования и методы трансляции», «Программная инженерия», для чего в модуль 2 требуется ввести «Дискретную математику», «Теорию автоматов и формальных языков», «Математическую логику и теорию алгоритмов», а в модуль 2 – «Теоретические основы информатики».

Перед вузами и профессорско-преподавательскими коллективами стоит сложная задача формирования и сохранения высокого уровня математической компетентности у выпускников, обусловленного предыдущими стандартами, без которой затруднительна дальнейшая трудовая деятельность [8]. Кроме того, полезно проанализировать структуру, глубину и сам процесс изучения математики и информатики в российских и европейских вузах [9]. Проведенный сравнительный анализ позволит выработать рекомендации по внедрению лучших практик в образовательный процесс российских вузов.

Учебный план и календарный график по УГНС 02.00.00 «Компьютерные и информационные науки»

Проведенный анализ профессиональных стандартов позволил сформировать следующий учебный план уровня бакалавриат для УГСН 02.00.00.

Основной (базовый) учебный план

Уровень – бакалавриат

	Наименование элемента программы	Распределение по периодам обучения										
		Общая трудоемкость, зачетные единицы	1-й семестр	2-й семестр	3-й семестр	4-й семестр	5-й семестр	6-й семестр	7-й семестр	8-й семестр	Форма промежуточной аттестации	Коды компетенций
			Количество недель									
			16	16	16	16	16	16	16	8		
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	Блок 1 Дисциплины (модули)		Указаны форма и количество часов в неделю									
	Базовая часть Модули по формированию ОК-, ОПК-компетенций											
	Модуль 1. Дисциплины, формирующие общекультурные компетенции:											
	Философия	3			Л – 1 Пр– 1						зач	УК-1
	История	3		Л – 1 Пр –1							зач	УК-2

	Экономика	2			Л – 2 Пр –1						зач	УК-3
	Правоведение	2								Л – 1 Пр –1	зач	УК-4
	Иностранный язык	9	Лаб–2	Лаб–2	Лаб–2	Лаб–2	Лаб–2	Лаб–2			1-5 зач. 6 экз	УК-5
	Безопасность жизнедеятельности	3								Л –1 Пр –1	зач	УК-9
	Физическая культура/адаптивная физическая культура	2	Л – 2		Л – 2							УК-8
	Информационный менеджмент	2							Л-2 Пр-1		зач	УК-6, 7
	Итого:	26										
	Модуль 2. Математический											
	Математический анализ	19	Л – 3 Пр –3	Л – 3 Пр –3	Л – 3 Пр –3	Л – 3 Пр –3					1-4 экз	ОПК-1
	Алгебра и геометрия	10	Л – 3 Пр –3	Л – 3 Пр –3							1-2 экз	ОПК-1
	Дискретная математика	7	Л – 2 Пр –2	Л – 2 Пр –2							1-2 экз	ОПК-1 ОПК-2
	Теория вероятностей и математическая статистика	7				Л – 2 Пр –2	Л – 2 Пр –2				4-5 экз	ОПК-1 ОПК-2
	Численные методы	5					Л – 2 Пр –1	Л – 2 Пр –1			5 зач 6 экз	ОПК-1 ОПК-2
	Методы оптимизации и исследование операций	6						Л – 2 Пр –2	Л – 2 Пр–2		6 зач 7 экз	ОПК-1,2
	Математическая логика и теория алгоритмов	10			Л – 3 Пр –3	Л – 3 Пр –3					3-4 экз	ОПК-1,2
	Теория автоматов и формальных языков	4					Л – 2 Пр –2				экз	ОПК-1,2
	Итого:	68										
	Модуль 3. Информатика и информационно-коммуникационные технологии	48										
	Теоретические основы информатики	3	Л – 3								экз	ОПК-2

	Методы программирования	3		Л – 3							экз	ОПК-2
	Языки программирования и методы трансляции	6			Л – 2 Пр –1	Л – 2 Пр –1					3-4 экз	ОПК-2
	Практикум на ЭВМ	11	Лаб–2 Пр –2	Лаб–2 Пр –2	Лаб–2 Пр –2	Лаб–2 Пр-2					1-4 зач	ОПК-2,3
	Архитектура ЭВМ	2					Л – 2 Лаб–1				зач	ОПК-3
	Операционные системы	2						Л – 2 Лаб–1			зач	ОПК-3
	Компьютерная графика	2						Л – 2 Лаб–1			зач	ОПК-2,3
	Алгоритмы и анализ сложности	8						Л –3 Пр –2	Л – 3 Пр–2		6-7 экз	ОПК-2
	Базы данных	5							Л – 3 Пр–2 Лаб–1		экз	ОПК-2,3
	Компьютерные сети	2							Л – 2 Лаб–1		зач	ОПК-3
	Основы информационной безопасности	2								Л – 2 Лаб–2	зач	ОПК-3
	Программная инженерия	2								Л – 2 Лаб–1	зач	ОПК-3
	Блок 2. Практика											
	Учебная практика	15									1-7 диф. зач	ОПК-2,3
	Преддипломная практика	6								6	диф. зач	ОПК-2,3
	Итого:	21										
	Блок 3. Государственная итоговая аттестация											
	Подготовка и защита выпускной квалификационной работы	6										ОПК-1,2,3
	Государственный экзамен	3										ОПК-1,2,3
	Итого:	9										
Всего:		240										

В стандартах ФГОС 3 и ФГОС 3+ по направлениям, входящим в УГНС, предлагаемый график существенно отличается, поэтому мы даем некоторый унифицированный вариант.

Примерный календарный учебный график
по УГСН 02.00.00 «Компьютерные и информационные науки»
Уровень – бакалавриат

	Академический бакалавриат	Прикладной бакалавриат
Всего (недель)	208	208
Теоретическое обучение (включая экзаменационные сессии) (недель)	От 134 до 150	От 112 до 150
Практики (недель)	От 4 до 22	От 4 до 44
Государственная итоговая аттестация (недель)	От 4 до 6	От 4 до 6
Каникулы (недель)	От 28 до 48	От 28 до 48

Примеры фондов оценочных средств

В рамках укрупненной группы направлений и специальностей 02.00.00 «Компьютерные и информационные науки» области образования «Математические и естественные науки» был предложен перечень оптимизированных общепрофессиональных компетенций выпускников программ бакалавриата и магистратуры, которые являются сквозными для программ подготовки бакалавров и магистров.

Далее на примере оптимизированной компетенции ОПК-1 мы рассмотрим ее реализацию в рамках примерной основной образовательной программы. Для этого формируются отдельные этапы освоения компетенции:

1-й этап – I–II курсы;

2-й этап – III–IV курсы;

3-й этап – магистратура.

Компетенция ОПК-1 – Уметь применять знания в области фундаментальной и прикладной математики при разработке программного обеспечения

Этап (уровень) освоения компетенции	Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенций)
Первый этап (уровень) *Умение применять базовые математические навыки*	З (ОПК-I) –1^1: *знать базовые математические понятия и методы*
	У (ОПК-I) –1^1: *уметь применять фундаментальные математические знания при решении прикладных задач*
Второй этап (уровень) *Способность применять математические методы при разработке программного обеспечения (ПО)*	З (ОПК-I) –2^1: *знать математические алгоритмы решения прикладных задач*
	У (ОПК-I) – 2^1*: уметь формализовывать математический алгоритм*
	У (ОПК-I) – 2^2: *уметь строить математические модели задач предметной области*

	В (ОПК-I) – 2^1: *владеть программным обеспечением (ПО) при решении математических задач*
Третий этап (уровень) *Способность совершенствовать существующие и развивать новые математические знания и методы*	У (ОПК-1) – 3^1: *уметь совершенствовать существующие математические методы*
	В (ОПК-1) – 3^1: *владеть навыками проведения научного исследования в области фундаментальной и прикладной математики и информатики*

Оценка качества освоения программ бакалавриата обучающимися включает текущий контроль успеваемости, промежуточную и итоговую (государственную итоговую) аттестацию. Конкретные формы и процедуры текущей и промежуточной аттестации обучающихся по каждой дисциплине (модулю) и практике самостоятельно устанавливаются образовательной организацией и доводятся до сведения обучающихся.

Для осуществления процедур текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся образовательная организация создает фонды оценочных средств (ФОС), позволяющие оценить достижение запланированных в образовательной программе результатов обучения и уровень сформированности всех компетенций, заявленных в образовательной программе. Полезным в процессе обучения является использование компьютерных тренажеров [10].

В целях приближения текущего контроля успеваемости и промежуточной аттестации обучающихся к задачам их будущей профессиональной деятельности вузам рекомендуется привлекать внешних экспертов к процедурам экспертизы оценочных средств, проведения итоговой аттестации.

Формы и методы проведения текущей, промежуточной и итоговой аттестации

Для проведения текущей аттестации используются следующие виды работ: выполнение курсовых работ; выполнение расчетно-графических работ; выполнение домашних контрольных и самостоятельных работ; проведение тестов; написание эссе и рефератов; индивидуальное собеседование; разработка приложений; выполнение лабораторных работ; выполнение кейс-заданий; выполнение индивидуальных проектов и творческих заданий; подготовка докладов; работа в малых группах; решение ситуационных задач.

Для проведения промежуточной аттестации используются следующие формы: зачет; экзамен.

Для проведения итоговой аттестации – выпускная квалификационная работа.

Приведем в качестве примера ФОС для проверки уровня сформированности оптимизированной общепрофессиональной компетенции ОПК-1.

Знать базовые математические понятия и методы (З – 1^1)

Форма контроля: устный или письменный опрос

1. Дать определение булевой функции, стандартных булевых связок. Привести пример трехместной булевой функции, которая является самодвойственной, но не является линейной.

2. Дать определение графа, дерева, матрицы смежности. Привести пример графов, один из которых является деревом, а второй – нет.

3. Дать определение языка, формальной грамматики, линейного вывода в формальной грамматике, вывода в виде дерева. Привести пример дерева вывода и линейного вывода одного и того же слова в одной и той же грамматике.

4. Дать определение автомата с магазинной памятью. Привести пример МП-автомата для распознавания некоторого нерегулярного языка.

5. Дать определение счетчиковой машины, конфигурации счетчиковой машины, функции, вычислимой на счетчиковой машине. Привести пример счетчиковой машины для вычисления какой-либо функции.

Уметь применять фундаментальные математические знания при решении прикладных задач (У – 1^1)

Форма контроля: письменное решение задач

1. Трехместная булева функция задана следующей строкой при лексикографическом упорядочении строк-аргументов: 01001001. Построить таблицу истинности в явном виде, представить эту булеву функцию в виде КНФ, ДНФ и полинома Жегалкина. С помощью теоремы Поста проверить, будет ли система, состоящая из одной этой функции, полной.

2. Доказать, что следующий язык не является регулярным: множество всех слов в алфавите {0,1}, в которых число нулей меньше числа единиц.

3. Доказать, что следующий язык не является контекстно-свободным: все слова в алфавите {A,B,C}, в которых число букв A больше числа букв B, а оно, в свою очередь, больше числа букв C.

Форма контроля: выпускная квалификационная работа

1. При выполнении работы должны быть грамотно использованы математические методы и алгоритмы, подходящие для решения поставленной задачи.

Знать математические алгоритмы решения прикладных задач (З – 2^1)

Форма контроля: устный или письменный опрос

1. Описать метод Блейка построения сокращенной ДНФ.

Доказать его корректность.

2. Доказать корректность «жадного» алгоритма построения минимального остовного дерева.

3. Описать алгоритм детерминизации конечного автомата. Доказать его корректность.

4. Описать алгоритм построения конечного автомата по регулярному выражению. Доказать его корректность.

5. Описать алгоритм нахождения недостижимых символов в контекстно-свободной грамматике. Доказать его корректность.

6. Описать алгоритм перечисления выводимых слов в перечислимом исчислении. Доказать его корректность.

7. Описать алгоритм моделирования многоленточной машины Тьюринга на многоголовочной одноленточной за линейное время. Доказать его корректность.

Уметь формализовать математический алгоритм (У – 2^1)

Форма контроля: письменное решение задач

1. Построить счетчиковую машину для нахождения факториала числа.

2. Построить машину Тьюринга для проверки того, является ли входное слово палиндромом.

3. Построить клеточный автомат для сложения двух чисел, записанных в двоичной системе счисления

4. Предложить недетерминированный алгоритм, работающий полиномиальное время, для определения изоморфности двух графов.

Уметь строить математические модели задач предметной области (У–2^2)

Форма контроля: письменное решение задач

1. Построить формулу для трехместной булевой функции, которая принимает значение 1 тогда и только тогда, когда в точности один из аргументов равен 1. Построить схему, реализующую эту функцию.

2. Показать, что побитовые операции языка С могут быть реализованы на счетчиковой машине.

3. Построить атрибутную транслирующую грамматику для следующего выражения: diff (E, E1, E2, ..., EN), равное разности наибольшего и наименьшего из значений выражений в скобках.

4. Для указанной предметной области построить ER-диаграмму, затем последовательно построить 1–4 нормальные формы схемы реляционной базы данных. Для каждой сущности привести 3–4 атрибута (если возможно). Предметная область: зоопарк (вольеры, кто там содержится, чем и сколько их кормят).

Форма контроля: расчетно-графическая/курсовая работа

1. Построить по карте нагруженный граф, вершинами которого являются районные центры Тверской области, ребра указывают наличие автомобильных дорог, вес ребра равен длине дороги. Представить граф

в виде матриц смежности и инцидентности.

2. Написать контекстно-свободную LR-грамматику для части языка C, включающей целочисленные переменные и константы, арифметические операции, сравнения и присваивание, if-else, while, do-while.

Форма контроля: выпускная квалификационная работа

1. При выполнении работы должны быть аргументированно выбраны и применены методы, подходящие для построения математической модели предметной области.

Владеть программным обеспечением (ПО) при решении математических задач (В – 2^1)

Форма контроля: проверка лабораторных и самостоятельных работ

1. С помощью *lex* сгенерировать лексический анализатор языка, который состоит из слов в алфавите {A,B,C,D}, эти слова начинаются и оканчиваются одной и той же буквой и при этом нигде в слове буквы A и B не встречаются рядом.

2. С помощью *yacc* сгенерировать синтаксический анализатор языка lambda-выражений.

3. С помощью *grep* найти в текстовом файле строки, в которых между любыми двумя буквами A располагается четное число букв B.

Форма контроля: выпускная квалификационная работа

1. При выполнении работы должно быть аргументированно выбрано и применено программное обеспечение, которое является оптимальным для решения поставленной задачи.

Итак, нами представлены разработка примерного учебного плана, примерного календарного графико и фонды оценочных средств, составляющие основу примерной образовательной программы для УГНС 02.00.00 «Компьютерные и информационные науки» области образования «Математические и естественные науки». Проведен отбор и анализ профессиональных стандартов на предмет соответствия оптимизированных общепрофессиональных компетенций обобщенным трудовым функциям и трудовым функциям, имеющим отношение к профессиональной деятельности выпускников программ бакалавриата. Полученные результаты могут быть использованы вузами при разработке образовательных программ высшего образования подготовки бакалавров. Работа выполнена в рамках научного проекта «Научно-методическое сопровождение разработки примерных основных профессиональных образовательных программ (ПООП) по областям образования», выполняемого в Тверском государственном университете по государственному заданию Министерства образования и науки Российской Федерации и международного проекта Tempus MetaMath (№ гранта: 543851-TEMPUS-1-2013-1-DE-TEMPUS-JPCR, Modern Educational Technologies for Math Curricula in Engineering Education of Russia MetaMath – Применение современных

образовательных технологий для совершенствования математического образования в рамках инженерных направлений в российских университетах).

Список литературы

1. Захарова И.В., Дудаков С.М., Язенин А.В., Солдатенко И.С. О методических аспектах разработки примерных образовательных программ высшего образования // Междунар. электрон. журн. «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)» 2015. V.18. № 3. С. 330–354. ISSN 1436-4522. URL: http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_183_2015EE.html
2. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273 –ФЗ./ URL: http:www//base.garant.ru/70291362
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 01.03.02 «Прикладная математика и информатика (уровень бакалавриата)» // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [сайт]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/ fgosvob/010302.pdf
4. Профессиональный стандарт «Программист»// Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [сайт]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/06.001.pdf
5. Профессиональный стандарт «Администратор баз данных»// Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [сайт]. URL: URLhttp://fgosvo.ru/uploadfiles/ profstandart/06.011.pdf
6. Профессиональный стандарт «Специалист по информационным системам» // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [сайт]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/06.015.pdf
7. Профессиональный стандарт «Специалист по тестированию в области информационных технологий» // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [сайт]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/06.004.pdf
8. Захарова И.В., Язенин А.В. О некоторых тенденциях современного математического образования на примере анализа ГОС ВПО, ФГОС ВПО и ФГОС ВО по направлению подготовки «Прикладная математика и информатика» // Междунар. электрон. журн. «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». 2015. V.18. № 4. С. 629–640. ISSN 1436-4522. URL: http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_184_2015EE.html

9. Захарова И.В., Кузенков О.А., Солдатенко И.С. Проект MetaMath программы Темпус: применение современных образовательных технологий для совершенствования математического образования в рамках инженерных направлений в российских университетах // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2014. №10. С.159–171.
10. Новикова С.В. Преимущества компьютерных тренажёров при изучении вычислительных методов // Междунар. электрон. журн. «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)» 2015. V.18. №2. С.478–488. ISSN 1436-4522.

ON THE DEVELOPMENT OF CURRICULUM ON UGNS «COMPUTER AND INFORMATION SCIENCE» IN ACCORDANCE WITH PROFESSIONAL STANDARDS

I.V. Zakharova, S.M. Dudakov, A.V.Yazenin

Tver state University

The article is devoted to methodological aspects of the development of the curriculum and the indicative schedule of educational process for training programs for bachelor in the framework of the enlarged group of areas and specialties 02.00.00 "Computer and Information Sciences" education "Math and science". Professional standards for compliance with optimized general professional competence generalized job functions and job functions related to the professional activity of graduates of undergraduate programs investigated. Recommendations on the content and forms of checking the level of formation of funds optimized evaluation of general competencies are formulated.

***Keywords**: general professional competence, professional standards, exemplary educational programs, competency-based approach, working functions.*

Об авторах:

ЗАХАРОВА Ирина Владимировна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математической статистики и системного анализа, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: zakhar_iv@mail.ru

ДУДАКОВ Сергей Михайлович – доктор-физико-математических наук, доцент, заведующий кафедрой информатики, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: sergeydudakov@yandex.ru

ЯЗЕНИН Александр Васильевич – доктор-физико-математических наук, профессор, заведующий кафедрой информационных технологий, декан факультета прикладной математики и кибернетики, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: Yazenin.AV@tversu.ru

УДК 378.048

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТРУДОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Л.Ж. Караванова

Тверской государственный университет

Профессионально-трудовая социализация рассматривается не только как трудовое воспитание и профессиональное образование, но и как присвоение ценностей профессионального сообщества. Анализируются психолого-педагогические условия профессионально-трудовой социализации студентов в вузе.

Ключевые слова: студенты, социализация, профессионально-трудовая социализация, психолого-педагогические условия.

Изучение проблем профессиональной социализации нашло свое отражение в работах Г.А. Андреевой, Э.Ф. Зеера, Л.М. Митиной, А.Г. Пашкова, В.А. Сластенина и других ученых.

Многие авторы рассматривают социализацию как «процесс адаптации к новым условиям жизни, преемственности профессиональной культуры и этики, норм и ценностей» [10, с. 95]. Однако в процессе профессиональной социализации индивид не только приобщается к определенной профессиональной роли, отражаемой в социальном статусе, связанном с этой ролью, но и как субъект деятельности, должен быть активным в профессиональном развитии. Как отмечают Л.М. Митина и Р.Л. Кричевский, профессиональная социализация – это «двусторонний процесс: с одной стороны, вхождение индивида в профессиональную среду, усвоение им профессионального опыта, овладение стандартами и ценностями профессионального сообщества, с другой – процесс активной реализации индивидом накапливаемого профессионального опыта, в котором различные типы его адаптивного поведения проявляются не как слепое подчинение внешним требованиям, а как выбор оптимального поведенческого решения, предполагающего непрерывное профессиональное саморазвитие» [11, с. 22].

Эффективность профессионально-трудовой социализации на современном этапе развития нашего общества определяет социальное качество жизни народонаселения. Под профессионально-трудовой социализацией мы понимаем не только трудовое воспитание и профессиональное образование, но и присвоение ценностей профессионального сообщества. В.М. Полонский рассматривает

трудовое воспитание как «целенаправленный процесс формирования навыков общей трудовой культуры, любви к труду, готовности выполнять физическую или умственную работу, полезную обществу и семье, добросовестного и творческого отношения к труду, культуры и соответствующих привычек рационального труда» [12, с. 91]. Согласно Л.В. Мардахаеву, трудовое развитие представляет собой «формирование у воспитанника устойчивой привычки к трудовому усилию и преодолению связанных с ним тяжелых, неприятных ощущений. Эта привычка постепенно перерастает в качество личности, называемое трудолюбием» [8, с. 312].

Развитие профессиональных качеств, усвоение социальных норм и культурных ценностей начинается в процессе получения профессионально-трудового образования и продолжается на протяжении всей жизни человека [6, с. 77].

Процесс непрерывной профессионально-трудовой социализации включает профессионально-трудовую социализацию во время получения образования и профессионально-трудовую социализацию во время трудовой деятельности [7, с. 78]. Педагоги и студенты должны осознавать, что от эффективности их деятельности зависит благополучие жизнедеятельности общества.

Профессионально-трудовая социализация тесно взаимодействует с общей онтогенетической эволюцией психических функций личности в целом, а общий уровень психического развития является условием для начала профессионального развития индивида, которое существенно влияет на качественное изменение, характеризующееся духовным, нравственно-эстетическим развитием личности, и оно всегда детерминировано различного рода условиями, обстоятельствами.

Студенческий возраст (17–18 – 21–23) – это период наиболее активного нравственного и эстетического развития, начала самостоятельной трудовой деятельности, а также овладения социальной ролью взрослого человека. Одним из актуальных мотивов, связанных с будущим, в этом возрасте является стремление приобрести социально значимую профессию. Важнейшим фактором, оказывающим влияние на развитие личности в юношеском возрасте, является социальное пространство, в котором он находится. Время учебы в вузе отличается сложностью становления личностных черт (Б.Г. Ананьев, С.К. Бондырева, Э.Ф. Зеер, А.В. Дмитриев, Л.М. Митина, И.С. Кон, В.Т. Лисовский и др.). Характерной чертой для этого возраста является усиление сознательных мотивов поведения, которых не хватало в старших классах (самостоятельность, инициативность, целеустремленность, решительность и др.). Однако способность человека к сознательной регуляции своего поведения развита не в

полной мере (нередки немотивированный риск, неумение предвидеть последствия своих поступков и т. д.).

Психолого-педагогические исследования в основном направлены на изучение задатков, общих и специальных способностей субъекта труда, состояния общества в период его становления, условий семейного воспитания и образования, доступа к культурным ценностям и т. д., т. е. на содержание условий так называемого предстартового периода развития профессионально-трудовой социализации.

Психолого-педагогические условия образовательного учреждения выступают как значимые обстоятельства, от которых зависит достижение студентом высших уровней владения профессиональной деятельностью. Условия правомерно дополняют такими характеристиками, как «требование», «правила деятельности», что подкрепляет дополнительным смыслом значение «детерминировать» – создавать, изменять, преобразовывать наличные условия развития. Согласно культурно-исторической концепции Л.С. Выготского [2], нет ничего в психике, что не было бы результатом интериоризации внешних влияний.

В качестве источника развития Д.Б. Эльконин рассматривал социальную среду, которая содержит в себе «идеальные формы, направляющие развитие…» [16, с. 43]. Л.С. Выготский указывал, что влияние среды на развитие будет измеряться среди прочих влияний также и степенью осознания, осмысления того, что происходит в среде [2].

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев отмечают, что «нигде и никогда мы не можем увидеть человеческого индивида до и вне его связей с другими; он всегда существует и развивается в *со-обществе* и через *со-общество*. Наличие и сам характер этих связей, динамика их преобразования в систему предметных отношений как раз и образуют искомое единство исходных предпосылок и условий развития» [14, с. 14–15].

По мнению В.В. Рубцова, «для человека среда – это не только окружающий его мир. Для человека это тот мир, который существует в его общении, взаимодействии, взаимосвязи, коммуникации и других процессах» [13, с. 93].

Среда в философии рассматривается как важный фактор дифференциации целостных систем. Б.М. Кедров отмечает, что «под воздействием среды происходит та или иная перестройка целого. Если условия среды благоприятны, происходит рост существующих частей целого, их обновление или приобретение целым новых частей. Неблагоприятные условия нередко вызывают потерю целым некоторых частей, причем прежде всего тех, которые менее прочно связаны с другими частями или не играют большой роли в функционировании целого» [6, с. 39]. По мнению автора, среда – это и фактор интеграции,

объединения компонентов целого, их стандартизации и унификации: «Прогрессивное развитие той или иной системы, повышение степени ее организации, как правило, связано с увеличением количества ее компонентов, усложнением и совершенствованием их взаимосвязей, что с необходимостью требует постоянного притока материи и энергии. Из самой себя получить эту материю и энергию в силу действия законов сохранения система не в состоянии, она всегда их черпает из внешних условий. Если эти условия благоприятны, то есть содержат материю и энергию того типа, который необходим для движения системы в состояние более высокой организации, и если сама система внутренне способна к этому движению, то происходит поступательное развитие системы. В противном случае... система… или функционирует в пределах одного и того же уровня организации, или дезорганизуется, движется по нисходящей линии» [там же, с. 40–41].

Согласно А.К. Марковой [9], 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.

Соотношение понятий «среда» и «пространство», по мнению Э.Ф. Зеера, аналогично соотношению «части» и «целого». «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].

Д.И. Фельдштейн для анализа реального развития ребенка использовал термин «пространство детства». С.К. Бондырева рассматривает «образовательное пространство» как часть социального пространства человека, в котором реализуется образовательная деятельность.

Э.Ф. Зеер вводит понятие «развивающее профессионально-образовательное пространство», объясняя это процессом и результатом 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, позволяющая более полно проявить и реализовать возможности обучаемого» [там же, с. 106].

Теоретические положения Л.С. Выготского о выделении зон актуального и ближайшего умственного развития учащихся, по мнению Э.Ф. Зеера и И.В. Мешковой [4, с. 107–108], являются плодотворными и для рассмотрения непрерывного развития студента как будущего профессионала. Студент принимает свою будущую профессиональную жизнь как включение в систему образовательных пространств. В связи с этим можно выделить три типа образовательных пространств, расположенных во времени: *актуальное, ближайшее и перспективное*.

Актуальное образовательное пространство осознается студентом как структурно организованная совокупность целей, содержания, средств и посредников актуализации профессионального опыта, которые должны быть привлечены для реализации конкретного учебного или внеучебного педагогического мероприятия. Посредниками здесь могут выступить студенты, обучающиеся на одном курсе, студенты-старшекурсники, кураторы, преподаватели учебных дисциплин. Как правило, это пространство охватывает текущий семестр или учебный год. *Ближайшее образовательное пространство* связывается с осознанием студентом целей и получаемого профессионального опыта на протяжении всего образовательного периода. *Перспективное образовательное пространство* осознается студентом как структурно организованная совокупность целей, содержания, средств вхождения в профессию (а может быть, приобретения новых профессий) на этапе профессиональной адаптации в период трудоустройства.

Профессионально-личностному развитию способствуют условия и возможности для развития активности студента и его личностной свободы в выборе решений и преодоления собственных слабостей, ограничений, деформаций. Профессиональный рост возможен при условии существования сложившегося психолого-педагогического пространства (С.К. Бондырева, Д.И. Фельдштейн, И.В. Мешкова, Э.Ф. Зеер и др.), в котором развитие профессионализма является ценностью, традицией, требованием, реальностью и идеалом. В развивающем профессионально-образовательном пространстве типичным является активное межличностное сотрудничество, выступающее важным условием интенсивного информационного обмена и профессионального развития (К.А. Абульханова-Славская, А.А. Бодалев, Б.С. Братусь, В.А. Горянина, А.В. Мудрик, В.Н. Мясищев, В.А. Ясвин и др.).

Профессионалом можно считать человека, овладевшего нормами профессиональной деятельности, профессионального общения и осуществляющего их на высоком уровне, добиваясь профессионального мастерства, соблюдая профессиональную этику, следующего профессиональным ценностным ориентациям; изменяющего и

развивающего свою личность и индивидуальность средствами профессии; стремящегося внести творческий вклад в профессию, обогащая опыт профессии; стремящегося и умеющего вызвать интерес общества к результатам своей профессиональной деятельности; способствующего повышению престижа своей профессии в обществе, гибко учитывающего новые запросы общества к профессии (В.Г. Зазыкин [3]).

Психолого-педагогические условия профессионального развития студента включают наличие образовательного пространства (С.К. Бондырева) как части социального пространства человека, в котором реализуется образовательная деятельность, профессионально-личностное развитие; наличие профессиональной рефлексии, активное взаимодействие с клиентами; наличие профессионального сотрудничества и др.

Психолого-педагогические условия обеспечивают активизацию и оптимизацию профессионально-трудовой социализации будущего специалиста во время обучения в высшем учебном заведении.

При реализации совокупности психологических и педагогических условий создается развивающее профессионально-образовательное пространство. А профессионально-образовательное пространство студентов – это форма взаимосвязи личности с миром профессий и способами получения профессионального образования в условиях спроектированной организации процесса обучения и воспитания в вузе.

К.А. Абульхановой-Славской профессионализация рассматривается в качестве процесса принятия и решения общественной задачи, в рамках которой формулируются требования, предъявляемые к человеку как к будущему профессионалу. Эти требования конкретизируются в форме нормативно одобренных способов деятельности, в форме фиксации соответствующего уровня производительности, качества и надежности профессиональной деятельности [15, с. 126].

Личностно-деятельностный подход (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн и др.) ориентирует на рассмотрение профессиональной деятельности в качестве важнейшего условия развития личности. Личность проявляется и развивается в профессиональной деятельности, в которой заключены неограниченные возможности постижения, развития и совершенствования человеческого потенциала: нравственного, интеллектуального, эмоционального, волевого и др. Их осмысление и присвоение порождают новые ценности профессиональной деятельности, нестандартные способы, алгоритмы решения профессиональных задач, творчество, активность, что стимулирует и обеспечивает самореализацию в профессии.

Через внешнюю, т.е. организованную обществом, деятельность формируется внутренняя деятельность, которая сказывается на сознании и самосознании личности, самооценке, формировании образа «Я». Поэтому в общей проблематике исследований развития личности особое место принадлежит ее личностно-профессиональному развитию. В личностно-профессиональном развитии отмечена устойчивая связь: с одной стороны, особенности личности субъекта труда существенно влияют на процесс и результаты профессиональной деятельности, с другой – само развитие личности происходит под влиянием специфики профессиональной деятельности [1, с. 218].

Личностно-профессиональное развитие рассматривается как целенаправленное, прогрессивное, восходящее, способное в идеале установить гармонию, согласовать их внутреннюю и внешнюю детерминацию (А.А. Деркач).

Проблемы, решаемые специалистом, не только чрезвычайно разнообразны по содержанию, способам разрешения, они имеют разные способы организации, принадлежат к различным сферам бытия, могут неожиданно прерываться или оставаться принципиально неразрешенными. Проблема редко выступает в чистом виде: это всегда клубок событий разного уровня, разного времени жизни, разного содержательного и смыслового наполнения. При этом каждая проблема предполагает особую позицию субъекта, соответствующий опыт, пути и способы ее решения. Личностно-профессиональное развитие специалиста происходит на основе соотнесения с интересами, требованиями, возможностями социальной деятельности, при использовании технологий сотрудничества, помощи, поддержки, содействия.

Во время практики профессионально-личностное развитие студентов проходит в атмосфере социального учреждения, где будущий специалист имеет возможность совершенствовать свой потенциал. Речь идет, с одной стороны, о наличии активного производящего начала, с другой – о сознательном стремлении, потребности студента заниматься саморазвитием, самосовершенствованием. Профессионально-трудовая социализация раскрывается в признании администрацией, профессиональным сообществом социального учреждения профессионального развития личности студента. Главная цель профессионально-образовательного процесса – ориентация на субъективный опыт, учет индивидуально-психологических особенностей студентов, актуализация, воплощение личностного и профессионального потенциала, т. е. созидательной активности, гуманных ценностей, компетенций, творчества, целеустремленности, толерантности, эмпатии, а также удовлетворение потребностей личности в саморазвитии и самореализации.

В условиях подготовки специалистов это может реализовываться посредством технологий субъект-субъектного взаимодействия, личностно-ориентированных технологий, компетентностного, проблемного и других подходов. Активная позиция учащегося есть непременное условие личностного и профессионального роста и достижений, самореализации в профессиональной деятельности. Активность, будучи «самостоятельной силой реагирования» (Ф. Энгельс), обнаруживается как динамическое условие становления и реализации потенциала (деятельности, индивидуальности) человека. Деятельность будущего специалиста по овладению высшим уровнем профессионализма не составляет исключение, порождаясь активностью студента, этого двигателя деятельности.

Нравственная активность обогащает имеющиеся и порождает новые ценности, интересы, смыслы, ориентиры в профессиональной деятельности.

Интеллектуальная активность составляет основу и условие совершенствования профессиональной компетентности и компетенций будущего специалиста. Проявляя интеллектуальную инициативу, субъект демонстрирует сверхнормативную активность, обнаруживаемую в присущей человеку как члену той или иной социальной общности постановке перед собой «сверхзадач».

Творческая активность продуцирует оригинальность, индивидуальность, продуктивность способов самореализации студента в профессии.

Эффективность созидательного, конструктивного взаимодействия будущего специалиста со всеми участниками профессионально-образовательного процесса обнаруживается в проявлении им рефлексии, способности встать на позицию наблюдателя, исследователя по отношению как к своим действиям, поступкам, так и действиям, поступкам другого. Таким образом, у студента-специалиста формируются важные личностно-профессиональные преобразования: самопонимание и понимание другого, самооценка и оценка другого, самоактуализация и самореализация.

Профессионально-трудовая социализация будущего специалиста со всеми участниками профессионально-образовательного процесса подводит его к осознанию своих личностных и субъектных качеств (гуманности, ответственности, критичности, этичности и др.), уровня профессиональной квалификации и компетентности, степени сформированности основных компетенций – коммуникативной, организаторской, рефлексивной, аналитической, мотивационно-личностной и социальной [5, с. 310]. Активное включение студента в профессиональное взаимодействие со всеми участниками

профессионально-образовательного процесса регулирует его направленность не только на результат, но и на сам процесс, что означает создание условий для самореализации студента-специалиста и мотивированного увлечения теоретическим и практическим обучением.

Качество образовательного процесса во многом зависит и от наличия сформированной атмосферы сотрудничества в психолого-педагогическом коллективе вуза.

Сотрудничество – важное условие личностно-профессионального роста будущего специалиста, его самореализации в профессиональной деятельности и единственная форма конструктивного, творческого, прогрессивного, комфортного, продуктивного и безопасного взаимодействия всех участников образовательного процесса. Сотрудничество, сотворчество в вузе – это часть общекультурной компетенции как формы организации совместной деятельности студентов и преподавателей, направленной на взаимную помощь и поддержку.

В техникумах и вузах начинают преобразовываться сложившиеся традиции обучения, воспитания, развития учащихся и студентов, которые длительное время определяли возможности и границы проявления взаимоотношений всех и каждого. А.С. Макаренко раскрыл силу, формирующую влияние традиций, обнаружив влияние реальных, определяющих отношений в данной среде, установок, которые определяют действия и поступки. Суть и социальная качественность профессионально-образовательного развития определяются взаимоотношениями между стабильностью и изменяемостью, традицией и новаторством. Обновление профессионального образования требует новаторского преобразования традиционного подхода к его реализации, т.е. целенаправленного изменения, вносящего в образовательное пространство новшества, улучшающие характеристику образовательной системы, включая качество образовательного продукта, высшие профессиональные достижения, удовлетворенность всех субъектов образовательным процессом.

Такая результативность обеспечивается активным включением студентов в профессиональное взаимодействие, где в совместной со специалистами деятельности достигаются цели и результаты труда. При этом активное участие студентов в постановке и достижении личных целей в социальной деятельности повышает результат и продукт их труда, которые, в свою очередь, во многом обусловлены организацией самого процесса.

Реализация выявленных психолого-педагогических условий, обеспечивающих профессионально-трудовую социализацию студента, может быть оптимизирована сформированным образовательным пространством учреждения, профессиональным сообществом.

Наличие стимулирующей, поддерживающей и корректирующей функций профессионально-образовательного пространства является значимым условием возможности осуществления продуктивного, успешного личностно-профессионального развития будущего специалиста.

Профессионально-трудовую социализацию студента возможно и необходимо планировать, используя для этого имеющиеся научные наработки и методические возможности, и создавать в высшем образовательном учреждении благоприятные для этого условия, т.е. прежде всего речь идет о психолого-педагогическом сопровождении.

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, Л.Г. Лаптева, Е.Б. Перелыгиной: в 2 т. М.: Изд. дом «ЭКО», 2005. Т. 1. 512 с.
2. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1982–1984.
3. Зазыкин В.Г., Чернышев А.П. Акмеологические проблемы профессионализма. М.: НИИ ВО, 1993. 48 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. Психологические особенности профессиональной подготовки специалистов по социальной работе: монография. М.: МПСУ; Тверь: ТвГУ, 2014. 228 с.
6. Кедров Б.М. Классификация наук / под ред. Н.В. Пилипенко. М., 1985. 543 с.
7. Красноперова А.Г. Профессионально-трудовая социализация в образовательном процессе комплекса // Фундаментальные исследования. 2008. № 2. С. 77–79.
8. Мардахаев Л.В. Словарь по социальной педагогике. М.: Академия, 2002. 352 с.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: «Знание», 1996. 308 с.
10. Мигачева М.В. Сущность и особенности профессиональной социализации молодых специалистов в период трансформации // Вестн. СамГУ. 2007. № 1 (51). С. 95–101.

11. Митина Л.М. Профессиональная социализация личности / Л.М. Митина, Р.Л. Кричевский // Проблемы профессиональной социализации личности. Кемерово: Кемеровский ОИУУ, 1996. 249 с.
12. Полонский В.М. Словарь по образованию и педагогике. М.: Высш. школа, 2004. 512 с.
13. Самоукина П.В. Психология профессиональной деятельности. 2-е изд. СПб.: Питер, 2003. 224 с.
14. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учеб. пособие для вузов. М.: Школьная пресса, 2000. 416 с.
15. Фадеев В.В. Основные подходы к пониманию профессионализации личности // Профессионализм деятельности: теоретические основы и актуальные проблемы / под ред. В.И. Жукова, А.А. Деркача, Л.Г. Лаптева, Е.Б. Перелыгиной: в 2 т. М.: Изд. дом «ЭКО», 2005. Т. 1. 512 с.
16. Эльконин Д.Б., Давыдов В.В. Некоторые психологические проблемы построения учебных программ // Психологическая наука и образование. 1996. №1. С. 42–45.

PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF PROFESSIONAL AND LABOR SOCIALIZATION OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION

L.Zh. Karavanova

Tver State University

Professional and labor socialization is considered not only as labor education and professional education, but also as assignment of values of professional community. Psychology and pedagogical conditions of professional and labor socialization of students in higher education institution are analyzed.

***Keywords*:** *students, socialization, professional and labor socialization, psychology and pedagogical conditions.*

Об авторе:

КАРАВАНОВА Людмила Жалаловна – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной работы и педагогики, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: Karavanova_L54mail.ru

УДК 159.9.072: 378.1

ИМПЛИЦИТНЫЕ КОНЦЕПЦИИ УЧЕНИЯ И ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ЗНАНИЯХ У СТУДЕНТОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ

А.А. Сухотин

Первый МГМУ имени И.М. Сеченова

Представлены результаты контент-анализа анкетирования студентов с целью построения отечественной типологии имплицитных концепций учения. В исследовании приняли участие студенты Первого МГМУ им. И.М. Сеченова. На основе полученных результатов выделены двенадцать имплицитных концепций учения. Вместе с тем полученные данные по операциональной стороне учения, целям учения и представлениям о знаниях указывают на необходимость дальнейших исследований данного вопроса.

Ключевые слова: *имплицитные концепции учения, представления о знаниях, саморегуляция учебной деятельности.*

Исследование концепций учения является предметом пристального внимания зарубежных исследователей на протяжении уже более чем тридцати лет [2; 3; 4; 5]. Первоначально в изучении концепций учения использовались качественные методы исследования, благодаря которым Р. Сальё и Ф. Мартон выделили следующие шесть концепций учения: 1) учение как накопление знаний; 2) учение как запоминание; 3) учение как приобретение фактов, методик и т. д., которые могут быть сохранены и/или применены на практике; 4) учение как постижение смысла; 5) учение как процесс интерпретации, направленный на понимание реальности; 6) учение как изменение личности [3, с. 56].

Используемые позднее количественные методы исследования позволили расширить перечень изучаемых концепций, благодаря чему появились новые концепции: «Учение как долженствование», «Учение как развитие социальной компетентности» и «Учение длиной в жизнь» [2, с. 168]. Интерес исследователей был обусловлен идеей о том, что имеющиеся концепции учения и представления о знаниях могут определять особенности саморегуляции учебной деятельности обучающихся.

Целью настоящего исследования стало выявление имплицитных концепций учения и представлений о знаниях у студентов высшей школы.

В исследовании приняли участие студенты Первого МГМУ им. И.М. Сеченова (151 чел.) в возрасте от 17 до 27 лет, из них 32 мужского пола и 119 – женского пола.

Студентам были предложены к заполнению анкеты, состоящие из четырёх разделов. В первом разделе анкеты нужно было дать

определение понятию «учение», как именно студент его понимает. Во втором разделе анкеты студентам предлагалось привести по пять *характеристик*, которые, на их взгляд, отличают успешное учение от неуспешного. В третьем разделе студентам было предложено сформулировать *цели*, которые могут характеризовать успешное и неуспешное учение. В четвёртом разделе нужно было дать определение понятию «знания (знание)», как именно студент его понимает. В первом и четвёртом разделах предоставлялась возможность дать по пять вариантов ответов на вопрос. При проведении исследования была также дана устная инструкция о том, что не надо пытаться вспомнить научное определение понятий «учение» и «знания», а следует раскрыть содержание терминов именно с позиции собственного их понимания.

По итогам исследования нами был проведён контент-анализ первого и четвёртого разделов заполненных анкет с целью выявления имплицитных концепций студентов и их представлений о знаниях.

Контент-анализ первого раздела анкет позволил выявить категории, представленные в табл. 1.

Таблица 1

Коды и категориальная сетка контент-анализа имплицитных концепций учения студентов

Категории	Подкатегории
A. Учение как получение информации	A1 – процесс получения новой информации A2 – процесс запоминания
B. Учение как способ усвоения информации	B1 – способ усвоения информации
C. Учение как получение информации с целью применения её на практике	C1 – процесс получения информации (знаний, умений, навыков) с целью применения/использования их в жизни C2 – процесс получения информации с целью применения в профессиональной/трудовой деятельности
D. Учение как получение информации через общение	D1 – получение опыта или знаний в процессе общения с другими людьми D2 – получение знаний в диалоге с преподавателем в процессе обучения D3 – получение опыта от предыдущих поколений
E. Учение как развитие социальной компетентности	E1 – развитие хороших взаимоотношений с другими людьми и окружающим миром E2 – возможность найти своё место в обществе или стать ближе к какому-либо кругу людей/сообществу E3 – развитие здравого смысла
F. Учение как средство	F1 – способ достижения хорошего социального положения в будущем (зарплата, социальный статус и т. д.)

социальных достижений	F2 – возможность быть занятым в профессии, которая нравится
G. Учение как необходимость	G1 – учение как необходимость G2 – информация, которая не подлежит оспариванию
H. Учение как познание окружающего мира	H1 – познание окружающего мира
I. Учение как система знаний (доктрины, теории, взгляды)	I1 – система научных (истинных, проверенных) знаний (доктрин, парадигм, теорий, закономерностей), объединённых по принципу общности изучаемых и описываемых процессов I2 – теория (система воззрений, концепций, взглядов) какого-либо учёного (мыслителя) I3 – система религиозных взглядов (положений)
J. Учение как непрерывный процесс длиной в жизнь	J1 – процесс, который продолжается всю жизнь и никогда не прекращается J2 – получение знаний через повседневный опыт
K. Учение как развитие личности	K1 – процесс умственного (интеллектуального) развития K2 – процесс развития/саморазвития, самосовершенствования K3 – изменение своего мировоззрения/кругозора K4 – профессиональный рост K5 – способ достижения гармонии, обретения смысла жизни K6 – процесс познания самого себя K7 – то, что делает человека человеком
L. Учение как внутреннее стремление к знаниям	L1 – внутренняя мотивация к получению знаний L2 – активная познавательная деятельность субъекта

При процедуре обработки полученных данных был использован сегментарный подсчёт частоты [1, с. 140]. Первой по частоте встречаемости стала категория «A. Учение как накопление информации» – 121 раз (необходимо отметить, что студентам было предложено дать несколько вариантов определения понятию «учение»). При этом на подкатегорию «A1. Процесс получения информации» пришлось 111 упоминаний, в то время как на категорию «A2. Процесс запоминания» пришлось всего лишь 10 упоминаний.

На втором месте по частоте встречаемости оказалась категория «K. Учение как развитие личности» – 105 упоминаний. Наиболее представленной среди подкатегорий оказалась «K2. Процесс развития / саморазвития / самосовершенствования» – 61 упоминание, далее «K1. Процесс умственного (интеллектуального) развития» и «K3. Изменение

своего мировоззрения / кругозора» – по 16 упоминаний; подкатегории «К4. Профессиональный рост», «К5. Способ достижения гармонии, обретения смысла жизни», «К7. То, что делает человека человеком» – по 3 упоминания и «К6. Процесс познания самого себя» – 2 упоминания. В рамках подкатегории К3 представляются интересными формулировки высказываний «Открытость новому и способность менять старые привычки и знания» и «Избавление от стереотипов».

На третьем месте по частоте упоминаний оказалась категория «I. Учение как система знаний» – 51 упоминание. При этом на первом месте оказалась подкатегория «I1. Система научных (истинных, проверенных) знаний (доктрин, парадигм, теорий, закономерностей), объединённых по принципу общности изучаемых и описываемых процессов» – 30 упоминаний, на втором – «I2. Теория (система воззрений, концепций, взглядов) какого-либо учёного (мыслителя)» – 18 упоминаний, а на последнем – подкатегория «I3. Система религиозных взглядов (положений)» – 3 упоминания.

На четвёртом месте оказалась категория «C. Учение как получение информации с целью применения её на практике» – 46 упоминаний (39 и 7 по подкатегориям C1 и C2 соответственно).

Пятое место заняла категория «J. Учение как непрерывный процесс длиной в жизнь» – 37 упоминаний (19 и 18 упоминаний подкатегорий J1 и J2 соответственно).

На шестом месте по частоте упоминаний оказалась категория «E. Учение как развитие социальной компетентности» – 26 упоминаний (19, 6 и 1 упоминания по подкатегориям E1, E2 и E3 соответственно).

Седьмое место заняла категория «B. Учение как способ усвоения информации» – 23 упоминания.

На восьмом месте – категория «D. Учение как получение информации через общение» – 25 упоминаний (17, 7 и 1 упоминание на подкатегории D1, D2 и D3 соответственно). Интересными стали высказывания тех людей, для которых это действительно важный и значимый способ учения (в одной анкете подкатегории D2 и D3 одновременно: «продуктивный взаимно обогащающий процесс общения между преподавателем и тем, на кого направлена его деятельность» и «оживлённый, энергичный процесс, напоминающий командное соревнование. Впитывать знания в одиночестве и самостоятельно скучно».

Девятой стала категория «L. Учение как внутреннее стремление к знаниям» – 17 упоминаний (9 и 8 упоминаний на подкатегории L1 и L2 соответственно).

На десятом месте – категория «H. Учение как познание окружающего мира» – 16 упоминаний.

Одиннадцатое место заняла категория «F. Учение как средство социальных достижений» – 11 упоминаний (10 и 1 упоминание на подкатегории F1 и F2 соответственно).

На последнем, двенадцатом месте по частоте упоминаний оказалась категория «G. Учение как необходимость» 6 упоминаний (4 и 2 на подкатегории G1 и G2 соответственно).

При процедуре подсчёта упоминаний трудности вызывали случаи, когда студенты давали формальные ответы по принципу «учение – это свет», «учение – это слово из шести букв», «учение – это один из процессов обучения», «учение – это процесс преподавания», «деятельность преподавателя по воспитанию / обучению». Можно предположить, что первая часть ответов была шуточной, но вторая часть свидетельствует о том, что студенты плохо дифференцируют понятия «учение», «обучение» и «преподавание».

Таблица 2

Перечень характеристик, по которым
успешное учение отличается от неуспешного

Характеристики успешного учения	Характеристики неуспешного учения
Информация: полнота, подлинность, понятность, дозированность; интерактивность	Информация: нехватка знаний, недостоверная информация, перегрузка информацией; отсутствие разных способов / средств донесения информации
Полезное	Бесполезное
Получение новой информации	Невнимательность
Получен хороший (полезный) опыт	Без опыта
Продуктивное	Непродуктивное
Нужное	Ненужное
Интересное	Неинтересное
Применение приобретённых знаний в жизни	Отсутствие возможности применения на практике
Духовный рост	Отсутствие личностного роста
Возможность делиться им с остальными	Отсутствие возможности быть полезным
Помогает в общении с людьми	Не слушает информацию
Хороший преподаватель / профессиональность педагога	Безразличие педагога к своему предмету/к учащимся
Друзья с общими интересами	Нет цели

Если первая часть анкеты была направлена на анализ аспекта «**что**» есть такое учение (учение – это …), то вторая часть анкеты была посвящена выявлению и анализу операциональной стороны учения и должна была осветить аспект «**как**» осуществляется успешное и неуспешное учение. Анализ ответов респондентов показал, что

подавляющее большинство даёт ответы на вопрос не об учении, а об обучении или преподавании/преподавателе. Так, в характеристиках «успешного учения» респонденты, которые обучаются на старших курсах, подчёркивают важность содержания и структурирования информации, её подлинности («получение достоверной информации») и «полезности», «интерактивности», «понятности» (соответствие уровню подготовки обучающихся), «дозированности (не перегружать второстепенными фактами и связями)» и т. д. Среди характеристик «неуспешного учения» (а в действительности – обучения) респонденты выделили «нехватку знаний», «субъективное мышление на изученные темы» (непризнание других версий и теорий, видимо, имеется в виду позиция преподавателя), «недостоверную информацию», «отсутствие разных способов/средств донесения информации», «перегрузку информацией». Перечень примерных характеристик успешного и неуспешного учения, предложенных респондентами, представлен в табл. 2.

В третьей части анкеты респондентам предлагалось описать цели учения и для удобства осмысления было предложено подумать о хорошем (успешном) учении и плохом (неуспешном), после чего обозначить разницу в целях первого и второго.

Таблица 3

Цели, характеризующие успешное и неуспешное учение

Цели, характеризующие успешное учение	Цели, характеризующие неуспешное учение
Получение знаний	Отсутствие знаний, частичное или полное
Применение знаний	Неспособность применить знания
Актуальность	Неактуальность
Способность заинтересовать	Отсутствие интереса к предмету
Познание нового	Сидеть в «зоне комфорта»
Разработка методики учения	Продолжать лениться
Влечение к новым знаниям	Бояться жизненных трудностей
Желание делиться полученной информацией	Для галочки /для корочки
Занятие высокого поста на работе	Чем больше знаний, тем лучше
Быть полезным людям	Ради похвалы родителей
Желание мотивировать людей и быть им примером	Чтобы удачно выйти замуж
Адаптироваться в обществе	Когда заставляют запомнить большое количество фактов
Постичь истину	Когда говорят: «Мой предмет самый важный»
Научить самостоятельно мыслить	Запугивание
Добиться взаимопонимания	Шантаж

По уже представленным в табл. 2 и 3 основным характеристикам можно понять, что студентам сложно рефлексировать о процессе учения в различных его аспектах. По итогам обработки данных выяснилось, что 63,5 % респондентов не смогли дать ответ по целям учения и 38,4 % не смогли дать ответ (или предложили одну-две характеристики в виде прилагательных «интересное – неинтересное», «полезное – бесполезное») по характеристикам учения. У предложивших варианты ответов респондентов мы можем наблюдать как пересечение ответов на вопросы по все трём разделам, так и нередко ответ на совсем другой вопрос без попытки осмыслить вопрос применительно к собственному учению (при этом в ходе проведения исследования студентам давалось напоминание о том, что цель – это осознаваемый образ желаемого результата).

Четвёртый раздел анкеты был посвящён анализу имеющихся у студентов представлений о знаниях.

Таблица 4

Представления о знаниях

Категория	Количество упоминаний
Система понятий, представлений	33
Информация, получаемая в процессе обучения (результат/продукт познавательной деятельности)	121
Способ эффективной саморегуляции собственной деятельности	29
Материал, который помогает развиваться личности	41
Получение новой полезной информации	7
Совокупность норм и правил поведения в обществе	15
Умение применять в жизни полученную информацию	38
То, что человек приобретает в течение всей своей жизни	11
Способ развития социальной компетентности	24
Опыт, накопленный человечеством	16

Представленные в табл. 4 сведения свидетельствуют о пересечении содержания представлений о знаниях с содержанием имплицитных концепций учения в части развития личности, развития социальной компетентности, процесса длиной в жизнь (не привязанного ко времени и пространству).

Проведённое исследование указывает на то, что имплицитные концепции учения часто являются неосознаваемыми представлениями обучающихся о том, что представляет собой учение (что учение в действительности означает). Мы можем сделать выводы о различиях в наборе концепций учения российских студентов по сравнению с зарубежными студентами. Вместе с тем проведённый контент-анализ и осмысление выделенных категорий наводят на мысль, что ранее проведённые исследования выделяли концепции учения как взгляд на один из его аспектов (будь то «что», «как» или учение как достижение

какого-либо результата в будущем). Но правильным ли является такой подход, когда при выделении концепции учения мы берём за основание только один аспект учения, опуская при этом другие? Дальнейшее исследование рассматриваемых в статье феноменов представляется важным и интересным.

Список литературы

1. Андреева Г.М., Аксенова Е.А., Базаров Т.Ю. и др. Социальная психология. Практикум: учеб. пособие для студентов вузов / под ред. Т.В. Фоломеевой М.: Аспект Пресс, 2006. 480 с.
2. Marton F., Dall'Alba G., Beaty E. Conceptions of learning // International Journal of Educational Research. 1993. V. 19. P. 277–300.
3. Peterson E.R., Brown G.T.L., Irving S.E. Secondary school students' conceptions of learning and their relationship to achievement // Learning and individual differences. 2010. V. 20. P. 167–176.
4. Purdie N., J. Hattie et al. Student conceptions of learning and their use of selfregulated learning strategies: A cross-cultural comparison // Journal of Educational Psychology. 1996. V. 88 (1). P. 87–100.
5. Richardson J.T. The concepts and methods of phenomenographic research // Review of educational research, 1999. V. 69, № 1. P. 53–82.

IMPLICIT CONCEPTIONS OF LEARNING AND IDEAS ABOUT KNOWLEDGES OF RUSSIAN HIGHSCHOOL STUDENTS

A.A. Sukhotin

I.M. Sechenov First Moscow State Medical University

This article describes the results of content analysis of the survey of students in order to build a Russian typology of implicit conceptions of learning. In research took part I.M. Sechenov MSMU students. On the basis of the results highlighted twelve implicit concepts of learning. However, the data on the operational side of learning, learning objectives and ideas about knowledge indicate the need for further investigation of this matter

***Keywords**: implicit conceptions of learning, ideas about knowledges, self-regulation of learning activity.*

Об авторе:

СУХОТИН Александр Александрович – заведующий учебной частью отделения «Клиническая психология», ассистент кафедры педагогики и медицинской психологии ГБОУ ВПО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова Минздрава России (119991, г. Москва, ул. Трубецкая, д. 8, стр. 2), e-mail: al.sukhotin@gmailcom.

УДК 378.126

МОТИВАЦИЯ И СТИМУЛИРОВАНИЕ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ

Е.С. Тупик

Тверской государственный университет

Рассмотрены современные проблемы мотивации и стимулирования профессорско-преподавательского состава (ППС) вуза, представлены аспекты, которые следует учитывать при совершенствовании системы мотивации и стимулирования.

Ключевые слова: *мотивация, стимулирование, образование, высшая школа, профессорско-преподавательский состав, модернизация.*

На современном этапе модернизация высшего образования осуществляется в системном совершенствовании всех его элементов на принципах трансформации в соответствии с основными требованиями современности и преемственностью лучших традиций российского образования.

Неоспоримым является факт того, что система высшего образования вовлекает в образовательный процесс достаточно большое количество ресурсов, среди которых следует отметить человеческие, финансовые, материально-технические. При определении значимости того или иного ресурса в системе образования приоритетную роль занимает человеческий ресурс, где ключевая роль принадлежит профессорско-преподавательскому составу вузов. Квалификация, профессиональная компетентность, высокоморальные человеческие качества, культура профессорско-преподавательского состава, а также другие составляющие кадрового потенциала вуза позволяют обеспечить соответствующую современным требованиям подготовку молодых кадров самых различных направлений и обеспечить тем самым экономическую устойчивость страны в целом.

В связи с этим стоит учесть, что модернизация высшей школы в нашей стране предусматривает пересмотр и реализацию эффективной кадровой политики, которая основывается на внедрении новых стратегий управления профессорско-преподавательским составом при создании всех необходимых и целесообразных условий формирования и эффективных способов функционирования преподавательских кадров высшего учебного заведения. Особое место среди основных наиболее актуальных задач кадрового менеджмента высшей школы занимает изучение и реализация вопросов мотивации и стимулирования профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава вузов.

С позиции менеджмента мотивация ППС рассматривается как процесс активизации и направления профессиональной деятельности преподавателя вуза в полном соответствии с целями высшего учебного заведения. С другой стороны, необходимо учитывать, что мотивация как явление в значительной степени определяется индивидуально-личностными способностями и интересами преподавателя. Поэтому при определении мотивационной направленности необходимо учитывать не только статусные и квалификационные показатели, но и специфику социально-психологических особенностей данной профессиональной группы, а именно ее потребности, интересы, желания, морально-психологические установки, мироощущение и др. Верная ориентация на последние позволяет своевременно и наиболее правильно подойти к определению стимулирующих факторов, что позволяет достичь наиболее полной реализации имеющегося трудового потенциала вуза.

Следует заметить, что решение вопросов мотивации и стимулирования профессорско-преподавательского состава вузов в условиях модернизации высшего образования приобретает все более актуальный и значимый характер. Это определяется тем, что мотивационно-стимулирующая политика позволяет не только повлиять на трудовое поведение ППС и повысить потенциальные показатели преподавателя вуза, что, безусловно, положительным образом скажется на качестве высшего образования, но и во многом поспособствует минимизации и исключению негативные тенденций и проблем, сложившихся в системе высшего образования. Современная ситуация в высшей школе характеризуется, например, следующими негативными позициями:

– уход высококвалифицированных преподавателей из сферы образования и поиск себя в других отраслях в результате несоответствующей и во многом несправедливой социальной и финансовой оценки их труда;

– «старение» ППС в результате снижения доли молодых преподавателей в высшей школе ввиду отсутствия желания и возможности получать послевузовское образование с целью дальнейшего трудоустройства в вузе [3, с. 116].

В связи с этим становится очевидным, что решение поставленных вопросов должно носить первостепенный и приоритетный характер как при реализации кадровой политики менеджмента высшего учебного заведения, так и при разработке государственных программ по осуществлению эффективной деятельности высшей школы в нашей стране в настоящее время.

Однако необходимо понимать, что разработка мотивационной стратегии ППС в вузе в современных условиях трансформации нашего общества и модернизации системы высшего образования не должна

полностью основываться только лишь на общих теоретических положениях социального управления. Недопустимы и субъективные оценки со стороны руководства кадрового менеджмента вуза, принимающего стратегические решения относительно кадровой политики высшего учебного заведения. Верные стратегические решения по данному вопросу могут приниматься только на основе результатов исследовательских процедур, проводимых в реалиях настоящего времени и отражающих фактическую картину состояния ППС в вузе.

В настоящее время проблемы мотивации и стимулирования ППС высшего образования все чаще попадают в поле зрения психологов и социологов. Результаты психологических и социологических исследований вносят неоспоримо ценный вклад в разработку и принятие управленческих решений по данной проблеме, отражают ее перспективы.

Сравнительный анализ имеющихся исследований позволяет получить следующие выводы относительно мотивации преподавателя высшей школы. Центральным звеном профессиональной мотивации преподавательских кадров вуза являются специфические составляющие, связанные с содержанием и условиями труда в вузе. Среди них в основу приоритетных мотивов в контексте содержания труда входят реализация призвания в сфере преподавательской деятельности, возможность передачи своих знаний и опыта, самореализация в научно-педагогической деятельности. Оценка условий труда в вузе отражает следующую мотивационную направленность преподавателя: ориентация на интеллектуальную среду, возможность гибкого графика работы и свободного времени, возможность карьерного роста и стабильность вуза на рынке образовательных услуг [1, с. 93–94].

Наряду с этим, реализация таких мотивов, как создание благоприятных рабочих условий, самостоятельная планировка рабочего времени, адекватная оценка со стороны руководства, предоставление необходимых условий для профессионального роста, осуществляется крайне слабо.

Результаты исследований позволяют отразить следующую картину, тенденциозно складывающегося мотивационного климата внутри коллектива ППС вузов. Стабильность профессорско-преподавательского коллектива и наличие высокоинтеллектуальной среды позволили получить высокие оценки в реализации таких мотивов, как осуществление интересной работы и позитивные отношения с коллегами. Наличие узконаправленных, во многом уникальных предметных знаний у преподавателей создает в коллективе атмосферу экспертности со стороны каждого преподавателя, что снимает значимость и актуальность таких мотивов, как наличие лидерских

позиций в профессиональном сообществе, привлечение к участию в принятии решений.

В основу специфических требований к осуществлению профессиональной деятельности со стороны преподавателя высшей школы заложены следующие положения: реализация научно-исследовательского труда, непрерывная ориентация на самообразование, желание и умение работать с молодежью. Однако, как показывают результаты исследований, в мотивационную картину современного преподавателя вуза данные положения входят в наименьшей степени. Низкая значимость мотивов ППС также наблюдается и относительно престижа преподавательского труда, и относительно удовлетворенности ППС результатами своего труда. Такая ситуация может трактоваться как кризисная в системе мотивации профессиональной деятельности ППС.

Вопрос о справедливом соответствии между эффективностью труда и системой вознаграждения работника лежит в основе формирования системы материального стимулирования. Заработная плата, как правило, является основой материального стимулирования и элементом мотивации работника к эффективной трудовой деятельности в рамках установленных организационных целей.

Следует отметить, что разработке адекватной системы оплаты труда ППС вуза на протяжении последнего времени уделялось особое внимание. Однако внедряемые сегодня системы материального стимулирования преподавательских кадров высшей школы не являются до конца эффективными, поскольку они не ориентированы на качество работы преподавателя. Применение так называемой «уравниловки» по распределению доплат и надбавок к заработной плате преподавателя не исключает имеющихся проблем с обеспечением качества труда и сохранением наиболее квалифицированных и компетентных преподавателей в высшей школе. Современная система стимулирования, к сожалению, практически полностью остается ориентированной на формальные показатели, в числе которых, например, доминируют такие, как наличие ученой степени и звания. В то время как позиция ППС относительно определения критериев материального стимулирования сводится к внедрению системы контроля и оценки качества их работы [3, с. 116].

Специфика оценки качества и эффективности работы ППС должна основываться на учете индивидуального вклада преподавателя в интеллектуальный потенциал вуза. В основе оценки интеллектуального вклада должно учитываться профессиональное поведение преподавательских кадров, способствующее росту престижа вуза. Здесь в поле зрения попадают творческие достижения, включенность ППС в

научно-исследовательскую и инновационную деятельность, ориентация на профессиональное совершенствование и карьерный рост [2, с. 39].

Определяя место и значение материального стимулирования в мотивационной структуре, необходимо понимать, что данный элемент стимулирования является ключевым моментом в решении актуальных и взаимосвязанных проблем в системе «качество жизни преподавателя – качество труда преподавателя – качество высшего образования».

На основе анализа результатов проведенных исследований по изучению мотивации и стимулирования ППС в вузе представляется возможным отразить сравнительную оценку мотивационной направленности вузовского преподавателя и реализации мотивационной стратегии со стороны образовательной организации.

В настоящее время наибольшую результативную эффективность отражают мотивы, характеризующие труд ППС в целом. При этом данные мотивационные направляющие и успешно реализуются высшими учебными заведениями, и соответствуют мотивационным ожиданиям ППС. Самые приоритетные позиции отражены в наличии интересной и стабильной работы, благоприятных отношений в коллективе.

Наряду с этим выделяются мотивы, реализация которых осуществляется в наибольшей степени, нежели они являются значимыми для преподавателей высшей школы. Так, например, участие в управленческой деятельности не является приоритетным мотивом в профессорско-преподавательском коллективе вопреки реализации демократизации управления в вузе.

Наконец, выделяется мотивационная область, отличающаяся неблагоприятной ситуацией относительно значимости и реализации мотивов. Как правило, сюда включены высоко значимые мотивы для ППС, однако степень их реализации со стороны вуза весьма незначительна. Среди данной группы мотивов выделяются такие, как достойная заработная плата, хорошие условия для работы, адекватная и своевременная оценка руководством, а также самостоятельное распределение рабочего времени или наличие так называемого гибкого графика работы.

Таким образом, при ориентации руководства высшего учебного заведения на мотивационную стратегию управления ППС необходимо произвести оценку ожидаемых, реализуемых и желаемых мотивационных элементов. А именно, формируя целесообразное мотивационное поведение ППС в контексте современных условий и требований, заданных позициями вуза и общества в целом, необходимо объективно определять значимость тех или иных мотивов для преподавателя и осуществлять соответствующий уровень их реализации в вузе. Такой мотивационный менеджмент, ориентированный на

долгосрочную перспективу, позволит успешно решать не только экономические вопросы, но и психологические, социальные задачи, возникающие во взаимосвязанной цепочке «преподаватель – вуз – общество».

Список литературы

1. Богдан Н.Н. Могилёвкин Е.А. Мотивация и демотивация профессиональной деятельности персонала вуза (на примере вузов Дальневосточного Федерального округа) // Университетское управление: практика и анализ. 2004. № 3 (31). С. 89–97.
2. Ларионова М.А. Профессиональная мотивация преподавателя вуза // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2010. № 4 (43). С. 38–41.
3. Ромахина И.А. Актуальные проблемы системы экономического стимулирования профессорско-преподавательского состава вузов // Вестн. Томск. гос. пед. ун-та. 2012. № 12 (127). С. 116–118.

MOTIVATION AND STIMULATION OF THE FACULTY OF THE HIGHER SCHOOL IN THE CONDITIONS OF MODERNIZATION

E.S. Tupik

Tver state University

The article investigates the contemporary challenges of motivation and stimulation for the professors and tutors staff of the high school, describes the aspects to be taken into consideration when improving the motivation and stimulation system.

***Keywords**: motivation, stimulation, education, higher school, academic staff, modernization.*

Об авторе:

ТУПИК Елена Сергеевна – ассистент кафедры социологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г.Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: lussam@mail.ru

УДК 378

ПРОБЛЕМЫ ПРИМЕНЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В.В Федоров, И.В. Довгалева, Т.Р. Баркая, П.О. Скудалов

Тверской государственный технический университет

Рассматриваются и анализируются некоторые проблемы качества современного российского высшего образования. Дается оценка применямым Министерством образования и науки РФ критериям оценки успешности вузов. Приводятся итоги проведенного в 2015 г. ФИЭБ, который рекомендуется применять на обязательной основе в качестве одного из мерил качества отечественного высшего образования.

Ключевые слова: *высшее образование, качество образования, проблемы образования, аккредитация вузов, тестирование, ФИЭБ.*

В настоящее время система российского образования, и в частности высшего образования (ВО), находится в стадии реформирования. Происходят постоянные изменения структуры и содержания учебного процесса, пересматриваются образовательные стандарты и методы контроля их соблюдения, вводятся и исключаются различные формы отчетности и аккредитации вузов перед Министерством образования и науки РФ. Но на фоне постоянно меняющейся картины удается проследить некоторые тенденции.

В качестве первого вектора реформирования можно рассмотреть основополагающую идею – уход от «количества» в пользу «качества» [1]. Это направление прослеживается во всех распоряжениях и указах, издаваемых Минобрнауки, и в последующих за ними действиях вузов: закрытие или объединение нескольких вузов в один по результатам аккредитации [2], повсеместное уменьшение числа бюджетных мест для абитуриентов, сокращение профессорско-преподавательского состава университетов, особенно в части нештатных сотрудников-совместителей. Тема улучшения качества отечественного образования давно созревала и может иметь только положительную оценку, но в реализации этой идеи необходимо быть крайне осторожным – «сокращая» и «уменьшая», можно окончательно разрушить систему советской высшей школы, считавшуюся одной из лучших в мире, на которой пока все и держится. Необходимы глубокий анализ образовательных процессов, происходящих в структуре ВО, и всестороннее изучение возможных последствий их модификации перед любыми радикальными преобразованиями. Иначе можно нанести

непоправимый ущерб будущему всей системы образования, ведь последствия реформы скажутся именно на следующих поколениях студентов. В данном случае, как никогда, справедлива поговорка «Семь раз отмерь, один раз отрежь».

Кроме того, можно отметить еще одну тенденцию – смещение фокуса в образовании от узкоспециальных профессиональных дисциплин к общеобразовательным. На фоне общего сокращения количества часов в учебных планах время, проводимое студентами за изучением профильных дисциплин, безнадежно мало. Это сильно сказывается на уровне владения будущей профессией. В современных реалиях рыночной экономики такая тенденция напрямую влияет на трудоустройство выпускников: из-за падения «качества» выпускников вузов с каждым годом падает и количество устроившихся на работу по специальности. Ведь не случайно практически все работодатели требуют при трудоустройстве опыт работы – это следствие того, что современные вузы дают крайне мало реальных практических знаний, навыков и умений по специальности. В результате получаем парадоксальную ситуацию – студенты поступают в университеты, институты и академии, чтобы овладеть своей будущей профессией и быть востребованными работодателями, а бизнес не заинтересован в перспективных, потенциально высококлассных специалистах – ему нужны сотрудники, способные работать «здесь и сейчас».

Если посмотреть на имеющуюся картину шире, не только с точки зрения высшей школы, то становится очевидным, что многие современные абитуриенты имеют низкую подготовку для поступления и обучения в вузе. Причем с каждым годом школы непреднамеренно опускают общий уровень подготовки своих выпускников, несмотря на их высокие баллы по ЕГЭ. Эта тенденция замечена большинством преподавателей вузов, обучающих студентов на первых «общеобразовательных» курсах – у них возникают трудности с объяснением материалов по учебному плану своих дисциплин из-за того, что первокурсники не имеют фундамента для новых знаний. Эта проблема дает о себе знать даже у старшекурсников – нередки случаи, когда студенты не понимают, с какой стороны подходить к решению определенных задач, незначительно отличающихся от разобранных на занятиях, хотя имеющих один принцип решения, понимание которого должны были заложить еще в школе. Это также сказывается на уровне выпускников вузов: при одинаковом прилежании в учебе больших успехов в жизни и в продвижении по карьерной лестнице добьется человек, «первая ступенька» которого была «выше». Одна из возможных причин этих проблем – такое же постоянное реформирование системы школьного образования, из-за которого нарушается отработанная система взаимодействия между средним

образованием и высшим. Однако нельзя утверждать, что среди поступающих на первые курсы абитуриентов совсем нет талантливых или хотя бы хорошо подготовленных – они, безусловно, есть, но их количество в общей массе мало, особенно в региональных вузах. Для оценки российского образования как системы необходимо учитывать как средний массовый уровень подготовки выпускников школ, так и верхний с нижним пределы их знаний.

Все эти проблемы известны как руководству вузов, так и чиновникам в Министерстве образования и науки РФ, и, надеемся, что у них есть реальные планы по их решению.

Заинтересованность Минобрнауки РФ в повышении качества образования, несомненно, отвечает вызовам современного общества и имеет все основания рассматриваться как явление положительное. Другое дело – как этот процесс инициировать, стимулировать и реализовать. Большинство действий министерства в этом направлении имеют директивный характер, результатом которых для вузов является прохождение аккредитации.

В последнее время к системе ВО со стороны министерства предъявляется все больше требований по отчетности о результатах деятельности вузов. Наряду с материальными и финансово-экономическими показателями, не последнюю роль играют и показатели качества образовательной деятельности. Однако, некоторые составляющие этих показателей вызывают серьезные сомнения у многих, кто тесно связан с работой высшей школы.

Например, «остепененность» научно-педагогических работников. В соответствии с ФГОС ВО, доля НПР в целочисленных значениях ставок, имеющих ученую степень и (или) ученое звание, для большинства направлений подготовки бакалавриата, а тем более магистратуры должна составлять порядка 60-75%. Этот уровень для большинства вузов, особенно технических, просто недостижим – за последние 25 лет практически полностью отсутствуют стимулы к получению степеней и званий, а размеры зарплаты преподавателей давно не выдерживают никакой критики. Это тем более странно, что в прошлом, когда быть кандидатом или доктором наук было престижно и выгодно, а значит количество «остепененных» преподавателей было больше, данному параметру не придавалось такого значения. Для региональных вузов вышеназванные проблемы еще более усугубляются и становятся реальной угрозой. А ведь именно эти вузы в основном обеспечивают потребности местных предприятий и других структур: молодые люди, поступившие в центральные университеты, редко возвращаются в родные города.

Другое требование того же стандарта отводит от 10 до 20% ставок на долю внештатных преподавателей-практиков из числа

руководителей и работников сторонних организаций. Эти люди, как правило, не имеют ученых степеней, кроме того, их сложно заинтересовать педагогической работой в силу значительной разницы в оплате труда преподавателя по сравнению с доходами в реальном секторе экономики. Таким образом, нетрудно подсчитать, что на долю не «остепененных» штатных ассистентов и старших преподавателей приходится всего около 20% всех учебных часов. На самом деле именно они проводят большую часть лабораторных и практических занятий.

Общепринято, что ученая степень и звание однозначно повышают качество преподавательской работы. Преподаватель, не имеющий этих параметров, безоговорочно переводится в разряд «второсортных», поскольку вуз, ограниченный в возможностях предложения работы такому сотруднику, в значительной степени теряет заинтересованность в нем. Однако можно привести огромное число примеров, когда преподаватель, имеющий неоценимый опыт педагогической, практической и научной работы, по каким-то причинам не защитил диссертацию либо не смог вовремя подготовить необходимые документы для получения звания. И теперь, с учетом новых требований, он не может руководить ВКР, участвовать в ГАК и т. д. Кроме того, требования ФГОС ВО существенно ограничат возможность привлечения к преподаванию молодых кадров, которые просто в силу возраста еще не успели «остепениться». И все это происходит на фоне катастрофической нехватки преподавателей высшей школы!

Другой показатель аккредитации – наличие базового образования – имеет еще более спорный характер. По сути, это означает, что педагогический работник должен иметь высшее образование, полностью соответствующее характеру преподаваемой им дисциплины, невзирая ни на стаж работы, ни на ученую степень и звание. К примеру, профессор, читающий лекции по высшей математике в течение 30 лет, но имеющий инженерное образование, полученное 50 лет назад, формально не соответствует требованиям и нуждается в переподготовке. Парадоксальность перекоса не вызывает никаких сомнений.

Подобных неоднозначностей в методике оценки деятельности вуза можно привести множество. Не является секретом и отношение преподавателей к прохождению аккредитационных показателей. Объем «бумажной» работы, который ложится на плечи работников вуза в дополнение к немалой учебной нагрузке (среднегодовое число учебных часов преподавателя в отечественных вузах около 800-900, в то время как в зарубежных, например арабских, странах – 250-400) сложно переоценить. Поэтому ситуация в вузах в преддверии госаккредитации во многом напоминает истерию, что, конечно, мало способствует качественному обучению.

В целом показатели, которые определяют качество образования в соответствии с требованиями Минобрнауки, как сомнительные, так и бесспорно существенные, имеют еще один немаловажный недостаток: все они носят косвенный характер, т. е. непосредственно никак не определяют знания, или, как сейчас принято выражаться, компетенции, приобретенные студентом в период обучения. Значения показателей основываются на документах и сводных результатах, подготовленных самим вузом. Таким образом, если проверяемый вуз имеет представление о пороговых значениях критериев оценки своей деятельности, то, имея определенный резерв времени и административных средств, он может подвести все необходимые значения параметров к уровню, необходимому для положительного решения. Очевидно, что такой подход стимулирует скорее всевозможные приписки при выведении формальных показателей, чем повышение качества преподавания.

Наиболее эффективный способ оценки какого-либо процесса или явления – получение непосредственных характеристик, вместо косвенно описывающих его параметров, если это возможно. Например, определить массу тела путем взвешивания будет гораздо проще и точнее, чем путем определения его объема и плотности.

В нашем случае такой характеристикой может выступать оценка остаточных знаний у студентов, прошедших обучение. Наличие и объем «выходного знания» будут однозначно свидетельствовать о качестве обучения. Кроме того, такой подход при определенной организации и «прозрачности» контроля безусловно сведет на «нет» выгоды от приписок и прочей бумаготворческой инициативы и выведет на первый план именно само качество преподавания. Это сделает хорошего преподавателя ключевым звеном всей системы, заинтересованным в результатах своей работы не в меньшей степени, чем администрация вуза. Если компетенция выпускника станет определяющим показателем аккредитации вуза, то у всех лиц, задействованных в процессе ее формирования, не останется другого пути, кроме как высококлассно и ответственно выполнять свою работу.

Однако именно в этом направлении, казалось бы, наиболее очевидном, чиновники Министерства образования и науки РФ практически не ведут никакой работы. Тем более ценными являются отдельные положительные тенденции, наметившиеся в сфере высшего образования.

Еще в конце 2012 г. Правительством РФ в рамках плана мероприятий «по повышению эффективности образования и науки» была инициирована задача создания системы оценки качества подготовки бакалавров [3]. В соответствии с этим в декабре 2014 г. была проведена апробация, а в 2015 г. состоялся первый основной этап

федерального интернет-экзамена для выпускников бакалавриата (ФИЭБ). В качестве основы для новой системы оценки была использована применяемая с 2005 г. технология федерального интернет-экзамена в сфере профессионального образования, создание и сопровождение которой осуществляет НИИ мониторинга качества образования (Республика Марий Эл).

Для проведения экзамена были подготовлены и сертифицированы педагогические измерительные материалы (ПИМ), разработано программное обеспечение и проведена организационная поддержка проведения экзамена. Также были созданы условия для автоматизированного доступа к ресурсу и формирования индивидуальных информационно-аналитических отчетов участников. Вузам было предложено несколько форм участия: в качестве базовой площадки, вуза-участника или вуза-партнера.

Экзамен проводился в форме тестирования. В 2014 г. в нем приняли участие студенты пяти, а 2015 г. уже десяти различных направлений подготовки (НП) бакалавров. В общей сложности в 2014-2015 гг. в мероприятии приняли участие более 100 вузов и около 8 тысяч студентов. Сводные результаты экзамена были выданы вузам-участникам в виде педагогического анализа результатов. Поскольку экзамен проводился независимой от госорганов и других заинтересованных сторон, но имеющей большой опыт в разработке подобных проектов организацией, то в основу были положены принципы добровольности участия и признания, а также конфиденциальности результатов, что, конечно, не может снижать уровень доверия к объективности итоговых показателей.



Рис. 1. Распределение результатов тестирования студентов по направлениям подготовки

Полученные результаты, естественно, очень неоднородны. Тестирование проходили студенты разных НП, причем количественная представленность студентов гуманитарной и естественнонаучной направленности также существенно разнилась: менее 1000 студентов инженерных профилей против более 3000 тестируемых «гуманитариев» (см. рис. 1). Кроме того, ПИМ для гуманитарных дисциплин практически всегда лучше адаптированы для машинного тестирования, чем вопросы по техническим дисциплинам, когда вероятность верного ответа существенно зависит от формы и структуры вопроса. Да и само качество ПИМ, использованных для разных НП, должно существенно влиять на результаты [4].

Однако можно отметить и тенденции, общие для всех направлений, участвовавших в тестировании. Как можно видеть на рис. 2, более половины всех участников получили золотые, серебряные и бронзовые сертификаты. При этом по всем НП золотые сертификаты присуждены 10-12%, серебряные 15-18% и бронзовые 25-28% участников. Такое распределение определили пороговые значения по баллам, соответствующие каждому виду сертификата. Следует отметить, что эти значения соответствуют 37-40 баллам за «бронзу» и более 50 баллов за «золото» для всех НП, кроме направления «Строительство», для которого эти показатели по РФ оказались несколько ниже – 32 и 45 баллов соответственно. Полученные данные говорят скорее в пользу отечественного высшего образования, особенно если учитывать пилотажный характер проведенного экзамена. ФИЭБ-2015, как и любое новшество, не лишен определенных недостатков и недоработок [там же]. Кроме того, следует помнить, что тестирование проводилось в 45 регионах самой крупной в мире страны.

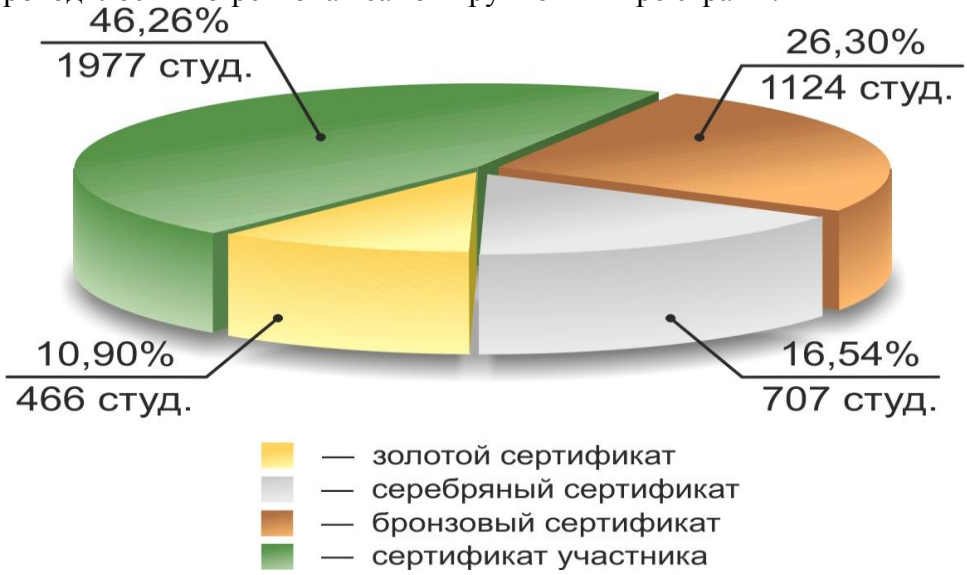


Рис. 2. Диаграмма распределения сертификатов

Сегодня даже программы обучения в различных средних школах могут существенно различаться. Образовательные программы вузов имеют еще большую дифференциацию, особенно с учетом региональных особенностей и в силу сложившихся традиций, что в общем-то совершенно нормально. В то же время ПИМ, выносимые на экзамен, были едиными для всех вузов, а выбор блоков – довольно ограниченным. Сами же вузы к моменту проведения ФИЭБ просто не могли сколь-нибудь серьезно поучаствовать в формировании и адаптации ПИМ.

Основной целью ФИЭБ является персонифицированная оценка результатов освоения образовательных программ выпускниками и студентами, обучающихся на последних курсах вузов. При наличии определенной статистики по индивидуальным результатам, этот инструмент даст возможность получения показателей соответствия реализуемых в вузе образовательных программ требованиям федеральных государственных образовательных стандартов по направлениям подготовки бакалавриата [5; 6].

Реализация технологии ФИЭБ может стать инструментом получения данных, создающих гораздо более объективную картину «жизнеспособности» вуза, нежели многие показатели, определяемые при аккредитации. На данный момент участие студентов вуза в ФИЭБ, в том числе и успешное, никак не учитывается при лицензировании и аккредитации НП, определении величины подушевого финансирования, контрольных цифр приема и др. Соответственно университеты не имеют особой заинтересованности участия в проекте. Сегодня эти результаты вуз может использовать лишь для самоконтроля, а также при решении вопросов набора на магистерские программы [6].

Признание достижений студентов, участвовавших в ФИЭБ при государственной аккредитации и в других нормативных методиках оценки деятельности вуза, могло бы создать серьезные стимулы для развития этого несомненно полезного для высшего образования процесса.

Список литературы

1. В России стартовал второй этап реформы высшего образования в регионах // РБК. 2015. URL: http://www.rbc.ru/politics/29/06/2015/559181839a7947ab1865aad4 (дата обращения: 03.02.2016).
2. Мухаметшина Е. Вузы ожидает удар // Газета.Ру. 2014. URL: http://www.gazeta.ru/social/2014/07/10/6109981.shtml (дата обращения: 03.02.2016).
3. Распоряжение Правительства РФ от 30 декабря 2012 г. № 2620-р «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на

повышение эффективности образования и науки». http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70191846/ (дата обращения: 03.02.2016)
4. Баркая Т.Р. Первый опыт проведения федерального интернет-экзамена бакалавриата по направлению «Строительство» в Тверской области // Сб. материалов X Междунар. Форума «Новые технологии оценки качества образования». М.: МПГУ, 2015. С. 250–254.
5. Федеральный интернет-экзамен: квалиметрия бакалавриата // Аккредитация в образовании: электрон. журн. 2015. URL: http://www.akvobr.ru/federalniy_internet_ekzamen.html (дата обращения: 03.02.2016).
6. Болотов В.А., Наводнов В.Г., Пылин В.В., Порядина О.В., Чернова Е.П. Новый федеральный интернет-экзамен – новая технология независимой оценки качества подготовки бакалавров // Высшее образование сегодня. 2015. № 3. С. 19–23.

THE PROBLEMS OF APPLYING MODERN TECHNOLOGY OF INDEPENDENT EVALUATION OF QUALITY IN HIGHER EDUCATION

V.V Fedorov, I.V. Dovgaleva, T.R. Barkaya, P.O. Skudalov

Tver State Technical University

Discusses and analyzes some problems of modern Russian higher education. Assessed using Ministry of education criteria for assessing the success of universities. Given the outcome of Federal Internet Exam Bachelors (FIEB), which was conducted in 2015. That is recommended to be applied on a mandatory basis as a measure for the quality of national higher education.
***Keywords**: higher education, HE, quality of education, educational issues, higher education accreditation, testing.*

Об авторах:

ФЕДОРОВ Виктор Владимирович – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой архитектуры и градостроительства ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170026, г. Тверь, набережная Афанасия Никитина, д. 22), e-mail: vvf322@yandex.ru

ДОВГАЛЕВА Ирина Валерьевна – кандидат философских наук, доцент кафедры социологии и социальных технологий ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170026, г. Тверь, набережная Афанасия Никитина, д. 22), e-mail: diva150573@yandex.ru

БАРКАЯ Темур Рауфович – кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой конструкций и сооружений ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170026, г. Тверь, набережная Афанасия Никитина, д. 22), e-mail: btrs@list.ru

СКУДАЛОВ Павел Олегович – ассистент кафедры конструкций и сооружений ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170026, г. Тверь, набережная Афанасия Никитина, д. 22), e-mail: p.s@live.ru

УДК 378.662: 372.851

СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА МАТЕМАТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА В ОБЛАСТИ ЭНЕРГЕТИКИ

Н.Г. Ходырева, Л.Г. Устинова

Филиал ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский университет "Московский энергетический институт"», г. Волжский

Раскрывается содержание и описывается структура математической компетентности бакалавра в области энергетики. Особое внимание уделяется характеристике компонентов математической компетентности с учетом действующих образовательных программ и перспектив развития энергетической отрасли на ближайшие пятнадцать – двадцать лет.

Ключевые слова: *компетенция, компетентность, предметная компетентность, математическая компетентность, образование в области энергетики, перспективы развития энергетики, математическое моделирование.*

Качественная подготовка специалистов в области энергетики в значительной степени зависит от уровня их математической грамотности. Знание теоретических основ высшей математики и владение математическим аппаратом являются базой для усвоения дисциплин профессионального цикла. В связи с этим развитие высокого уровня математической компетентности студентов-энергетиков является ключевой задачей изучения математических дисциплин при освоении основной образовательной программы подготовки бакалавров по направлению «Электро- и теплоэнергетика».

Идеи модернизации общего и профессионального образования на основе компетентностного подхода разрабатываются в научных работах многих ученых (В.И. Байденко, В.А. Болотова, Е.В. Бондаревской, И.А. Зимней, А.В. Хуторского, В.Д. Шадрикова и др.). Сущность и практические аспекты развития предметной, и в частности, математической компетентности отражены в исследованиях С.А. Клименко, О.В. Лешер, В.П. Матвейкиной, М.Л. Палеевой, О.С. Пономарчук, В.Г. Плаховой, О.С. Ходоса и других авторов.

Существуют различные подходы к пониманию терминов «компетенция» и «компетентность». Одни исследователи отождествляют эти понятия, другие – придают им различный смысл.

Придерживаясь точки зрения А.В. Хуторского, мы рассматриваем компетенцию как заранее сформулированное требование к образовательной подготовке субъекта, выраженное совокупностью

ценностных ориентаций, знаний, умений и способов действий, необходимых для осуществления эффективной деятельности в определенной сфере [9]. Компетентность понимаем как владение компетенцией, способность и готовность к применению достигнутых результатов образования в практической деятельности.

В соответствии с разделением содержания образования на общее, межпредметное и предметное А.В. Хуторской предлагает следующую иерархию компетенций:

– «ключевые компетенции – относятся к общему (метапредметному) содержанию образования;

– общепредметные компетенции – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;

– предметные компетенции – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов» [9].

Учитывая вышеизложенное, предметную компетенцию можно рассматривать как совокупность знаний, умений, навыков и личностных качеств, необходимых для продуктивной творческой деятельности выпускника в определенной предметной сфере. Предметная компетентность – это результат качественного изменения субъекта, владение предметной компетенцией, позволяющее решать конкретные проблемы в соответствующей области знаний.

Математическая компетентность опирается на специфику математического знания и возможности применения математического аппарата в различных сферах жизнедеятельности человека. В научных исследованиях предлагаются различные подходы к определению математической компетентности и ее структуры.

По мнению О.В. Лешер, математическая компетентность студента технического вуза – это «интегративное качество, основывающееся на развитой самостоятельной познавательной деятельности, на математических знаниях, умениях, навыках, характеризующее готовность и способность применять и совершенствовать их на практике» [2, с. 103].

В исследовании М.Л. Палеевой математическая компетентность студента технической специальности характеризуется комплексом усвоенных математических знаний и методов деятельности. Автор акцентирует внимание на опыте использования математических знаний в решении задач, лежащих вне предмета математики, и подчеркивает важность ценностного отношения к полученным знаниям и опыту [4, с. 123].

В.П. Матвейкина в структуре математической компетентности студента университета выделяет математические знания и умения, математическое мышление, стремление к непрерывному

самообразованию и самосовершенствованию в изучении математики, опыт профессионально-ориентированной математической деятельности [3, с. 115].

Таким образом, математическая компетентность студента характеризуется системой усвоенных математических знаний, умений, методов деятельности и направлена на усиление прикладного, практического характера обучения математике.

Задачей нашего исследования являлось определение содержания и структуры математической компетентности бакалавра в области энергетики. Использовались теоретические методы: изучение и анализ педагогической литературы по теме исследования; эмпирические методы: наблюдение, беседа.

В ходе исследования мы определили математическую компетентность как «системное свойство личности, выражающееся в наличии глубоких и прочных знаний по математике, в умении применять имеющиеся знания в новой ситуации, способности достигать значимых результатов и качества в деятельности» [8]. В состав математической компетентности были включены мотивационно-ценностный, содержательно-процессуальный и рефлексивный компоненты.

Мотивационно-ценностный компонент объединяет в себе смысловые ориентации, социальные ценности и установки, потребности, интересы, мотивы, т. е. характеристики направленности личности. Содержательно-процессуальный компонент включает в себя специальные знания, умения и способы действий, необходимые для выполнения качественной и результативной математической деятельности. Рефлексивный компонент предполагает осмысление, оценивание субъектом своих знаний, умений, достижений и включает самосознание, самоконтроль, самооценку [там же].

Опираясь на Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) по направлениям «Теплоэнергетика и теплотехника» [5], «Электроэнергетика и электротехника» [6], «Энергетическое машиностроение» [7], мы уточнили понятие математической компетентности бакалавра в области энергетики.

Изучение объектов и видов профессиональной деятельности специалистов энергетического профиля, профессиональных задач, а также требований к результатам освоения программы бакалавриата привело нас к выводу, что математическая подготовка студента энергетического вуза должна вносить вклад в развитие следующих общепрофессиональных компетенций:

– способности «демонстрировать базовые знания в области естественнонаучных дисциплин», готовности «выявлять естественнонаучную сущность проблем» [5];

– способности «применять соответствующий физико-математический аппарат, методы анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования при решении профессиональных задач» [6; 7].

Таким образом, освоение математических дисциплин студентами-энергетиками должно быть направлено, с одной стороны, на приобретение фундаментальных знаний по предмету, а с другой – на формирование умений и навыков применения теоретических положений при решении инженерных задач в области энергетики. Последнее предполагает ориентацию содержания и методов обучения на тесную связь с дисциплинами профессионального цикла, формирование умений студентов составлять и исследовать математические модели на основе усвоенных прочных знаний. Большое значение имеет развитие способности ставить цель и выбирать способы ее достижения, понимать роль математики при описании производственных объектов энергетики с помощью обоснованных математических утверждений.

Опираясь на вышеизложенное, под математической компетентностью бакалавра в области энергетики мы будем понимать системное свойство личности, выражающееся в наличии глубоких и прочных знаний по дисциплинам математического цикла, в умении применять имеющиеся знания для исследования и решения задач, возникающих в области энергетики, способности достигать значимых результатов и качества в профессиональной деятельности.

Учитывая важность профессиональной направленности курса высшей математики в энергетическом вузе, охарактеризуем компоненты математической компетентности бакалавра в области энергетики.

Мотивационно-ценностный компонент включает в себя осознанную потребность в овладении предметом как основу для изучения профессиональных дисциплин, мотивацию на усвоение математических знаний и методов решения задач, понимание значимости применения математического аппарата к изучению реальных энергетических процессов, познавательный интерес. Указанный компонент характеризует потребность студентов в постоянном пополнении математических знаний, стремление к самообразованию, готовность использовать умения и навыки для построения и исследования математических моделей.

Определяя состав содержательно-процессуального компонента математической компетентности, мы учитывали, во-первых,

современное состояние энергетики и, как следствие, требования, предъявляемые в настоящее время к выпускникам, и, во-вторых, перспективы развития энергетической отрасли на ближайшие пятнадцать – двадцать лет.

Анализ действующих учебных планов и рабочих программ по направлению «Электро- и теплоэнергетика» позволил включить в содержательно-процессуальный компонент математической компетентности фундаментальные знания и умения по основным разделам высшей математики. Были приняты во внимание многолетний опыт преподавания высшей математики в энергетическом вузе и мнение преподавателей профильных дисциплин филиала МЭИ в г. Волжском.

В итоге в содержательно-процессуальный компонент были включены:

– знания основных понятий и утверждений теории пределов, дифференциального и интегрального исчислений; умения вычислять предел, выполнять операции дифференцирования и интегрирования функций одной и нескольких действительных переменных;

– знания основных понятий и утверждений векторной алгебы и аналитической геометрии; умения выполнять действия с векторными величинами, применять координатный метод описания прямых линий и кривых второго порядка, плоскостей и поверхностей второго порядка;

– знания основных понятий и утверждений линейной алгебры; умения оперировать с матрицами и определителями, находить и исследовать решения систем линейных уравнений;

– знания основных понятий и утверждений векторного анализа; умения находить дифференциальные и интегральные характеристики скалярных и векторных полей;

– знания основных понятий и утверждений теории дифференциальных уравнений; умения решать обыкновенные дифференциальные уравнения, дифференциальные уравнения в частных производных, уравнения математической физики;

– знания основных понятий и утверждений теории рядов, теории функций комплексного переменного и операционного исчисления; умения применять методы комплексного анализа и преобразования Лапласа для вычисления интегралов и решения дифференциальных уравнений;

– знания основных понятий и утверждений теории вероятностей и математической статистики; умения их применять для анализа и обработки экспериментальных данных.

Перечисленные выше положения являются основой для овладения методами решения прикладных задач посредством построения и исследования математических моделей, процессов и объектов в энергетике.

Под математическим моделированием понимают адекватную замену реального объекта (процесса) математической моделью и ее последующее изучение средствами математики. Процесс математического моделирования включает в себя описание содержательной модели, отражающей совокупность свойств реального объекта (процесса), формализацию содержательной модели посредством математических соотношений, исследование построенной математической модели и интерпретацию полученных результатов.

Освоение способов математического моделирования выражается в сформированности умений, которые мы также включаем в состав содержательно-процессуального компонента математической компетентности бакалавра в области энергетики. К ним относятся:

– умение провести анализ изучаемого объекта, выделить его ключевые параметры и свойства, основные закономерности функционирования, отразить их в содержательной модели;

– умение выбрать логико-математическую конструкцию, устанавливающую связь между основными параметрами, характеризующими содержательную модель;

– умение провести качественный анализ построенной математической модели, выявить и исключить из рассмотрения факторы, существенно не влияющие на конечный результат;

– умение обоснованно выбрать способ количественного анализа модели, разработать и осуществить алгоритм ее исследования с привлечением аналитических или численных методов;

– умение проанализировать полученные результаты, сопоставить данные количественного анализа с исходными свойствами объекта, в случае необходимости внести изменения в содержательную и математическую модели.

Кроме перечисленных выше положений, при определении состава содержательно-процессуального компонента математической компетентности мы считаем необходимым учесть направления развития современной энергетики, новые технологии и продукты, которые будут возникать в этой области, компетенции специалистов, которые будут востребованы.

При определении профессиональных задач, которые в ближайшем будущем возникнут перед сотрудниками энергетических компаний, мы опирались на Атлас новых профессий, разработанный в Сколково совместно с Агентством стратегических инициатив [1]. В Атласе указаны ключевые изменения, которые с высокой долей вероятности произойдут в течение пятнадцати – двадцати лет в различных сферах, в том числе в области энергогенерации и энергопотребления. Среди них:

– развитие систем микрогенерации (микроветрогенераторы, солнечные батареи и т.д.);

– эксплуатация различных систем накопления энергии для ее экономного использования и хранения;

– развитие технологии «интеллектуальных сетей», которые позволяют за счет точно определяемого уровня энергопотребления настраивать оптимальные режимы работы бытовой техники, уменьшать потери при передаче энергии [1].

Как следствие этого перед специалистами-энергетиками будут возникать новые профессиональные задачи, которые связаны с разработкой, внедрением и обслуживанием систем малой энергогенерации, проектированием различных систем накопления энергии и «умных» энергетических сред, а также разработкой технологических и инфраструктурных требований к микрогенерационным системам на протяжении всего их жизненного цикла [1]. Выполнение этих задач потребует от работников наличия знаний и умений в области комплексной методологии статистического анализа, моделирования и прогнозирования информации, теории сетей и графов.

С учетом этого мы предлагаем также включить в состав содержательно операционного компонента математической компетентности бакалавров в области энергетики:

– знания способов аналитического и вероятностного прогнозирования, методов прогнозирования на основе статистической классификации;

– умения определять тенденции изменения исследуемого показателя, обнаруживать зависимость одного фактора от другого, используя анализ временных рядов;

– умения использовать временные ряды для прогнозирования характеристики исследуемой системы, уточнять прогнозные расчеты;

– знания основных понятий теории графов, свойств и способов представления графов, методов структурного анализа, основанных на понятии связанности графа;

– умения формулировать различные задачи, используя теорию графов, находить и применять эффективные методы и алгоритмы решения задач, применяя методы структурного анализа;

– знания основных понятий теории сетей, умения представлять выполнение проекта в виде сетевой модели, находить кратчайший путь между заданными вершинами сети.

Таким образом, содержательно-процессуальный компонент математической компетентности объединяет в себе:
1) фундаментальные знания, умения по основным разделам высшей

математики; 2) умения и навыки математического моделирования; 3) знания и умения, необходимые для выполнения новых профессиональных задач, связанных с перспективным развитием энергетической отрасли.

Рефлексивный компонент математической компетентности бакалавра в области энергетики включает удовлетворенность своей деятельностью в области математики, осмысленное отношение к текущим и конечным результатам усвоения математических знаний, умений и навыков, готовность проводить самоконтроль и оценивать свои достижения, способность к самоорганизации и саморазвитию.

Перечисленные выше компоненты математической компетентности взаимодействуют между собой. Мотивационно-ценностный компонент проявляется в основном через интерес к математическому содержанию обучения и влияет на содержательно-операционный компонент посредством повышения качества приобретаемых знаний и на рефлексивный компонент, способствуя постановке задач на саморазвитие.

Содержательно-операционный компонент характеризуется необходимыми теоретическими знаниями и практическими умениями, оказывая воздействие на мотивационно-ценностный и рефлексивный компоненты. Это влияние проявляется в осознании значимости математических методов для решения прикладных задач и способности осуществлять самоконтроль результатов усвоения программного материала.

Рефлексивный компонент воздействует на мотивационно-ценностный и содержательно-операционный компоненты, способствуя проявлению творческого потенциала, стремлению к достижению значительных результатов в процессе изучения математических дисциплин.

Итак, математическая компетентность бакалавра в области энергетики является целостным образованием, интегрирующим в себе фундаментальные знания и умения, навыки математического моделирования и способности применять усвоенный математический аппарат для решения профессиональных задач. Компоненты математической компетентности взаимосвязанны и взаимообусловленны. Ключевой составляющей мотивационно-ценностного компонента является потребность в усвоении математических знаний. В содержательно-процессуальном компоненте системообразующими выступают фундаментальные математические знания и умения, в рефлексивном компоненте – способность к самоорганизации и саморазвитию.

Дальнейшее направление развития нашего исследования мы видим в определении дидактических условий развития математической

компетентности бакалавра в области энергетики в процессе изучения дисциплин математического цикла в энергетическом вузе, к которым предполагаем отнести:

– повышение качества математических знаний и умений студентов посредством применения активных методов и форм обучения;

– внесение изменений в содержание учебного материла в виде увеличения доли прикладных задач для развития навыков математического моделирования студентов;

– разработку и внедрение в процесс обучения факультативной дисциплины, направленной на овладение умениями сетевого планирования и прогнозирования.

Список литературы

1. Атлас новых профессий: [Электронный ресурс]. URL: http://atlas100.ru/ (дата обращения: 08.02.2016).
2. Лешер О.В., Сергеева Е.В. Модель развития математической компетентности студентов технических вузов в процессе математической подготовки // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2010. № 5. С. 101–109.
3. Матвейкина В.П. Модель формирования математической компетентности студентов университета // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. 2012. № 2. С. 115–121.
4. Палеева М.Л. Опыт развития математической компетентности студентов технических специальностей // Вестн. Томск. гос. пед. унта. 2009. № 10. С. 122–128.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 13.03.01 Теплоэнергетика и теплотехника (уровень бакалавриата): утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 октября 2015 г. № 1081. [Электронный ресурс].URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/130301.pdf (дата обращения: 08.02.2016).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 13.03.02 Электроэнергетика и электротехника (уровень бакалавриата): утвержден Приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 3 сентября 2015 г. № 955. [Электронный ресурс].URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/130302.pdf (дата обращения: 08.02.2016).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 13.03.03 Энергетическое машиностроение (уровень бакалавриата): утвержден Приказом

Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 октября 2015 г. № 1083. [Электронный ресурс].URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/130303.pdf (дата обращения: 08.02.2016).
8. Ходырева Н.Г. Методическая система становления готовности будущих учителей к формированию математической компетентности школьников: дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2004. 179 с.
9. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос». URL: http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm (дата обращения: 08.02.2016).

THE CONTENT AND THE STRUCTURE OF MATHEMATICAL COMPETENCE OF A BACHELOR IN THE FIELD OF POWER ENGINEERING

N.G. Khodyreva, L.G. Ustinova

Volzhsky Branch of the National Research University
«Moscow Power Engineering Institute», Volzhsky

The article reveals the content and the structure of mathematical competence of a bachelor in the field of power engineering. Special attention is paid to the characteristics of the components of mathematical competence on the basis of existing curriculums and development prospects of power engineering for the next fifteen to twenty years

***Keywords**: **competency, competence, subject competence, mathematical competence,** education in the field of power engineering, energy Outlook, mathematical modeling.*

Об авторах:

ХОДЫРЕВА Наталья Геннадиевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Высшая математика» филиала ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский университет «МЭИ» в г. Волжском (404110, г. Волжский, пр. Ленина, д. 69), e-mail: hodirevang@mail.ru

УСТИНОВА Людмила Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Высшая математика» филиала ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский университет «МЭИ» в г. Волжском (404110, г. Волжский, пр. Ленина, д. 69), e-mail: ustinovs2007@yandex.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2016. №2. С. 145-157

УЧИТЕЛЬ

УДК 37.011.31: 17

ЭТИЧЕСКИЙ ДИАЛОГ КАК МЕТОД ФОРМИРОВАНИЯ ЭТИЧЕСКОГО И МОРАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

А.В. Бездухов, В.П. Бездухов

Самарский государственный социально-педагогический университет

На основе анализа различий между категориями этики и понятиями морали и особенностей их функционирования в сознании учителя определяется статус этического сознания учителя как теоретического сознания и морального сознания учителя как практического сознания; описано функционирование метода этического диалога при формировании этического сознания будущего учителя и при формировании его морального сознания.

Ключевые слова: *учитель, этическое сознание, моральное сознание, категория этики, понятие морали, формирование, метод этического диалога.*

Современный этап развития человечества, знаменующий собой переход от индустриального общества к постиндустриальному, информационному обществу, обществу знания, все более высвечивает значение деятельности образования, обучения и воспитания.

Учитель как субъект педагогической деятельности ориентирован на воспитание нравственного, добродетельного учащегося, который будет созидать общество знания, на формирование человека, способного к проведению научной, ценностной и этической экспертизы по критерию научного знания, ценностей; к генерации научного знания, в структуре которого находится этическое, моральное знание; к социальному действию; к применению знания; к включению ценностного критерия в состав научного знания и ценностного подхода в само содержание истины.

Формировать такого человека может тот учитель, который осознает роль непосредственного воздействия этического и морального знания на научное познание. Чтобы учитель пришел к такому осознанию, у него должно быть сформировано этическое сознание, которое «надстраивается» над его моральным сознанием.

Осуществляя поиск методов формирования нравственного и этического сознания будущего учителя, мы пришли к убеждению в необходимости использования метода этического диалога. Однако,

заявив об использовании такого метода в формировании морального и этического сознания будущего учителя, мы тем самым ставим вопрос, есть ли различия в применении метода этического диалога к формированию морального сознания студентов и к формированию этического сознания студентов.

Да, такие отличия есть, и выявлять их следует из различий между моральным сознанием и этическим сознанием учителя. Другими словами, вначале следует ответить на вопрос, есть ли различия между этическим и моральным сознанием учителя.

Методологической основой для выявления различий между этическим и моральным, нравственным сознанием учителя является положение В.С. Степина о том, что каждому уровню рефлексии соответствует свой тип знания и свой способ оформления категорий [14, с. 278–279].

Суть такого различия заключается в том, что этическое, моральное сознание учителя, во-первых, содержит свой тип знания: этическое сознание содержит этическое знание, моральное сознание – моральное знание; во-вторых, отражает определенное отношение: этическое сознание отражает этическое отношение, моральное сознание – моральное отношение.

Мы исходим из того, что и этическому, и моральному сознанию учителя соответствует свой тип знания, с которым «работает» рефлектирующее сознание, а также свой способ оформления категорий и понятий. Поскольку рефлексия – это работа с фактическим знанием, которое есть в сознании, постольку этическое сознание учителя «работает» с этическим знанием, моральное сознание учителя – с моральным знанием. Такое понимание различий между этическим, моральным сознанием учителя, базирующееся на том, что каждое из них «работает» со своим знанием, является упрощенным их (различий) пониманием, поскольку не дает целостного представления о различиях между этическим и моральным сознанием учителя.

Различие между этическим и моральным сознанием учителя становится вполне понятным тогда, когда учитываются уровни морально-этической педагогической рефлексии, какими, согласно О.К. Поздняковой, являются нравственно-педагогическая, морально-педагогическая и этико-педагогическая рефлексия, а также то, что нравственная рефлексия осуществляется в рамках нравственного сознания, моральная рефлексия – морального сознания, этическая рефлексия – этического сознания [13, с. 66–68]. О.К. Позднякова заявляет, что нравственное сознание учителя, осуществляемое в контексте уровней рефлексии, есть знание себя, своих целей, мотивов, установок, ценностей, есть отношение к себе как к человеку и профессионалу. Моральное сознание учителя – это знание им того, что

его деятельность – это определенный тип отношений к миру, к людям и к себе, которые есть пространство морали, знание им понятий морали, педагогической морали, берущихся в нормативно-оценочном смысле. Этическое сознание учителя есть знание им категорий этики, педагогической этики, рассматриваемых в теоретическом смысле, есть отношение к этике, к педагогической этике [13, с. 67].

Одним из оснований для различения морального и этического сознания учителя являются различия в содержании уровней морально-этической педагогической рефлексии учителя.

Следует отметить, что различие между нравственным и моральным сознанием имеет место только на уровне теоретического анализа проблемы. На уровне практической деятельности учителя такое различие невидимо, а явления «нравственное сознание» и «моральное сознание» являются идентичными. На теоретическом уровне анализа такое различие становится понятным тогда, когда учитываются различия между моралью и нравственностью, которые мы в данной статье не описываем. Заметим, что такие различия осмыслены и в нашей статье «Сущность и природа моральных ориентиров педагогической деятельности» [2].

Выше было отмечено, что методологической основой для выявления различий между моральным и этическим сознанием учителя является положение В.С. Степина о том, что каждому уровню рефлексии соответствуют свой тип знаний и свой способ оформления категорий. Следует отметить, что В.С. Степин не поясняет, каким образом осуществляется такое оформление категорий.

Говоря о том, что категории и понятия оформляются по-разному в этическом и моральном (нравственном) сознании, мы ведем речь о способе оформления категорий в этическом сознании, о способе оформления понятий в моральном (нравственном) сознании учителя. Суть такого способа, с нашей точки зрения, заключается в том, что этическое сознание «работает» с категориями этики, педагогической этики, употребляемыми в теоретическом смысле, а моральное (нравственное) сознание – с понятиями морали, педагогической морали, употребляемыми в «моральном, нормативно-оценочном смысле» [6, с. 39]. При этом как категории этики, педагогической этики, так и понятия морали, педагогической морали наполняют этическим или моральным содержанием категории и понятия педагогики, которыми учитель оперирует в своем уме при решении педагогических задач. Такое наполнение обусловлено решаемыми учителем задачами. Если учитель осуществляет теоретический анализ достигнутых результатов, то его сознание «работает» с категориями этики, употребляемыми в теоретическом смысле, а речь идет об этическом наполнении категорий и понятий педагогики. Если учитель осуществляет практическую

педагогическую деятельность и оценивает ее результаты по критерию нравственного развития ученика, то его сознание «работает» с понятиями морали, употребляемыми в нормативно-оценочном смысле, а речь идет о моральном наполнении категорий и понятий педагогики.

Так, суть различий между этическим сознанием учителя и его моральным (нравственным) сознанием переводится в плоскость соотношения между категориями этики, педагогической этики и понятиями морали, педагогической морали. На важность различения категорий этики и понятий морали указывают Л.М. Архангельский, Т. Джафарли [1], О.Г. Дробницкий [6], В.П. Кобляков [10], А.Г. Харчев [16], О.П. Целикова [17] и другие ученые. Неразличение категорий и понятий ведет к тому, что «моральные понятия как предмет исследования смешиваются с научным пониманием этих понятий, т.е. категориями этики как науки» [16, с. 74].

Следует отметить, что В.П. Кобляков, О.П. Целикова не только различают категории этики и понятия морали, но и разводят термины «категория» и «понятие». И О.П. Целикова [17, с. 203], и В.П. Кобляков [10, с. 139] считают целесообразным использовать термин «категория» для обозначения основных понятий именно этической науки и не применять его по отношению к понятиям морали как формы общественного сознания.

Этические категории, как подчеркивает А.Г. Харчев, наиболее общие, узловые понятия науки о морали, отражающие главное, существенное в морали и ее развитии [16, с. 81].

Отметим, что О.Г. Дробницкий, акцентируя внимание только на теоретическом или моральном смысле категорий и понятий, использует термины «категория» и «понятие» как однозначные. Ученый, как мы полагаем, чередует данные термины в чисто стилистических целях.

Осмысление идей ученых о различиях между категориями этики и понятиями морали позволяет выявить общее в их взглядах относительно такого различия. Общим является понимание того, что долг, добро, справедливость, милосердие и др. могут выступать и как категории этики, и как понятия морали. Суть такого общего можно выразить словами О.Г. Дробницкого, отмечающего, что «существуют понятия, которые встречаются как в нормативно-оценочном, так и в теоретическом контексте (долг, добро, ответственность, совесть и др.). Поскольку этика изучает моральное сознание, постольку в теории могут “повторяться” понятия самой нравственности (это ведь и есть ее структурные элементы, подлежащие научному воспроизведению). Здесь они выступают не как средства и формы мышления теоретика, а как объект анализа. Однако дело усложняется тем, что данные понятия могут входить в категориальный аппарат исследования, быть элементами логики движения теоретической мысли. Но тогда это будут

уже совсем не те понятия, какими оперирует моральное сознание» [6, с. 39]. Заметим, что ученый, хотя и не ставит задачи выявления различий между этическим и моральным сознанием, по сути приходит к мысли о таких различиях.

Дальнейший анализ идей ученых о категориях этики и понятиях морали выявляет общее во взглядах А.Г. Харчева и О.Г. Дробницкого относительно их употребления в теоретическом и моральном смысле. Так, А.Г. Харчев пишет, что, например, понятие «долг» в морали обозначает просто необходимость определенного (должного) поведения, а понятия морали, отражая действительность, «стремятся» прежде всего не к истине как таковой, а к оправданию и обоснованию определенных целей и действий [16, с. 74–75]. О.Г. Дробницкий подчеркивает, что моральное сознание «мыслит» долг как то действие, которое должно быть осуществлено конкретным субъектом: «Мой (твой, его) долг состоит в том, чтобы поступать так-то. Моральное сознание выражает долженствование “через себя”. Общее понятие долга выступает здесь, присутствует здесь как логическая форма, деонтическая модальность мышления и обязующий способ волеизъявления или мотива к действию, то есть как строй сознания и переживания морального субъекта» [6, с. 40].

Так, моральное (нравственное) сознание учителя мыслит «милосердие» как такой поступок, который должен быть осуществлен с учетом требования быть справедливым, а «справедливость» мыслит как такой поступок, который должен быть осуществлен с учетом требования быть милосердным.

Моральное (нравственное) сознание учителя выражает долженствование быть справедливым, милосердным «через себя». По сути, такое долженствование это есть не что иное, как нравственная регуляция деятельности, а понятия морали являются механизмами нравственной регуляции. Подтверждение сказанному мы находим у О.Г. Дробницкого, отмечающего, что понятия морали есть мыслительные формы, которые отражают механизмы нравственной регуляции, характерные для нее способы детерминации и мотивации деятельности. Нормы, принципы, идеалы как явления морального сознания, понятия добра, справедливости и т.д. выражают соответствующие модификации нравственного требования к человеку, различающиеся между собой по степени конкретности и общности, характеру задачи, вменяемой человеку. Иными словами, в структурных формах морального сознания проявляются различные виды отношения субъекта нравственной деятельности к обществу и законам его бытия [там же].

В моральном сознании учителя, которое мыслит конкретным(и) понятием(ями) морали, проявляются адекватные данному(ным) понятию(иям) отношение(я). Понятие же, как известно, фиксирует

отношение, а не свойства и не качества, а этическое сознание есть не только этическое знание, но и этическое отношение.

Возвращаясь к долженствовательному характеру морального сознания, заметим, что преломляющиеся в моральном сознании учителя понятия морали, находя свое выражение «в специфическом ситуативно-содержательном воплощении моральных требований, обусловленном своеобразием той или иной деятельности» [8, с. 124], отличаются прямой обращенностью к педагогу, у которого «мера должного оказывается повышенной сравнительно с другими профессиями и нуждается в моральных гарантиях» [8, с. 124].

Осмысление идей ученых о понятиях морали, которыми мыслит человек, показывает, что они в моральном сознании выполняют функцию долженствования, функцию нравственной регуляции, ценностную функцию. Суть последней функции заключается в следующем: понятия морали обладают значением ценностей, которые принимают форму мотива деятельности, поведения; ценности же выступают в качестве ориентиров деятельности, «освящают» выбор целей, поступков, действий.

Следует отметить, что понятия морали, наряду с выявленными выше функциями, выполняют в моральном сознании учителя и ориентационную, и оценочную функции. Подтверждение этому мы находим у О.П. Целиковой, отмечающей, что «в морали дается, с одной стороны, ориентация для личности, конкретизирующая то, каким образом надо вести себя по отношению к обществу и к другим людям в соответствии с требованиями долга, чести, совести. В этой ориентации неразрывно связаны все моральные ценностно-нормативные аспекты, ибо сами требования и моральные ценности определяются с позиций добра, справедливости, на основе чего они и предъявляются личности. С другой стороны, в морали оцениваются обществом, коллективом уже совершенные поступки. Такая оценка производится в первую очередь через понятия добра и зла, справедливости и несправедливости. Понятия этого ряда в той же мере не лишены нормативных, и стимулирующих, и мотивирующих моментов (делай добро, поступай справедливо), в какой понятия долга, справедливости, чести, совести, выполняя нормативную и ориентирующую роль в сфере морали, не лишены оценивающего знания (поступил по совести, по чести и т. д.)» [17, с. 202].

Итак, функциями понятий морали, которыми мыслит моральное со- знание учителя, являются функции долженствования, нравственной регуляции, а также ценностная, ориентационная и оценочная функции. В отличие от долга как понятия морали, считает О.Г. Дробницкий, теоретик, рассуждая о нравственном долге, подвергает анализу эту нормативную логику мышления и феноменологию чувства и воли, описывает их и раскрывает за ними те общественные отношения

морали, которые нашли в них выражение, показывает механизм мотивации и совершения действия. Понятие долга для него – область и структура теоретических проблем, здесь возникающих, а не сам строй мышления и переживания, который бы понуждал его лично совершать поступки или предписывать их кому-либо еще. Он рассматривает данную форму сознания «со стороны». А его собственная логика рассуждений вненормативна или же метанормативна, т.е. имеет в виду не воспроизведение «от первого лица» морального чувства, а объяснение и выведение его из регулятивных отношений нравственности [6, с. 40].

Учитель не теоретик, а потому он не рассуждает о долге, но пользуется теоретическим знанием о долге, справедливости и т. д., которое предоставил ему теоретик (этическая наука). Поэтому учителю необходимо знание по категориям этики, а не о категориях этики. Педагог подвергает этическому, т.е. теоретическому, анализу результаты своей деятельности. Категории этики необходимы учителю и для целесообразно-научного нравственного просвещения, этического образования учащихся. Этическое образование, нравственное просвещение, не базирующиеся на теоретическом этическом знании, превратятся в морализаторство, основанное на поучении, на осуждении, на моральной фразеологии, суть которой заключена в призывах к добру, совести и т. д., на моральной демагогии, представляющей собой порой ложные утверждения, извращение фактов и т. д.

Следует отметить и такие значения этических категорий, как нормативно-оценочная и познавательная. Их сущность, как отмечает О.П. Целикова, не следует сводить к какому-то одному компоненту. Несомненно, познавательный элемент присущ категориям добра, зла, идеала и т.д. Но сама специфика этики, имеющей нормативно-оценочное содержание, обусловливает невозможность устранить связь ее категорий с нормативно-оценочным содержанием изучаемых ею систем морали [17, с. 205].

Осмысление идей О.Г. Дробницкого о различии понятий морали и категорий этики показывает, что ученый, обосновав такое различие, не акцентирует внимания на том, что категории этики, как подчеркивают Л.М. Архангельский, Т. Джафарли, обладают значением важнейших моральных ценностей. Принимая определенную систему моральных ценностей, люди используют категории этики как ориентиры субъективной деятельности в мире социальных отношений [1, с. 155], а потому их правомерно рассматривать в общем ряду моральных ценностей, поскольку их ценностные характеристики не противоречат их статусу как узловых научных понятий [1, с. 157].

Понимание учеными того, что категории этики обладают значением ценностей, не означает, что категории этики являются

ценностями в собственном смысле этого слова. Подтверждение сказанному мы находим у А.Г. Харчева, подчеркивающего, что моральные ценности не тождественны научным ценностям, а категории этики относятся к числу последних [16, с. 76].

Следует иметь в виду, что ценности входят «в состав теоретического уровня научной этики» [9, с. 305], но уже не как ценности в собственном смысле этого слова, а как этическое знание о ценностях, осмысливаемых в соответствующих категориях, обладающих значением ценностей, но не сводящихся к ним. При этом ценности, как будет показано ниже, входят в структуру этического сознания учителя.

Функциями категорий этики, которыми мыслит этическое сознание учителя, как показывает анализ научной литературы, являются дескриптивная, нормативно-оценочная и познавательная функции.

Наряду с этими функциями, выделенными нами в результате осмысления идей ученых о категориях этики, они выполняют и ценностно-регулятивную функцию. Так, В.П. Кобляков отмечает, что, возникнув, этические категории становятся фактом морального сознания, выполняя ценностно-регулятивную функцию. Об этическом сознании поэтому можно говорить как о «категориальной морали», «морали в категориальном выражении». Этические категории отражают бытие нравственных отношений – не только актуальное, но и потенциальное, не только действительное, но и возможное, желательное [10, с. 140].

Итак, сущность различий между этическим сознанием учителя и моральным (нравственным) его сознанием заключается в том, что этическое сознание «работает» с категориями этики, педагогической этики, употребляемыми в теоретическом смысле, а моральное (нравственное) сознание – с понятиями морали, педагогической морали, употребляемыми в «моральном, нормативно-оценочном смысле».

Еще одним основанием для различения этического и морального (нравственного) сознания учителя является то, что этическое сознание является теоретическим сознанием, а моральное (нравственное) сознание – практическим сознанием. Суть различий между этическим сознанием учителя как теоретическим сознанием и моральным (нравственным) сознанием учителя как практическим сознанием представлена в наших статьях «Структура этического сознание учителя» [3] и «Этический “ярус” сознания учителя» [4]. В качестве оснований, по которым возможно выделять этическое сознание как теоретическое сознание, а нравственное сознание как практическое, являются, во-первых, различие между научным и практическим сознанием; во-вторых, различия между теоретическим и практическим мышлением, между этическим и моральным мышлением учителя. При этом отличие этического мышления от морального мышления

заключается и в том, что этическое мышление учителя сопровождает его этико-педагогическую деятельность, а моральное мышление – моральную деятельность. Отличие этического мышления от морального мышления, с нашей точки зрения, заключается в том, что этическое мышление, «возвышаясь» над моральным сознанием как практическим сознанием, анализирует, осмысливает его. Подтверждение этому мы находим у О.Г. Дробницкого, отмечающего, что «этическое мышление "возвышается" над тем сознанием, которое оно анализирует в качестве своего объекта и ставит целью определить. Это мышление не может пользоваться нормативно-ценностными суждениями» [7, с. 226]. Этическое мышление пользуется категориями этики, а не понятиями морали. Этическое сознание оформляется категориально. Этическое сознание учителя как теоретическое сознание «работает» с категориями этики, а не с понятиями морали.

Раскрытие различий между этическим сознанием и моральным сознанием учителя, одним из методов формирования которых является метод этического диалога, по определению предполагает выявление особенностей данного метода при формировании этического и морального сознания студентов.

При формировании этического сознания будущего учителя как теоретического сознания этический диалог направлен на формирование у студента этических знаний, способности к теоретическому (философско-этическому) осмыслению социальной и педагогической действительности, к категоризации этической ситуации, к выражению этического отношения, к формированию категорий этики, педагогической этики. При формировании морального сознания будущего учителя как практического сознания этический диалог направлен на формирование у студента моральных знаний, понимания значения морали в жизни человека, способности к нормативно-оценочному (моральному) осмыслению социальной и педагогической действительности, к выражению оценочного и ценностного отношения, к формированию у него понятий морали, педагогической морали.

В данной статье описываются лишь некоторые аспекты деятельности преподавателя педагогического вуза по формированию этического и морального сознания будущего учителя.

Приведем вариант начала этического диалога «О педагогической чести и достоинстве».

Преподаватель: Какое понятие тесно связано с понятием «честь»?

Студент: Достоинство.

П.: В чем проявляется их связь?

С.: Оба понятия раскрывают отношение человека к самому себе и со стороны общества.

П.: В чем различия между данными понятиями?

С.: Говорят «рыцарская честь», «трудовая честь», «педагогическая честь» и т.д. Достоинство обычно связываем с чувством, мы говорим «чувство собственного достоинства». Понятие «честь» связывается с конкретным родом деятельности человека или его принадлежностью к сословию (рыцарская честь, честь дворянина, честь купца и т. д.). Чувство собственного достоинства – это чувство внутренней уверенности человека в собственной ценности, самоуважение, оно помогает поддержать авторитет или возвратить утерянную честь, репутацию.

(Наш опыт показывает, что студенты не говорят о том, что понятие чести дифференцированно оценивает людей, что отражается в их репутации, добром имени, авторитете, а представление о достоинстве исходит из идей о равенстве всех людей в моральном отношении (например, из учения Сократа о «доброй природе человека») и является формой самосознания и самоконтроля. Поэтому мы задаем дополнительные вопросы.)

П.: Каков смысл русской пословицы «Чем труднее дело, тем выше честь»?

С.: Смысл данной пословицы в следующем: чем большую ответственность берет на себя человек (например, учитель несет ответственность перед обществом, родителями и перед собой за воспитание и обучение детей), тем выше его авторитет, крепче репутация нравственного, благородного человека. А авторитет зависит от отношения педагога к своей работе, от ее качества, от нравственных и профессиональных качеств учителя.

П.: А.С. Макаренко писал: «Авторитет проистекает только от ответственности. Если человек должен отвечать за свое дело и отвечает, то вот его авторитет» [11, с. 326].

С.: Честь требует от человека такого поведения, которое поддерживает его авторитет, престиж, репутацию. Она зависит от его заслуг перед обществом, перед людьми, от его социально-нравственной позиции.

П.: А.П. Чехов писал: «Честь нельзя отнять, ее можно потерять» [12, с. 212]. Что помогает человеку вернуть «утерянную честь»», «запятнанную честь»?

С. Добросовестное отношение к своим обязанностям и выполнение предъявляемых к человеку требований.

П.: Или чувство собственного достоинства, одним из показателей которого является отношение к достоинству другого человека.

И так далее… Набор вопросов может иным.

Целью этического диалога в процессе формирования этического сознания будущего учителя является формирование категорий этики, педагогической этики «честь» и «достоинство». Целью этического диалога в процессе формирования морального сознания будущего

учителя является формирование понятий морали, педагогической морали «честь» и «достоинство».

Суть различий при достижении данных целей заключается в том, что в первом случае мы развиваем способность студентов к обобщению признаков категорий этики, педагогической этики, одним из результатов которого (обобщения) является формирование категорий. Студент становится способным дать определение категориям этики, педагогической этики.

«При обобщении, – пишет В.В. Давыдов, – с одной стороны, происходит поиск и обозначение словом некоторого инварианта в многообразии предметов и их свойств, с другой – опознание предметов данного многообразия с помощью выделенного инварианта» [5, с. 16]. В плане формирования этического сознания будущего учителя важной является мысль Ю. Хабермаса о том, что единственным моральным принципом этики дискурса «оказывается принцип обобщения, который действует как аргументированное правило и принадлежит к логике практического дискурса» [15, с. 146]. Данный принцип этики дискурса «работает» на формирование этического сознания будущего учителя как теоретического сознания в том смысле, что мы ориентируем студентов на обобщение признаков категорий этики, педагогической этики, комплекс которых есть «содержание понятия» [5, с. 22], категории.

Во втором случае мы развиваем способность студентов к выражению оценочного отношения к явлениям морали, педагогической морали, которые обозначаются с помощью адекватных им понятий морали, педагогической морали. Студент становится способным выразить оценочное и ценностное отношение по критерию понятий морали, педагогической морали, являющихся личностными формами его морального сознания, понятиями такого сознания.

Явление морали, педагогической морали, говоря словами Ю. Хабермаса, «могут служить лишь предметом моральной аргументации» [15, с. 147]. Аргументация же требует выражения оценочного и ценностного отношения. Развивая моральное сознание студентов, мы формируем у них способность к оцениванию педагогических фактов и явлений, являющемуся одним из этапов решения педагогической задачи, этической ситуации.

1. Посредством оценки выражается вербальное или невербальное, эмоционально-ценностное отношение учителя к педагогической действительности, действиям, поступкам учащихся. В оценке всегда присутствует эмоциональное отношение. (Исключение составляет безразличие субъекта оценки к действительности и самому себе. Однако в данном случае не может быть и речи об оценке.)

2. Оценка педагогической действительности, действий, поступков предполагает сообщение, содержание которого, соотносимое

с образцом, раскрывает то, чем для учителя эта педагогическая действительность является, кто он есть в этой действительности, кто есть в этой действительности учащиеся.

3. Оценка – это выражение и защита своей нравственной позиции, которая надстраивается над позицией школьника. В позиции учителя выражается заинтересованность, потребность в «другом» как своем-другом.

4. В оценке раскрываются нравственные и профессиональные качества учителя, его нравственно-ценностная позиция, которая субъектно воспринимается школьниками и «проверяется» ими с точки зрения нравственного отношения педагога к ним.

5. Оценка – это фактор изменения положения школьника в коллективе, группе, фактор изменения педагогической реальности, педагогической ситуации, а следовательно, и фактор снятия проблематичности с педагогической ситуации. Оценка – это фактор нравственного развития школьников в процессе воспитания.

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

7. Оценка – это осознание своего «Я» и учителем, и школьником своей неповторимости, уникальности, индивидуальности.

8. В процессе оценивания формируются взгляды, которые регулируют и направляют как оценочную, так и практическую деятельность.

9. Оценка – это отражение педагогической действительности в такой форме, посредством которой ее опредемечивание отражается в сознании.

10. Оценка достигнутых результатов деятельности является условием формирования новых целей и задач обучения и воспитания школьников, что предполагает рефлексивный анализ собственной оценочной и практической деятельности.

Формируя способность студентов к оценке, результатом которой является выражение оценочного и ценностного отношения, мы развиваем у них и способность к моральной рефлексии.

Список литературы

1. Архангельский Л. М., Джафарли Т. Этические категории // Предмет и система этики. М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. С. 152–178.
2. Бездухов А. В., Гуртовская Р.Н. Сущность и природа моральных ориентиров педагогической деятельности // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. 2006. № 6. С. 30–38.
3. Бездухов А.В. Структура этического сознание учителя // Вестн. ТвГУ. Сер. «Педагогика и психология». 2013. Вып. 4. № 26. С. 254–263.
4. Бездухов А.В. Этический «ярус» сознания учителя // Мир образования – образование в мире. 2013. № 3. С. 91–100.

5. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении: логико-психологические проблемы построения учебных предметов. М.: Педагогическое общество России, 2000. 480 с.
6. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. М.: Наука, 1977. 334 с.
7. Дробницкий О.Г. Понятие морали. М.: Наука, 1974. 388 с.
8. Зотов Н.Д. Личность как субъект нравственной активности: природа и становление. Томск: Изд-во Томского ун-та, 1984. 248 с.
9. Канке В. А. Этика ответственности. Теория морали будущего. М.: Логос, 2003. 352 с.
10. Кобляков В.П. Этическое сознание. Л.: ЛГУ, 1979. 222 с.
11. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. И.А. Каирова. М.: Педагогика, 1978. Т. 1. 400 с.
12. Мысли и изречения / сост. С.К. Харин. Алма-Ата, 1964. 732 с.
13. Позднякова О.К. Теоретические основы формирования нравственного сознания будущего учителя. М.: МПСИ, 2006. 168 с.
14. Степин В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
15. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: Наука, 2001. 380 с.
16. Харчев А.Г. Этика и мораль // Предмет и система этики. М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. С. 69–91.
17. Целикова О.П. Категории и понятия этики // Мораль и этическая теория. М.: Наука, 1974. С. 194–227.

ETHIC DIALOGUE AS METHOD OF DEVELOPING FUTURE TEACHER'S ETHIC AND MORAL AWARENESS

A.V. Bezdukhov, V.P. Bezdukhov

Samara State Social and Pedagogical University

Based on the analysis of differences between ethic categories and moral notions and characteristics of their functioning in teacher's perception the paper defines the status of teacher's ethic awareness as a theoretical one, and teacher's moral awareness as a practical one. The author describes functioning of the method of ethic dialogue while developing future teacher's ethic awareness and while developing his/her moral awareness.

Keywords: *teacher, ethic awareness, moral awareness, ethic categories, moral notions, development, method of ethic dialogue.*

Об авторах:

БЕЗДУХОВ Артем Владимирович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443099, г. Самара, ул. М. Горького, д. 65/67), e-mail: bezdukov@mail.ru

БЕЗДУХОВ Владимир Петрович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Самарский государственный социально-педагогический университет», член-корреспондент РАО. E-mail: vlbezdukov@mail.ru

УДК 371.12

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИСТОРИИ И ПРАВА

Е.И. Белянкова, И.А. Щуринова

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого

Раскрывается опыт проектирования модели практико-ориентированной подготовки будущих учителей истории и права. Выстроена и реализована система практико-ориентированного подхода к формированию профессиональной компетентности будущих учителей, основанная на принципах соответствия содержания и технологий образования современным стандартам, интегративности, преемственности и связи обучения с будущей профессиональной средой. Модификация индивидуального образовательного пространства студентов, «погружение» студентов в профессиональную среду позволили повысить качество формирования профессиональной компетентности будущих учителей истории и права и снизить адаптационные барьеры и познавательные затруднения при переходе от учебной к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *практико-ориентированная подготовка будущих учителей, модернизация педагогического образования, интерактивные формы занятий, модификация образовательного пространства.*

Принятый Профессиональный стандарт педагога предъявляет новые требования к подготовке будущих учителей, их компетентности и обусловливает необходимость пересмотра содержания и технологии подготовки педагога. Современный учитель должен успешно решать множество профессиональных задач в области проектирования и реализации образовательного процесса. Развитие профессиональной компетентности является важным фактором в успешном прохождении процесса адаптации молодых специалистов. Однако в условиях трансформации образовательной системы Российской Федерации учитель-стажер сталкивается со множеством трудностей в своей педагогической деятельности. Проведенное в марте 2014 г. анкетирование выпускников Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого, имеющих статус молодого специалиста в образовательных организациях различного уровня, показало, что 86 % из них испытывают значительные трудности в проектировании урока в соответствии с новыми образовательными стандартами, 78 % – в осуществлении внеклассной работы по предмету. Анкетирование директоров школ, проведенное в том же году, выявило, что 54 % из них недовольны качеством подготовки молодых специалистов.

Одной из причин таких результатов, на наш взгляд, является высокая степень теоретизации процесса обучения педагогов. Еще на этапе прохождения педагогической практики студент вуза испытывает определенные сложности в осуществлении образовательно-воспитательной деятельности, которые затем остаются и у учителей-стажеров. Затруднения студентов – будущих учителей – в период педагогической практики нередко вызваны не плохим усвоением психолого-педагогических и методических знаний, а неумением оптимально их использовать в образовательном процессе. Подобные недостатки педагогической подготовки будущих учителей еще в середине 70-х гг. XX в. отмечал В.А. Сластёнин [4, с. 165]. Но и в современных условиях у студентов-практикантов наблюдаются те же сложности. По данным исследований, проведенных в ТГПУ им. Л.Н. Толстого в 2013–2014 уч. г., от 30 до 70 % (в зависимости от факультета) студентов-практикантов испытывают трудности в коммуникационной сфере (в общении с учениками, учителями, родителями учащихся). Многие студенты и учителя-стажеры проектируют уроки, опираясь на методические рекомендации, издаваемые в помощь учителям, но при этом не учитывают реальные познавательные возможности школьников. Молодые педагоги испытывают затруднения при учете данных психолого-педагогической диагностики учащихся. У 80 % студентов-практикантов, будущих учителей истории и права, отмечены нарушения в хронометраже урока, необоснованный и, следовательно, малоэффективный отбор содержания изучаемого на уроке материала, а также выбор приемов и средств обучения и воспитания. [6, с. 169].

Это делает актуальной идею практико-ориентированного подхода к формированию профессиональной компетентности будущего учителя. В качестве решения обозначенных проблем мы предлагаем модификацию образовательного пространства подготовки педагога: интеграцию учебной и исследовательской деятельности студентов, а также производственной практики, изменение характера практических занятий – перенос их в образовательные организации общего образования. В ходе исследования использовались следующие методы: анализ продуктов учебной деятельности, интервьюирование и анкетирование студентов, учителей-стажеров, директоров школ, включенное наблюдение, формирующий эксперимент. В нашем исследовании в течение 2013–2015гг. приняли участие студенты III–V курсов факультета истории и права Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого (всего 98 человек).

Проектирование практико-ориентированного подхода к формированию профессиональной компетентности будущего учителя истории и права предполагало прежде всего модификацию образовательного пространства в педагогической и методической подготовке студентов.

Практико-ориентированная модель подготовки будущих учителей строилась на следующих принципах:

– принцип соответствия содержания и технологий образования современным стандартам. При разработке дисциплин психолого-педагогического и методического блоков отбиралось такое содержание и методы обучения, которые направлены на формирование трудовых функций, соответствующих Профессиональному стандарту педагога;

– принцип интегративности. Методическая подготовка специалистов должна представлять собой целостную модель, поэтому целесообразно не разделять дисциплины методического блока (например, методика преподавания истории и методика преподавания права), а вводить интегрированные курсы. Методические дисциплины были объединены в один модуль «Методика обучения предметам», включающий дисциплины «Методика преподавания истории», «Методика преподавания права» и «Инновационные образовательные технологии в обучении и воспитании», что будет способствовать формированию профессиональной компетентности будущего учителя в единой системе. Кроме того, соблюдалась интеграция учения и исследования в процессе всех форм обучения, что позволило объединить теоретические дисциплины, научно-исследовательскую работу студентов, выполнение курсовых и выпускных квалификационных работ и производственные педагогические практики;

– принцип связи обучения с жизнью и будущей профессиональной деятельностью. Для реализации этого принципа акцент делается на квазипрофессиональную деятельность студентов, которая моделирует в аудиторных условиях и на языке науки профессиональную деятельность будущих педагогов. В результате студенты получают практические навыки применения учебной информации, овладевают некоторым педагогическим опытом, что позволяет им легче войти в профессию учителя. Указанный принцип реализуется через проведение практических занятий по дисциплинам методического модуля на базе организаций общего образования. Реальное знакомство с образовательной средой, выполнение конкретных интегрированных заданий позволяют успешно реализовать практико-ориентированный подход в подготовке будущих учителей;

– принцип преемственности. В ходе практических занятий, проводимых на базе школ, по дисциплинам методического модуля студенты выполняли интегративные задания, предполагающие применение знаний и профессиональных умений, сформированных при изучении психологии, педагогики, возрастной физиологии, информационных технологий в профессиональной деятельности. Формируемые таким образом профессиональные компетенции развиваются и закрепляются в процессе педагогической практики.

При изучении дисциплин «Методика преподавания истории», «Методика преподавания права» и «Инновационные образовательные технологии в обучении и воспитании» часть практических занятий со студентами проводилась на базе образовательных организаций общего образования. Такие занятия завершали изучение каждой из дисциплин, являясь прологом для производственной педагогической практики и выполнения выпускных квалификационных работ.

Перед организацией практических занятий на базе школ был проведен опрос студентов, результаты которого показали, что примерно половина из них (53 %) считают, что имеют полное представление об уроке, знают как правильно его организовать, так как сами недавно закончили школу. Большинство из выявленных представлений являются полностью или частично искаженными, вследствие этого студенты отмечают, что нормой является чтение учебника на уроке как наиболее приемлемый способ изучения нового материала, а пересказ пунктов параграфа является самым эффективным способом оценки знаний учащихся. В результате мы видим перенос «бытовых» и нередко искаженных представлений о школе на профессиональную компетентность будущего учителя. Поэтому в данном случае опираться следует только на позитивный опыт, приобретенный студентами в школьной жизни. При отсутствии такого опыта организация практических занятий на базе школ становится необходимой составляющей в качественной подготовке будущих педагогов.

Мы предположили, что для формирования профессиональной компетенции педагога будет продуктивно «погружение» студентов в будущую профессиональную среду. Это создаст ситуацию педагогического взаимодействия студентов со всеми субъектами образовательного процесса (администрация, учителя, учащиеся школ), в которой будут востребованы соответствующие профессиональные педагогические умения и компетенции.

Для реализации этой идеи было организовано сетевое взаимодействие с образовательными учреждениями общего образования. Качество и эффективность сетевого взаимодействия напрямую зависит от правильного выбора школы. По нашему мнению, можно выделить следующие критерии успешного отбора организаций общего образования, реализующих сетевое взаимодействие по системе «школа – вуз»:

– качество предоставляемых образовательных услуг и их результативность (высокий рейтинг школы в регионе, стране, участие в инновационных образовательных проектах, техническая оснащенность, достижения учеников в олимпиадном движении, показатели единого государственного экзамена и результаты поступления в вузы);

– кадровые ресурсы (наличие не только высококвалифицированных кадров, но и обладание такими

личностными качествами, как открытость, педагогический оптимизм, высокая мотивация к профессиональной деятельности и желание осваивать новые педагогические позиции (сетевой педагог, тьютер));

– гибкость образовательной организации – способность изменяться, адаптироваться к изменяющимися условиями в связи с реализацией сетевого взаимодействия с вузом, образовательный процесс в школе не должен быть нарушен, но в него логично должен быть «вплетен» образовательный маршрут студентов.

В целях реализации интегрированного подхода для студентов была разработана система заданий исследовательского характера. Прежде всего студентам предстояло изучить будущую профессиональную сферу не с точки зрения вчерашнего школьника, а с позиций будущего преподавателя и педагога-исследователя. Организация практических занятий интегрированного характера на базе школ была направлена на стимулирование интереса студентов к изучению предметов профессионального цикла; обобщение и систематизацию теоретических знаний студентов по психолого-педагогическим наукам; формирование диагностических, коммуникативных, проективных и организационных профессиональных педагогических умений; активизацию творческого мышления студентов; освоение приемов продуктивного профессионального общения; развитие педагогической рефлексии.

Интегрированные исследовательские задания в реальном образовательном процессе школы при изучении предметных методик включали наблюдение, диагностику, метод экспертных оценок.

В качестве примера можно привести следующее задание: посетите урок истории/права в основной/средней школе и проведите педагогическое наблюдение за технологией организации учебной деятельности учащихся на уроке (в соответствии с принципами системно-деятельностного подхода). Результаты педагогических наблюдений занесите в бланк протокола наблюдений. После урока обсудите и проанализируйте результаты ваших наблюдений. Задание выполняется в микрогруппах на базе общеобразовательной школы.

Другим примером могут являться следующие задания:

– проанализируйте учебные пособия по истории для одного из классов (не менее двух разных авторских коллективов). Используйте учебные пособия, включенные в Федеральный перечень учебников. Обратите внимание на изменения требований к учебникам в соответствии с ФГОС;

– сравните предметные результаты обучения истории для основного общего и полного (среднего) общего образования, в т.ч. профильный уровень (ФГОС ООО, ФГОС СОО). Сделайте вывод о различиях.

В ходе изучения дисциплины «Инновационные образовательные технологии в обучении и воспитании» некоторые практические занятия со студентами проводилась на базе организаций общего образования, но они предполагали активное взаимодействие студентов со школьниками. На факультете истории и права совместно с МБО ДО «Центр внешкольной работы» г. Тулы было создано детско-взрослое сообщество «Интеллектуальный клуб "Дилемма"», в рамках которого студенты получили возможность формировать профессиональные педагогические компетенции, преимущественно их коммуникативную, проективную и организационную составляющую, во взаимодействии со школьниками. В ходе практических занятий студенты проектировали и реализовывали со школьниками педагогические проекты по истории, праву и обществознанию.

Овладение будущими учителями основами проектировочной деятельности является одной из приоритетных задач в их профессиональной подготовке. Традиционно студенты – будущие педагоги обучаются педагогическому проектированию, выполняя в процессе самостоятельной работы различные виды проектных заданий по педагогике и предметным методикам, представляя результаты в форме защиты проектов на семинарских занятиях, а затем на экзаменах. Не имея четких представлений о будущей профессиональной деятельности и педагогического опыта, многие студенты слабо мотивированы на овладение педагогическим проектированием.

В ситуации «погружения» студентов в профессиональную среду и взаимодействия со школьниками соответствующие умения оказываются востребованными. При этом педагогическое общение будущих педагогов и школьников строится изначально как субъект-субъектное взаимодействие. При организации работы с учащимися школ у будущих педагогов развиваются помимо проектировочных умений также и диагностические, организационные, коммуникативные, рефлексивные.

Мы предположили, что при формировании профессиональных педагогических компетенций индивидуальная деятельность студентов менее эффективна, чем групповая работа студентов, поскольку в этом случае вероятность ошибочных действий, явных затруднений со стороны менее подготовленных студентов снижается. Отстающим студентам требуются пошаговая помощь, дополнительные разъяснения, постоянный внешний контроль, что может быть обеспечено при сотрудничестве в группе. При этом проявляется и исследовательский характер деятельности студентов, востребованными оказываются знания и профессиональные умения из всех ранее освоенных дисциплин. За три года реализации данной практико-ориентированной подготовки будущих учителей истории и права подобные интерактивные занятия проводились на разные актуальные темы, такие,

как «Волонтёрство: новые возможности!?», «XIX век – век культуры в России», «Историческая правда и мифы о Великой Отечественной войне», «Первая мировая война в памяти потомков», «День народного единства», «День воинской славы России» и др.

Обучение студентов в процессе интерактивных занятий на базе школ потребовало специальной организации, поскольку процесс взаимодействия в микрогруппах студентов и школьников мог привести не только к сотрудничеству, но и к противодействию. Мы учитывали, что интеракция может стать сотрудничеством только при специально созданных организационно-педагогических условиях. В данном случае необходимо было не только обеспечить продуктивное обучение студентов в микрогруппе, но обеспечить еще один уровень общения – студентов и учащихся школ.

Опираясь на показатели включения студентов в педагогическую деятельность, сформулированные И.А. Колесниковой, мы учитывали вхождение в соответствующее смыслу деятельности и ситуации психофизиологическое состояние; актуализацию установки именно на данную деятельность; нахождение в деятельности «здесь и сейчас», т. е. открытость любым впечатлениям и ощущениям;готовность продуктивно взаимодействовать со всеми участниками деятельности; стремление свести к минимуму негативные эффекты [2, с. 183].

При проведении интегрированных занятий на базе школ проявился и еще один феномен – сообучение. При обучении в сотрудничестве соревновательность между участниками микрогруппы уходит. Сильным студентам часто кажется, что они все знают и все понимают, но когда им задают конкретные вопросы их же сокурсники, они затрудняются перейти на позицию «учителя» для них. Сильные студенты очень быстро это поняли и с удовольствием или без такового брали на себя дополнительную обязанность объяснять непонятные моменты своим одногруппникам.

В качестве примера заданий можно привести фрагмент практикума, в ходе которого студенты готовят и реализуют педагогические проекты с учащимися общеобразовательных школ, используя возможности сетевого взаимодействия с организациями общего и дополнительного образования:

1. Разработайте проект внеурочного мероприятия по истории, используя инновационные образовательные технологии. Проект выполняется в группе на тему, согласованную с преподавателем.

2. Разработайте проект внеурочного мероприятия по актуальным проблемам обществознания, используя инновационные образовательные технологии. Проект выполняется в группе на тему, согласованную с преподавателем.

3. Разработайте проект внеурочного мероприятия по правовому образованию учащихся, используя инновационные образовательные технологии. Проект выполняется в группе на тему, согласованную с преподавателем.

4. Спроектируйте и проведите учебное занятие по истории (обществознанию, праву) в Центре олимпийского движения г. Тулы.

На таких занятиях со школьниками необходимо продемонстрировать освоение практической педагогики, возрастной и педагогической психологии, возрастной физиологии, методики обучения истории и праву, а также владение информационно-коммуникативными технологиями. Кроме того, подобные занятия являются показателем готовности студента к будущей производственной педагогической практике. Планирование и проведение учебных занятий – необходимое трудовое действие общепедагогической функции обучения, определенное в Профессиональном стандарте педагога [3]. В качестве одного из необходимых умений педагога названы также умение «разрабатывать (осваивать) и применять современные психолого-педагогические технологии, основанные на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде». Кроме того, интегрированные занятия на базе школ являлись и базой для проведения курсовых исследований студентов.

Производственная педагогическая практика в данном исследовании рассматривается нами не как отдельный этап обучения. Она была неразрывно связана со всеми другими формами обучения. Педагогическая практика базировалась на занятиях-практикумах, проходивших на базе образовательных организаций общего образования, а научно-исследовательская работа студентов являлась составной частью как аудиторных занятий, так и педагогической практики, в ходе которой студенты выполняли свои курсовые и выпускные квалификационные работы.

Педагогическая практика включает два этапа: по профилю «История» и по профилю «Право». К началу первого этапа производственной педагогической практики студенты осваивают педагогическое проектирование, технологии, формы, методы и средства конструирования и контроля качества образовательного процесса.

Типичные неудачи студентов в период педагогической практики связаны прежде всего с тем, что они недостаточно анализируют исходную информацию для проектирования и организации урока, не используют задачный подход. В качестве решения обозначенных проблем мы предлагаем формировать педагогические умения у будущих педагогов на основе исследовательской деятельности и задачного подхода. Педагогическая практика – это профессиональная деятельность по форме и

содержанию, но она оценивается по учебным критериям. В этом заключается ее квазипрофессиональной характер. Профессиональная деятельность педагога школы оценивается по результатам учебных достижений его учеников: учитываются качество и результативность обучения учащихся, результативность сдачи выпускниками ОГЭ и ЕГЭ, результативность участия школьников в олимпиадах различного уровня, ученических конференциях и т. д. По данным критериям оценить эффективность деятельности студента-практиканта нельзя, т. к. период педагогической практики слишком короткий. В связи с этим во внимание принимаются только критерии процессуальные, а не результативные.

Поэтому при проектировании содержания педагогической практики была разработана система учебных заданий исследовательского характера, т. е. в каждое задание практики был включен элемент исследования. К примерам такого рода заданий можно отнести следующие:

– психологическая диагностика учителя (изучение ученика – его обучаемости, индивидуальных особенностей развития познавательных процессов и т. д., изучение коллектива учащихся);

– педагогическая диагностика (диагностика обученности учащихся, воспитанности класса и т. д.);

– изучение условий постановки образовательных целей и задач, отбора содержания изучаемого материала на учебном занятии;

– изучение условий выбора приемов и средств обучения и воспитания учащихся, повышение результативности обучения в конкретном классе на основе анализа учебного занятия, продуктов учебной деятельности учащихся и др.;

– исследование методов, приемов и средств оценки достижений учащихся;

– профессиональная педагогическая рефлексия.

В данном случае приоритетной задачей явилось развитие интеллектуальной инициативы студентов в педагогической деятельности. «Интеллектуальная инициатива — это желание самостоятельно, и по собственному побуждению отыскивать новую информацию, выдвигать те или иные идеи, осваивать другие области деятельности, это готовность выходить за пределы заданного и включаться в не стимулированную извне интеллектуальную деятельность» [5, с. 206]. В психологии интеллектуальная инициатива напрямую связана с объединением мотивационных и познавательных факторов. Педагогическая практика позволяет будущим учителям решать типовые и нетиповые задачи, возникающие в ходе профессиональной деятельности на основе исследовательского подхода.

Кроме учебных заданий исследовательского характера студентам во время педагогической практики предлагают выполнить одно из мини-исследований. Например:

– система работы классного руководителя с семьей;

– толерантность в учебно-воспитательном процессе: процесс формирования;

– школьное самоуправление и его роль во внеклассной работе;

– развитие у учащихся способности к самообразованию;

– возможности использования здоровьесберегащих технологий в процессе обучения истории (праву);

– психолого-педагогические условия реализации индивидуально-дифференцированного подхода в процессе обучения истории (праву);

Качественное выполнение мини-исследования предполагает его реализацию при учете следующих элементов:

1. Выявление актуальности проблемы, предложенной к исследованию.
2. Постановка цели и задач, которые необходимо решить.
3. Формирование методического аппарата, соответствующего поставленной цели (методы, средства).
4. Реализация исследовательского проекта.
5. Оформление и представление результатов исследования.

Обозначим некоторые результаты исследования. Эмпирические данные были получены на основе анализа выполнения интегрированных заданий по проектированию уроков истории (права) студентами факультета, процесс обучения которых строился на основе традиционной модели подготовки учителей (32 человека – контрольная группа – КГ) и экспериментальной группы студентов (29 человек – экспериментальная группа – ЭГ).

В ходе проектирования учебных занятий со школьниками традиционно вызывает определенные затруднения учет познавательных возможностей учащихся при формулировании целевой установки урока. Главная причина этой ситуации заключается в том, что психолого-педагогические науки и частные методики изучают этот вопрос разобщенно, а не в едином системном подходе. Поэтому такое учебное умение развито слабо. Только у 11 % студентов контрольной группы умение формулировать целевую установку урока с учетом познавательных возможностей учащихся сформировано на высоком уровне, а у студентов экспериментальной группы этот показатель равен 17 %. Процент обучающихся с низким уровнем развития указанного умения сократился на 35 % и составил 27 %.

Еще одним эмпирическим критерием является грамотное определение структуры проектируемого урока. Это умение продемонстрировали 48 % студентов КГ и 65 % студентов ЭГ.

Важным умением при проектировании урока является оптимальный отбор средств обучения. Студенты экспериментальной группы справились с ним гораздо успешнее. Высокий уровень развития

этого умения диагностирован у 15 % ЭГ и 10 % КГ, низкий уровень сформированности оказался у 23 % ЭГ и 56 % КГ.

Следует обратить внимание на такой показатель как возможность использования и реализации проектного задания в реальной педагогической среде. Это умение продемонстрировали 65 % студентов экспериментальной группы и 18 % контрольной группы.

Приведенные эмпирические данные подтверждают предположение о том, что расширение использования квазипрофессиональной деятельности, «погружение» будущих педагогов в профессиональную среду, предполагающее проведение практических занятий на базе школ, акцент на совмещение исследовательской и образовательной деятельности, выполнение принципа интегративности при обучении и организации педагогической практики способствуют более эффективной подготовке учителей, повышают общий уровень профессиональной компетентности, позволяют успешнее реализовывать трудовые функции, обозначенные Профессиональным стандартом.

Указанные выводы подтверждают студенты V курса факультета истории и права, которые совмещают обучение в вузе и профессиональную педагогическую деятельность (примерно 30 %). Проведенное среди них анкетирование показывает, что значительных затруднений в организации учебно-воспитательной деятельности со школьниками разных возрастов они не испытывают.

Положительные результаты данного исследования (проведение практических занятий с «погружением» в образовательную среду общеобразовательных организаций) были использованы при реализации проекта по заказу Министерства образования и науки РФ «Разработка и апробация новых модулей и правил реализации основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей "Образование и педагогика" (направление подготовки – Педагогическое образование), предполагающих академическую мобильность студентов вузов педагогического профиля (непедагогических направлений подготовки) в условиях сетевого взаимодействия».

Список литературы

1. Белянкова Е.И. Критерии отбора образовательных организаций при организации сетевого взаимодействия в рамках проведения апробации новых модулей основной образовательной программы бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика» // Науч.-метод. электрон. журн. «Концепт». 2015. [Электронный ресурс]. URL: http://e-koncept.ru/2015/95715.htm.
2. Колесникова И.А., Титова Е.В. Педагогическая праксеология. М.: Изд. центр «Академия», 2005. 256 с.

3. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) / Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н [Электронный ресурс]. URL: http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html
4. Сластёнин В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. М.: Изд. дом «МАГИСТР-ПРЕСС», 2000. С. 51–186.
5. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
6. Щуринова И.А., Тарантей В.П. Педагогическая практика в рамках сетевого взаимодействия «школа – вуз» как фактор развития исследовательских компетенций у студентов – будущих педагогов: проблемы и перспективы реализации // Науч.-метод. электрон. журн. «Концепт». 2015. Т. 34. С. 166–170.

PRACTICE-ORIENTED APPROACH TO DEVELOPING PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE HISTORY AND LAW TEACHERS

I.A. Shchurinova, E.I. Belyankova

Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University

The article presents the experience of building a model of practice-oriented history and law teacher training. The system of practice-oriented approach to deveping professional competences of future teacher is based on the principles of compliance with modern teaching standards, integrativeness, continuity and connection with the professional environment. Modifying individual learning environment and dipping into the professional atmosphere improved the quality of developing professional competences of future history and law teachers and decreased adaptation and cognitive challenges while bridging university and professional service activities.

***Keywords**: practice-oriented preparation of pedagogical personnel, modernization of pedagogical education, interactive forms of training, modification of the educational environment*

Об авторах:

БЕЛЯНКОВА Елена Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры правовых дисциплин ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (300026, г. Тула, пр. Ленина, д. 125), e-mail: helena-2106@mail.ru

ЩУРИНОВА Ирина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры истории и археологии ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого» (300026, г. Тула, пр. Ленина, д. 125), e-mail: 48420511o@gmail.com

СРАВНИТЕЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 378.1

ОТЕЧЕСТВЕННЫЕ СТАНДАРТЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ЭВОЛЮЦИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ И СРАВНЕНИЕ С ФИНСКИМИ АНАЛОГАМИ

И.В. Захарова[1], А.О. Сыромясов[2]

[1] Тверской государственный университет
[2] Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева

Рассматривается эволюция математического образования в России на примере двух направлений подготовки. Проводится сравнительный анализ отечественных стандартов второго и третьего поколений, соответствующих зарубежных аналогов в области математики и IT.
Ключевые слова: *стандарты высшего образования, компетентностный подход, профессиональные стандарты, математическое образование.*

Введение. В настоящее время математические методы находят все более широкое применение как в традиционных областях (физика, техника, экономика), так и в «далеких» от математики (биология, языкознание, история, искусство). Большое число будущих специалистов нуждается в серьезной подготовке, которая давала бы возможность математическими методами исследовать широкий спектр проблем и применять современные информационные технологии.

С течением времени требования к содержанию математического образования меняются. Это влечет изменение государственных образовательных стандартов (ГОС), которые представляют собой не просто нормативный документ, но и своего рода государственный заказ на определенное качество и содержание подготовки специалистов. В настоящей статье эволюция ГОС рассматривается на примере направлений подготовки «Прикладная математика и информатика» и «Математика и компьютерные науки». Выпускники данных направлений традиционно обладают высоким уровнем математической грамотности. Помимо этого в статье проводится сравнение отечественных образовательных стандартов с зарубежными аналогами.

Отметим, что анализу подвергаются именно *направления подготовки* (уровень бакалавриата), для которых существует весь спектр образовательных стандартов – от второго поколения до поколения 3+. Специальность «Прикладная математика и информатика» с пятилетним сроком обучения в данной статье не рассматривается.

ГОС-2 и ФГОС-3. От жесткой регламентации к рамочным требованиям. Государственные образовательные стандарты второго поколения (ГОС-2) содержали цикловую структуру. Центральное место в них занимал раздел 4 – «Требования к обязательному минимуму содержания основной образовательной программы подготовки». Табл. 1 содержит информацию об объеме дисциплин математического и естественнонаучного и общепрофессионального циклов для двух рассматриваемых направлений. Отдельно выделен объем учебной нагрузки по математическому анализу – этот предмет служит базой для большинства дисциплин, изучаемых на старших курсах.

Таблица 1

	Направление	
	Прикладная математика и информатика	Математика и компьютерные науки
Естественнонаучный цикл	28,4% (2076 ч)	9,8% (740 ч)
Общепрофессиональный цикл	30,7% (2248 ч)	55,2% (4170 ч)
Математический анализ	816 ч	660 ч
Всего часов теоретического обучения	7314 ч	7560 ч

Интеграция России в Болонский процесс и переход российской высшей школы на федеральные образовательные стандарты поколений 3 (ФГОС ВПО, ФГОС 3) и 3+ (ФГОС ВО, ФГОС 3+) привели к тому, что изменились требования к результатам освоения образовательных программ. Если в стандартах первого и второго поколений преобладает «знаниевая» ориентация требований, то отличительной особенностью ФГОС ВПО и ФГОС ВО является формулировка результатов освоения образовательных программ в виде набора универсальных и профессиональных компетенций. Под компетенцией понимается способность применять знания, умения и практический опыт для успешной деятельности в определенной области. Система высшего образования все дальше уходит от жесткого нормирования содержания образования в виде заданного набора дисциплин с фиксированной трудоемкостью (ГОС-2) и переходит к рамочной регламентации структуры образовательных программ, условий их реализации и результатов освоения (ФГОС 3, ФГОС 3+, в перспективе – ФГОС 4).

С введением ФГОС 3 в 2010 г. российские вузы получают все большую самостоятельность в формировании основных образовательных программ, в выборе содержания, форм и методов обучения, что позволяет им конкурировать на рынке образовательных услуг, реагировать на запросы рынка труда. Федеральные государственные стандарты третьего поколения унаследовали цикловую структуру.

Важнейшей особенностью введенных ФГОС ВПО явилось использование зачетных единиц (кредитов) в качестве меры трудоемкости отдельных дисциплин, их циклов и образовательных программ в целом. Например, суммарная трудоемкость подготовки бакалавра устанавливается равной 240 зачетным единицам (з. е.), магистра – 120 з. е. (после освоения программы бакалавриата), специалиста – 300 з. е. В отличие от академического часа зачетная единица как мера трудоемкости значительно более последовательно ориентирована на работу студента, а не преподавателя.

Между зачетными единицами и академическими часами в международных и национальных системах образования устанавливается соотношение эквивалентности; в разных государствах трудоемкость одного кредита может быть различной. Так, в рамках транснационального проекта Tuning для Европейского пространства высшего образования устанавливается соответствие зачетной единицы 24–30 часам. Например, в Австрии один кредит составляет 25 часов, в Бельгии – 24 часа, в Германии – 30, в Нидерландах – 28, в Финляндии – 26 2/3 часа [12].

Методика, рекомендованная Минобразования России в 2002 г., устанавливает эквивалентом одной зачетной единицы 36 академических часов. Таким образом, суммарная трудоемкость освоения программы бакалавриата в России составляет 8640 часов. В табл. 2 содержится структура основной образовательной программы (ООП) по направлению 010200.62 «Математика и компьютерные науки» согласно ФГОС 3 с перечнем учебных циклов и обязательных дисциплин для каждого цикла, а также с указанием трудоемкости циклов [1]. В таблицу не включены коды компетенций, формируемых в рамках учебных циклов.

Таблица 2

Код учебного цикла	Учебные циклы и проектируемые результаты их освоения	Трудо-емкость (з. е.)	Перечень дисциплин для разработки примерных программ
Б.2	Естественнонаучный цикл Базовая часть В результате изучения базовой части цикла студент должен: иметь базовые знания в области прикладной математики, теоретической механики, численных методов; уметь: профессионально	40–50 14–18	Численные методы Теоретическая механика

	использовать приближенные методы решения классических задач математики и механики; владеть: навыками практического использования ЭВМ, программирования		
	Вариативная часть (знания, умения, навыки определяются ООП вуза)		
Б.3	Профессиональный цикл Базовая (общепрофессиональная) часть В результате изучения базовой части цикла студент должен: иметь базовые знания в области фундаментальной математики и компьютерных наук; уметь: формулировать и доказывать теоремы, самостоятельно решать классические задачи математики; владеть навыками: практического использования математических методов при анализе различных задач	140–150 90–100	Математический анализ Фундаментальная и компьютерная алгебра Аналитическая геометрия Дифференциальная геометрия и топология Компьютерная геометрия и геометрическое моделирование Стохастический анализ Дискретная математика, математическая логика и их приложения в информатике и компьютерных науках Дифференциальные уравнения Основы компьютерных наук (математическое моделирование, базы данных, операционные системы БЖД

Доля дисциплин естественнонаучного и общепрофессионального цикла в общем объеме ООП двух обсуждаемых направлений подготовки согласно ФГОС 3 [1, 2] приведена в табл. 3.

Таблица 3

Циклы дисциплин	Направление	
	Прикладная математика и информатика	Математика и компьютерные науки
Естественнонаучный	27–31,25%	16,7–20,83%
Общепрофессиональный	45,8–50%	58,3–62,5%

Сравнивая объемы упомянутых ранее циклов подготовки в стандартах второго (табл. 1) и третьего (табл. 2, 3) поколений, можно выделить следующие отличия:

- Нормативная трудоемкость ООП в стандартах ФГОС 3, 3+ по сравнению с ГОС возросла, при этом для направления «Прикладная математика и информатика» изменение составило около 18%, а для направления «Математика и компьютерные науки» – около 14%.
- Доля дисциплин указанных циклов согласно ФГОС 3 выше, чем это предусмотрено ГОС 2. Вместе с упомянутым чуть выше увеличением нормативной трудоемкости ООП это должно вести к достаточно существенному увеличению объема часов, отводимого на освоение собственно математической компоненты ООП.
- При использовании ФГОС 3 у вузов появляется возможность варьировать трудоемкость дисциплин и их циклов в заданных стандартом рамках.

Конкретной иллюстрацией последнего утверждения служит то, что в разных российских вузах трудоемкость дисциплины «Математический анализ» на направлении «Прикладная математика и информатика» различна. Так, в Тверском государственном университете она составляет 20 з.е., а в Мордовском государственном университете – 18 з.е.

В стандарте третьего поколения по данному направлению необходимость математической подготовки отражена в двух профессиональных компетенциях:

- Способность демонстрации общенаучных базовых знаний естественных наук, математики и информатики, понимание основных факторов, концепций, принципов теорий, связанных с прикладной математикой и информатикой (ПК-1).
- Способность понимать и применять в исследовательской и прикладной деятельности современный математический аппарат (ПК-3).

ФГОС 3+. Максимальная свобода при проектировании ООП. Первое отличие ФГОС ВО (ФГОС 3+) от ФГОС ВПО (ФГОС 3) состоит в отсутствии так называемого «профессионального» образования в названии стандарта. Это отличие совсем не случайно. Изначально ФГОС 3+ должны были содержать указания на соответствие профессиональным стандартам (ПС). Профессиональный стандарт – это характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности. По сути, это документ, содержащий требования:

- к уровню квалификации работника;
- к опыту практической деятельности, образованию и обучению;
- к содержанию и качеству деятельности;

− к условиям осуществления трудовой деятельности.

В настоящее время профессиональные стандарты в большинстве областей деятельности еще не утверждены, поэтому ФГОС 3+ не имеют возможности сформулировать профессиональные компетенции выпускников с ориентацией на обобщенные трудовые функции (виды профессиональной деятельности), заданные конкретными ПС. Более того, анализ структуры уже утвержденных ПС показал, что невозможно установить взаимно-однозначное соответствие между областями профессиональной деятельности и образовательными областями. Поэтому во ФГОС 3+ выделено «ядро» подготовки в виде универсальных (общекультурных) компетенций и общепрофессиональных компетенций, не зависящих от конкретного вида профессиональной деятельности, к которой готовится обучающийся, и от направленности (профиля) программы. Это «ядро» определяет «базовую» часть образовательной программы, которая носит достаточно фундаментальный и неизменяемый характер. «Вариативная часть» программы должна быть ориентирована на конкретные обобщенные трудовые функции или виды профессиональной деятельности, заданные профессиональными стандартами (при их наличии). Эта часть программы должна быть легко обновляемой и адаптируемой под новые запросы рынка труда [5].

При этом содержание самих общекультурных компетенций изменено в значительной степени. Если согласно ФГОС 3 выпускник программы бакалавриата должен был владеть:

− культурой мышления, умением аргументированно и ясно строить устную и письменную речь;

− способностью осознать социальную значимость своей будущей профессии, обладать высокой мотивацией к выполнению профессиональной деятельности;

− способностью использовать в научной и познавательной деятельности, а также в социальной сфере профессиональные навыки работы с информационными и компьютерными технологиями;

− способностью работать с информацией из различных источников, включая ресурсы сети Интернет, для решения профессиональных и социальных задач;

− способностью работать с компьютером как средством управления информацией,

то по ФГОС 3+ выпускник бакалавриата должен, например, обладать:

− способностью к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия;

− способностью работать в команде, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия;

- способностью к самоорганизации и самообразованию.

Организация вправе дополнять набор компетенций выпускников с учетом ориентации программы бакалавриата на конкретные области знания и вид деятельности. Кроме того, ФГОС ВО предлагает вузам самостоятельно определить перечень дисциплин, входящих в базовую часть программы, тем самым давая полную свободу вузам в выборе перечня дисциплин и их содержания. Отметим, однако, что фактически обязательным является изучение дисциплин «История», «Философия», «Иностранный язык», «Безопасность жизнедеятельности», иначе не будут сформированы следующие компетенции [3]:

- способность использовать основы философских знаний для формирования мировоззренческой позиции (ОК-1);
- способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции (ОК-2).

В то же время только общепрофессиональная компетенция ОПК-1 обязует выпускника программы бакалавриата по направлению «Прикладная математика и информатика» обладать «способностью использовать базовые знания естественных наук, математики и информатики, основные факты, концепции, принципы теорий, связанных с прикладной математикой и информатикой» [3]. Это означает, что каждый вуз самостоятельно выберет дисциплины, необходимые для формирования данной компетенции, а это обстоятельство не способствует получению качественной фундаментальной математической подготовки. Количество зачетных единиц, отводимых на освоение математических дисциплин, стандартом ФГОС 3+ не регламентируется; следовательно, имеется возможность получения образования по указанному направлению *практически без изучения математики*. Перед вузами возникает необходимость качественного отбора содержания математических дисциплин с учетом видов профессиональной деятельности студента и его будущих профессиональных задач [8].

Для направления «Математика и компьютерные науки» математическая подготовка регламентируется двумя общепрофессиональными компетенциями [4]:

- готовность использовать фундаментальные знания в области математического анализа, комплексного и функционального анализа, алгебры, аналитической геометрии, дифференциальной геометрии и топологии, дифференциальных уравнений, дискретной математики и математической логики, теории вероятностей, математической статистики и случайных процессов, численных методов, теоретической механики в будущей профессиональной деятельности (ОПК-1);

− способность находить, анализировать, реализовывать программно и использовать на практике математические алгоритмы, в том числе с применением современных вычислительных систем (ОПК-4).

По сути, ОПК-1 содержит перечень тех дисциплин, которые необходимы для качественной математической подготовки. Перед вузами и профессорско-преподавательскими коллективами стоит сложная задача формирования и сохранения высокого уровня математической компетентности у выпускников, обусловленного предыдущими стандартами, без которой затруднительна дальнейшая трудовая деятельность.

Попытка решения данной проблемы была предпринята в рамках проекта «Научно-методическое сопровождение разработки примерных основных профессиональных образовательных программ (ПрОПОП) по областям образования», в ходе которого коллективы авторов разрабатывали примерные основные образовательные программы, направленные на формирование общепрофессиональных и универсальных компетенций для укрупненных групп специальностей и направлений (УГСН). В работе [6] представлен вариант ПрОПОП для УГСН 02 «Компьютерные и информационные науки», подготовленный участниками проекта. Анализ общепрофессиональных компетенций направлений подготовки бакалавриата УГСН 02 позволил сформировать перечень оптимизированных общепрофессиональных компетенций с учетом специфики направлений подготовки данной укрупненной группы и необходимости сохранения математической компетентности у выпускников.

Компетенции SEFI. Использование европейского опыта. Полезным при проектировании ООП будет также документ Европейского общества инженерного образования (European Society for Engineering Education, SEFI), который устанавливает квалификационные рамки для учебных планов математических дисциплин, содержит уровни и цели обучения, разделы о преподавании математики, формах оценивания, описание результатов обучения и направлен на формирование математической компетенции у выпускников программы подготовки бакалавриата [10]. Тем самым указанный документ служит межгосударственным аналогом образовательного стандарта, правда, только в области математики.

Математическая компетентность, с точки зрения разработчиков SEFI, означает способность к пониманию, суждению, применению математики в различных контекстах и ситуациях, в которых математика играет или может играть роль. Она включает в себя 8 составляющих, которые представлены на рис. 1.

При этом 8 составляющих этой компетентности подразделяются на 2 группы.

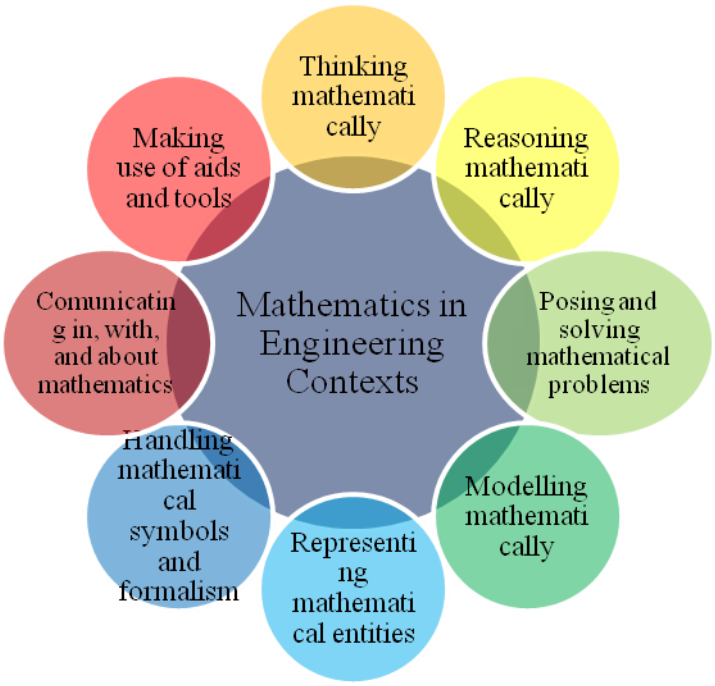


Рис. 1. Составляющие математической компетентности согласно SEFI

Первая группа (thinking mathematically, reasoning mathematically, posing and solving mathematical problems, modelling mathematically) отвечает за способность задавать и отвечать на вопросы внутри математики и связанные с математикой, в то время как вторая группа (representing mathematical entities, handling mathematical symbols and formalism, communicating in, with, and about mathematics, making use of aids and tools) соотносится со способностью владеть и управлять математическим языком и инструментами.

Так, например, составляющая «handling mathematical symbols and formalism» означает «владение математическими символами и формализация». Эта компетенция включает в себя способность понимать символьный и формальный математический язык и его взаимосвязь с естественным языком. Она также включает в себя правила формальных математических систем и способность использовать и оперировать символьными высказываниями и выражениями в соответствии с правилами.

Результаты обучения представлены в виде структуры, имеющей 4 уровня (рис. 2). Эти уровни представляют собой попытку изобразить иерархически процесс изучения математики для инженерных направлений подготовки. Нулевой уровень (Core Zero) означает наличие предварительных необходимых знаний, умений и навыков, которыми должен обладать студент до момента начала обучения по инженерной

программе. Этот уровень содержит материал, который образует прочную платформу, на которой строится изучение математических курсов для инженерных направлений в университетах и высших школах; в его знании и понимании допускаются лишь незначительные упущения. Для анализа сформированности компетенций данного уровня может проводиться входное тестирование, что позволяет вузам организовать выравнивающие курсы, ликвидирующие пробелы в знаниях студентов.



Рис. 2. Структура процесса изучения математических дисциплин согласно SEFI

Базовый уровень 1 включает знания и навыки, которые лежат в основе инженерной науки и считаются необходимыми для большинства выпускников инженерных направлений подготовки. Материал на этом уровне опирается на Core Zero и считается основой для всех инженерных дисциплин, так как обеспечивает глубокое понимание многих математических принципов. Следует отметить, что акцент, сделанный на определенные темы в рамках первого уровня, может отличаться в зависимости от инженерной дисциплины.

Уровень 2 включает специализированные знания и навыки, которые считаются необходимыми для отдельных инженерных дисциплин. Материал этого уровня опирается на фундамент уровня 1 и не является обязательным для каждого будущего инженера.

Уровень 3 содержит высокопрофессиональные знания и навыки, которые связаны с продвинутым уровнем обучения, и включает математическую теорию и ее интеграцию с реальными примерами инженерных задач. Передовые современные методы решения инженерных задач построены на фундаменте, заложенном уровнями 1 и 2. Специализированный характер этих методов и важность их применения в инженерных приложениях дает меньше возможностей для

подробного определения результатов обучения (как дано для других уровней). По этой причине SEFI приводит только перечень общих тематических рубрик. Освоение данного материала предполагается в конце обучения.

В каждом из уровней выделяются области математического знания, которые должны быть освоены в рамках овладения этим уровнем. Например, внутри Core Zero выделяются следующие пять областей:

- алгебра;
- математический анализ и исчисления;
- дискретная математика;
- геометрия и тригонометрия;
- статистика и теория вероятностей.

Далее области разбиваются на подобласти. Так, область «Алгебра» на нулевом уровне содержит такие разделы, как «Арифметика действительных чисел», «Алгебраические выражения и формулы», «Линейные законы», «Квадратичные и кубические функции и полиномы». Наконец, подобласти включают в себя перечень компетенций.

Следует обратить внимание, что математическая компетенция в европейском понимании *конкретна*: это весьма определенное знание или умение, например «умение перемножать алгебраические выражения, раскрывая скобки» (в уже упомянутой подобласти «Алгебраические выражения и формулы»). Соответственно формирование таких компетенций достаточно легко контролировать с помощью простых заданий [9]. Напротив, в отечественных ФГОС компетенция представляет собой набор весьма *общих* и потому расплывчатых требований к освоению образовательной программы. Пример подобной компетенции – «способность использовать базовые знания естественных наук, математики и информатики, основные факты, концепции, принципы теорий, связанных с прикладной математикой и информатикой» – уже приводился выше. Размытость формулировок приводит к тому, что подобные требования с трудом поддаются контролю и носят все более декларативный характер.

Уровень математических знаний является основным фактором, определяющим успешность обучения по инженерным и естественнонаучным направлениям, так как математика – ключевой предмет в инженерном образовании. Именно на решение этой проблемы и направлен международный проект MetaMath. Его основная цель – попытаться сделать так, чтобы математика перестала восприниматься студентами как сложная, неочевидная, «ненужная» наука, а чтобы она была таким же понятным и естественным инструментом в процессе обучения инженерному делу, как, например, компьютер.

Для достижения этой цели в рамках проекта предполагалось изучить структуру, глубину и сам процесс изучения математики в российских и европейских вузах, провести сравнительный анализ, по результатам которого выработать рекомендации по внедрению лучших практик в образовательный процесс российских вузов [7]. Ниже приводятся результаты сравнения образовательного стандарта по направлению «Прикладная математика и информатика» (уровень бакалавриата) с аналогичными финскими образовательными программами, реализованными в Технологическом университете г. Тампере [12].

Российское и финское высшее образование в области математики и IT: сходства и различия. Сравнение проводилось по следующим позициям:

- общий объем программы бакалавриата (в з. е. и часах);
- структура и общее содержание образовательной программы.

И в России, и в Финляндии годичная трудоемкость программы бакалавриата составляет 60 з. е., причем зачетная единица включает в себя как аудиторную, так и самостоятельную работу студента. Разница заключается в том, что одна з. е. в России равна 36 часам, а в Финляндии, как было сказано ранее, – 26 2/3 часа. Тем самым один учебный год в России эквивалентен 2160, а в Финляндии – 1600 часам. При этом академический час в обоих государствах составляет 45 минут. Кроме того, нормативная длительность обучения в финском бакалавриате составляет 3 года, а в российском – 4 года. Это приводит к тому, что в России общая трудоемкость программы бакалавриата на 80% больше – она составляет 8640 часов против 4800 часов в Финляндии. Такое различие отражает и разницу в подходах к высшему образованию первой ступени. В Европе вообще, и в Финляндии в частности, бакалавр получает лишь общее представление о своей будущей области деятельности. Чтобы он был способен профессионально работать в этой области, ему требуется весьма серьезное дальнейшее обучение (в магистратуре).

Второе существенное отличие связано со структурой и общим содержанием образовательной программы. В Финляндии эта структура такова:

- Core studies – базовые математические, естественнонаучные и другие курсы. Цель этих курсов – познакомить студента с базовыми понятиями в его области и создать задел фундаментальных знаний для дальнейшей учебы. Трудоемкость Core studies составляет от 90 до 100 з. е.
- Pre-major studies – введение в специальность. Трудоемкость данного раздела образовательной программы – до 20 з. е.
- Major studies – дисциплины, определяющие будущую специализацию студента. Их общий объем – от 20 до 30 з. е.

– Minor studies – дополнительные дисциплины, согласующиеся с основной специализацией бакалавра. Например, бакалавр, специализирующийся в области дифференциальных уравнений, может выбрать в качестве minor studies курсы по вычислительной математике. Объем minor studies также равен 20–30 з. е.

– Выпускная бакалаврская работа, трудоемкость которой принята равной 8 з. е.

Кроме того, в образовательную программу по решению факультета может входить практика (до 8 з. е.). Студент может выбрать элективные дисциплины для дополнительного изучения.

Как видно, программа естественнонаучного, технического или IT-бакалавриата в Финляндии не включает ни гуманитарных дисциплин (история, философия, правоведение и т. д.), ни физической культуры. Как и в других европейских странах, в Финляндии студента обучают *только* тому, что непосредственно требуется в избранном им виде деятельности. В то же время в России студенту стараются дать не только профессиональные, но и некие *универсальные* знания, умения и навыки. В ГОС-2 и ФГОС-3 это отражается в выделении цикла гуманитарных, социальных и экономических дисциплин (циклы ГСЭ или Б.1 соответственно) в структуре образовательной программы. Трудоемкость указанного цикла согласно [2] составляет 30–35 з. е., к которым следует прибавить 2 з. е., выделяемых на физическую культуру. Кроме того, ФГОС-3 содержит достаточно длинный перечень общекультурных компетенций, которыми должен обладать бакалавр. Как было отмечено выше, стандарты поколения 3+ не содержат конкретного перечня учебных предметов, однако по-прежнему включают список общекультурных компетенций, формирование которых без гуманитарных дисциплин практически невозможно.

Наличие «непрофильных» предметов в образовательной программе имеет как свои минусы, так и плюсы. С одной стороны, в Европе все учебные часы тратятся на обучение студента тому, что ему потребуется в будущей профессии. Отсутствие гуманитарных предметов позволяет более эффективно использовать отпущенное учебное время. С другой стороны, российское образование (даже при подготовке специалиста по точным, естественным или техническим наукам) традиционно выполняло в том числе воспитательную функцию, чему и служат гуманитарные дисциплины. Кроме того, даже с учетом 37 з. е., выделяемых на дисциплины цикла ГСЭ, объем профильной подготовки отечественных студентов существенно выше, чем у европейских: оставшиеся 203 з. е. дают 7308 часов «профильной» подготовки.

Заключение. Российские образовательные стандарты прошли достаточно длинный путь от максимальной подробности и

регламентации содержания образовательных программ, эволюционируя в сторону наибольшей свободы вузов при их проектировании. Требования к содержанию подготовки (в т. ч. математической) отражаются в компетенциях, которыми должны обладать выпускники того или иного направления. Оборотной стороной такой свободы служат слишком общий характер формулировок указанных компетенций и отсутствие даже рамочных требований к объему и содержанию отдельных частей образовательных программ различных направлений подготовки. Это порождает проблему сохранения единства образовательного пространства в России и сохранения единого (традиционно высокого) уровня преподавания математических дисциплин в отечественных вузах.

Отличительной стороной европейского аналога стандарта математического образования служит конкретность в формулировках результатов обучения. Указанный документ носит межгосударственный характер и разрабатывается не органами власти той или иной страны, а европейским профессионально-педагогическим сообществом.

Несмотря на отмеченные проблемы, отечественные стандарты высшего образования имеют ряд достоинств по сравнению с западными аналогами. Общий объем учебной нагрузки российского студента-бакалавра почти вдвое превышает аналогичный показатель у западных студентов. Количество учебных часов, выделяемых на математическую, естественнонаучную и IT-подготовку студента-бакалавра по направлению «Прикладная математика и информатика» в России в полтора раза больше, чем для аналогичных направлений в Европе. Помимо этого, российские студенты, в отличие от западноевропейских, получают действительно универсальное, а не узконаправленное высшее образование.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 010200 «Математика и компьютерные науки (квалификация (степень) бакалавр)». [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [сайт]. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/28/20111115114040.pdf. (дата обращения: 25.01.2016).
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 010400 «Прикладная математика и информатика (квалификация (степень) бакалавр)». [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования

[сайт]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgos/28/20111115114121.pdf. (дата обращения: 25.01.2016).
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 01.03.02 «Прикладная математика и информатика (уровень бакалавриата)». [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [сайт]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/010302.pdf. (дата обращения: 25.01.2016).
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 02.03.01 «Математика и компьютерные науки (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [сайт]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/020301_mat_i_kom_nauki.pdf. (дата обращения: 25.01.2016).
5. Методические рекомендации по актуализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с учетом принимаемых профессиональных стандартов [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [сайт]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/metod/DL2_05_2015.pdf. (дата обращения: 25.01.2016).
6. Захарова И. В.. Дудаков С. М., Язенин А. В., Солдатенко И. С. О методических аспектах разработки примерных образовательных программ высшего образования // Образовательные технологии и общество. 2015. Т. 18. № 3. [Электронный ресурс]. URL: http://grouper.ieee.org/groups/ifets/russian/depository/v18_i3/pdf/1.pdf. (дата обращения: 27.01.16).
7. Захарова И. В., Кузенков О. А., Солдатенко И. С. Проект MetaMath программы Темпус: применение современных образовательных технологий для совершенствования математического образования в рамках инженерных направлений в российских университетах // Сб. избр. тр. IX-ой Междунар. науч.-практ. конф. «Современные информационные технологии и ИТ-образование». М., 2014. С. 159–171.
8. Захарова И. В., Язенин А. В. О некоторых тенденциях современного математического образования на примере анализа ГОС ВПО, ФГОС ВПО и ФГОС ВО по направлению подготовки «Прикладная математика и информатика» // Образовательные технологии и общество. 2015. Т. 18. № 4. [Электронный ресурс]. URL: http://grouper.ieee.org/groups/ifets/russian/depository/v18_i4/pdf/7.pdf. – (дата обращения: 27.01.2016).

9. Сыромясов А. О. SEFI-тестирование студентов IT-направлений по дискретной математике // Альманах современной науки и образования. 2015. № 9 (99). С. 125–130.
10. A Framework for Mathematics Curricula in Engineering Education. A Report of the Mathematics Working Group. Brussels: European Society for Engineering Education (SEFI), 2013. 88 p.
11. European Comission. ECTS User's Guide. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2009. 60 p.
12. Tampere University of Technology. Study Guide for Degree Students 2013–2014. Tampere: Juvenes Print, 2013. 91 p.

NATIVE STANDARTS OF HIGHER EDUCATION: THE EVOLUTION OF THE MATHEMATICAL CONTENT AND COMPARISON WITH THE FINNISH ANALOGUES

I.V. Zakharova[1], A.O. Syromyasov[2]

[1]Tver state University, Tver
[2]Mordovia State University named after. N.P. Ogarev, Saransk

The paper deals with the evolution of mathematical education in Russia on an example of two training areas. A comparative analysis of the national standards of the second and third generations, the corresponding foreign analogues in the field of mathematics and IT.
***Keywords**: standards of higher education, competence approach, professional standards, mathematical education*

Об авторах:

ЗАХАРОВА Ирина Владимировна – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры математической статистики и системного анализа, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: zakhar_iv@mail.ru

СЫРОМЯСОВ Алексей Олегович – кандидат физико-математических наук, доцент кафедры прикладной математики, дифференциальных уравнений и теоретической механики, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный университет им. Н. П. Огарева» (430005, г. Саранск, пр. Ленина, д. 15), e-mail: syal1@yandex.ru

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ

УДК 364-7

РОССИЙСКАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИЧЕСКИХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ТРАНСФОРМАЦИЙ

М.В. Фирсов[1,2], И.Н. Галасюк[1], М.В. Мороз[3], Е.В. Ходарина[1]

[1]Российский государственный социальный университет, г. Москва
[2]Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», г. Москва
[3]Тверской государственный университет, г. Тверь

Определены основные тенденции институционализации практики социальной работы в современных российских условиях, особенности ситуации перехода практики от социального патронажа к индивидуальной работе, определены проблемные области отечественной социальной работы в контексте дальнейшего оформления профессиональной деятельности.
Ключевые слова: *социальная работа, социальный патронаж, технологии индивидуальной работы, десоветизация, социальная защита, социальное развитие.*

Социальная работа в России в 2016 г. отмечает свой определенный юбилей, *двадцать пять лет* она развивается как легитимная профессия, область познания и направление образования. Сегодня необходимо критическое осмысление ее места в контексте исторических общественных трансформаций, в системе социальных наук, помогающих профессий и пост-марксистской научной познавательной парадигмы.

В данной статье представлены подходы к особенностям институционализации профессиональной практики социальной работы в конце XX – начале XXI в. на этапе оформления российской модели социального государства.

В настоящее время в Российской Федерации намечается отход от технологий социального патронажа и переход к технологиям индивидуальной работы, основанных на запросах клиентов. Концепты тотального социального патронажа с идеологемами общественного контракта становятся неэффективными не только в зарубежной, но и в российской практике помощи.

Модели отечественного государственного патернализма, где реципрокные отношения, строящиеся на принципах архетипических конструктов по типу «ты – мне, а я тебе», как показала предшествующая практика, не являются результативными в условиях

либеральной экономики и транзитивного общества. Это наглядно подтверждают нескончаемые реформы социальной сферы и перманентные изменения в стандартах социального обслуживания, которые всегда не успевают за изменяющимися социально-экономическими реалиями российского общества.

Как нам представляется, причины этого кризиса лежат в изменениях исторического контекста, который сформировался за последние десятилетия. Возможно, что заканчивается процесс десоветизации: осуществление перехода всех сфер общественной и социально-политической жизни на рельсы «капиталистических отношений» в контексте российского варианта социального государства.

Практика социальной работы в условиях транзитивного российского общества

Формирование российской государственности в конце XX в. было связано с процессами разрушения советского государства, его идеологических институтов и классовой структуры общества, которые связывают с процессами *десоветизации.* В данном случае можно говорить о процессе рубежа XX – XXI вв., когда новые правящие элиты на основе политических идеологем и рыночных механизмов изменяли вектор развития государства.

Подобная историческая ситуация наблюдалась в начале XX в., в период оформления общества на основе социалистических ценностей и моделей экономического воспроизводства, в основе которых лежали принципы общественной собственности. В тот период правящие элиты осуществляли процесс *деимпериализации.*

Трансформация советской модели государства в конце XX столетия осуществлялась через организацию различных процессов, среди которых можно выделить 1) разрушение классовой структуры общества, через политические и рыночные институты; 2) демонтаж модели социалистических коллективных гарантий, переход к системе стандартизации социальных программ на основе удовлетворения индивидуальных минимальных потребностей; 3) воспроизводство системы институционального контроля производительных и непроизводительных классов, и ряд других управленческих решений, которые были вызваны текущими историческими условиями.

Процесс десоветизации, реализуемый с начала 90-х гг., был связан с разрушением практически всех институтов жизнедеятельности советского человека, поскольку они были прежде всего институтами политической социализации на протяжении всей его жизни, от «рождения до смерти». И система социального обеспечения трудящихся в этой связи не была исключением, поскольку она была составной частью политической системы советского государства.

Трансформация советских учреждений социального обеспечения в 90-х гг. в Российской Федерации отличалась от упразднения советской властью имперских благотворительных обществ в начале XX столетия [4]. Однако их сближают, по нашему мнению, векторы ориентиров, которые были направлены на идеологемы западных моделей общественного благополучия. И если в первом случае советские элиты ориентировались на западные мифологемы коммунизма, «коллективного счастья», то в конце XX в. демократическим элитам были близки мифологемы социального государства, с философемами индивидуализма и индивидуального благополучия человека.

При всем многообразии выбора путей строительства «нового общества» у российских «демократических архитекторов» было достаточно ограниченное число вариантов. Как считал французский философ М. Фуко, по характеру того, как общества «избавляются от своих мертвецов» и «живых сограждан», их можно классифицировать на общества «бойни и ритуальных убийств, общества ссылки, общества реабилитации и общества заключения» [1, с. 10].

Правящие элиты в России в исторической ретроспективе XX в. практически проработали все формы общественной организации по типологии М. Фуко от «бойни и ритуальных убийств» до «ссылки и обществ заключения». Полученный исторический опыт привнес своеобразные коды в коллективное бессознательное советского общества. Сформировав определенные страхи, установки на действия правящих элит, все это было запечатлено в исторической памяти советских людей. Это наглядно было доказано в августе 1991 г., во время событий ГКЧП, когда коллективная историческая память, наряду с другими причинами, позволила объединиться разрозненным народным массам с различным идеологическим мировоззрением против организаторов путча, не предоставив им возможности для реализации ушедшим во времени историческим общественным сценариям.

С другой стороны, самоорганизованный протест можно считать своеобразным «месседжем» будущим правящим элитам, в каком направлении осуществлять «строительство» постсоветского общества.

Из всех сценариев наиболее адекватным был сценарий «общества реабилитации», или возрождения, отдельные элементы которого «проявились» в период хрущевской оттепели. Идеологемы этого общественного сценария были близки населению независимо от социальной стратификации, они были понятны мировому сообществу, сценарий «общества реабилитации» вписывался в траектории развития моделей социального государства как европейского, так и англо-саксонского направлений капиталистических демократий.

Новые правящие элиты в подходах к десоветизации и строительству «общества реабилитации» реализовывали как

либеральные стратегии, так и стратегии, которые шведский социолог Г. Эспинг-Андерсен обозначил как стратегии «социалистического гетто», разрушая сложившиеся общественные советские страты в контексте рыночных преобразований.

Если первая стратегия, либеральная, была направлена на производительные классы, которые попадали под контроль власти и стихию институтов рынка, регулирующих их жизнедеятельность, то вторая стратегия была направлена на непроизводительные классы. Согласно Г. Эспингу-Андерсену, они представляли «большинство населения – "маленькие люди", для которых даже скромное пособие может рассматриваться подходящим» [11, p. 35], реализация данной стратегии осуществлялась через государственные институты социальной сферы.

«Большинство населения» в западных социальных государствах было представлено средним классом, в России в 90-х гг. «большинство населения» было представлено непроизводительными классами, к которым относились пожилые, люди с ограниченными возможностями, имеющие физические, умственные, сенсорные, психические особенности, их семьи, а также дети и молодежь.

Стратегии социального контроля в изменяющемся обществе: от моделей социальной защиты к социальному развитию

Формирование новой общественной стратификации через систему рыночных институтов и институтов социальной защиты, выполнявших роль социального контроля, – таковы были стратегии формирования демократическими элитами «общества реабилитации» в 90-х гг. XX столетия.

В мировой истории это была достаточно распространенная и опробованная версия государственного управления, когда правящая власть использовала «инструменты помощи» для реализации своих политических задач, осуществляя контроль над проблемными историческими слоями социальной общности.

Можно наблюдать такую ситуацию во Франции в начале XX в., когда под тотальный контроль попадали работающие женщины на заводах и фабриках [10, p. 19], именно там власти организовывали социально-медицинскую работу, подавляя очаги распространения туберкулеза и венерических болезней среди населения после Первой мировой войны.

Активная фаза профессионализации социальной работы в США совпадает с контролем власти над десятками тысяч семей прибывающих в страну иммигрантов [8].

Помощь и поддержка всех сословий и вероисповеданий «используется» как механизм управления населением в период Веймарской республики в Германии и достигнет своего апогея в

качестве тотального института контроля на национальном уровне в фашистской Германии, принимая формы социальной расовой работы [13].

Можно отметить, что в западной научной литературе нет однозначных подходов к тому, является ли профессионализация социальной работы формой контроля, «врагом перемен, а не его знаменосцем», или она наиболее адекватная форма решения социальных проблем в демократическом обществе на этапе исторических изменений [5; 6].

Однако, как показывает историческая практика, во всех случаях правящие элиты к процессам стабилизации общественных отношений подключали активные слои женского населения либо через феминистские благотворительные организации, либо через профессиональную организацию женщин.

Так было в начале XX в. во Франции: через объединения феминистских организаций католического социал-феминизма и синдикалистского феминизма правящими элитами была организована помощь работающим женщинам. Активизация ситуации произошла тогда, когда прибыла помощь «извне», в виде американской мисси Рокфеллера [10, p. 19].

В США наблюдался рост женской профессионализации в эпоху «прогрессивной эры», через благотворительные организации, не последнюю роль здесь сыграло государство. Например, если в профессиональной школе в Нью-Йорке в 1898 г. (будущий факультет социальной работы Колумбийского университета) обучалось 27 женщин, то в 1910 г. – 290 [12, p. 490].

В Российской Федерации можно наблюдать аналогичную тенденцию в конце XX в., только институционализация социальной работы на уровне практики была обусловлена массовой женской безработицей. Сокращенные на производстве, женщины без профессионального образования включались в процесс организации системы социальной защиты, реализации программ помощи населению.

Тем не менее,можно отметить, что на протяжении десятилетий в Российской Федерации выстраивались механизмы управления непроизводительными классами через систему социальной защиты и многоуровневого образования, на основе менеджеристских подходов.

И если социальная защита через профессиональный корпус социальных работников и разветвленную сеть институтов поддержки управляла настроениями электората, пенсионеров, демографического большинства, то система образования на основе мифологем «Болонского процесса» воспроизводила новых архитекторов социального государства – будущих юристов, экономистов, психологов, готовых противодействовать различным формам «асоциальности» и «нерыночным» формам производственных отношений.

Профессионалы в области психологи, взявшие на себя функции «мягкой силы», вместо психиатрических лечебниц советского типа стали выполнять функции клиники и терапии, противодействуя проявлениям негативной социализации производительных и непроизводительных классов. В «обществе реабилитации» они стали той же неотъемлемой частью контроля коллективного и индивидуального сценария жизнедеятельности человека, заменив производственные и партийные собрания советского времени.

Скорее всего, неслучайно, что юристы, экономисты, психологи стали самыми массовыми профессиями в российском обществе и воспроизводились как государственным, так и негосударственным сектором образования. Так, например, на сайте Статистики Российского образования отмечено, что в 1991 г. на первом курсе высших учебных заведений обучалось студентов по экономическим и юридическим специальностям 198 тыс., а в 2004 г. их численность уже составляла 941,6 тыс. человек, и это в условиях «демографической ямы», снижения уровня рождаемости среди населения.

Можно сравнить, что подготовка кадров для образования в 1991 г. составляла 825,9 тыс. человек, а в 2004 г. она снизилась до 303,6 тыс. человек [2]. Эти цифры свидетельствуют, что роль контроля над обществом перешла в «другие руки», в соответствии со стратегиями и идеологемами новых правящих элит.

Процессами десоветизации в системе социальной защиты были охвачены большие массы людей, поэтому технологии социального патронажа были теми коллективными формами управления, которые позволяли управлять широкими «слоями субпролетариата» на основе их базовых потребностей, а также потребностей правящих элит в формировании сообщества россиян как антитезы сообществу советских людей.

Нечто подобное наблюдалось в американском обществе в начале XX в., когда система социальной защиты была направлена не столько на ликвидацию бедности, сколько «американизацию» прибывших со всех стран мира иммигрантов. Изучая мировую систему образования в области социальной работы, немецкая исследовательница А. Соломон писала, «адаптация иммигрантов к американским идеалам здоровья… адаптация к новым требованиям достойной жизни и гражданства» [7, p. 133] были теми важнейшими идеологемами, которые лежали в основе модели социального патронажа. «Американизация» была идеологемой всех форм социального патронажа начала века в США.

«Десоветизация» как идеологема рыночного правопорядка реализовывалась в конце XX в. через различные механизмы трансформации советского общества, в том числе и через федеральную систему социальной защиты, сменившую советскую территориальную, республиканскую, систему социального обеспечения.

Однако по мере оформления российской модели социального государства, формирования нового сообщества централизованная система социальной защиты становилась все менее эффективной. Этому, как нам представляется, могли служить следующие основные причины.

Рыночные институты изменили социальные условия жизнедеятельности российского человека. Равенство в бедности достаточно большого класса трудящихся в советское время сменилось дифференцированной системой потребления как на уровне отдельных территорий, так и на уровне отдельных семей в период демократических преобразований. «Воспроизводство новых непроизводительных классов» в период рыночных реформ предшествующих десятилетий происходило на основе расслоения населения, дифференцированного потребления, в соответствии с оформляющейся общественной стратификацией, поэтому в начале нового столетия социальное обеспечение по остаточному принципу больше не удовлетворяло «широкие слои» новых непроизводительных классов.

Данная историческая ситуация подтолкнула правящие элиты осуществить реформирование системы социальной защиты, перейти с федерального уровня на региональный уровень помощи, чтобы адекватно реагировать на запросы групп клиентов.

Изменялась идеологема помощи, с «защиты» на «социальное развитие», осуществлялось перераспределение управленческих государственных функций, повышалась ответственность власти на местах за проведение текущей социальной политики, кроме того, эта модель позволяла снимать нагрузку на федеральный бюджет, в соответствии с экономической региональной и мировой ситуацией.

Идеологема социального развития включала многофакторный подход к трудной жизненной ситуации человека, где помощь со стороны государственного сектора должна была осуществляться на основе запроса потребителей услуг, исходя из его индивидуальных потребностей. Изменение характера помощи требовало не только коллективных мер поддержки, но и индивидуальных технологий социальной работы. Адресная система помощи, декларированная в модели коллективного патронажа, становилась все больше абстракцией, чем принципом действий, что требовало своих изменений, С другой стороны, на поле профессиональной помощи стали появляться другие исторические акторы, кроме государства, такие, как религиозные организации, НКО, которые не имели в своем активе «механизмов налоговых отчислений». Включаясь в конкурентную борьбу за «потребителя социальных услуг», они постепенно стали занимать те ниши помощи, где государственные учреждения оказались недостаточно эффективными. Это такие сферы деятельности, как индивидуальная помощь маргинальным слоям населения, асоциальным,

бездомным, мигрантам, тем группам риска, которые воспроизводил или привлекал в качестве трудовых ресурсов свободный рынок.

Складывающаяся практика в деле помощи нуждающимся в религиозных организациях и НКО вскрывала противоречия теории и практики отечественной социальной работы. Эти противоречия проявлялись в том, что государственные институты, осуществляя коллективные формы социальной поддержки, не в состоянии были удовлетворять индивидуальные запросы человека, в различных формах индивидуального благополучия [3, с. 10], тем самым заявленные приоритеты в государственной помощи не находили своей реализации.

Между тем, намечались тенденции критического осмысления западных моделей социального патронажа, которые были «инкорпорированы» в систему социальной защиты на ранних ее этапах, к складывающимся отечественным социально-политическим реалиям, что требовало переосмысления технологического контекста, доминирующего в последние десятилетия.

Таким образом, исторический социальный контекст определял новые тенденции в практике помощи и модели их осмысления в начале нового столетия, что влияло на изменение дискурсов теории познания социальной работы.

Список литературы

1. Капитализм и лишение свободы // Фуко М. Интеллектуалы и власть: избр. полит. ст., выст. и интервью. М., Праксис, 2005. Ч. 2. С. 5–10.
2. Статистика Российского Образования. URL: http://stat.edu.ru/stat/vis.shtml
3. Тёррёнен М. Социально-экономическое благополучие финских семей с маленькими детьми: экономическое измерение реципрокности // Журн. социологии и социальной антропологии. СПб., 2015. Т. 18, №5(82) С. 8–26.
4. Фирсов М.В. История социальной работы, М.: Кнорус, 2016. 400 с.
5. Adams G. Enthralled with modernity: The historical context of knowledge and theory development in public administration. // Public Administration review, 1992. V. 52(4), p. 363–373.
6. Agnew E. From charity to social work: mary e. richmond and the creation of an American profession. Urbana: University of Illinois Press, 2004. 288 p.
7. Salomon A. Education for Social Work / сост. и науч. ред. З.Х. Саралиева. Вып. 8. Н. Новогород:Изд-во НИСОЦ, 2013 С. 133
8. Axin J., Stern M. Social Welfare. A History of the American Response to Need. Allyn and Bacon. Boston, 2001. 355 p.
9. Cristina De Robertis. Methodologie de l’intervention en travail social. Paris: Bayard, 2007, 399 p.

10. Esping-Andersen G. The three worlds of welfare capitalism, 1990 by Princeton University Press, 245 p.
11. Schachter H. The Two Faces of Progressive-Era Profession. // Administrative Theory & Praxis. 2014, V. 36, № 4. p. 721–738.
12. Muller W. Wie Helfen zum Befrur wurde Eine Methodengeschichte der Sozialen Arbeit. Juventa, 2006, 336 p.

THE RUSSIAN MODEL OF SOCIAL WORK IN THE CONTEXT OF HISTORIC SOCIAL TRANSFORMATIONS

[1,2] M.V. Firsov, [1]I.N. Galasyuk, [3]M.V. Moroz, [1]E.V.Hodarina

[1]Russian State Social University, Moscow
[2]Natsionalny Research Nuclear University «MEPhI», Moscow
[3]Tver State University

The paper presents the main trends of institutionalization of social work practice in modern Russian conditions. The features of the situation of transition the practice of social patronage to individual work and the problem areas of domestic social work in the context of the further processing of professional activity are identified.
Keywords: *social work, social patronage, de-Sovietization, social policy, social education, social worker.*

Об авторах:

ФИРСОВ Михаил Васильевич – доктор исторических наук, директор Научно-образовательного центра трансверсальной и кросскультурной социальной работы 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

ГАЛАСЮК Ирина Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, ведущий специалист Научно-образовательного центра трансверсальной и кросскультурной социальной работы факультета социальной работы Российского государственного социального университета (129226, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, д. 4, стр.1) e-mail: igalas64@gmail.ru

МОРОЗ Мария Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры «Социальная работа и педагогика» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: moroz_maria@mail.ru

ХОДАРИНА Екатерина Владимировна – главный специалист Научно-образовательного центра трансверсальной и кросскультурной социальной работы Российского государственного социального университета, e-mail: ekaterinakhodarina@gmail.com

УДК 372.41(091)

ГЕНЕЗИС «ДЕТСКОГО ЧТЕНИЯ» В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

В.Я. Фишер, С.Н. Ценюга

Красноярский государственный педагогический университет
им. В.П. Астафьева

В статье рассмотрены основные этапы развития «детского чтения» в истории отечественной педагогики. Дается характеристика «детского чтения». Описываются основные идеи организации «детского чтения» в трудах известных деятелей XVIII – XIX вв. таких как Н.И. Новиков, В.Г. Белинский, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов и др. Раскрываются приоритетные направления XX в. в сфере «ребенок и книга».

Ключевые слова: *детское чтение, круг детского чтения, приобщение к чтению, детская литература.*

Чтение на протяжении многих веков привлекает внимание, как теоретиков, так и практиков во всемирном масштабе. В настоящее время изменилось отношение взрослых членов общества к формированию круга чтения детей, к развитию у детей потребности в чтении. В обществе нет полного осознания того, что читатель начинается в раннем детстве. Заложенные в дошкольном детстве образовательные, мировоззренческие, нравственные, культурные приоритеты определяют жизненный путь поколений [1]. В связи с этим необходимо как можно больше внимания уделять становлению внутреннего мира ребенка. Через чтение художественной литературы ребенок познает прошлое, настоящее и будущее мира, учится анализировать события, происходящие в нем, приобщается к нравственным и культурным ценностям.

Проблема детского чтения начала возникать еще в XVIII в. и одним из первых, кто обратил на это внимание, стал Н.И. Новиков. В трудах писателей, критиков, педагогов XIX в. находится множество идей, суждений по вопросам организации детского чтения (В.Г. Белинский, Д.И. Писарев, К.Д. Ушинский, В.И. Водовозов, Н.А. Корф, В.П. Острогорский, Н.А. Добролюбов и др.).

В связи с этим целью данной статьи является рассмотрение основных этапов развития детского чтения.

Вопросы развития детского чтения в трудах известных деятелей XVIII – начала XIX в. Чтение всегда было неотъемлемой частью жизни людей. В свою очередь детское чтение трактуется как совокупность дифференцированных практик приобщения к материальной и духовной культуре, различающихся в зависимости от типа и вида издания, характера и назначения текста, его целей и задач, а

также от условий и факторов поддержки и развития чтения в том обществе, в котором происходит становление личности. Посредством чтения подрастающее поколение знакомится с достижениями культуры и искусства, это дает возможность приобщаться к произведениям не только современных авторов, но и к текстам, написанным авторами прошлых столетий, десятки веков назад. Чтение в целом способствует осознанию обществом необходимости преемственности культуры, сохранения культурных традиций. При помощи чтения дети и взрослые знакомятся с особенностями различных культур и субкультур. Это развивает эстетический вкус, способствует взаимопониманию, снятию социальной напряженности, в конечном счете – процессам интеграции в обществе [8].

Детское чтение имеет особенности на каждом возрастном этапе. Исследователи выделяют несколько возрастных периодов: возраст 6–7 лет рассматривается как «детский» в читательском развитии, когда преобладают эмоциональное отношение к книге, вживание в образы героев, медленный переход от конкретного к понятийному мышлению; отроческий период – переход от детского к подростковому (примерно 10–11 лет), для которого характерна познавательная активность («поглощение информации»), переход от эмоционального восприятия к логическому, пристрастие к событийной стороне произведения. В это время начинает различаться чтение девочек и мальчиков; от 10 до 14 лет – подростковый период в детском чтении; дети 14 лет (переход от подросткового к юношескому этапу развития личности) [4].

В.А. Сухомлинский говорил: «Чтобы подготовить человека духовно к самостоятельной жизни, надо ввести его в мир книг».

В последней трети XVIII в. происходил количественный рост и качественное совершенствование литературы для детского чтения. В создании произведений для юных читателей принимали участие крупнейшие учёные, писатели, политические и государственные деятели.

Н.И. Новиков сыграл значительную роль в развитии педагогики детского чтения. Он всемерно распространял педагогическую науку, написал несколько работ в этой области, в том числе знаменитый трактат «О воспитании и наставлении детей для распространения общеполезных знаний и всеобщего благополучия».

Идеи Н.И. Новикова о детском чтении противостояли консервативно-сословным представлениям XVIII в., призывающим ограничить круг чтения молодых людей и воспрепятствовать проникновению грамотности в широкие массы русского народа. Он считал, что детей нужно учить рассуждать над текстом и прилагать «все читаемое или слышимое ими к ним самим и к особенным обстоятельствам, в которых они тогда обретают или впредь обретаться могут». Таким образом, дети будут учиться извлекать опыт из

прочитанного, думать над ним [там же].

Большое внимание Н.И. Новиков уделял эстетическому совершенствованию детей («Об эстетическом воспитании»), ведущую роль в котором, по его представлениям, играют чтение и сочинение стихов.

Одним из первых Н.И. Новиков занялся вопросами формирования круга детского чтения как теоретическими, так и практическими. Он полагал, что дети должны читать не только учебную литературу. Н.И. Новиков издаёт журнал «Детское чтение для сердца и разума». Этот журнал – первая реализованная попытка целенаправленного и систематического воздействия на воспитание и образование подрастающего поколения с помощью специально создаваемой литературы для детского чтения. Разработанные Н.И. Новиковым основы руководства детским чтением были взяты на вооружение прогрессивными педагогами и библиотекарями России в XIX в. [9].

В XIX в. чтение рассматривалось как важнейшее средство воспитания души подрастающего поколения. В трудах писателей, критиков, педагогов этого периода находится множество идей, суждений по вопросам детского чтения, которые сыграли большую роль в формировании специалистов по библиотечной работе с подрастающим поколением. Непреходящее значение имеют идеи революционных демократов. Они заложили основы педагогики детского чтения как относительно самостоятельной области. В 20–30-е гг. сформировались задачи детского чтения, которые сохранили актуальность и сейчас: побуждать ум к самостоятельному мышлению, направлять его, сделать более тонким, восприимчивым; развивать самодеятельность, работоспособность, критичность мысли, проницательность, умение выражать свои мысли; способствовать развитию лучших свойств и подавлению худших; вести умственное развитие параллельно с нравственным и эстетическим, содействовать гармоничному развитию всех элементов духовной стороны ребенка.

Создание демократической теории детского чтения связано с деятельностью В.Г. Белинского. Он считал литературу действенным средством образования и воспитания подрастающих поколений. В статье-рецензии «О детских книгах» критик писал: «Воспитание – великое дело: им решается участь человека… книги, которые пишутся собственно для детей, должны входить в план воспитания, как одна из важнейших его сторон» (цит. по [9]). В.Г. Белинский отмечал, непреходящую роль книги, чтения в формировании нравственных качеств, патриотических чувств, эстетических представлений в подготовке юных граждан к труду и практической жизни, к бескорыстному служению общему благу.

Редакцией «Детского чтения» были сформулированы пять основных задач в деле воспитания, которые она старалась

реализовывать в художественных произведениях, печатавшихся на страницах журнала. Эти задачи нравственного воспитания детей звучат и сегодня очень актуально: возбуждать в детях любовь к добру, к благородным, бескорыстным поступкам, к природе, науке и искусству; научить детей уважать всякий честный труд, талант, гений; способствовать облагораживанию юной души и воспитанию нравственного, возвышенного идеала; поселить в детях сознание солидарности каждого отдельного человека с Родиной, человечеством и желание быть им полезным; дать силы детям для борьбы со злом, т. е. нравственную поддержку в жизни [5].

В это же время В.Г. Белинский сформулировал требования к содержанию и специфике детского чтения. Он доказывал необходимость ориентировать чтение на развитие чувств, воображения. В.Г. Белинский утверждал, что книга для детей должна быть занимательной, дарить радость, наслаждение, будить любознательность. В.Г. Белинский раскрыл и отстоял в борьбе с реакционной критикой и официальной охранительной педагогикой непреходящую силу нравственно-эстетического воздействия на детей отечественных писателей. Истинным воспитателем детей он считал В.Ф. Одоевского. Он горячо приветствовал «Русские сказки дедушки Иринея», пробуждающие у юных читателей любознательность, наблюдательность и любовь к природе. Особую роль в формировании гражданских чувств критик отводил историко-художественной литературе, полагая, что она даст юному гражданину примеры «великих действий представителей человечества» [9].

Эффективность воспитательного воздействия книги, по мнению В.Г. Белинского, во многом зависит от целенаправленного руководства чтением, которое основывается на умении воспитателя разобраться в литературных произведениях, на всестороннем знании читателя-ребёнка. Важным критерием при выборе книг, по его мнению, является художественность. Детское чтение должно быть именно литературным, а не сводом рассуждений о нравственности, фальшивых и ложных.

В наследии В.Г. Белинского современные педагоги и библиотекари до сих пор находят актуальные идеи в области детского чтения. Признание литературы действенным средством социального, гражданского воспитания и разностороннего развития личности, разработка ряда вопросов по психологии чтения, определение исходных педагогических требований к руководству чтением – всё это позволяет В.Г. Белинскому по праву считаться основоположником педагогики детского чтения в России [9].

В истории литературы Н.Г. Чернышевский назван последователем идей В.Г. Белинского. Перед ним, так же как и перед его предшественником, стояла задача воспитания прогрессивных

общественных сил, в решении которых важная роль отводилась книге. В пору становления детской художественной литературы его работы были ценны тем, что предназначались не только читателям с целью воспитания их вкуса, но и писателям, чтобы подготовить их к деятельности, показать им, что интересно и нужно детям. Чернышевский не требует от авторов детских книг слишком многого. Написанное для детей должно быть простым, искренним, занимательным. Критик правильно замечал: дети не любят скуки, им не нужна тонкая психологическая отделка содержания. Но при этом он, как и В.Г. Белинский, подчеркивал: произведения для детей должны быть литературой. Чернышевский считал образование «самым великим благом для человека», а литературу – самым сильным средством в распространении образования. Читая, человек совершенствуется, развивает привычку мыслить, расширяет объем своих знаний, улучшается нравственно [4].

Н.А. Добролюбов был младшим советником Белинского и Чернышевского, он исследовал содержание чтения юного поколения в новых исторических условиях, когда нужно учиться «выдерживать борьбу со злом», «отстаивать свою душевную чистоту и защищать общественную правду от лжи, насилия и своекорыстия». В таких условиях главной задачей воспитания Н.А. Добролюбов считал «полное и правильное развитие личной самостоятельности ребёнка и всех его духовных сил». Н.А. Добролюбов отмечал, что для юного поколения должна быть представлена самая разнообразная литература, но всегда «поставленная в такую систему», «такие сочетания», которые в совокупности позволяют ребёнку разумно определять своё отношение к миру, проходить органический путь «возвышения понятий» – от идеи своего народа и государства до идеи народа и государства вообще и, наконец, до идеи человечества. Освоение произведений в такой системе, по мнению Н.А. Добролюбова, требует помощи и педагогического руководства. Для Добролюбова книга – не только источник эстетического наслаждения, но и «осмысленный образ» для читателя в его практической деятельности [там же].

Продолжая разработку вопросов формирования круга детского чтения, Добролюбов не только указывал на то, что книга должна соответствовать возрасту, степени развития детей, но и особое внимание уделял психологическому подходу к этой проблеме, советуя учитывать характер ребенка, с помощью книги развивать его воображение, возбуждать благородные чувства. Истинно полезны те сочинения, которые одновременно охватывают все существо человека. Творческие поиски Н.А. Добролюбова в области детского чтения не только обогатили педагогическую мысль XIX в., они были устремлены в будущее и поэтому так значительны для нашего времени [там же].

К середине XIX в. стала складываться методика приобщения ребенка к книге, основными положениями которой были учет возрастных особенностей читателя, внимание к восприятию произведения, тщательный отбор книг для детского чтения.

Вторая половина XIX в. – этот период в приобщении детей к чтению ознаменовался серьезной дискуссией о влиянии сказки на ребенка и ее месте в круге детского чтения. Аргументами в защиту сказки являются, по мнению Н. Завьялова, правильный отбор сказок для чтения, верные методы работы с нею (рассказывание, а не чтение).

Интересные мысли по вопросам детского чтения содержатся в трудах выдающегося деятеля русской литературной критики и публицистики Д.И. Писарева. По его мнению, распространению научных знаний содействует литература, чтение, что это очень важно для подрастающего поколения. Говоря о самообразовательном чтении, Д.И. Писарев рассматривал вопрос и о культуре чтения. Он подчеркивал, что на свете есть много хороших книг, но эти книги хороши для тех людей, которые умеют их читать. Умение читать, по мнению критика, завоёвывается упорным трудом, потому что чтение – мыслительный процесс, в ходе которого формируются убеждения. Ученическая библиотека, как утверждал Д.И. Писарев, должна быть составлена «не из детских, а из общезанимательных и общедоступных книг». В ней должны быть представлены произведения лучших отечественных и зарубежных беллетристов, «описания замечательных путешествий, исторические сочинения и популярные книги по всем отраслям естествознания». Д.И. Писарев также говорил, что между ребёнком и книгой всегда должен стоять человек, который поможет ему соединить книжные знания с жизнью, окажет влияние на содержание чтения. Личность ребёнка Писарев воспринимает как активный субъект, которого педагог должен понимать и уважать. Он требовал, чтобы воспитатель имел достоверное, научное представление об основных этапах развития человеческой личности [там же].

Великий русский педагог К.Д. Ушинский рассматривал воспитание детей как единый, специально организованный процесс формирования и развития личности. Важную роль в этом процессе он отводил чтению. В своих книгах «Детский мир» и «Родное слово» он стремился дать детям в определённой системе материал для чтения, развивающий целостное и по возможности всестороннее представление о действительности. В педагогическом наследии К.Д. Ушинского содержится рекомендация о приобщении детей к чтению. Он советовал не спешить обучать детей чтению. «Читать – это ещё ничего не значит; что читать и как понимать читаемое – вот в чём главное дело», – писал он в статье «Воскресные школы». Эффективно, по мнению К.Д. Ушинского, то чтение, к которому ребёнок подготовлен, в котором

он заинтересован. Это положение является одним из основных в современной педагогике детского чтения [9].

Педагогические идеи К.Д. Ушинского развивал педагог-демократ, просветитель В.И. Водовозов. Главное, с точки зрения педагога, в литературном произведении – это содержательность и правдивость, наличие в нём определенного круга общеобразовательных знаний, грамотное, ясное, чёткое и простое изложение. Этим требованиям отвечают написанные В.И. Водовозовым книги для внеклассного чтения: «Детские рассказы и стихотворения», «Рассказы из русской истории», а также «Книга для первоначального чтения», она рекомендовалась и для чтения в семье. Особый интерес вызывает, на сегодняшний день, методическое пособие, составленное педагогом к названной книге. В нём дана «система живого разговора, занимательного для детей». Вопросы к беседе о прочитанном расширяли кругозор ребёнка, нацеливали на эстетическое восприятие, на сознательное понимание прочитанного. В трудах В.И. Водовозова содержатся рекомендации по работе с иллюстрациями, не потерявшие своей ценности. Он утверждал, что иллюстрации могут быть полезны в тех случаях, если они «дополняют детские наблюдения», «оживляют в воспоминании уже прежде виденные предметы», «дают особую группировку, особое положение, какого ребёнку не случалось наблюдать в действительности», «изображают не виденные ребёнком предметы, но понятные после предварительных наглядных объяснений». Педагог советовал сначала возбудить в ребенке любознательность при помощи иллюстраций, а затем давать читать книгу [там же].

Плодотворная разработка вопросов детского чтения связана с именем прогрессивного педагога Н.А. Корфа. Единомышленник и последователь К.Д. Ушинского, он творчески использовал книгу К.Д. Ушинского «Родное слово». Сам составил книгу для чтения «Наш друг», которая была предназначена для учащихся земских народных школ. Книга, адресованная в основном крестьянским детям, давала им достоверные знания об окружающем мире. Книга включала произведения А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова, В.А. Жуковского, и др.

В 70–80-е гг. XIX в. развитие педагогической мысли в области детского чтения связано с деятельностью учителя-словесника В.П. Острогорского. В предисловии к своей книге «Русские писатели как воспитательно-образовательный материал для занятий с детьми и для чтения народу» он писал о «громадной пользе, какую приносит детям чтение художественных произведений лучших писателей родной литературы для эстетического и нравственного развития детей, для образования и знакомства с жизнью вообще». В.П. Острогорский утверждал, что с раннего детства в круг чтения должна входить

национальная литература, целесообразно знакомить детей с биографиями И.А. Крылова, В.А. Жуковского, А.С. Пушкина, М.Ю. Лермонтова и др. В.П. Острогорскому принадлежит исключительная роль в разработке проблем эстетического воспитания младших школьников как читателей. Он обосновал теорию и методику литературно-творческого развития юных читателей, ввёл такие понятия, как «искусство читать», «формировать речевую культуру», «осмысливать текст». Значительную роль в развитии желания к чтению у учащихся В.П. Острогорский отводил школьной библиотеке. Выдающийся деятель XIX в. советовал создавать библиотеки с помощью учеников, привлекать их к работе в качестве библиотекарей [5].

В это время М. Соболев одним из первых выделил книгу для дошкольников, попытался понять особенности создания и издания таких книг. Также широко обсуждался вопрос о необходимости чтения детям дошкольного возраста. Одни говорили о том, что читать детям бесполезно и даже вредно. Затем утвердилось мнение о необходимости чтения детям, так как в нем стали видеть пользу для детского развития и воспитания будущих граждан. В последней трети XIX в. наряду с обзорами литературы активно стали публиковать рекомендации под рубрикой «Что и как читать детям и народу» (Е. Елачич, Х. Алчевская и др.), сделали серьезный шаг в деле выявления критериев оценки произведений детской литературы, перестали сомневаться в необходимости руководства детским чтением.

Широкое издание книг для народа, в том числе и детских, организация различных типов школ, педагоги которых приучали детей к чтению, вели к тому, что советы по выбору книг для детей становились остро необходимыми. И. Феоктистов называл детское чтение «будильником спящих способностей», он полагал, что не следует делить литературу на детскую и взрослую. «Нам нужна не детская, а общедоступная литература, которая содержала бы в себе все, что есть лучшего во всемирной литературе» [4].

В то же время детский писатель и учитель П.В. Засодимский считал необходимым выделить детскую литературу и ставил перед ней эстетические, образовательные и воспитательные задачи. Критики того времени все дальше уходили от литературной оценки произведений, от анализа их художественной ценности и не забывали упомянуть о ценности воспитательной, об их педагогическом воздействии на растущих читателей.

В 60–80-е гг. XIX в. определились два основных подхода к решению вопроса о месте и роли детского чтения в образовании. Представители первого подхода (В.И. Водовозов, В.П. Острогорский, В.Я. Стоюнин) отстаивали как главную ценность гуманистический пафос отечественной литературы, видели в ней огромный

воспитательный потенциал. Сторонники воспитательного направления смотрели на чтение как на средство нравственного и эстетического воспитания, опираясь при этом на идеи революционно-демократической эстетики Н.Г. Чернышевского. Вторые (Л.И. Поливанов, А.Д. Алферов, В.В. Данилов) выступали против превращения произведений художественной литературы в материалы для бесед на моральные темы, отстаивали идеи филологического изучения литературы [там же].

К концу XIX в. деятели и ученые заговорили о дошкольнике и книге. Вопрос «дошкольник и книга» возник в 80-х гг. XIX в., – и место ребенка в нем определялось как зависимое. Возникали мнения по поводу того, может ли не читающий самостоятельно ребенок называться читателем (М. Соболев). Слово «читатель» многие истолковывают лишь как «умеющий читать», помещая в центр понятия навык чтения. Также термин «читатель» распространяется и на ребенка-дошкольника, не умеющего читать, он отражает общие особенности восприятия и понимания книги, свойственные слушанию в той же мере, что и чтению [9].

Таким образом, в XVIII–XIX вв. предпринимались первые попытки воспитать в ребенке нравственные и духовные качества через книгу. Издавались первые журналы для детей. Книга рассматривалась как главный источник знаний, знакомства ребенка с окружающим миром, способствования эмоциональному развитию. Художественные произведения знакомят детей с богатством мира человеческих эмоций, позволяют понять причины их возникновения и смены. Также книги являются источником возникновения любви к родному языку, его богатству и красоте. В этот период книги являлись средством влияния на развитие всех сторон личности ребенка.

Уже к 20-м годам XX в., по мнению З.А. Гриценко, в методике приобщения к чтению стал складываться примерный портрет дошкольника-читателя. Представлялось, что это ребенок, который будет прежде всего серьезно относиться к описываемому, придавать значимость происходящему в книге, ребенок, которому будут необходимы «подлинные ценности, настоящий героизм и драматизм *действий*».

В начале XX в. был сделан основополагающий вывод: детская литература и детское чтение продуктивно могут развиваться только в союзе с педагогикой и психологией, пользуясь достижениями этих наук в познании ребенка. Все это постепенно приводило к осознанию необходимости системного подхода в вопросах приобщения детей к книге [6].

Самое большое внимание дошкольнику как читателю уделялось в годы социальных переломов. И не только потому, что государство, общество, семья видели в нем будущего активного участника социальных событий. Суть в том, что была замечена психотерапевтическая роль литературы, ее компенсаторные функции.

Детская литература – явление универсальное. В ней можно найти ответы на все вопросы, связанные с детством, ребенком, семьей [9].

Необходимо отметить, что еще в 20–30-е гг. XX в. литература рассматривалась как главное средство развития ребенка. Остро обсуждались вопросы круга детского чтения, его тематической и сюжетной направленности. Также в 40–50-е гг. XX в. начинает формироваться акмеологическая эпоха в изучении феноменов «чтение» и «ребенок-читатель». К этому времени относятся первые исследования психологии чтения, началось изучение читателей, продвижение их в личных и общественных целях на более высокую ступень. По вербальным и невербальным реакциям читателей-слушателей судили о характере влияния чтения, применяя метод наблюдения в целях изучения читательского развития. В реакции на чтение вслух проявлялись особенности: от внимательного слушания как психического состояния до рефлексии; связь сознания, деятельности и общения (чтение вслух, вопросы, пересказ прочитанного каждым по очереди). В этот период обоснованы связь общего психического развития личности с читательской деятельностью; влияние социальных факторов на статус читателя; роль эмоций в чтении [2].

Особое внимание «руководителей» чтения привлекал ребенок – читатель, рассматривавшийся как «чистый лист», податливый «материал» для формирования «нового человека». Руководство чтением детей считалось важнейшей государственной задачей. В советское время идея руководства чтением была модернизирована, подчинена политической идее «формирования нового человека» и, как вся образовательная и воспитательная работа, «переведена в идеологическую плоскость». Всестороннее изучение ребенка-читателя – психологическое, педагогическое, социологическое – осуществлялось прежде всего затем, чтобы выявить наиболее эффективные формы и методы воздействия педагогов на приобщение к чтению детей разных возрастов. Первостепенная роль детской литературы на данном этапе заключается в том, чтобы способствовать ознакомлению детей с окружающим миром и обучению родному языку.

Художественное произведение трактуется с точки зрения «новых идей и моральных положений, важных и полезных в воспитательном и образовательном отношении, в формировании положительных черт советского человека». Такой подход освободил методистов и воспитателей от глубинного художественного анализа текста, от необходимости постигать авторский замысел, сформулированную автором идею произведения, от знания того эстетического контекста, в котором создавалось и бытовало произведение. Для некоторых методистов художественное произведение перестает быть авторским достоянием и безусловной эстетической категорией. Они советуют

воспитателям использовать в работе не только то, что создано специально для дошкольников, но и то, что можно отобрать «с соответствующей переделкой» [7].

В 40–80-е гг. XX в. продолжаются дискуссии о детском чтении. Появляются новые имена исследователей, определяются их интересы. Особое внимание в этот период уделяется жанру сказки, и в первую очередь ее воспитательному воздействию на детей разных возрастных групп (М.К. Боголюбская, Н.С. Карпинская, О.И. Соловьева и др.).

Из круга детского чтения исчезает игровая литература, почти нет качественной познавательной книги, юмористических произведений. В нем преобладают дидактический рассказ, произведения идеологического характера. На формирование круга чтения детей особое влияние оказывала общественно-политическая обстановка в стране (война, послевоенное строительство, культ личности Сталина, господство коммунистических идей). Это привело к снижению художественного уровня произведений, к появлению «мутного потока» (М. Шолохов) серых, бездарных книг, как для взрослых, так и для детей [4].

В этот период обозначились прогрессивные тенденции в решении задачи развития читателя в рамках школьного и внешкольного образования (Н.А. Корф, Н.К. Крупская, Л.Н. Толстой). С одной стороны, наблюдалась свобода в чтении, с другой – руководство им на основе демократических принципов в просвещении: воспитывались читательские интересы и хороший вкус по средству искоренения из круга чтения дешевой, примитивной литературы, формировались навыки самостоятельного пользования книгой, поддерживался сознательный выбор книг со стороны семьи и школы.

Отныне проблемы детского чтения и приобщения ребенка к книге решались только специалистами по дошкольной педагогике [3].

Таким образом, проблемы детского чтения в 80–90-е гг. XX в. являются составной частью комплексной, обширной проблематики детства. Характерной чертой этого периода следует назвать изучение природы и образа детства, на всех уровнях развития ребенка. Данная проблема остается актуальной и до настоящего времени.

Список литературы

1. Бородина В.А. Акмеологическая концепция чтения в непрерывном образовании // Школьная библиотека. 2004. № 8. С. 18–21.
2. Бородина В.А. Читательское развитие личности: теоретико-методологические аспекты: дис. … д-ра. пед. наук. СПб., СПб. гос. ун-т культуры и искусств, 2007. 436 с.
3. Васильева Н.А. Приобщение дошкольника к книге. URL: (дата обращения 13.06.13).

4. Гриценко З.А. Детская литература. Методика приобщения детей к чтению: учеб. пособие для студ. фак. дошк. воспитания высш. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стер. М.: Изд. центр «Академия», 2008. 320 с.
5. Гриценко З.А. Практикум по детской литературе и методике приобщения детей к чтению: учеб. пособие для студ. фак. дошк. воспитания высш. пед. учеб. заведений М.: Изд. центр «Академия», 2008. 224 с.
6. Гриценко З.А. Своеобразие читательского становления // Дошкольное воспитание. 2008. № 2. С. 15–20.
7. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / Под.ред. А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцевой. СПб: Питер, 2013. 464 с.
8. Колосова Е. А. Практики детского чтения: результаты комплексного исследования М.: Рос. гос. дет. б-ка 2011. 117 с.
9. Осмоловская Е.М. Детское чтение как педагогическая проблема. URL: http://lib.tr200.net/v.php?id=137197&sp=1 (дата обращения: 11.05.13).

GENESIS OF CHILDREN'S READING WITH REGARD TO THE HISTORY OF THE PEDAGOGY

V.Y. Fischer, S.N.Cenuga

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after Astafiev V.P.

Main objects of consideration of the article were phases of children's reading with regard to the history of (Russia's) pedagogy. Essential character of children's reading is being provided. The article makes notes about children's reading activity organization in regard to the well known writers of XVIII-XIX centuries such as: Novikov N.I., Belinsky V.G., Chernishevsky N.G., Dobrolubov N.A. etc. The foreground concept of XX century «a child and a book» was considered in the study.

Keywords: *children's reading, children's reading circle, introduction to reading and children's literature.*

Об авторах:

ФИШЕР Валентина Яковлевна – аспирант кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» (660049, г. Красноярск, ул. Ады Лебедевой, д. 89), e-mail: valjaf

ЦЕНЮГА Сергей Николаевич – доктор педагогических наук, профессор, доцент кафедры педагогики, ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» (660049, г. Красноярск, ул. Ады Лебедевой, д. 89), e-mail: serzen1958@yandex.ru

СТРАНИЦА АСПИРАНТА

УДК 159.9: 331.101.3

К ВОПРОСУ О НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМ АППАРАТЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ СЛУЖАЩЕГО И ЕГО ПРОФЕССИОНАЛИЗМА

Д.С. Жуков

Тверской институт экологии и права

Рассмотрены некоторые методологические подходы к изучению личности служащего и его профессионализма; приводится краткая характеристика имеющихся в литературе концепций исследований профессионализма; предложено создание эффективной комплексной исследовательской технологии посредством интеграции цивилизационного, системного, личностно-ориентированного подходов, а также использования потенциала проектных, имитационно-моделирующих технологий при изучении личностных и профессиональных особенностей служащих.

Ключевые слова: *методология, личность, профессионализм, служащий, подход, принцип, методы, средства, исследование, технологии.*

Из всех достижимых наукой целей наиболее высокой является разработка и реализация действенного решения социальных проблем. Но, безусловно, в первую очередь важно обеспечить становление самой личности, что является актуальным для изучения психологических особенностей профессиональной деятельности.

Как известно, суть работы, отвечающей требованиям современности, – формирование психических качеств и способностей служащего в соответствии с такими связями и отношениями, которые определяют его роль в обществе как личности. Это требует практического использования достижений всех областей знаний, рассматривающих человека, во-первых, как материальное и социальное образование; во-вторых, как носителя психики, сознания и способностей; в-третьих, как самостоятельно развивающуюся свободную и суверенную личность.

Как представляется, при исследовании личности служащего важен анализ существующих технологий. Результатом данного анализа может стать представление о преимуществах и недостатках существующих технологий, которые отражены в многочисленных диссертациях, монографиях, статьях, материалах научно-методических конференций и т.п. [1–3; 5 и др.].

Подобный анализ позволит нам осмысленно подойти к процессу познания и формирования собственной технологии изучения личности служащего.

Среди отечественных ученых, занимавшихся разработкой теории личности, выделим Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейна, В.Н. Мясищева, Д.Н. Узнадзе, В.С. Мерлина. Гипотезы, которые были сформулированы ими в рамках различных научных парадигм, продолжают теоретически и эмпирически исследоваться.

Личность в отечественной психологии понимается как системное качество, характеризующее включенного в общественные отношения индивида. Это системное качество приобретается индивидом в предметной деятельности, при взаимодействии и общении с другими людьми. К числу личностных не относятся психологические качества человека, характеризующие его познавательные процессы или индивидуальный стиль деятельности, за исключением тех, которые проявляются в отношениях к людям в обществе. В понятие «личность» обычно включают такие свойства, которые являются более или менее устойчивыми и свидетельствуют об индивидуальности человека, определяя его значимые для людей черты и поступки.

Мотивационная сфера личности включает в себя мотивы, потребности и ценностные ориентации – явления субъективные, связанные с индивидуальными особенностями и установками личности, но в то же время включающие в себя и ее социально-психологические черты. Другой важнейшей личностной сферой является эмоциональная сфера. Именно она, наряду с мотивационно-потребностной, определяет активность человека в ходе выполнения трудовой деятельности. От эмоционального тонуса человека зависят восприятие им жизни, его интересы, стремления и планы. Коммуникативная сфера личности – социально обусловленная область коммуникативной деятельности человека, имеющая свои функции, определяемые коммуникативными потребностями человека.

В научных работах, посвященных исследованию свойств личности [1; 2], большое значение также отводится самостоятельности, которая характеризуется, с одной стороны, совокупностью знаний, умений и навыков, которыми обладает обучаемый, с другой – его отношением к результатам и условиям процесса самостоятельной деятельности, рассматривается как качество личности, выражающееся в способе мышления и стиле деятельности. Действительно, как и любое качество личности, самостоятельность необходимо развивать потому, что именно через нее реализуется весь потенциал способностей человека. Вместе с тем нужно подчеркнуть, что самостоятельность субъекта никак не исчерпывается способностью выполнять те или иные

задания; она включает более существенную способность самостоятельно, сознательно ставить перед собой те или иные задачи, цели, определять направление своей деятельности.

Вопросы, касающихся концептуальных основ по теме данной статьи рассматриваются в работах отечественных авторов: А.А. Деркача, В.П. Журавлева, С.А. Карташова, Л.Д. Столяренко, В.Л. Романова, Е.В. Охотского, Б.В. Лытова, Н.И. Шувалова Н.И. Турчинова, Б.Т Пономаренко А.К. Марковой Ю.В. Синягина Ю.Д. Красовского, А.Я. Кибанова, З.П. Румянцевой и др.

Большинство исследователей формирование профессионализма связывают с цивилизационным, системным, личностно-ориентированным подходами и деятельностным развитием [6; 10 и др.].

Использование цивилизационного и системного подходов необходимо, поскольку системообразующей «единицей» профессионализма выступает целостный образ высокоэффективной деятельности по приобретению и творческому применению знаний (образ предметной сферы этой деятельности), включающий ее гуманитарные ценности; фундаментальные теоретические принципы и ориентировочную основу выполнения (систему понятий и способов решения типовых заданий); варьирование способом выполнения в зависимости от ситуации [7; 8 и др.].

Для того чтобы исследование профессионализма носило эффективный характер, необходима целостная система последовательно выстроенных методов и средств, вовлекающих служащего в освоение профессиональных приёмов и действий.

Одним из методологических основ личностно-ориентированной технологии является положение, согласно которому личность обладает способностью к организации внутренних механизмов развития в ходе самостоятельной деятельности [6; 7 и др.].

Мы считаем несомненным плюсом данной концепции тот факт, что рассмотрение проблем развития личности служащего происходит в неразрывном единстве с характерной для него культурной средой. С другой стороны, такой подход может привести к чрезмерно широкому рассмотрению проблемы изучения личности служащего с полным или частичным игнорированием деталей.

По мнению Н.В. Бордовской, «профессиональное развитие личности – это процесс целостного развития личности как активного участника профессиональной деятельности (в том числе активного на этапе профессионального выбора и подготовки), обусловленный социальной ситуацией, ведущей деятельностью и творческими возможностями самого индивида» [4, с. 31].

Как представляется, специфика изучения личности служащего отражена в самоценных формах активности, познавательных, волевых,

эмоциональных его устремлениях в условиях государственной службы. Опираясь на данные характеристики, важно помнить о необходимости сформированной мотивации, направленности их деятельности и саморазвитие. Без опоры на данные переменные мы не можем говорить о высокой эффективности указанных технологий. Кроме того, использование подобных характеристик требует выделения четких критериев, показателей и норм становления личности служащего.

Пути и средства изучения профессионализма, которые мы обсуждаем, обеспечиваются заданной моделью развития профессионализма. Эта система основывается на проектных, имитационно-моделирующих технологиях.

Можно привести следующую сравнительную характеристику наиболее «популярных» методик изучения личности (см. таблицу).

Методики исследования личности

Методики исследования	Предназначение
MMPI	Предназначен для использования: практическими психологами, консультантами, врачами, педагогами, социологами в сфере профессионального или кадрового отбора, семейного и индивидуального консультирования, а также для дифференциальной диагностики, индивидуализации мер психологической коррекции и психотерапии
16ФЛО	Предназначен для оценки индивидуально-психологических особенностей личности
Калифорнийский опросник	Предназначен для исследования социально-психологических аспектов личности
5-факторный личностный опросник	Предназначен для измерения степени выраженности каждого из пяти факторов (экстраверсия – интроверсия; привязанность – обособленность; самоконтроль – импульсивность; эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость; экспрессивность – практичность)
Аппаратно-программный психодиагностический комплекс Мультипсихометр	Обеспечивает проведение психологического обследования, как в диалоговом (индивидуальном), так и в бланковом (групповом) форматах

Как известно, в основу всех указанных и других методик положено изучение достаточно большого массива независимых

переменных, поэтому наиболее привлекательным для практического применения, на наш взгляд, является аппаратно-программный психодиагностический комплекс «Мультипсихометр», который позволяет проводить обработку множества данных.

По-нашему мнению, современная ситуация в государственной службе актуализирует разработку подходов к использованию потенциала данных технологий для изучения личности служащего, детерминант повышения его профессионального уровня, формирования умений самостоятельного поиска решений практических задач.

В ходе реализации указанных технологий важно соблюдать так называемый проектно-технологический принцип, который обеспечивает формирование качественных знаний о развитии личностных качеств служащих.

Доминирование проектно-технологического принципа при построении технологии изучения личности служащего при помощи информационных технологий обеспечивает стабильность, повторяемость результатов ее использования, четкую структуру и последовательность.

Обобщая накопленный опыт различных исследований и имеющиеся разработки данной проблемы, мы можем заключить, что реализация данной технологии приводит к необходимости следования нескольким правилам:

– во-первых, требование активизирующего характера выполняемой исследовательской деятельности;

– во-вторых, признание и включение в исследовательский процесс целеполагания, планирования и организацию по реализации целей и анализ результатов исследовательской деятельности;

– в-третьих, ориентация на формирование способов мыслительной деятельности, способов поиска и усвоения информации.

Итак, проведя анализ некоторых их существующих технологий, мы можем заключить, что определение приоритетных целей диктует современное понимание содержания исследовательского процесса. Используя известное классическое положение о том, что цель, как закон, обусловливает собою характер деятельности, мы считаем цель детерминирующим фактором данного процесса и в нашем понимании – это необходимость разработки комплексной исследовательской технологии.

Однако создание эффективной комплексной технологии возможно только при наличии опоры на субъективный опыт, сложившиеся когнитивные схемы с дальнейшим их развитием и пополнением. Все это приводит нас к необходимости следования тенденции, заключающейся в том, что решение исследовательских задач возможно с большей эффективностью, если оно идет от общего к

частному, протекает в аутентичном смысловом пространстве и является конструктивным.

В данной связи можно перечислить основные задачи, которые должна решать искомая технология исследования профессионализма:

– проведение диагностики уровня развития профессионализма;

– создание комплекса организационных и научно-методических условий и исследовательского аппарата;

– систематическая психологическая инновационная подготовка исследователя.

Успешность реализация указанных задач обусловлена необходимостью владения определенным уровнем подготовки, технологией, методами и приемами исследования профессионализма.

Список литературы

1. Абакаров Д.К. Социально-инновационные основания управления развитием профессионализма государственных служащих: автореф. дис. … канд. социол. наук. М.: Реглет, 2013. 25 с.
2. Авдеева И.О. Психолого-акмеологические факторы развития профессионализма муниципальных служащих социальной сферы: дис. … канд. психол. наук. Кострома, 2014. 220 с.
3. Бондаревский В.Б. Воспитание интереса к знаниям и потребности к самообразованию. М.: Просвещение, 1985. 143 с.
4. Бордовская Н.В. Профессионально-личностное развитие будущего специалиста как психолого-педагогическая проблема // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена. 2012. № 145. С. 28–43.
5. Бушуева И.П. Управление профессиональным развитием государственных гражданских служащих: региональный аспект: автореф. дис. … канд. социол. наук. Нижний Новгород, 2015. 26 с.
6. Колпачников В.В. Человекоцентрированный и экзистенциальный подходы в консультировании и психотерапии: близость или различие? // Консультативная психология и психотерапия. 2011. № 4. С. 91–106.
7. Леньков С.Л., Зиньковский А.К., Антоновский А.В. Защитно-совладающее поведение как фактор профессионального здоровья и эффективности работы учителя // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20: «Педагогическое образование». 2011. № 1. С. 23–36.
8. Мурашко М.В. Об эффективности профессиональной деятельности и качестве образования управленческого персонала // Проблемы качества образования в современном обществе: сб. ст. XI Междунар.

науч.-практ. конф. / под ред. Л.И. Найдёновой, Г.Г. Кривчика, С.Д. Морозова, М.В. Корчагиной. Пенза, 2015. С. 3–9.
9. Степанова Т.Е. Закономерности экономики, основанной на знаниях. дис. ... д-ра экон. наук. Самара, 2005. 418 с.
10. Федотов С.Н., Чернышова О.В. Профессиональная успешность мастеров-консультантов сервисных систем автоконцернов в контексте экономики труда // Каспийский регион: политика, экономика, культура. 2013. № 4. С. 114–119.

ABOUT THE QUESTION OF THE SCIENTIFIC AND METHODICAL DEVICE OF RESEARCH OF THE IDENTITY OF THE EMPLOYEE AND HIS PROFESSIONALISM

D.S. Zhukov

Tver Institute of Ecology and Law

In this article some methodological approaches to studying of the identity of the employee and his professionalism are considered; the short characteristic of the concepts of researches of professionalism which are available in literature is provided; creation of effective complex research technology by means of integration civilization, system, personal focused approaches, and also uses of potential design, the imitating modeling technologies is offered when studying personal and professional features of employees.

Keywords: *the methodology, a personality, the professionalism, the employee, the approach, a principle, the methods, the means, a research, the technologies.*

Об авторе:

ЖУКОВ Данил Сергеевич, аспирант кафедры общей психологии и психологии труда ОУ ВО «Тверской институт экологии и права» (170001, г. Тверь, пр-т Калинина, 23), email: zhukovdanil@gmail.com

УДК 37.015.323

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ Я-КОНЦЕПЦИИ ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА ЭТАПЕ АДАПТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

И.В. Конорюкова

Тверской институт экологии и права

Рассматривается взаимосвязь Я-концепции с характеристиками профессиональной адаптации. Представлена модель психологического сопровождения трудовой деятельности воспитателей, в основе которой лежит идея создания условий для саморазвития личности профессионала с целью его самостоятельного успешного дальнейшего существования в профессии, что способствует качественному изменению их отношения к труду, осознанию возможных перспектив, способов и средств восстановления своих возможностей, формированию более четкой и адекватной Я-концепции профессионала. Модель психологического сопровождения формирования Я-концепции профессионала включает цель, задачи, условия, необходимые для достижения основной цели, основанные на принципах формирования Я-концепции профессионала, критерии эффективности и содержание, посредством которого она реализуется (диагностика; проектирование и проведение тренинга; динамики изучаемых феноменов, реализация личности в труде).

Ключевые слова: *формирование, Я-концепция, деятельность, адаптация к профессиональной деятельности.*

В современных социокультурных условиях все больше внимание уделяется дошкольному образованию. В Законе «Об образовании» и Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования определены основные требования к профессиональной компетентности воспитателей. В связи с этим ключевыми являются проблемы формирования у них позитивного отношения к труду и потребности в профессиональном росте как условие их профессионального самосовершенствования.

Изучение творческого потенциала, педагогического статуса, затруднений, которые испытывают начинающие воспитатели в ходе организации воспитательно-образовательного процесса, показало, что специалисты на этапе адаптации или реадаптации неадекватно завышено оценивают свои возможности; имеют слабую мотивацию труда для дальнейшего профессионального роста. Все это в совокупности с социальной напряженностью, невысоким статусом профессии воспитателя приводит к состоянию фрустрации или

пассивному, конформному принятию целей и ценностных ориентаций группы и, как следствие, является причиной ухода начинающих педагогов из сферы дошкольного образования.

Мотивы трудового поведения воспитателей предопределяются некой системой индивидуальных потребностей, интересов, ценностей, удовлетворение которых осуществляется или должно осуществляться в труде [2; 5]. В данном контексте особый социальный смысл приобретает решение обозначенной проблемы у воспитателей на этапе адаптации к профессиональной деятельности.

Актуализация вопроса адаптации начинающих воспитателей имеет непреходящий характер, поскольку сама постановка его направлена на снижение безработицы, повышение на микроуровне удовлетворенности трудом, а на макроуровне – эффективности образовательного процесса в ДОО в целом.

Для однозначного понимания нами использовано следующее базовое определение: Я-концепция воспитателя дошкольной образовательной организации – это система представлений о себе, которая включает в себя образ Я как профессионала в различных ситуациях педагогической деятельности, во всех формах взаимодействия с воспитанниками и коллегами, и оказывает влияние на выбор профессионалом направления своей активности [3; 4; 6].

На этапе адаптации к профессиональной деятельности воспитатель в условиях новой социальной среды проявляет умение преодолевать трудности, в результате чего Я-концепция профессионала приобретает с развитием личности свою глубину и многомерность. Новообразованием этапа адаптации становится формирование новой системы отношений специалиста к профессиональной действительности и к самому себе. К важнейшим факторам, определяющим содержательную сторону Я-концепции воспитателя, относятся социальная позиция, цели и условия педагогической деятельности, личностные качества, его ценностные ориентации [1; 7]. На этапе адаптации к профессиональной деятельности Я-концепция способствует достижению внутренней согласованности личности, интерпретации профессионального опыта, определению ожиданий человека в отношении к профессии.

В исследованиях последних лет отражается значимость формирования позитивной стабильной Я-концепции воспитателя, которая обеспечивает ему уверенность в направлении своего профессионального пути, продуктивность и эффективность его работы. Профессиональная деятельность характеризуется индивидуальными личностносообразными технологиями выполнения, а специалист осознанно или неосознанно начинает испытывать потребность в дальнейшем профессиональном росте, в карьере [1].

Поэтому возникает проблема психологического сопровождения обеспечения условий формирования Я-концепции воспитателя дошкольной организации и уровня субъективного контроля как важных характеристик, которые способствуют активизации профессиональных усилий по скорейшей адаптации, приобретению опыта работы и конструктивному построению взаимоотношений в педагогическом процессе. Условиями для формирования Я-концепции воспитателя являются: мотивация с гуманистической направленностью иерархии ценностей и внутренним локусом контроля и гибкая, дифференцированная система представлений о себе [7].

Эффективной формой решения проблемы формирования позитивной стабильной Я-концепции воспитателя является организованное в ДОО психологическое сопровождение начинающих воспитателей, задачи которого – учет факторов, влияющих на успех адаптации и реадаптации. В связи с этим на первый план выходит проблема создания модели психологического сопровождения, которая обеспечит направленную деятельность, предполагающую создание психологических условий, способствующих формированию у воспитателей Я-концепции в качестве ведущего аспекта их успешной адаптации.

Целью создания модели является обеспечение психологических условий для формирования Я-концепции воспитателя на этапе адаптации к профессиональной деятельности.

Задачи:

1. Определение аспектов Я-концепции профессионала – необходимо для выявления ведущего показателя успешной адаптации к профессиональной деятельности, взаимосвязи и влияния других характеристик на данную категорию, а также для построения более эффективной модели психологического сопровождения.

2. Использование активных психологических методов социально-психологического обучения – целесообразно для достижения основной цели психологического сопровождения: развитие самостоятельной, адаптированной личности профессионала.

3. Проектирование и проведение программы тренинга формирования Я-концепции воспитателя на этапе адаптации к профессиональной деятельности. Тренинговое пространство выступает в качестве специфических специально организованных условий для реализации модели психологического сопровождения.

4. Поддержание и стимулирование профессионального роста – достижение целей психологического сопровождения не представляется возможным без профессионального роста. Также данная категория ценна для сохранения и поддержания достигнутого результата по окончании психологического воздействия.

5. Исследование динамики изменений – целесообразно для определения эффективности модели психологического формирования Я-концепции воспитателя на этапе адаптации к профессиональной деятельности.

6. Успешная реализация личности в труде – возможна при условии ценности труда для личности и успешной адаптации в трудовой деятельности.

В рамках психологического сопровождению формирования Я-концепции воспитателя создаются условия для развития умений к самонаблюдению, самопониманию и самоанализу. Сначала необходимо помочь человеку открыть и познать свой внутренний мир, путем изучения себя. Методы можно применять различные: психодиагностика, аутотренинги, выражение себя с помощью рисуночных тестов, а также арт-терапия и т. д.

Этапы самовосприятия (Р.В. Овчарова):

1. Восприятие своего Я через соотнесение с другими (другой человек – модель наблюдения). Методы: ролевые игры и анализ поступка, элементы групповой дискуссии.

2. Восприятие себя через результаты деятельности. Методы: дискуссии, наблюдение, анализ своих поступков в разной ситуации.

3. Восприятие себя через наблюдение собственных состояний (понимание внутреннего мира). Методы: анализ переживаний и впечатлений [7].

В процессе психологического сопровождения формирования Я-концепции воспитателя дошкольной образовательной организации происходит:

– развитие Я-концепции на основе представлений о важности и сущности профессиональной деятельности, об образе идеального Я педагога и о том, что Я – преобразователь действительности, носитель активности;

– актуализация потребности в постоянном самообразовании, самовоспитании и саморазвитии;

– актуализация потребности в раскрытии резервных возможностей человека, а следовательно, развитие творческого потенциала личности;

– формирование представлений о себе как о профессионале (разность между идеальным образом Я педагога и реальным образом Я педагога, которая показывает тенденцию личностного роста специалиста).

Критериями эффективности модели формирования Я-концепции воспитателя на этапе адаптации к профессиональной деятельности являются:

– увеличение значимости внутренних мотивов в общей структуре трудовой мотивации;

– сформированность Я-концепции профессионала;

– повышение удовлетворенности трудом и развитие ПВК.

Эмпирически была подтверждена эффективность модели психологического сопровождения формирования Я-концепции воспитателя на этапе адаптации к профессиональной деятельности посредством следующих динамических преобразований: преобладание внутренней и внешней положительной мотивации над внешней отрицательной в структуре трудовой мотивации; повышение степени сформированности отношения к развитию у себя ПВК (когнитивный компонент – 24%; поведенческий компонент – 23%; эмоциональный компонент – 42%). В социальных представлениях респондентов труд в большей мере выступает в качестве «развития личности». В реальной схеме мотиваторов удовлетворенности трудом наиболее значимыми для испытуемых представляются факторы, относящиеся к внутренним мотиваторам. Повысилось общее количество воспитателей со сформированной среднесрочной представленностью трудовой деятельности; снизились показатели дезадаптации, что способствовало повышению профессиональной адаптации воспитателей.

Список литературы

1. Антоновский А.В., Балакшина Е.В. Профессиональная самоактуализация педагогов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20: Педагогическое образование. 2014. С. 92–98.
2. Варелджян К.Р. Психологическое сопровождение формирования трудовой мотивации у женщин, осужденных к отбыванию наказания в местах лишения свободы: автореф. дис. … канд. психол. наук. Тверь, 2010. 21 с.
3. Джанерьян С.Т. Профессиональная Я-концепция: Системный подход: автореф. дис. ... док. психол. наук. Ростов-н/Д, 2005.
4. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Стратегия преодоления кризисов профессионального становления личности педагога // Мир психологии. 2002. № 4. С. 194 203.
5. Коржан Д.И., Мурашко М.В. О необходимости совершенствования психолого-педагогического сопровождения профессиональной деятельности специалистов таможенных органов // Вестн. ТвГУ. Сер. «Педагогика и психология». 2013. Вып. 4. С. 168–175.
6. Федотов С.Н., Чернышова О.В. Теоретико-методологические основы исследования психологических факторов успешности профессиональной деятельности специалистов. Тверь, 2011. 192 с.

7. Чернеева О.В. Становление профессионального самосознания воспитателя дошкольного образовательного учреждения в условиях педагогического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2000.

PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF THE FORMATION OF SELF-CONCEPT OF TEACHER PRE-SCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS AT THE STAGE OF ADAPTATION TO PROFESSIONAL ACTIVITIES

I.V. Konorukova

Tver Institute of Ecology and Law

The article examines the relationship of self-concept with the characteristics of professional adaptation. Presents a model of psychological support of labor activity of educators, which is based on the idea of creating the conditions for self-development professional with a successful independent purpose of its further existence in the profession, which contributes to a qualitative change in their attitude toward work, awareness of possible ways and means to restore its capacities, the formation of a clearer and more adequate self-concept of professional. Model of psychological support of the formation of self-concept of professional includes goal, objectives, conditions required to achieve the main goal, based on the principles of formation of self-concept of professional performance criteria and the content through which it is implemented (diagnosis, design, and conduct of training; dynamics of the studied phenomena, the realization of personality in the work).

***Keywords**: formation, self-concept, activities, adaptation to professional activities.*

Об авторе:

КОНОРЮКОВА Инна Владимировна – аспирант ОУ ВО «Тверской Институт Экологии и Права» (170001, г. Тверь, проспект Калинина, д. 23), e-mail: tvkiv@mail.ru

УДК 159.9: 331.1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОТБОРА

Н.П. Мещерская

Тверской государственный университет

Первым шагом в процессе изучения аспектов профессионально-психологического отбора является анализ теоретических положений, терминов и определений, характеризующих это явление. Рассмотрению этих вопросов посвящается данная статья.

Ключевые слова: *отбор, профессиональный отбор, медицинский отбор, психологический отбор, физиологический отбор, педагогический отбор, направления, объект, предмет профессионального отбора.*

Проблемы профессионально-психологического отбора (ППО) являются объектом исследования психологии труда и организационной психологии. Как отмечает А.Г. Маклаков, «в отечественной психологической науке накоплен достаточно большой опыт и существуют разработки, которые по своему уровню не только не уступают, но и превосходят аналогичные разработки зарубежных исследований. Однако в полной мере достижения научной психологии пока еще не нашли своего отражения на практике. Наибольшее распространение профессиональный психологический отбор нашел в вооруженных силах и силовых министерствах, а также в некоторых государственных структурах» [11, с. 25].

Опираясь на авторитетное мнение ученого и практические возможности анализа реальной ситуации, можем отметить, что в системе отбора кадров, как государственных, так и коммерческих организаций ППО применяется очень ограниченно. С одной стороны, это объясняется произошедшими в стране социально-экономическими реформами, с другой – нежеланием руководителей и владельцев предприятий нести дополнительные трудовые и финансовые затраты на организацию труда специалистов-психологов, осуществляющих ППО. В данной работе на основе анализа экономических результатов деятельности предприятия топливно-энергетической компании делается вывод о том, что введение в деятельность служб управления персоналом процедуры ППО рабочих буровых установок не только не увеличивает, но, наоборот, сокращает затраты организации.

Для систематизации и разграничения основных положений ППО рассмотрим содержание таких понятий, как отбор, профессиональный

отбор, психологический отбор, профессионально-психологический (профессиональный психологический) отбор.

Толковый словарь по психологии определяет отбор в широком значении как выбор. Этот термин используется свободно в отношении любой операции, посредством которой отбираются некоторые индивиды, группы, субъекты, пункты и т. д. для включения их в выборку, эксперимент, группу и т. д. [17].

Большая психологическая энциклопедия дает следующее определение: «Отбор – выделение чего-либо, кого-либо из некоей среды, общего числа, из некоего множества на основе некоих критериев, признаков» [2].

Словарь-справочник по управлению персоналом определяет отбор как латентную функцию, осуществляемую организацией для выявления из списка заявителей лиц, наилучшим образом подходящих для вакантной должности [19, с. 259].

А.Я. Кибанов относит отбор персонала к процессу изучения психологических и профессиональных качеств работника с целью установления его пригодности для выполнения обязанностей на определенном рабочем месте или должности и выбора из совокупности претендентов наиболее подходящего с учетом соответствия его квалификации, специальности, личных качеств и способностей характеру деятельности, интересам организации и его самого [10, с. 436].

Необходимо также отметить, что отбор персонала – процесс билатеральный, т. е. право выбора имеет как работодатель, так и работник, и в процессе отбора формируется компромисс интересов обеих сторон.

В.А. Толочек в курсе современной психологии труда определяет профессиональный отбор как процесс практического выделения из имеющихся кандидатов тех, которые способны в данных условиях обеспечивать наиболее эффективное выполнение возложенных на них задач [18, с. 148].

Актуальность задачи отбора определяется избытком претендентов, высокой стоимостью профессиональной подготовки, предъявлением высоких требований к определенным психологическим свойствам человека особенностями профессиональной деятельности (особые условия труда, работа с технически сложным оборудованием и др.) [18].

Профессиональный отбор в редакции О.Г. Носковой – это определение степени профессиональной пригодности человека к конкретной профессии (должности) в соответствии с нормативными требованиями [13, с. 178].

А.К. Маркова определяет профессиональный отбор как комплекс мероприятий, направленных на выделение лиц, которые по своим психологическим и физиологическим качествам, состоянию здоровья и физического развития, уровню базового образования наиболее пригодны к обучению и последующей трудовой деятельности по конкретной профессии, специальности [12, с. 151].

«Большой психологический словарь» под редакцией Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко дает следующее определение: «Профессиональный отбор (англ. *vocational selection*) – специализированная процедура изучения и вероятностной оценки пригодности людей к овладению специальностью, достижению требуемого уровня мастерства и успешному выполнению профессиональных обязанностей в типовых и специфически затрудненных условиях» [4, с. 325].

Для выявления степени тождественности приведенных выше определений понятия «профессиональный отбор», с помощью контент-анализа выделим объект, предмет отбора и содержание действия, при помощи которого осуществляется отбор (табл. 1).

Таблица 1

Содержание понятия «профессиональный отбор»

№ п/п	Автор	Объект ПО	Предмет ПО	Действие ПО
1	Голочек В.А.	Кандидат	Способность эффективно выполнять возложенные задачи	Практическое выделение
2	Носкова О.Г.	Человек	Степень пригодности к конкретной профессии в соответствии с нормативными требованиями	Определение
3	Маркова А.К.	Лицо	Пригодность к обучению и последующей трудовой деятельности по конкретной профессии, специальности	Выделение
4	Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П.	Люди	Пригодность к овладению специальностью, достижению требуемого уровня мастерства и успешному выполнению профессиональных обязанностей в типовых и специфически затрудненных условиях	Изучение и оценка
5	Головин С.Ю. [7, с. 412]	Человек	Пригодность к овладению специальностью и успешному выполнению профессиональных обязанностей по достаточно жестким критериям	Изучение и вероятностная оценка

Контент-анализ систематизированной в таблице информации показывает, что общим, по мнению большинства авторов, в профессиональном отборе является определение (оценка) пригодности индивида к профессиональной деятельности.

Профессиональный отбор изучает и практически использует не только психология труда, организационная психология, но и другие отрасли знания (табл. 2).

Таблица 2

Профессиональный отбор в различных отраслях знания

№ п/п	Отрасль знания	Тезаурус
1	Медицина [3]	Совокупность мероприятий, имеющих целью выбор наиболее подходящих кандидатов для выполнения определенного вида трудовой деятельности по анатомо-физиологическим и психологическим особенностям личности, а также по состоянию здоровья
2	Управление персоналом [19]	Процедура вероятностной оценки профессиональной пригодности человека, изучение возможности овладения им определенной специальностью, достижения требуемого уровня мастерства и эффективного выполнения профессиональных обязанностей
3	Экономика [5, с. 459]	Оценка кандидатов на вакантные должности или рабочие места
4	Безопасность и гигиена труда [8]	Отбор лиц, наиболее пригодных к профессиональной подготовке и дальнейшей деятельности в системе «человек – машина» по определенной специальности
5	Охрана труда [15]	Отбор лиц, пригодных (или наиболее пригодных) к определенным профессиям. Задачи: – отсев лиц, непригодных для данной работы; – выбор наиболее пригодных среди желающих приступить к работе; – советы по перспективности трудоустройства
6	Профессио-нальное образование [6, с. 361]	Система средств, обеспечивающая вероятностную оценку пригодности человека к овладению специальностью, достижению требуемого уровня мастерства и успешному выполнению профессиональных обязанностей в специфических затрудненных условиях
7	Космонавтика [16, с. 112]	Мероприятия, методы и процедуры, позволяющие выбрать для работы на пилотируемых космических объектах лиц, в наибольшей степени соответствующих по своим индивидуальным качествам и подготовленности требованиям профессиональной деятельности космонавта

В статье «Большого психологического словаря», посвященной профессиональному отбору, отмечается, что «в профессиональном

отборе выделяются четыре стороны, или компонента: медицинский, физиологический, педагогический и психологический» [4, с. 257]. Содержание каждого компонента профессионального отбора с точки зрения психологии представлено в табл. 3.

Таблица 3

Направления (компоненты) профессионального отбора

№ п/п	Компонент	Цель
1	Медицинский	Определение состояния здоровья на основе медицинских процедур – измерение уровня развития и сформированности организма человека и его отдельных функциональных систем
2	Физиологический	Учет конкретного функционального состояния человека: – степень его усталости и работоспособности; – уровень подверженности стрессогенным факторам; – развитость способности эффективно функционировать в условиях риска, ночных смен, информационной неопределенности
3	Педагогический	Оценка сформированности специальных знаний у работника, развитости его конкретных умений и практических профессиональных навыков
4	Психологический	Выявление и оценка задатков и способностей человека, его ценностных ориентации, профессиональной направленности, мотивации, интересов и предпочтений

Как отмечает А.Г. Маклаков, количество видов (направлений) профессионального отбора может быть различным и определяется спецификой предстоящей трудовой деятельности [11, с. 256].

Характерной особенностью большей части отраслей народного хозяйства является высокое нервное и эмоциональное напряжение работающих. В современных производствах требуются повышенное внимание, быстрота и точность двигательных реакций и ряд других психофизиологических качеств. В связи с этим особую актуальность приобретает специальный подбор людей, обладающих необходимым уровнем адаптационных возможностей организма к специфическим факторам производственной среды.

Психофизиологический отбор является составной частью профессионального отбора, он направлен в первую очередь на выявление лиц, которые по профессиональным способностям и индивидуальным психофизиологическим качествам соответствуют конкретным требованиям их будущей профессиональной деятельности.

При работе, связанной с высокой ответственностью, значительным нервным и эмоциональным напряжением (операторы

автоматизированных систем атомных электростанций, водители транспорта и др.), высокие требования предъявляются к таким показателям, как внимание, оперативная память, скорость переработки информации, эмоциональная устойчивость и др.

Для горнорабочих, рабочих литейных цехов и др., трудовая деятельность которых характеризуется значительной физической нагрузкой и протекает в условиях повышенной запыленности воздушной среды, наибольшее значение имеют состояние сердечно-сосудистой и дыхательной систем и уровень физической работоспособности.

Врачи, проводящие работу по профессиональному отбору, должны быть знакомы с санитарно-гигиеническими условиями профессии, для которой отбирают людей, знать профессиональные вредности и особенности действия профессиональных факторов. Это необходимо для оценки состояния органов и систем организма, являющихся критическими для каждого производственного фактора.

Существуют медицинские противопоказания к приему на работу, которые отражают действительную невозможность выполнения данного профессионального труда при определенном состоянии здоровья [9, с. 458]. Противопоказания разделены на два вида:

1) обусловленные требованиями к состоянию тех или иных органов и систем человека, предъявляемыми данной профессией;

2) нарушения в состоянии здоровья, которые могут значительно усугубиться под влиянием условий труда.

Перечень медицинских противопоказаний для приема на работу с вредными условиями труда содержится в приказе МЗ СССР № 555 «О совершенствовании системы медицинских осмотров трудящихся и водителей индивидуальных транспортных средств» (1989) [3].

Определение состояния здоровья регламентируется приказом Минздравмедпрома России от 14 марта 1996 г. № 90 «О порядке проведения предварительных и периодических медицинских осмотров работников и медицинских регламентах допуска к профессии».

Профессиональный отбор включает в себя изучение социальных характеристик человека и уровня его общеобразовательной и специальной подготовленности, а также медицинское и психологическое обследование. Эти направления изучения человека часто выступают как самостоятельные виды отбора, которые, однако, тесно связаны и взаимно дополняют друг друга [1, с. 145].

Психологический отбор – это процедура изучения и оценки степени развития, психических и психофизиологических качеств человека, требуемых конкретной профессией, что способствует успешному овладению профессией и последующей эффективной деятельности [14, с. 235].

В процессе психологического отбора в зависимости от характера контингента и предъявляемых профессиональных требований, может быть предусмотрена оценка:

– биологически устойчивых психофизиологических качеств (пороги ощущения и восприятия, типологические свойства высшей нервной деятельности, психомоторные качества и т. д.);

– социально-психологических характеристик (направленность личности, коммуникативность, склонность к лидерству, конформизм и т. д.);

– особенностей психических процессов, состояний и свойств.

В практическом отношении психологический отбор может разрабатываться и проводиться либо в полном своем объеме (по всем трем направлениям) для всестороннего изучения личности, либо только в виде психофизиологического отбора (водители, связисты и т.п.) или социально-психологического отбора (на руководящие должности) [1, с. 145].

А.Я. Кибанов отмечает, что психологическое направление профессионального отбора состоит в диагностике и прогнозировании способностей. Поскольку понятие «способности» является категорией психологической, происходит отождествление понятий «профессиональный отбор» и «психологический отбор» [10, с. 175].

Информация о кандидатах социально-психологического порядка существенно расширяет возможности личностно-структурного и динамического анализа всей совокупности информации и тем самым позволяет повысить степень вероятности и надежности прогнозов. Основными характеристиками для этого служат:

– ценностные ориентации личности;
– мотивационная стабильность выбора профессии;
– личностные черты и особенности жизненного опыта.

Практическая целесообразность психологического отбора определяется доказанностью его экономической и социальной необходимости. Обязательным условием психологического отбора является наличие подготовленных и имеющих опыт практической деятельности специалистов-психологов.

Последовательность процесса психологического отбора можно представить схематично (рисунок).

А.Г. Маклаков ППО рассматривает как комплекс мероприятий, направленных на обеспечение качественного отбора персонала организации на основе оценки соответствия уровня развития необходимых психофизиологических (индивидных) качеств и свойств личности требованиям профессиональной деятельности [11, с. 45].

Анализируя приведенные определения, можем заключить, что профессиональный отбор по своей сути и критериям является социально-экономическим мероприятием, а по методам – медико-биологическим и психолого-педагогическим.



Этапы психологического отбора

Обобщая описание понятия ППО, можем сформулировать определение, наиболее полно отражающее проблему нашего исследования,: ППО рабочих буровых установок – это комплекс мероприятий, методов и процедур, направленный на выбор лиц, пригодных по своим личностным качествам и подготовленности для работы в особых условиях.

Список литературы

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. М.: ПЕР СЭ, 2005. 349 с.
2. Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: http://psychology.academic.ru
3. Большой медицинский словарь. [Электронный ресурс]. URL: http://gufo.me/bigmedslov_a
4. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 3-е изд., доп. и перераб. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2006. 672 с.
5. Большой экономический словарь: 25000 терминов / под ред. А.Н. Азрилияна. 7-е изд., доп. М.: Институт новой экономики, 2010. 1472 с.
6. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь: ключевые понятия, термины, актуальная лексика. М. НМЦ СПО, 1999. 538 с.
7. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Минск.: Харвест, 1998. 799 с.
8. ГОСТ 26387-84. Система «человек–машина». Термины и определения. [Электронный ресурс]. URL:. http://docs.cntd.ru/document/gost-26387-84

9. Душков Б.А., Смирнов Б.А., Королев А.В. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности: словарь / под ред. Б.А. Душкова. 3-е изд. М.: Академический Проект: Фонд «Мир», 2005. 848 с.
10. Кибанов А.Я. Управление персоналом организации. 4-е изд., доп. и перераб. М.: ИНФРА-М 2010. 695 с.
11. Маклаков А.Г. Профессиональный психологический отбор персонала. СПб.: Питер, 2008. 480 с.
12. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 308 с.
13. Носкова О.Г. Психология труда: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Е.А. Климова. М.: Академия, 2004. 384 с.
14. Психология в управлении человеческими ресурсами: учеб. пособие / под ред. Т.С. Кабаченко. СПб.: Питер, 2003. 400 с.
15. Российская энциклопедия по охране труда: в 3 т./ рук. проекта М.Ю. Зурабов; отв. ред. А.Л. Сафонов. 2-е изд., перераб. и доп. М.: НЦ ЭНАС, 2007. Т. 2. 408 с.
16. Справочник по безопасности космических полетов / Береговой Г.Т., В.И. Ярополов, И.И. Баранецкий и др. М.: Машиностроение, 1989. 336 с.
17. Толковый словарь по психологии [Электронный ресурс]. URL: http://psychology_dictionary.academic.ru/5270
18. Толочек В.А. Современная психология труда: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2006. 479 с.
19. Управление персоналом: словарь-справочник. [Электронный ресурс]. URL: http://psyfactor.org/personal0.htm

THEORETICAL BASIS OF THE PROFESSIONAL PSYCHOLOGICAL SELECTION

N.P. Mescherskaya

Tver State University

The first step in the process of studying aspects of professional psychological selection is the analysis of theoretical positions, the terms and definitions that characterize this phenomenon. This article is devoted to consideration of these issues.

***Keywords**: selection, professional selection, medical selection, psychological selection, physiological selection, teachers selection, direction, object, object of professional selection.*

Об авторе:

МЕЩЕРСКАЯ Наталья Петровна, аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), специальность «Психология труда, инженерная психология и эргономика», e-mail: natasha21051987@mail.ru

УДК 159.9: 796.4

НАДЕЖНОСТЬ КАК КЛЮЧЕВОЙ ПРЕДИКТОР УСПЕШНОСТИ ГИМНАСТОК

А.В. Москвина

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова

Обсуждается проблема надежности как ключевого предиктора соревновательной успешности гимнасток. Надежность понимается как целостная характеристика свойства спортсмена, которая позволяет ему результативно, стабильно и эффективно принимать участие в ответственных соревнованиях в течение определенного периода времени.

***Ключевые слова*:** *гимнастика, надежность, соревнование, спортсмен.*

В последнее время внимание исследователей все больше привлекает проблема надежности деятельности спортсмена и его готовности к соревнованиям. Изучение проблемы надежности в спорте выявило наличие качественных и количественных характеристик данного феномена, исследуемого с позиций макро- и микроподхода. Вместе с тем следует отметить, что проблема надежности гимнасток в соревнованиях теоретически и методически недостаточно разработана, хотя на важность этой проблемы неоднократно обращали внимание ведущие специалисты.

Анализ литературных источников показал, что соревновательная надежность гимнасток исследователями понимается

1) как результат совершенствования двигательных навыков, обеспечивающих высокую эффективность действия при внешних и внутренних помехах [1; 3];

2) обобщенная функциональная характеристика, количественно измеряемая вероятностью удачной попытки выполнить упражнение в заданных условиях [1];

3) безотказная деятельность в условиях соревнований с заданной результативностью в течение определенного периода времени [3; 4];

4) высокий уровень технико-тактического мастерства [2];

5) результат психологической подготовки [4].

Термин «надежность» возник как одна из ключевых характеристик технических средств деятельности. Объективными причинами постановки проблемы надежности являются следующие:

– постоянное возрастание сложности технических средств;

– повышение ответственности функций, выполняемых ими и их отдельными элементами;

– расширение самого диапазона и одновременное усложнение условий их эксплуатации.

Как качественная характеристика надежность – это способность гимнастки мастерски выполнять упражнения в напряженных, ответственных и изменчивых условиях соревнований [2, с. 5].

Как количественная характеристика надежность – вероятность безошибочного, безотказного выполнения упражнений. Число, выражающее эту вероятность, называется коэффициентом надежности [там же]. Максимальное значение его равно единице (полная, абсолютная надежность), минимальное – нулю (крайняя ненадежность). С повышением надежности гимнастки в соревнованиях коэффициент приближается к единице.

Количественный критерий надежности – отношение удачно выполненных упражнений в соревновании к общему их числу.

Интересный подход к проблеме надежности в гимнастике предложен В.Б. Коренбергом [4]. По его мнению, надежность исполнения упражнения – это мера вероятности исполнения его на требуемом качественном уровне, это структурно сложное интегральное понятие. Автор выделяет двигательную надежность и внешнюю надежность. Понятие двигательной надежности связано с качествами гимнасток, со свойствами их организмов. Понятие же внешней надежности относится к внешним, по отношению к организму гимнасток процессам, явлениям и т. д. Эти две принципиально различные составные части надежности исполнения, указывает автор, также обладают сложной внутренней структурой. К двигательной надежности автор относит: вещественную, энергетическую и информационную. К внешней – надежность упражнений и надежность ситуаций.

Надежность деятельности гимнастки следует рассматривать с системных позиций и понимать ее как интегральную характеристику личности спортсменки, которая проявляется в безошибочности, безотказности исполнения как отдельных элементов, их групп, так и композиции в целом.

Надежность соревновательной деятельности обусловлена влиянием анатомо-физиологических, антропометрических, физических характеристик и индивидуально-психологическими особенностями спортсменов. Среди последних, по мнению многих авторов, ведущая роль принадлежит свойствам нервной системы. При этом в качестве предиктора соревновательной надежности принимается во внимание какое-либо одно свойство нервной системы (чаще всего сила), но не

сочетание типологических особенностей проявления свойств нервной системы гимнасток.

Возможна компенсация неблагоприятных, биологически обусловленных свойств (например, слабости нервной системы). Компенсация возможна за счет высокого уровня мотивации к достижению успеха и повышенного уровня самоконтроля деятельности.

Однако мотивационные компоненты надежности в гимнастике изучены пока недостаточно хорошо, хотя необходимость их изучения очевидна. Без соответствующей установки на соревнованиях, без корректировки цели и мотива деятельности, без правильного регулирования уровня притязаний личности и самооценки невозможно добиться стабильно высоких результатов в гимнастике.

Цель статьи: рассмотреть надежность как ключевой предиктор успешности соревновательной деятельности гимнасток.

В настоящей работе были применены следующие методы и методики исследования:

– методы изучения спортивной деятельности и соревновательной надежности художественных гимнасток;

– методика изучения знаний гимнасток об особенностях их спортивной деятельности;

– методики изучения индивидуально-психологических особенностей художественных гимнасток;

– методики по тревожности (Шкала личностной и реактивной тревожности Спилбергера);

– опросник «Актуальное состояние» (АС);

– математико-статистические методы.

Для более точного выявления показателей надежности проводились наблюдения за выступлениями гимнасток в соревнованиях в течение двух лет. В каждом соревновании фиксировались удачно и неудачно выполненные упражнения. Неудачно выполненными считались упражнения с грубыми ошибками, срывами и потерями предметов. По результатам наблюдений вычислялся коэффициент надежности (а точнее, безотказности работы) по формуле, заимствованной из радиотехники и адаптированной для наших целей. Понятие «коэффициент надежности» введено в настоящем исследовании условно для уточнения ясности задачи измерений:

$К = (n-m)/n$,

где К – коэффициент надежности, n – общее число упражнений, выполненных в соревнованиях, m – количество неудачно выполненных упражнений.

К примеру, гимнастка Н. в соревнованиях выполнила пять упражнений, из них два упражнения с потерями предметов, остальные

без срывов. Таким образом, К = (5-2)/5 = 0,6 – указывает на средний разряд надежности.

В настоящей работе предлагаются следующие градации надежности (значения коэффициента надежности см. в табл. 1):

Таблица 1

Градации надежности соревновательной деятельности гимнасток

Коэффициент надежности	Разряды надежности соревновательной деятельности
От 0,75 до 1,0	Высокий
От 0,5 до 0,74	Средний
Меньше 0,5	Низкий

Максимальное значение коэффициента надежности равно единице (полная, абсолютная надежность), минимальное – нулю (крайняя ненадежность). С повышением надежности спортсменов в соревнованиях коэффициент приближается к единице.

Эту методику определения надежности в спортивной гимнастике использовали А.Д. Ганюшкин [2], Е.Г. Козлов, В.Г. Колюхов и др. [3].

Коэффициент надежности вычислялся в каждом отдельном соревновании, а затем обобщенный показатель надежности за период наблюдения, чтобы составить более точное и объективное представление о надежности гимнасток.

Таким образом, данная методика определения надежности в гимнастике проста и достаточно информативна. С ее помощью можно рассчитать не только обобщенный показатель надежности спортсмена, но и надежность в отдельных видах многоборья. К примеру, гимнастка К. в пяти разных соревнованиях в упражнении с лентой четыре раза выступила успешно и один раз потерпела неудачу. Следовательно, К = (5-1)/5 = 0,8 – высокий коэффициент надежности в упражнении с лентой. В упражнении с обручем эта гимнастка 3 раза выступила неудачно (были потери предметов) и лишь 2 раза успешно. В результате вычислений получаем:

К = (5-3)/5 = 0,4 – низкий разряд надежности в упражнении с обручем.

Подобный анализ позволяет выявить пробелы в подготовке спортсменок, недостатки в учебно-тренировочном процессе и сосредоточить свои усилия на отстающих видах многоборья. Можно рассчитать и надежность команды в целом для выявления слабых и сильных сторон команды или гимнасток. Эта методика может успешно применяться в повседневной практической работе тренеров.

Кроме вычисления коэффициента надежности в нашем исследовании применялся метод экспертных оценок и самооценок надежности по «шкале успешности», предложенной Ф.А. Воскобойниковым [1] и несколько модифицированной:

В соревнованиях выполняет упражнения лучше, чем на тренировках (обычно без срывов и потерь предметов).

Выполняет скорее лучше, чем так же (бывают срывы, потери предметов, но очень редко).

Выполняет так же, как на тренировках.

Выполняет скорее хуже, чем так же (чаще бывают срывы и потери предметов).

Выполняет хуже, чем на тренировках.

Считаем, что первые два высказывания характеризуют высокий разряд надежности. Третьему высказыванию соответствует средний разряд надежности, а четвертому и пятому – низкий разряд надежности.

По этой шкале тренер и его воспитанница оценивали надежность выступления в соревнованиях. Затем выводилась средняя величина для каждой испытуемой. Чем она была ниже, тем выше разряд надежности. Самая высокая оценка – 1, самая низкая – 5 баллов.

При определении коэффициента надежности в группах различной спортивной квалификации оказалось, что наибольший коэффициент характеризует спортсменок I разряда (Кср = 0,65), несколько ниже его среднее значение в группе мастеров спорта (Кср = 0,58) и самый низкий коэффициент у кандидатов в мастера спорта (Кср = 0,51) (табл. 2):

Таблица 2

Средние показатели надежности спортивной деятельности у гимнасток различной спортивной квалификации

Спортивная квалификация	Показатели надежности (М)	Оценка надежности тренером	Самооценка надежности
Мастера спорта	0,58	2,56	2,38
Кандидаты в мастера спорта	0,51	3,27	2,86
1-й разряд	0,65	2,83	3,67

По-видимому, и здесь сказывается влияние мотивации достижения на деятельность спортсменок. Гимнастки I разряда стремятся к повышению своего спортивно-технического мастерства, к выполнению более высокого спортивного разряда (кандидат в мастера спорта). Для них это вполне реальная цель.

Мастера спорта, в основном, все являются членами сборной команды своих городов и области, выезжают на соревнования, проводят учебно-тренировочные сборы. Все это оказывает стимулирующее значение и поддерживает их мотивацию на достаточно высоком уровне.

Кандидаты в мастера спорта занимают некоторое промежуточное положение. Получение более высокого спортивного разряда (мастер спорта) для них слишком трудная, а иногда почти нереальная задача. Поэтому они стремятся лишь поддерживать достигнутый ими уровень спортивного мастерства. Отсюда снижение мотивации и надежности деятельности.

Возвращаясь к табл. 2, необходимо отметить, что в оценке надежности экспертами картина несколько иная. Наиболее высокую оценку получили мастера спорта (M = 2,56). Однако кандидаты в мастера спорта вновь характеризуются наименьшим показателем надежности (M = 3,27).

Как же сами спортсменки оценивают успешность своих выступлений? Наиболее адекватно это делают мастера спорта. У них самый высокий показатель самооценки (M = 2,38), который вполне согласуется с оценкой надежности тренером и с коэффициентом надежности. Кандидаты в мастера спорта склонны к завышению оценки своей надежности, а спортсменки I разряда, наоборот, к занижению своих возможностей. Приведенные результаты носят предварительный характер, но и на их основании можно предоставить рекомендации по формированию мотивации гимнасток к двигательной активности, которые будут способствовать повышению эффективности процесса физического воспитания. Проведенное исследование дает основание для рекомендаций тренерам по психологической «подводке» спортсменок к ответственным стартам. Для менее надежных спортсменов период «разгрузки» должен быть длительнее, а сброс нагрузок постепенным, чтобы обеспечить более эффективную адаптацию к соревновательному стрессу, повысить надежность их выступлений в соревнованиях, для более надежных гимнасток возможны более укороченные сроки «разгрузки» с предоставлением им большей самостоятельности в планировании и проведении предсоревновательных тренировок.

В целях психопрофилактики перетренированности и повышения надежности спортивной деятельности гимнасток тренеру необходимо осуществлять индивидуальный подход к гимнасткам, использовать консультации психолога, проводить в период подготовки к соревнованиям аудиторные занятия по тактической, морально-волевой и идейно-политической подготовке спортсменок.

В дальнейшем целесообразно более глубокое изучение проблемы влияния разных факторов на надежность соревновательной деятельности, конкретизация данных о влиянии личностных черт,

получаемых в русле теории личности «Большая пятерка» и теории целевой мотивации на надежность деятельности гимнасток, а также определение динамики формирования соревновательной надежности у гимнасток на разных этапах спортивной карьеры.

Список литературы

1. Воскобойников Ф.А. О способах определения соревновательной устойчивости гимнастов // Гимнастика. 1973. Вып. 1. С. 54–59.
2. Ганюшкин А.Д. Психологическая готовность гимнаста к соревнованиям и его надежность // Гимнастика. М.: Физкультура и спорт, 1971. Вып. 2. С. 5–9.
3. Козлов Е.Г., Колюхов В.Г. Психофизиологические факторы соревновательной надежности в спортивной гимнастике М.: Малаховка, 1977. 22 с.
4. Коренберг В.Б. Двигательные задачи в гимнастике и их решение М.: Малаховка, 1999. 55 с.

THE STABILITY AS A MAIN FACTOR OF GYMNASTS PERFORMANCE SUCCESS

A.V. Moskvina

Lomonosov Moscow State University

The stability as a key of gymnasts success is presented at the article. Reliability is certained as integralproperty of sportsman that allows its effectively, stablyand in taking part in responsible home and foreign competitions during the certain period of time.
Keywords: *gymnastics, reliability, competition, sportsman.*

Об авторе:

МОСКВИНА Александра Владимировна – аспирант кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии «МГУ имени М.В. Ломоносова» (125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 11/9), e-mail: moskvina79@mail.ru

УДК 316.344.32: 347.9

ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В КОНТЕКСТЕ УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЮРИСКОНСУЛЬТОВ В КАЧЕСТВЕ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ В ГРАЖДАНСКОМ СУДОПРОИЗВОДСТВЕ

А.Э. Склярова

Общество с ограниченной ответственностью
«Тверская юридическая служба»

Рассмотрены проблемы толкования социального интеллекта как психологической категории, представлен краткий обзор теоретических исследований по проблеме с целью выявления динамики в изучении подходов к данному феномену. Показано, что социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности представляет собой категорию, находящуюся в процессе развития и уточнения, ввиду чего обоснована необходимость его изучения применительно к конкретной профессиональной деятельности. Обоснована необходимость изучения и развития социального интеллекта юрисконсультов в качестве представителей в гражданском судопроизводстве.

Ключевые слова: *социальный интеллект, эмоциональный интеллект, профессионализм, профессиональная деятельность юрисконсультов, успешность, психология гражданского судопроизводства.*

Роль интеллекта в профессиональной деятельности велика и бесспорна. Прежде всего необходимо отметить, что внутри профессии люди уже оказываются в определенной степени подобранными по интеллекту. Так, согласно исследованиям, люди с недостаточным когнитивным развитием не выбирают сложных профессий или отсеиваются на подступах к ним [цит. по 12, с. 13].

Таким образом, когда ведется речь об успешности любой профессиональной деятельности, всегда предполагается необходимость наличия достоверных знаний о механизмах формирования личности работника той или иной отрасли.

Во многих современных российских организациях сегодня можно наблюдать противоречия между высоким в целом уровнем развития интеллекта и общей культуры отдельных сотрудников и часто встречающимися трудностями в выстраивании взаимоотношений с коллегами, клиентами, партнерами, в адаптации к обществу.

Способность понимать и прогнозировать свое поведение и поведение других людей, умение адаптироваться к различным ситуациям и системам взаимоотношений определяет особая умственная способность – социальный интеллект [2, с. 75].

В современной действительности исследователей в области психологии труда все чаще стал привлекать феномен социального интеллекта как фактор успешности профессиональной деятельности, ранее рассматривавшийся далеко за пределами данной отрасли.

Анализ трудов по психологии XX в., проведенный А.И. Савенковым [11], позволяет вывести две тенденции во взглядах. Согласно одной из них высокий интеллект необходим для успешной реализации личности в жизни, и с раннего возраста надо стремиться развивать именно его, а согласно другой – необходимы первоочередное выявление и развитие креативности. При этом педагоги, не соглашаясь с вышеуказанными убеждениями, были склонны констатировать, что для выдающихся успехов и достижений первоочередными являются глубокие и разносторонние знания.

Общеизвестным является тот факт, что все эти точки зрения верны лишь частично, так как для достижения успешности в профессиональной деятельности важны как все вышеуказанные качества, так и наличие способностей эффективного взаимодействия с окружающими людьми: как способность эффективно действовать в системе межличностных отношений, умение ориентироваться в социальных ситуациях, верно определять эмоциональные состояния и личностные особенности остальных людей, выбирать необходимые правильные способы общения с ними и реализовывать все это в процессе взаимодействия. Эти идеи были порождены специальными исследованиями в областях изучения эмоционального и социального интеллекта [там же, с. 7].

Бесспорно, проблема социального интеллекта – динамично развивающаяся, но еще в недостаточной степени разработанная область психологии. И тот факт, что данная проблема привлекает к себе все большее внимание исследователей, обусловлена несколькими причинами. Так, анализ теоретических подходов в психологической науке позволяет отметить, что социальный интеллект как психологическая категория, является понятием, которое не имеет однозначной и единой трактовки.

Э. Торндайк изучал социальный интеллект как способность мудро поступать в человеческих взаимоотношениях, Дж. Гилфорд – как некий механизам интеллектуальных способностей, независимый от факторов общего интеллекта, связанных, в первую очередь, с познанием поведенческой информации, М. Салливен – как интегральную интеллектуальную способность человека, определяющую успешность общения и социальной адаптации, М. Форд и М. Тисак – как четкую и согласованную группу ментальных способностей, содействующих регуляции познания индивидом общества и его поведения в нём, которые развиваются в процессе социализации, Н.А. Кудрявцева – как

способность к целесообразным, мыслительным операциям, объектами которых являются процессы межличностного взаимодействия, М.Л. Кубышкина – как компонент социально значимой деятельности, направленной на достижение высоких результатов, Д.В. Ушаков – как способность к изучению социальных явлений, которая является одним из компонентов социальных навыков, умений [15]. И это далеко не полный спектр предлагаемых для определения данного феномена трактовок.

Категория «социальный интеллект» (коммуникативная компетентность), употребляемая в современной психологии, используется для обозначения определения приобретаемой в процессе усвоения социокультурного опыта способности личности понимать поведение, мотивы, состояния других людей, а также строить взаимодействия на основе этого.

Уровень социального интеллекта личности определяет успешность в деловых и межличностных отношениях, помогает поддерживать ощущение собственной целостности и комфорта [15, с. 131].

Наибольший интерес, по нашему мнению, представляет модель структуры социального интеллекта, предложенная Э. Торндайком, который выделил в качестве видов интеллекта абстрактный, механический и социальный интеллект [12, с. 76], которые связаны, соответственно, с оперированием идеями, конкретными предметами, людьми. Последний был определен как «способность понимать людей… и управлять ими, поступать мудро в человеческих отношениях» [цит. по 3, с. 27]. Характерным для точки зрения Э. Торндайка является выделение двух аспектов социального интеллекта: познавательного и поведенческого. И хотя трехкомпонентая модель Торндайка – не более чем метафора, ее роль оказалась решающей для рождения нового конструкта [1, с. 187].

Автор разделяет точку зрения Е.С. Михайловой о том, что не менее значительный вклад в процесс разработки методов исследования социального интеллекта был сделан Дж. Гилфордом, предложившим собственную модель интеллекта, в качестве одного из компонентов которого выступил социальный интеллект. Социальный интеллект рассматривался как система способностей, относительно независимых от фактора общего интеллекта, находящихся в тесной взаимосвязи с познанием поведенческой информации [11, с. 33]. Такая модель понимания социального интеллекта следует из предложенной Дж. Гилфордом общей модели структуры интеллекта, в которой социальный интеллект соотносился с поведенческим предметным содержанием, и для двух типов интеллектуальных операций – познание и дивергентная продуктивность – были сконструированы тесты.

В последующем содержание определения «социальный интеллект» было конкретизировано путем выделения «креативного социального интеллекта», который дополнил содержание понятия «социальный интеллект» с помощью навыков решения задач в области межличностных отношений. Следовательно, согласно теории Дж. Гилфорда социальный интеллект не только рассматривается как относительно независимая категория, но и позволяет с помощью предложенных методик изучать его познавательный и поведенческий аспекты [11, с. 34].

Г.П. Геранюшкина [2, с. 76] определяет социальный интеллект как умение индивида понимать не только других людей, но и самого себя в непрерывном видоизменении психических состояний и межличностных отношений, осознавать и прогнозировать результаты как личного поведения, так и поведения партнера по взаимодействию. Автором предложена трехуровневая модель социального интеллекта личности, отражающая специфику функционирования данного феномена, которая содержит следующие компоненты: уровень потенциальных способностей, состоящий из эмотивных и когнитивных компонентов; уровень актуальных способностей, состоящий из факторов социального интеллекта); результативный уровень, состоящий из коммуникативного, организаторского и комплексного компонентов [там же, с. 77].

Не менее интересным для психологической науки представляется предложение переработанной модели, в которой был сделан новый акцент на когнитивной составляющей эмоционального интеллекта, связанной с переработкой информации об эмоциях. И в этой связи было введено еще одно понятие – термин «эмоциональный интеллект», представляющий собой способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях, определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений [3, с. 12].

Также в этой модели появился компонент, связанный с личностным и эмоциональным ростом. В свете этих изменений понятие эмоционального интеллекта получило и новое определение – как способность перерабатывать информацию, содержащуюся в эмоциях: определять значение эмоций, их связи друг с другом, использовать эмоциональную информацию в качестве основы для мышления и принятия решений [14, с. 316].

Таким образом, многообразие подходов к определению феномена социального интеллекта показывает неоднозначность его компонентов, его структуры. В целом же анализ теоретических исследований позволяет констатировать, что психологические механизмы социального интеллекта изучены недостаточно, как и недостаточно

исследованы особенности проявления и развития социального интеллекта в процессе профессиональной деятельности.

Вместе с тем социальный интеллект является профессионально важным качеством для профессий типа «человек–человек», именно поэтому он позволяет прогнозировать и улучшать успешность деятельности специалистов разных специальностей.

Уже сегодня появляются труды, изучающие социальный интеллект как фактор успешности в различных сферах. Более того, предполагается, что социальный интеллект, в отличие от интеллекта психометрического, допускает его повышение в рамках выполнения профессиональных задач.

Реализация проекта повышения уровня социального интеллекта идёт непосредственно через развитие его компонентов посредством установления взаимосвязи социального интеллекта и его составляющих с социально-психологическими и индивидуально-психологическими особенностями личности, а также коррекции социального интеллекта в процессе становления личностной позиции с целью повышения успешности профессиональной деятельности.

Нельзя не согласиться с мнением М.М. Фетисовой о том, что, с одной стороны, социальный интеллект как характеристика общества является весьма важным в практическом смысле качеством, и с развитием исследований выявляются новые и совсем неочевидные области его применения, а с другой стороны, проблема социального интеллекта оказывается важной теоретически ввиду того, что данная категория продолжает оставаться трудноуловимой для теории [14, с. 26].

Таким образом, социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности представляет собой понятие современной психологии, которое находится в процессе развития, изучения и уточнения в конкретных сферах многообразной общественной деятельности человека. При этом, несмотря на многочисленность теоретических и экспериментальных исследований феномена социального интеллекта, остается ряд вопросов, требующих дальнейшей проработки применительно к конкретной профессиональной деятельности.

Сфера юриспруденции не является исключением, поскольку сама профессия юриста связана непосредственно со способностями понимания последствий поведения, способностями понимания невербального языка поведения, способностью понимания смысла слов в зависимости от характера человеческих взаимоотношений, способностью понимания логики развития сложных ситуаций взаимодействия [5].

Ввиду того, что юридическая сфера предъявляет к субъектам такой деятельности определенные требования, такие, как наличие

системы его умственных способностей, стратегии и тактики решения правовых проблем, эффективного подхода к ситуации, что требует активной познавательной деятельности, предполагается, что исследование социального интеллекта юристов необходимо с целью развития интеллектуальных способностей юриста, творческого профессионального мышления и эрудиции, культуры интеллектуальных чувств, высоких личных моральных качеств, глубокого уважения к праву, ответственности за судьбу людей, способности самокритично оценивать результаты собственной деятельности.

В большинстве случаев общение для юриста имеет самостоятельный процессуальный характер как особый вид профессиональной деятельности. Профессиональное общение необходимо рассматривать не только в качестве обмена информацией (коммуникативная сторона), но и как процесс взаимодействия (интерактивная сторона), восприятие людьми друг друга (перцептивная сторона). Способность устанавливать межличностные (психологические) контакты с различными участниками общения, коммуникативная компетентность, представляют собой качества, которые в значительной мере влияют на эффективность труда юристов, являясь одним из важнейших факторов их профессиональной пригодности.

Анализ трудов по исследованию социального интеллекта работников юридической сферы позволяет сделать вывод о том, что данное понятие исследовалось применительно к профессиональной деятельности студентов-юристов и выпускников вузов по специальности «юриспруденция» [5; 6; 8], а также деятельности сотрудников правоохранительных органов [13; 14].

При этом изучение социального интеллекта юрисконсультов, осуществляющих деятельность по представительству в гражданском судопроизводстве, ранее не проводилось, в связи с чем выбранная тема исследования представляет особый интерес, так как специфика деятельности таких юристов предполагает наличие определенных общих и частных способностей в структуре социального интеллекта, что имеет высокую социальную значимость в теоретическом, научном и прикладном отношениях.

Результаты проведенного теоретического исследования влияния социального интеллекта на профессиональную пригодность юристов позволили предположить, что уровень профессиональной пригодности и успешности юрисконсультов, выступающих в качестве представителей в гражданском судебном процессе, можно повысить за счет развития социального интеллекта с использованием социально-психологических тренингов, направленных на повышение уровня данных способностей.

Список литературы

1. Белова С.С. В психометрических поисках социального интеллекта // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 187–227.
2. Геранюшкина Г.П., Маштакова Н.С. Развитие социального интеллекта как фактора успешности менеджеров // Психология в экономике и управлении. 2013. № 2. С. 75–78.
3. Дегтярев А.В., Дворянчиков Н.В., Богданович Н.В. Развитие эмоционального интеллекта как фактора профилактики противоправного и асоциального поведения в подростковом возрасте // Юридическая психология. 2014. № 2. С. 12–16.
4. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: ЛГУ, 1985. 166 с.
5. Клещева Т.В. Связь социального интеллекта с профессиональной направленностью. Иркутский государственный университет, филиал в г. Братске //http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Psihologia/12_126869.doc.htm (Дата обращения 31.10.2015)
6. Малюткина Н.С. Педагогические условия формирования социальной компетентности у будущих юристов в процессе профессиональной подготовки: дисс. … канд. пед. наук. Чебоксары Чувашский гос. пед. ун-т им. И.Я. Яковлева, 2007. 176 с.
7. Михайлова Е.С. Методика исследования социального интеллекта (Адаптация теста Дж. Гилфорда и М. Салливена): руководство по использованию. СПб: Иматон, 2001. 56 с.
8. Осипова А.С., Федотов С.Н. Влияние эмоционального интеллекта на личностную надежность сотрудников ОВД – выпускников образовательных организаций МВД России // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2015. № 1 (60). С. 7–12.
9. Первин Л., Джон О. Психология личности. Теория и исследования. М.: Аспект Пресс, 2000, 607 с. Сергиенко Е.А., Ветрова И.И., Эмоциональный интеллект: модель, структура теста (MSCEIT V2.0), русскоязычная адаптация // Социальный и эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2009. С. 308–311.
10. Пряжникова Е.Ю. Личностные особенности педагогов, влияющие на развитие социального интеллекта студентов ссузов // Электрон. журн. «Психологическая наука и образование». URL: www.psyedu.ru. 2013. № 5 (Дата обращения: 22.10.2015)
11. Савенков А.И. Концепция социального интеллекта // Одаренный ребенок. 2006. № 1. С. 6–18.
12. Ушаков Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: надежды, сомнения, перспективы // Социальный и эмоциональный интеллект:

От процессов к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН. 2009. С. 11 – 30.
13. Федотов С.Н., Простяков В.В. Социальный интеллект как детерминанта профессиональной пригодности сотрудников – выпускников образовательных учреждений правоохранительных органов // Юридическая психология. 2013. № 4. С. 31–35.
14. Фетисова М.М. Развитие социального интеллекта как компонента психологической готовности к деятельности в экстремальных ситуациях // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2007. № 4 (31). С. 25–27.
15. Шелест В. И. Проблема диагностики политического интеллекта в современной социальной психологии // Актуальные вопросы современной психологии: матер. междунар. науч. конф. (г. Челябинск, март 2011 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 130–134.

RESEARCH PROBLEMS OF SOCIAL INTELLEGENCE IN THE CONTEXT OF SUCCESS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF LEGAL ADVISERS AS REPRESENTATIVES IN CIVIL TRIAL

A.E. Sklyarova

Limited liability company «Tver legal service»

The article examines the problems of interpretation of social intelligence as a psychological category, provides an overview of the theoretical investigations on the issue in order to reveal the dynamics in the study of approaches to this phenomenon. It is shown that social intelligence as a factor of success of professional activity represents a category that is in the process of development and refinement, that substantiates the necessity of its study in relation to a particular professional activity. It substantiates the necessity of study and development of social intelligence of legal advisers as representatives in civil trial.

Keywords: *social intelligence, emotional intelligence, professionalism, professional activity of legal advisers, success, psychology of civil trial.*

Об авторе:

СКЛЯРОВА Анастасия Эдуардовна – юрисконсульт общества с ограниченной ответственностью «Тверская юридическая служба» (170043, г. Тверь, Октябрьский проспект, д. 66, секция 16), e-mail: nastya333_7@mail.ru

УДК 37.015.3

ПРАКТИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ КАК ПРЕДПОСЫЛКА СТАНОВЛЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ

Т.В. Солодовникова

Чувашский государственный университет, г. Чебоксары

Обосновывается тезис о том, что развитие психологического знания о развитии личности учащегося и последующее возникновение психологической службы в образовании явились предпосылкой феномена педагогического сопровождения. Показано, что в педагогическом сопровождении понимание личности учащегося, поддержка, забота и сотрудничество в педагогическом воздействии основываются на знании психологических особенностей личности.

Ключевые слова: *психологические знания, развитие личности учащегося, педагогическое сопровождение.*

Педагогика и психология на протяжении десятилетий пытаются ответить на вопросы «Как учить?», «Чему учить?», «Зачем учить?». Психология изучает закономерности психического развития личности в разные возрастные периоды, объясняет особенности поведения учащихся в ситуациях обучения и воспитания. Педагогика исследует процессы обучения, развития и становления личности. Современные отечественные педагогическая теория и практика основаны на целостном и системном знании о личности учащегося, сформированном на глубоких психологических теоретических изысканиях и экспериментальных исследованиях.

Особую актуальность в системе личностно-ориентированного гуманистического обучения приобретает деятельность П.П. Блонского по исследованию возрастных особенностей развития личности. В целостной личности учащегося он видит активного члена общества и приветствует те течения в педагогике, которые строят воспитание и обучение на учете возрастных особенностей ребенка и на его активности – общественной, трудовой, интеллектуальной и т. д. [2, с. 36]. Наблюдая над успеваемостью и умственным развитием учеников, он обращал внимание учителей на то, что «умственное развитие может замедляться, если ученик не получает от учителя соответствующей заботы о его дальнейшем продвижении», и что необходимо «уделять большое внимание не только отстающим, но и наиболее способным и развитым, обеспечивая им возможность развиваться дальше не сниженными, а столь же быстрыми темпами. Школа должна окружать своих самых способных и развитых учеников соответствующей заботой»

[2, с. 176]. Проблемы развития мышления, памяти, речи учащихся психолог рассматривает в соответствии с особенностями школьного возраста.

Разработанная Л.С. Выготским теория происхождения и развития высших психических функций (культурно-историческая теория) оказала влияние на понимание социальной природы личности учащегося. Выделяя линии натурального и культурного развития, Л.С. Выготский указывает на единство биологического и социального в личности, обращает внимание на социальную природу и общественную сущность развития и происхождения высших психических функций: личность развивается в обществе, усваивая человеческий исторический опыт. Однако развитие личности происходит нормально при наличии биологического фактора: полноценного психического и физического здоровья. Таким образом, одно из основных положений данной концепции – развитие личности возможно только в обществе (семье, школе) в совместной осознанной деятельности – находит широкое применение в современной отечественной педагогике. «В процессе исторического развития общественный человек изменяет способы и приемы своего поведения, трансформирует природные задатки и функции, вырабатывает и создает новые формы поведения – специфически культурные» [4, с. 45].

Принципиальное значение для понимания развития личности учащегося имело выдвинутое С.Л. Рубинштейном положение о единстве личности. Ученый трактует личность как субъект практической и теоретической деятельности, который познает мир, изменяя его; изменяя его, он изменяет и самого себя [6, с. 194]. Психический облик личности рассматривает в развитии, в единстве направленности (установки и тенденции, потребности, интересы и идеалы), способностей (дарования и одаренность), характера [7, с. 99]. Направленность личности определяет ее деятельность, наличие способности означает пригодность к определенной деятельности – обучению и труду, в процессе учебной и трудовой деятельности формируется характер. Безусловно, учителю важно видеть направленность личности каждого учащегося, чтобы уметь влиять на нее. Учет темперамента, характера, способностей, задатков учащихся позволяет учителю своевременно решать возникающие в процессе обучения и воспитания проблемы. Также важно создавать существенно новые условия для развития устойчивых интересов с поступлением ребенка в школу и началом обучения различным предметам. «Формирование интересов зависит от всей системы условий, определяющих формирование личности. Особое значение для формирования объективно ценных интересов имеет умелое педагогическое воздействие» [7, с. 118].

Итак, практическое значение для новой школы в 30-40-е гг. XX в. имели результаты исследований процессов мышления, памяти,

внимания, восприятия, речи учащихся и других психических функций личности, научные концепции формирования и развития личности П.П. Блонского, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна. Прежде всего, объективный взгляд на проблемы психического развития личности, индивидуально-личностный подход к проблемам обучения и развития личности учащегося обогатили отечественную психологическую и педагогическую теорию и практику ценными выводами, теориями, положениями. Кроме того, фундаментальные труды ученых-психологов способствовали удовлетворению практических потребностей отечественной педагогики в психологических знаниях. В работе школы психологи начали принимать участие в 60-е гг. XX в., предлагая педагогам различные формы практической помощи, принимая во внимание и развивая выдвинутые П.П. Блонским, Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном важнейшие научные педагогические концепции. В конце XX в., как справедливо отмечают представители практической психологии, «у педагогической практики сформировалась определенная потребность в психологическом знании о ребенке» [5, с. 20]. И в 80-е гг. мы наблюдаем практическую работу психологической службы в системе российского образования. Психологи определяют уровень развития и подготовки учащихся, исходя из индивидуальных особенностей рекомендуют способы работы с ними. Изучение и анализ психологической и педагогической литературы показывает, что тесная связь практической психологии и гуманистической педагогики во второй половине XX в. и на рубеже XX–XXI вв. способствовала окончательному формированию идеи системного подхода к учебно-воспитательному процессу.

Гуманистическая педагогика и психология признают ведущую роль обучения, требующего бережного отношения к внутреннему миру учащегося, развития – его интеллекта, воли, чувств, эмоционально-волевой сферы. Обучение и развитие личности осуществляются в управляемом целостном педагогическом процессе, в котором в зависимости от социальных ролей выделяются сопровождаемый (учащийся) и сопровождающий (учитель). По данным современных психологических исследований, для разных возрастных категорий учащихся ожидаемая роль учителя в классе может быть разной: родитель, судья, защитник (1–3-е классы); организатор интересной деятельности, справедливый руководитель, активный заинтересованный участник жизни класса (4–6-е классы); советчик в совместной деятельности (7–9-е классы); должностное лицо и человек (9-й класс); советчик, психолог, значимый взрослый, старший друг, эталон себя в будущем (10–11-е классы) [10, с. 92–99]. В процессе развития, становления и формирования личности важная роль принадлежит сопровождающему (учителю), который находится рядом с сопровождаемым

и оказывает ему помощь и поддержку. Сопровождающий, являясь одновременно учителем, воспитателем, руководителем, организатором и координатором, выполняет образовательные, воспитательные, развивающие функции. Опираясь на данные современной практической психологии, мы выделяем особую функцию – психологическую, которая заключается в поддержке и укреплении защищенности, сплоченности и активности учащихся на уроке [10, с. 233]. Учитель реализует педагогическую функцию: создает эмоционально стимулирующую среду и условия для удовлетворения потребностей учащегося: передает положительный образец поведения, предоставляет сферу деятельности и возможность выполнять новые функции, правильно ориентируя учащегося. Через общение и взаимосвязь сопровождаемого с сопровождающим осуществляется развитие личности учащегося, в том числе изменение ее психической деятельности. Несомненно, для результативности общения учителю жизненно важно знание законов психического развития учащегося.

Современные научные знания о психическом развитии личности учащегося опираются на исследования П.П. Блонского (идея развития и целостный подход к изучению личности), Л.С. Выготского (культурно-историческая теория), С.Л. Рубинштейна (принцип единства сознания и деятельности), В.М. Бехтерева (комплексный подход к изучению личности). Основоположники, теоретики и реформаторы отечественной психологии, они стояли у истоков деятельностного подхода, дальнейшее развитие который получил в работах А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, Б.Г. Ананьева в 60–70-е гг. XX в. Система развивающего обучения и деятельностный подход в обучении сегодня вызывают особый интерес, так как удовлетворяют требованиям Федерального государственного стандарта образования, в основе которого лежит нацеленный на развитие личности системно-деятельностный подход. Стандарт учитывает потребность современного динамичного мира в конкурентоспособных специалистах со сформированными компетенциями, которые обладают способностью самостоятельного и непрерывного образования и стремятся к самореализации. Жизненная успешность личности – личностная, профессиональная, социальная – складывается из многих факторов, в том числе из когнитивных способностей, связанных с умственной деятельностью. Исследуя высшие психические функции, П.П. Блонский еще в начале прошлого века отмечал, что «новая школа одной из основных задач считает развитие мышления» [1, с. 249]. Опираясь на результаты экспериментальных работ, он показывает взаимосвязь усвоенных знаний и развитой речи школьника для развития мышления, памяти и мышления для связного восприятия и более прочного усвоения материала. «Мышление – та функция, интенсивнейшее развитие

которой является одной из самых характерных особенностей школьного возраста» [1, с. 274]. Безусловно, используя психолого-педагогические методы, зная направленность личности, современный учитель способен создать условия для формирования мыслящей личности, способной к самостоятельным решениям.

Изучение отечественной научной психолого-педагогической литературы свидетельствует, что различные аспекты личностно-ориентированного обучения, основанного на уважении личности учащихся и вере в их возможности, безоговорочного признания их уникальности и ценности, предложены в исследованиях Е.И. Шиянова, Ш.А. Амонашвили, И.С. Якиманской, В.В. Серикова, Н.Д. Никандрова и др. Гуманистические воззрения видных представителей педагогики объединяют понимание процесса обучения как создание условий для развития личности на принципах субъектно-субъектного подхода. Данные как практической психологии, так и гуманистической педагогики способствовали переходу от педагогики знаний, умений, навыков к педагогике развития, изменению парадигмы образования от традиционной учебно-дисциплинарной к гуманистической личностно-ориентированной.

Одной из важнейших задач современного отечественного образования является педагогическая поддержка становления и развития высоконравственной, ответственной, творческой, инициативной, компетентной личности. В понимании феномена педагогического сопровождения важное место занимают базовые понятия гуманистической психологии: Личность, Свобода, Ответственность, которые являются ведущими и для гуманистической педагогики. Гуманистическая педагогика видит развитие личности в ее самоактуализации (А. Маслоу, концепция целостного подхода к человеку), становлении «полноценно функционирующей личности» (К. Роджерс, феноменологическая «Я-концепция»), поиске человеком смысла своей жизни (В. Франкл, концепция логотерапии). Представители гуманистической психологии видят основной потенциал в личности самого учащегося, заложенном в нем стремлении к добру и совершенствованию, а гуманистическая педагогика свою главную задачу видит в создании условий для раскрытия этого потенциала.

Научные идеи выдающихся психологов близки природе педагогического сопровождения, и их богатое наследие используется современными педагогами, владеющими личностно-ориентированными, гуманно-личностными технологиями, технологиями сотрудничества и свободного воспитания. Педагогическое сопровождение учащихся представляет собой целенаправленное педагогическое взаимодействие, при котором учитель создает для учащегося условия для осмысления роли в своей жизни, развития внутренних сил и творческого потенциала, раскрытия

способностей, саморазвития и самореализации, для принятия решения в ситуации выбора, учитывая его возрастные, психологические, индивидуальные особенности и способности, и формирует личность в соответствии с социокультурными требованиями общества [8, с. 39]. Однако педагогическое взаимодействие, организуемое учителем, не может быть эффективным без опоры на психологические знания. Каждый учащийся – неповторимая, многомерная, целостная, эмоциональная индивидуальная личность, для успешного взаимодействия с которой учитель должен проявлять любовь и интерес к учащемуся, педагогический такт, эрудицию и интуицию, гибкость и находчивость, остроумие и чувство юмора. От учителя требуется искренность, доверие, откровенность, желание понять и принять учащегося. Искренние доверительные отношения возможны, если учитель внимателен к каждому учащемуся, прислушивается к их мнению, правильно реагирует на их ошибки и, не допуская грубости и унижения его достоинства, направляет на правильный путь. Принцип гуманизма проявляется и в умении учить без принуждения, и в развитии устойчивого интереса к знаниям, и в формировании потребности к самостоятельному поиску. Гуманистическая позиция современного учителя заключается в том, что он создает учащемуся условия для приобретения жизненного опыта, общения, выбора, поведения, саморазвития, оказывает ему помощь, не избавляя от проблемной ситуации, а помогая ее преодолевать. Исследуя уровень актуального развития и зону ближайшего развития, Л.С. Выготский доказывал, что «в сотрудничестве, под руководством, с помощью ребенок всегда может сделать больше и решить труднейшие задачи, чем самостоятельно» [3, с. 274]. Роль учителя заключается в том, чтобы так организовать педагогическое взаимодействие, чтобы то, что ребенок умеет делать сегодня в сотрудничестве, он сумел завтра сделать самостоятельно.

Таким образом, абсолютное понимание и основательное знание особенностей учащегося способствуют успешному формированию личности, владеющей высокой коммуникативной культурой, обладающей ценностной ориентацией и научным мировоззрением, умеющей самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способной к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, нацеленной на профессиональную успешность, освоившей основные социальные роли, нормы и правила.

Без сомнения, важное место в педагогическом сопровождении занимает понимание и принятие личности учащегося – сознательного, активного, равноправного участника педагогического взаимодействия. Анализируя процесс осознания человеком мира, С.Л. Рубинштейн выразил свою точку зрения о связи сознания с общественно-трудовой деятельностью человека и озвучил основной закон его психического

развития: «развивается, воспитываясь и обучаясь» [6, с. 176]. В процессе обучения учащийся решает интересующие его и важные для него проблемы. Учитель – помощник и значимый взрослый – обеспечивает комфортную психологическую обстановку, облегчающую учение. В процессе воспитания учащийся обогащается нравственными нормами, приобщается к ценностям духовной культуры и занимает активную жизненную позицию. Учитель – организатор и руководитель – создает атмосферу, способствующую формированию свободной, самостоятельной, думающей личности, способной нести ответственность за свою жизнь и свой выбор. В процессе развития учащийся использует свой творческий потенциал для построения будущего, выбора профессии и реализует свои возможности в значимой для себя деятельности. Учитель – психолог, педагог и консультант – обеспечивает условия для проявления и дальнейшего развития индивидуальных способностей каждого учащегося.

В конце XX в., с принятием в 1992 г. «Закона об образовании» приоритетными принципами развития российского образования признаны принципы гуманизации и гуманитаризации, принцип дифференциации, развивающий характер образования, непрерывность образования, что привело к возрождению гуманистических идей природосообразности, культуросообразности, индивидуального и личностного подхода к учащемуся. В соответствии с «Законом об образовании в Российской Федерации», принятом в 2012 г., образование основывается на гуманистическом характере, приоритете жизни и здоровья, прав и свобод личности, свободного развития личности. Закон гарантирует свободу выбора получения образования, соответствующую склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей [9, с. 7–8].

Современная реальность ставит перед отечественным образованием задачи, одна из которых – ориентация на личность учащегося – определяет основную миссию педагогического сопровождения – содействие личностному развитию и подготовке к будущей взрослой жизни. Задачи педагогического сопровождения: реализации возможностей каждого учащегося; развитие индивидуальных интересов и способностей, мыслей и чувств; создание благоприятной, спокойной, доброжелательной обстановки и ситуации успеха для каждого; проявление заботы и внимания; оказание помощи и поддержки – осуществимы, если учитель ставит ориентированные на будущее задачи. «Педагогика должна ориентироваться не на вчерашний, а на завтрашний день…» [3, с. 277]. Осуществляя функцию сопровождения, учитель, вооруженный современными психологическими и педагогическими знаниями, в силах создать условия для развития личности каждого учащегося.

Список литературы

1. Блонский П.П. Избранные психологические произведения. М.: Просвещение, 1964. 548 с.
2. Блонский П.П. Педология: кн. для преподават. и студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Сластенина. М.: ВЛАДОС, 1999. 288 с.
3. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М.: Издательство Академии педагогических наук РСФСР, 1956. 522 с.
4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Б.М. Теплова. М.: Издательство Академии педагогических наук, 1960. 500 с.
5. Практическая психология образования: учебник для студ. высш. и сред. спец. учеб. заведений / под. ред. И.В. Дубровиной. 2-е изд. М.: ТЦ «Сфера», 1998. 528 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т.I. 488 с.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т.II. 328 с.
8. Солодовникова Т.В. Генезис понятия «педагогическое сопровождение» // Изв. Волгоград. гос. пед. ун-та. 2014. №4 (89). С. 38–43.
9. Федеральный закон от 29.12.2012 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Официальные документы в образовании. 2013. № 2. Январь.
10. Ясницкая В.Р. Социальное воспитание в классе: Теория и методика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. А.В. Мудрик. М.: Издательский центр «Академия», 2004. 352с.

PRACTICAL PSYCHOLOGY AS A PREREGUISITE FOR THE DEVELOPMENT PEDAGOGICAL SUPPORT

T.V.Solodovnikova

Chuvash State University

The thesis that, the development of pedagogical knowledge about the development of the individual student and the subsequent emergence of the psychological service in education was a prerequisite for the phenomenon of pedagogical support. In the pedagogical support understanding of the student's personality, support, care and cooperation in the pedagogical impact - based on the knowledge of the individual.
***Keywords**: psychological knowledge, development of the individual learner, pedagogical support*

Об авторе:

СОЛОДОВНИКОВА Татьяна Владимировна – аспирант ФГБОУ ВПО «Чувашский государственный университет им. И.Н.Ульянова» (428015, Россия, Чувашская Респ., г. Чебоксары, Московский пр-т, д. 15), e-mail: solo-itv@mail.ru

About authors

BARINOVA Oxana Vladimirovna – PhD, psychologist of the Psychology faculty Moscow State University of Psychology and Education (127051, Moscow, ul. Sretenka, 29). e-mail: ox16barin@yandex.ru

BARKAYA Temur Raufovich – Candidate of Engineering Sciences, assistant professor, head of the Department of Structures and facilities at Tver State Technical University (170026, Tver, embankment of Afanasy Nikitin, 22), e-mail: btrs@list.ru

Belyankova Elena Ivanovna – PhD, Chair of Legal Disciplines, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University (300026, 125, Lenin av., Tula, Russia), e-mail: helena-2106@mail.ru

BEZDUKHOV Artyom Vladimirovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Pedagogics and Psychology Chair, Samara State Social and Pedagogical University, (443099, Samara, M.Gorkiy str., 65/67), e-mail: bezdukov@mail.ru

BEZDUKHOV Vladimir Petrovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Pedagogics and Psychology Chair, A.M. of The Russian Academy of Education, Samara State Social and Pedagogical University, (443099, Samara, M.Gorkiy str., 65/67), e-mail: vlbezdukov@mail.ru

CENUGA Sergey Nikolaevich – PHD of the pedagogy, professor, assistant professor Department of Pedagogy, The Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev (660049, Krasnoyarsk, ul. Adu Lebedevoi, 89) e-mail:

DOVGALEVA Irina Valeryevna – the candidate philosophical sciences, the associate professor, head of the Department of Structures and facilities at Tver State Technical University (170026, Tver, embankment of Afanasy Nikitin, 22), e-mail: diva150573@yandex.ru

DUDAKOV Sergey Mikhailovich – Doctor of Science (in Physics and Mathematics), Associate Professor, Head of Computer Science Department, Tver State University, (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: sergeydudakov@yandex.ru

EVSEEVA Nataliya Vladimirovna – PhD, a psychologist (Moscow), e-mail: perepelova@gmail.com

FEDOROV Viktor Vladimirivich – Doctor of Philosophical Sciences, professor, head of the Department of Architecture and urban planning at Tver State Technical University, (170026, Tver, embankment of Afanasy Nikitin, 22), e-mail: vvf322@yandex.ru

FILINOVA Irina – PhD, assistant professor of the department of «Psychology» of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: fim-05@mail.ru

FIRSOV Mikhail V. – doctor of historical sciences Director of Scientific-educational center transversal and cross-cultural social work, faculty of social work, Russian State Social University, Professor of National research nuclear University «MEPhI» (Moscow) e-mail: mihail_firsov@mail.ru

FISCHER Valentina Yakovlevna – aspirant Department of Pedagogy, The Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev (660049, Krasnoyarsk, ul. Adu Lebedevoi, 89), e-mail: valjaf87@mail.ru

FISUNOVA Natalia V. – Ph.D, assistant professor of the department of the second foreign language of Belgorod State National Research University (308015, Corpus 12, 85 Pobeda str., Belgorod, Belgorod region), e-mail: Fisunova@bsu.edu.ru

GALASYUK Irina N. – PhD in psychology, leading specialist of Scientific-educational center transversal and cross-cultural social work, faculty of social work, Russian State Social University ((129226, Moscow, ul. Wilhelm Pieck, 4, p.1) e-mail: igalas64@gmail.ru

GAO Ling – graduate student of the Department of Pedagogy and pedagogical psychology of the Psychology faculty, Saint Petersburg State University (nab. Makarova, 6, St. Petersburg, 199034), e-mail: gaolingxiaotu@163.com

GOFMAN Olga O., Saint-Petersburg University, Department of Psychological ensuring of professional activity, Head of HR department ZAO Geostroy (191180, St. Petersburg,

Zagorodny pr., 27/21), e-mail: ms.gofman@mail.ru

GRIGORENKO Svetlana E. – Ph.D, senior lecturer of the department of foreign languages and professional communication of Belgorod State National Research University (308015, Corpus 12, 85 Pobeda str., Belgorod, Belgorod region), e-mail: Sgrigorenko@bsu.edu.ru

HODARINA Ekaterina V. – the chief specialist of Scientific – educational center transversal and cross-cultural social work, faculty of social work, Russian State Social University (Moscow) ekaterinakhodarina@gmail.com

KARAVANOVA Lyudmila Zhalalovna – the doctor of psychological sciences, professor of «Social Work and Pedagogics» chair, of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov St., 33), e-mail: Karavanova_L54mail.ru

KHODYREVA Natalya Gennadievna – Ph. D., Associate Professor, associate Professor of the Department of «Higher mathematics of Volzhsky Branch of the National Research University «Moscow Power Engineering Institute» (404110, Volgograd region, Volzhsky, Lenin Avenue, 69), e-mail: hodirevang@mail.ru

KONORYUKOVA Inna V. – a graduate student of 3rd course of the department of general psychology and psychology of labor Tver Institute of Ecology and Law (170001, Tver, Kalinin's Prospect, 23), e-mail: tvkiv@mail.ru

KOPYLOVA Natalia V., Doctor of Psychology, professor of Tver State University (170100, Tver, 33 Zhelyabov St.), e-mail: nvkopylova@mail.ru

KOROLEVA Anna A. – postgraduate of acmeological department of International Institute of State Service and Management (Vernadskiy av., 84, Moscow, Russia 119606) e-mail: anna_koroleva@list.ru

KRUGOVA Natalia – PhD, assistant professor of the department of forensic medicine with law course of the Tver State Medical University (170100, Tver, ul. Sovetskaya, 4), e-mail: mikanat1@rambler.ru

MESCHERSKAYA Natalya Petrovna, postgraduate of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: natasha21051987@mail.ru.

MOROZ Maria V. – PhD in psychology, Department «Social work and pedagogy» Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov St., 33) moroz_maria@mail.ru

MOSKVINA Alexandra V. – phd-student, 3-rd academic year, department psychology of education and pedagogics, faculty of psychology Lomonosov Moscow State University (Mokhovaya st. 11/9 Moscow 125009), e-mail: moskvina79@mail.ru

NASLEDOV Andrey Dmitrievich – PhD, Associate professor assigned the duties of head of the Department of Pedagogy and pedagogical psychology of the Psychology faculty, Saint Petersburg State University (nab. Makarova, 6, St. Petersburg, 199034), e-mail: andrey.nasledov@gmail.com

PLATOSHINA Victoria V. – Ph.D, assistant professor of the department of foreign languages and professional communication of Belgorod State National Research University (308015, Corpus 12, 85 Pobeda str., Belgorod, Belgorod region), e-mail: Platoshina@bsu.edu.ru

REBRILOVA Elena Sergeevna – PhD, assistant professor of psychology of work, organizational and clinical psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: rebrilova@mail.ru

Shchurinova Irina Anatolyevna – PhD, Chair of History and Archaeology, Tula State Lev Tolstoy Pedagogical University (300026, 125, Lenin av., Tula, Russia), e-mail: 48420511o@gmail.com

SKLYAROVA Anastasia Eduardovna – legal adviser, Limited liability company «Tver legal service» (170043, Tver, ave. Oktiabr'skiy, 66, section 16), e-mail: nastya333_7@mail.ru

SKUDALOV Pavel Olegovich – assistant of the Department of Structures and facilities at Tver State Technical University (170026, Tver, embankment of Afanasy Nikitin, 22), e-mail: p.s@live.ru

SOLODOVNIKOVA Tatiana Vladimirovna – postgraduate Chuvash State University (428015, Chuvashia republic, Cheboksary, Moskovsky Prospekt, 15), e-mail: solo-itv@mail.ru

SUKHOTIN Alexander A. – Director of Studies of the Department «Clinical Psychology», Assistant of the Department of Pedagogy and Clinical Psychology, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University (8/2 Trubetskaya st., Moscow, 119991), e-mail: al.sukhotin@gmail.com.

SYROMYASOV Alexei Olegovich – PhD of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Department of Applied Mathematics, Differential Equations and Theoretical Mechanics, Mordovia State University named after. N.P. Ogarev (430005, Saransk, Lenina av., 15), e-mail: syal1@yandex.ru

TUPIK Elena Sergeevna – assistant of the Department of sociology of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: lussam@mail.ru

USTINOVA Ludmila Gennadievna – Ph. D., Associate Professor, associate Professor of the Department of «Higher mathematics of Volzhsky Branch of the National Research University «Moscow Power Engineering Institute» (404110, Volgograd region, Volzhsky, Lenin Avenue, 69), e-mail: ustinovs2007@yandex.ru

VODOPYANOVA Natalia E., Saint-Petersburg University, Department of Psychological ensuring of professional activity, St. Petersburg state University (199034, St. Petersburg, Universitetskaya embankment, 7/9), e-mail: vodop@mail.ru

YAZENIN Alexander Vasilyevich – Doctor of Science (in Physics and Mathematics), Professor, Head of Information Technology Department, Dean of Applied Mathematics and Cybernetics faculty, Tver State University, (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: Yazenin.AV@tversu.ru

ZAKHAROVA Irina Vladimirovna – PhD of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematical Statistics and Systems Analysis, Tver State University, (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: zakhar_iv@mail.ru

ZAKHAROVA Irina Vladimirovna – PhD of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematical Statistics and Systems Analysis, Tver State University, (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: zakhar_iv@mail.ru

ZHUKOV D.S., a graduate student of 3rd course of the department of general psychology and psychology of labor Tver Institute of Ecology and Law (170001, Tver, Kalinin's Prospect, 23), e-mail: zhukovdanil@gmail.com

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 – Будилева Таисия Эдуардовна.

Вестник Тверского государственного университета.

Серия: Педагогика и психология *№ 2, 2016*

Подписной индекс: **80208** (каталог российской прессы «Почта России»)

Подписано в печать 23.05.2016. Выход в свет 25.05.2016.
Формат 70 x 108 $^{1}/_{16}$. Бумага типографская № 1.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 22,5.
Тираж 500 экз. Заказ № 523.
Тверской государственный университет.
Редакционно-издательское управление.
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.
Тел. РИУ: (4822) 35-60-63.
Цена свободная