

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:

член-корреспондент РАО, 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);
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. 4, 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:

Corresponding Member of RAE, Dr. of Sciences, prof. I.D. Lelchitskiy (*editor-in-chief*),
Academician of RAE, Dr. of Sciences, prof. S.K. Bondireva, Academician of RAE,
Dr. of Sciences, prof. B.M. Bim-Bad, Academician of RAE, 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. 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

| | |
|---|----|
| Алёшичева А.В., Самойлов Н.Г. Влияние специфики и экстремальности спортивной деятельности на психологическое здоровье спортсменов | 6 |
| Балакшина Е.В., Башилов Р.Н., Башилова С.М. Антоновский А.В. Исследование совладающего поведения педагогов общеобразовательных школ как фактора профессиональной деятельности | 15 |
| Барилjak И.А. Организация учебной деятельности младших школьников с учётом психофизиологических особенностей учащихся | 21 |
| Гонина О.О., Маклакова В.Б. Стрессоустойчивость и коммуникативная агрессивность социальных работников | 24 |
| Кузьмин М.Ю. Изучение динамики идентичности у испытуемых различного пола | 31 |
| Лубовский Д.В. Внутренняя позиция школьника как основа непрерывности образовательной траектории учащихся начальной школы | 38 |
| Ребрилова Е.С. Психологический контракт субъектов труда и социальный капитал организации | 44 |
| Тюмасева З.И. Валеологическая типологизация возрастов человека как основа изучения его здоровья | 49 |

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

| | |
|--|-----|
| Васева Е.С. Информационная система как средство усвоения основной образовательной программы студентами, обучающимися по направлению «Управление персоналом» | 55 |
| Галкина Л.Н. Современное математическое образование детей дошкольного возраста .. | 60 |
| Ганина Н.В., Ивкин В.И. Тестовые задания на установление правильной последовательности в курсе органической химии | 65 |
| Голубева Т.А., Ершов В.А., Лельчицкий И.Д. Технологии признания результатов формального и неформального образования | 71 |
| Голубева Т.А., Лельчицкий И.Д., Щербакова С.Ю. Принципы и содержание научно-методического обеспечения внедрения системы зачетных единиц | 78 |
| Золотарева Н.М. Концептуально-прогностическая модель интернационализации среднего профессионального образования | 83 |
| Крестинский И.С. Дидактико-психологические аспекты обучения словесному ударению в немецком языке | 93 |
| Лельчицкий И.Д., Голубева Т.А., Ершов В.А., Щербакова С.Ю. Деятельностно-рефлексивный подход к реализации общеобразовательных программ в классическом университете | 99 |
| Руднева Т.И. Соловова Н.В. Преподаватель вуза: новая парадигма высшего образования, стратегии педагогической деятельности | 103 |
| Рукин А.В. Жизненный путь человека как межпредметная философско-педагогическая область исследований | 110 |
| Сиротюк А.Л., Думиникэ Ю.С. Применение компетентностно-ориентированных заданий в образовательном процессе вуза | 115 |
| Щербакова С.Ю., Лельчицкий И.Д., Ершов В.А. Дополнительное педагогическое образование в контексте непрерывного образования | 119 |

УЧИТЕЛЬ

| | |
|---|-----|
| Бездухов А.В., Носков И.А. Этическое мышление учителя | 125 |
| Бездухов В.П. Моральная рефлексия учителя | 131 |
| Залевская Е.Н., Позднякова О.К. Игровая деятельность как средство формирования профессиональной позиции студента – будущего учителя | 137 |
| Ненашева О.В. Формирование морального мышления будущего учителя в процессе изучения учебной дисциплины «Философия» | 144 |

ВОСПИТАНИЕ

| | |
|--|-----|
| Гушина А.В. О соотношении культуры и нравственности в контексте нравственного воспитания школьников..... | 150 |
| Пупков С.В. Модель формирования нравственно-ценностной позиции студента – будущего социолога | 156 |
| Шикун А.А. Феномен патриотизма как комплексное психическое явление и пути его формирования в условиях современного российского общества..... | 163 |

СТРАНИЦА АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

| | |
|---|-----|
| Барсуков П.В. Психолого-педагогические и правовые аспекты профилактики преступлений, осуществляемые в процессе оперативно-розыскной деятельности органов внутренних дел | 170 |
| Гофман О.О. Типы профессиональной ответственности на примере строительных профессий..... | 175 |
| Дмитриева О.А. Организация коррекционно-развивающей работы по формированию оптико-мнестических предпосылок к обучению чтению у детей с задержкой психического развития | 179 |
| Довбыш Д.В. Стратегии эмоциональной регуляции матерей, воспитывающих детей с ожоговой травмой..... | 184 |
| Оробинская О.В. Влияние современного общества на трансформацию ценностных ориентаций студенческой молодежи | 189 |
| Почтарева Е.Ю. Концептуальные основы психологических исследований феномена самодетерминации | 196 |
| Столярчук Е.А. Эмоциональный интеллект как ресурс преодоления организационного стресса в профессиональной деятельности менеджеров туризма | 200 |

CONTENTS

PSYCHOLOGY

| | |
|---|----|
| Aleshicheva A.V., Samoilov N.G. The influence of the specific nature and extreme sports activities on psychological health of athletes..... | 6 |
| Balakshina E.V., Bashilov R. N., Bashilova S. M., Antonovsky A.V. The research of teachers' coping behavior at comprehensive schools as a factor of professional activity.. | 15 |
| Barylyak I.A. Organization of educational activity of younger schoolboys taking into account their psychophysiological features..... | 21 |
| Gonina O.O., Maklakova V.B. Stress resistance and communicative aggressiveness of social workers | 24 |
| Kuzmin M.Y. The investigation of identity dynamics of different gender participants | 31 |
| Lubovsky D.V. The internal position of a schoolchild as the basis of the educational trajectories continuity of elementary school students | 38 |
| Rebrilova E.S. Psychological contract subjects of labour and social capital companies | 44 |
| Tyumaseva Z.I. The valeological classification of human ages as the basis of human health examination | 49 |

DEVELOPMENT OF EDUCATION

| | |
|---|----|
| Vaseva E.S. Information system as the means of learning the main educational program by students of «Staff Management Department» | 55 |
| Galkina L.N. Modern mathematical education of children of preschool age | 60 |
| Ganina N.V., Ivkin V.I. Test assignment to establish the correct sequence in the course of organic chemistry..... | 65 |
| Golubeva T.A., Ershov W.A., Lelchitskiy I.D. Technology of recognition of results of formal and informal education..... | 71 |
| Golubeva T.A., Lelchitskiy I.D., Shcherbakova S.Y. The principles and content of scientific- | |

| | |
|---|-----|
| methodical support of introduction of credit system..... | 78 |
| Zolotaryova N.M. Conceptual-predictive model of the internationalization of vocational education..... | 83 |
| Krestinskiy I.S. Dydactic-psychological aspects of teaching of word stress in the German language..... | 93 |
| Lelchitskiy I.D., Golubeva T.A., Ershov W.A., Shcherbakova S.Y. Active-reflective approach to organization of educational process in institutions of general education at classical University..... | 99 |
| Rudneva T.I., Solovova N.V. Higher education institution professor new paradigm of higher education, strategies of educational work..... | 103 |
| Rukin A.V. The destiny of man as an interdisciplinary philosophical-pedagogical research area..... | 110 |
| Sirotyuk A.L., Duminike Y.S. The use of competence-oriented tasks in educational process of the university..... | 115 |
| Shcherbakova S.Y., Lelchitskiy I.D., Ershov W.A. Additional pedagogical education in the context of lifelong learning..... | 119 |

TEACHER

| | |
|--|-----|
| Bezdukhov A.V., Noskov I.A. Ethical thinking teacher..... | 125 |
| Bezdukhov V.P. Teacher's moral reflection..... | 131 |
| Zalevskaya E.N., Pozdnyakova O.K. Game activity as means of formation of a professional position of students – the future teacher..... | 137 |
| Nenasheva O.V. Formation of moral thinking future teachers in the course of studying discipline «Philosophy»..... | 144 |

UPBRINGING

| | |
|---|-----|
| Guschina A.V. On the relation between culture and morality in the context of moral education students..... | 150 |
| Pupkov S.V. Model of formation of moral-value position of students – the future sociologists..... | 156 |
| Shikun A.A. Patriotism as a complex psychic phenomehon and the way of its forming in modern russian society conditions..... | 163 |

PAGE POST-GRADUATE STUDENTS AND YOUNG RESEARCHERS

| | |
|--|-----|
| Barsukov P.V. Psycho-pedagogical and legal aspects of crime prevention, carried out in the course of operational and investigative activity of law enforcement bodies..... | 170 |
| Gofman O.O. Types of professional responsibility on the example of building company..... | 175 |
| Dmitrieva O.A. Model remedial developmental work on the formation optical mnestichestskimi prerequisites for learning to read in children with mental retardation..... | 179 |
| Dovbysh D.V. Emotional regulation of mothers raising children with burn injuries..... | 184 |
| Orobinskaya O.V. The impact of modern society on transformation of value orientations of students..... | 189 |
| Pochtaryova E.Yu. Conceptual bases of psychological studies of the phenomenon of self-determination..... | 196 |
| Stolyarchuk E.A. The emotional intelligence as a resource of organizational stress in professional activity of managers of tourism..... | 200 |

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.07

ВЛИЯНИЕ СПЕЦИФИКИ И ЭКСТРЕМАЛЬНОСТИ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ СПОРТСМЕНОВ

А.В. Алёшичева, Н.Г. Самойлов

Рязанский государственный медицинский университет им. академика И.П. Павлова

Поставлена цель установить влияние специфики вида спорта и экстремальных физических и психических нагрузок на психику и психологическое здоровье спортсменов. В исследовании приняли участие 328 спортсменов высокой квалификации. У них диагностировались качества и свойства личности, существенно влияющие на состояние психологического здоровья. У 178 спортсменов, имеющих разную квалификацию, путем применения информационного анализа определяли общую и относительную энтропию, а также коэффициент избыточности. Установлена зависимость состояния психологического здоровья спортсменов от интенсивности и длительности физической и психической нагрузки, специфики вида спорта и степени его экстремальности. Обнаружена взаимосвязь между уровнем проявления качеств личности спортсмена и количественным выражением показателей общей и относительной энтропии, а также коэффициента избыточности. Показано, что в психике спортсменов высокой квалификации, подвергающих себя многолетним экстремальным нагрузкам, увеличивается количество негативных качеств и свойств личности, ухудшающих их психологическое здоровье.

Ключевые слова: *качества личности спортсменов, экстремальные виды спорта, специфика вида спорта, психологическое здоровье.*

Актуальность проблемы. В настоящее время спортивная деятельность характеризуется чрезвычайно жесткими требованиями к спортсменам. Достижение высоких спортивных результатов, победы сопровождается околопредельными и максимальными физическими и психологическими нагрузками.

Поэтому исследователи ведут активный поиск средств и методов повышения физической работоспособности, способов её стимуляции, активных методов восстановления, а также путей активизации психологических процессов у спортсменов. Безусловно, решение проблемы мобилизации спортсменов на выигрыш является важным и необходимым. Вместе с тем в связи с коммерциализацией спорта «уплотнились» графики соревнований спортсменов, резко повысились их переживания за результаты выступлений, во много раз возросло нервно-психическое напряжение.

Отрицательно также действуют на психику спортсменов и недобросовестность судей, и конфликты с руководством команд и клубов, и необъективность СМИ. Степень воздействия на психику зависит и от особенностей вида спорта, которым занимаются спортсмены, от уровня его экстремальности. Особенно это касается высококвалифицированных спортсменов, выступающих в спорте высших достижений и профессиональном. Именно у них спортивная деятельность чаще всего осуществляется в экстремальных условиях, так как они длительное время подвергаются предельным физическим и нервно-психическим нагрузкам. Результаты отрицательного действия на спортсменов больших нагрузок стали часто отображаться в печати. Авторы таких публикаций заявляют о негативном влиянии длительных и интенсивных нагрузок на спортсменов и призывают решать проблему укрепления и сохранения их здоровья, особенно психологического. Однако постановка вопроса о влиянии на психологическое здоровье этих спортсменов специфики вида спорта и насыщенности их выступлений экстремальными ситуациями

чаще всего в исследованиях отсутствовала. Другими словами, выяснение наличия связи между степенью экстремальности вида спорта и влиянием его на психологическое здоровье спортсменов также не осуществлялось, хотя актуальность этой проблемы очевидна.

Анализ исследований и публикаций. Анализ литературы по этой проблеме действительно свидетельствует о наличии данных об отрицательных изменениях в психике спортсменов-профессионалов. Так, например, в работе Л.В. Сафонова и др. у спортсменов высокой квалификации установлено большое количество патологических изменений, увеличивающихся в периоды резкого повышения интенсивности и объема нагрузки [11]. В работах Н.Г. Самойлова выявлено большое количество негативных изменений в психике: установлено повышение агрессивности, тревожности, депрессии, фрустрации, демобилизующих компонентов психики, психического утомления и собственно психического и социального здоровья спортсменов [9; 10]. Л.Ж. Жалпанова многократно акцентирует внимание читателей на губительном влиянии на спортсменов нервно-психических нагрузок [2]. В ряде исследований конкретно рассматриваются вопросы отрицательного влияния больших физических и нервно-психических нагрузок на здоровье спортсменов [3; 7]. Существует также серия исследований, в которых освещаются данные о репродуктивном здоровье женщин-спортсменок [15] и влияние больших нагрузок на их психику и здоровье [1; 6; 16].

Специалисты по психологии спорта и практические психологи выдающихся спортсменов и спортивных команд утверждают, что соревновательные нагрузки истощают психику спортсменов, а предпатологические изменения усугубляются и аккумулируются во времени и подрывают психическое здоровье [10]. Многократно подтвержденными фактами является обнаружение негативных изменений в психике высококвалифицированных спортсменов [14].

Часто результатом участия в крупномасштабных соревнованиях является нервно-психическое истощение и психическое утомление [9]. Более того, психотравмирующее воздействие чрезмерных психических напряжений иногда приводит к возникновению у спортсменов посттравматического стрессового синдрома, что классифицируется уже как заболевание. О корреляции интенсивности и длительности физических и психических нагрузок и психического здоровья спортсменов имеются указания и у зарубежных авторов [21; 15]. Выявлено влияние на выступления спортсменов возрастающего уровня негативных изменений в психике, таких, как гнев и тревога [25]. У высококлассных спортсменов часто обнаруживают психические расстройства [22].

В отличие от данных Л.В. Сафонова и соавторов, утверждающих о росте количества патологических изменений в психике спортсменов в периоды резкого повышения физической и психической нагрузки, К. Howells и D. Fletcher, изучив отрицательный опыт олимпийских чемпионов по плаванию, показали, что существенное повышение негативного влияния на их психику происходит в переходный период.

В основополагающем исследовании спортсменов (n=644 женщины и 783 мужчины), занимающихся различными видами спорта (15 видов), подчеркивается необходимость строгого подбора вида спорта для конкретного лица в соответствии с его психологическими характеристиками и делается акцент на серьезном влиянии спортивной деятельности на их психическое здоровье. Авторы этой работы считают, чтобы предостеречь себя от негативного влияния больших физических нагрузок, необходимо осознание их влияния на психическое здоровье [17].

Имеются также убедительные доказательства возникновения у высококлассных спортсменов значительного количества серьезных психических заболеваний. Авторы подчеркивают большую значимость осведомленности об отрицательном влиянии чрезмерных физических нагрузок на развитие у спортсменов

психических заболеваний: указывается также на отсутствие у них творческих способностей, на развитие шизофрении [18].

В работе [23] авторы показали, что возникающий при экстремальных условиях спортивной деятельности психологический стресс ведет к повышению травматизации и ухудшает результаты выступлений спортсменов [24]. Имеются также данные о снижении психологической устойчивости у спортсменов высокой квалификации [19].

Большое количество серьезных проблем с психическим здоровьем у спортсменов-профессионалов, подвергавшихся многолетним экстремальным физическим и психологическим нагрузкам, отмечается и в работе V. Gouttelarge et al. [20]. Это исследование проводилось в шести странах, где изучались психологические и психосоциальные сложности у профессиональных футболистов. Установлено, что эмоциональному выгоранию подвержено 5% исследованных, тревоге и депрессии – 26%, низкая самооценка – у 3%, и у 26% – проблемы взаимоотношений с окружающими. Кроме того, в этой же работе показано, что у бывших спортсменов-профессионалов негативные изменения в психике распространены еще в большей степени. Так, эмоциональное выгорание проявляется у 16%, тревога и депрессия – у 39%, низкая самооценка – у 5% и неадекватное поведение – у 42% игроков. Полученные данные авторы объясняют наличием у профессионалов чрезмерных длительных психических напряжений и низкой социальной поддержкой.

Таким образом, приведенные данные подтверждают положение о том, что длительно действующие во времени (у спортсменов с большим стажем) и интенсивные (максимальные и экстремальные) физические и нервно-психические нагрузки приводят к негативным предпатологическим и патологическим изменениям в психике. Отмечая наличие работ, в которых решается указанная проблема, следует подчеркнуть весьма редкую постановку авторами задачи изучить влияние экстремальных физических и психических нагрузок не только на психику спортсменов, но и на их психологическое и социальное здоровье. При этом особенно практически значимой является задача разработки и применения психологических технологий, во-первых, для предупреждения появления негативных изменений в психике спортсменов, а во-вторых, для укрепления и сохранения психологического здоровья.

Поэтому, учитывая актуальность и практическое значение данной проблемы в настоящем исследовании, поставлена цель установить влияние специфики вида спорта и экстремальных физических и психических нагрузок на психику и психологическое здоровье спортсменов.

Организация и методы исследования. В формировании выборки участников исследования мы опирались на следующие положения: для получения объективных количественных данных использовали большую выборку; учитывая данные последних лет, группы исследуемых спортсменов формировались с учетом специфики вида спорта, которым они занимались. Причем, важным условием в анализе междугрупповых различий считалась насыщенность их спортивной деятельности экстремальными ситуациями и интенсивность физических и психических нагрузок [9; 10]; использовали данные авторов об увеличении дезорганизации психофизиологических процессов при увеличении их энтропии [12], о неравновесности психических состояний и их связи со здоровьем человека [8], негативном значении снижения упорядоченности и росте хаотичности психологических процессов в функционировании психики субъекта [4]. В работе также использовались положения теории информации, применение которых позволяло выявить степень насыщенности информацией изучаемых факторов, упорядоченность и надежность психических функций исследуемых субъектов и сделать вывод о влиянии этих изменений на их психологическое здоровье.

Определение влияния физических и психических нагрузок на качество, состояние личности и «общее здоровье» спортсменов осуществлялось путем

использования следующих методов: GHQ-28, А.К. Марковой, К. Роджерса, Р. Даймонда, Г. Спилберга, К. Ханна. Психологическое здоровье определялось по методике С.С. Степанова. Вычисление информационных показателей осуществлялось по рекомендациям [5]. Первичные количественные данные обрабатывались методами математической статистики [13].

В исследовании приняли участие 328 спортсменов, занимающихся различающимися по степени экстремальности видами спорта (распределение их по группам указано в табл. 1). Информационные показатели определяли у 178 спортсменов, разделенных на две группы: высококвалифицированные (n=92) и низкоквалифицированные (n=86). У этих же спортсменов диагностировалось психологическое здоровье.

Результаты исследования. Полученные данные позволяют отметить, что степень качеств и состояний личности спортсменов зависит не только от интенсивности и длительности физических нагрузок, но и от специфики их спортивной деятельности. При этом следует подчеркнуть, что основным фактором воздействия на их личность является насыщенность их спортивной деятельности непредсказуемыми, трудноуправляемыми и экстремальными ситуациями, т. е. сугубо психологическими или стрессогенными факторами. Так, в первой части этой таблицы представлены данные об изменении диагностируемых показателей качеств личности высококвалифицированных спортсменов, занимающихся видами спорта с высокой степенью экстремальности. Данные об изменении каждого качества расположены в табл. 1 по убывающей (кроме психологического здоровья, которое в соответствии с методикой со снижением количества баллов улучшается).

Таблица 1

Показатели психологических качеств и состояний личности высококвалифицированных спортсменов, существенно влияющих на психологическое здоровье ($\bar{X} \pm m$, n=328)

| | Показатели качеств и психологического здоровья личности спортсменов | | | | | |
|---|---|---------------------------------|------------------------------------|-------------------------|----------------------------------|----------------------|
| | Тревожность (баллы) | Психическое утомление (усл.ед.) | Эмоциональная устойчивость (баллы) | Принятие других (баллы) | Психологическое здоровье (баллы) | Адаптивность (баллы) |
| <i>Спортсмены, занимающиеся видами спорта с высоким уровнем экстремальности (n=161)</i> | | | | | | |
| Автогонщики (n=22) | 19,7± 2,18 | 9,1± 1,27 | 5,5± 0,73 | 14,0± 1,22 | 39,8± 0,95 | 83,2± 1,70 |
| Альпинисты (n=18) | 18,6± 2,03 | 8,9± 1,44 | 6,1± 0,62 | 14,9± 1,73 | 39,4± 1,61 | 83,4± 1,86 |
| Каратисты (n=31) | 17,3± 1,61 | 8,5± 1,63 | 6,9± 0,56 | 15,0± 1,33 | 37,9± 2,18 | 85,1± 1,63 |
| Дзюдоисты (n=25) | 17,5± 1,50 | 7,8± 0,56 | 6,8± 0,60 | 15,1± 1,45 | 38,0± 1,48 | 85,6± 2,32 |
| Рукопашники (n=30) | 16,4± 1,31 | 7,9± 0,68 | 6,8± 0,57 | 14,6± 2,07 | 37,5± 2,16 | 87,3± 2,18 |
| Боксеры (n=35) | 15,9± 0,72 | 7,7± 0,63 | 6,9± 0,45 | 14,9± 1,06 | 35,6± 1,42 | 86,5± 1,69 |

| <i>Спортсмены, занимающиеся видами спорта с низким уровнем экстремальности (n=167)</i> | | | | | | |
|--|----------------|---------------|--------------|---------------|----------------|---------------|
| Пловцы (n=33) | 13,7± 0,67 | 6,8± 0,61 | 7,0± 1,01 | 18,3± 0,72 | 30,7± 1,60 | 92,6± 3,01 |
| Гимнасты (n=27) | 11,6± 1,24 | 6,63± 0,72 | 7,2± 0,53 | 18,8± 0,68 | 30,2± 2,01 | 90,0± 2,66 |
| Волейболисты (n= 34) | 12,45± 1,32 | 6,4± 0,49 | 7,3± 0,55 | 18,5± 0,83 | 30,05± 1,11 | 94,3± 1,60 |
| Лыжники (n=20) | 11,51± 1,37 | 6,0± 0,61 | 7,6± 0,42 | 18,5± 1,24 | 29,4± 0,96 | 93,8± 1,55 |
| Легкоатлеты (n=28) | 10,6± 0,96 | 5,8± 0,63 | 7,6± 0,52 | 19,4± 1,30 | 28,0± 1,05 | 94,1± 1,44 |
| Теннисисты (n=25) | 10,4± 1,43 | 5,6± 0,52 | 7,8± 0,60 | 19,8± 1,57 | 27,1± 1,50 | 94,7± 2,12 |

Примечание. Приведены показатели, которые по t-критерию Стьюдента соответствуют уровню значимости $p < 0,05$.

Анализ результатов исследования свидетельствует о том, что наиболее существенные изменения негативных качеств личности выявлены у спортсменов-автогонщиков. Так, например, тревожность у них проявляется на уровне 19,7 баллов, а у боксеров – 15,9 баллов ($p < 0,05$). Такое же направление изменений в психике спортсменов выявлено после диагностики психического утомления (от 9,1 до 7,7 усл. единиц). При этом эмоциональная устойчивость, принятие других и адаптивность наиболее низкие также у автогонщиков.

В связи с этими данными можно считать: чем выше уровень экстремальности в каком-либо виде спорта, тем большее количество негативных изменений возникает в психике спортсменов, которые им занимаются. Таким образом, по увеличению степени экстремальности данные виды спорта мы можем расположить от бокса до автогонок, т. е. первый – наиболее низкий, а последний – самый высокий.

Данные, полученные при обследовании спортсменов, занимающихся видами спорта с более низким уровнем экстремальности, позволяют отметить несколько положений: 1) по большинству показателей они имеют меньшее количество негативных изменений в психике, чем их коллеги, занимающиеся высокоэкстремальными видами спорта; 2) наименьшее количество негативных изменений в психике теннисистов, наибольшее – у гимнастов; 3) по возрастанию уровня экстремальности эти виды спорта можно расположить следующим образом: теннис, легкая атлетика, лыжи, волейбол, плавание, гимнастика.

Особо следует подчеркнуть, что показатели психологического здоровья отражают уровень изменений личностных качеств исследованных спортсменов. Чем больше негативных изменений качеств и свойств их личности, тем хуже у них психологическое здоровье, т. е. оно зависит от насыщенности спортивной деятельности спортсменов экстремальными ситуациями, отрицательно влияющими на личностные качества. Отсюда следует еще одно положение: сохранение и укрепление психологического здоровья высококвалифицированных спортсменов возможно путем разработки и применения технологий, обеспечивающих существенное уменьшение негативных изменений в их психике.

С целью определения информационных характеристик качеств личности и их отражения на состоянии психологического здоровья были исследованы две группы спортсменов: начинающие (n=86) и высококвалифицированные (n=92). Уровень проявления качеств их личности, выраженный в баллах, был подвержен информационному анализу с вычислением (в битах) информационной или общей

энтропии (H), относительной энтропии (h) и (в %) коэффициента избыточности (R). Эти данные представлены в табл. 2.

Таблица 2

Информационные показатели факторов, влияющих на психическое здоровье начинающих и высококвалифицированных спортсменов (в баллах, битах и %, n=178)

| Определяемые параметры | Группы спортсменов | | | | | | | |
|----------------------------|---------------------------|-------|-------|-------|--------------------------------|-------|-------|-------|
| | Начинающие (n=86) | | | | Высококвалифицированные (n=92) | | | |
| | Информационные показатели | | | | | | | |
| | баллы | H | H | R | баллы | H | h | R |
| Биты | | Биты | % | биты | | биты | % | |
| Эмоциональная устойчивость | 8,847 ± 0,72 | 1,725 | 0,688 | 30,42 | 5,125 ±0,44 | 2,259 | 0,866 | 13,62 |
| Принятие себя | 31,241 ±0,26 | 1,643 | 0,941 | 32,11 | 30,024 ±0,45 | 1,974 | 0,913 | 16,14 |
| Напряжение | ±0,27 3,218 | 1,701 | 0,621 | 27,16 | 5,764 ±0,58 | 1,921 | 0,802 | 14,15 |
| Тревожность | 8,215 ±0,73 | 1,648 | 0,601 | 28,18 | 12,531 ±1,11 | 1,866 | 0,815 | 13,05 |
| Психическое утомление | 5,634 ±0,44 | 1,703 | 0,621 | 29,26 | 8,542 ±0,55 | 1,977 | 0,822 | 14,26 |
| Депрессия | 6,137 ±0,52 | 1,618 | 0,675 | 28,49 | 12,555 ±1,44 | 1,977 | 0,867 | 15,17 |

Полученные данные свидетельствуют о функциональной взаимосвязи между определяемыми параметрами и информационными характеристиками. Так, показатели степени проявления личностных качеств (вычисленные по разным методикам), а значит, и влияния на психологическое здоровье личности спортсменов значительно ниже у тех, кто имеет большой спортивный стаж, высокую квалификацию и подвергается натиску значительных по интенсивности экстремальных факторов.

При рассмотрении взаимоотношений этих показателей с показателями общей энтропии мы можем убедиться, что последняя у мастеров спорта по сравнению с новичками возрастает. Это трактуется как снижение упорядоченности компонентов определяемой системы, увеличение хаотичности, дезорганизации, а значит, в целом как ухудшение её функций и ослабление основной роли. Например, увеличение показателей общей энтропии по фактору тревожности у мастеров спорта по сравнению с новичками на 0,218 бита означает, что у первых уменьшилась упорядоченность элементов и процессов в компонентах этого фактора. Значительно повышен уровень тревожности, а регуляция этого процесса хуже, чем у новичков. При этом, помня о негативной роли тревожности в поддержании благоприятного состояния психологического здоровья личности, мы заключаем, что её уровень повышается.

Каждое из рассмотренных качеств у опытных спортсменов, имеющих многолетний стаж, характеризовалось увеличением общей энтропии (H), снижением упорядоченности связей и функций, что можно трактовать как состояние, негативно отражающееся на психологическом здоровье личности.

Анализ показателей относительной энтропии (h) позволяет определить

степень загруженности изучаемой системы информацией, исходя из максимально возможной. При этом чем больше система загружена информацией, тем меньше у нее остается возможностей для восприятия и переработки новой информации. Это практически то состояние, которое имеют спортсмены с многолетним опытом: резерв для загрузки новой информации у них несравненно меньше, чем у начинающих спортсменов. Так, например, если мы сравним показатели относительной энтропии по психическому утомлению, то мы можем убедиться, что у мастеров спорта они в два раза больше: соответственно 2,438 и 1,703 бита.

Это позволяет понять, почему спортсмены со стажем в большей степени руководствуются своими мнениями, убеждениями, т.е. уже имеющейся у них информацией. Дело в том, что она в структурных компонентах личности должна занимать определенный объем, а чтобы загрузить новую информацию, бывшую необходимо убрать, что требует значительных волевых усилий. Именно поэтому менять сложившийся стиль выполнения каких-либо движений (динамический стереотип) трудно. Это также является одной из причин разногласий, непослушаний, критики спортсменами со стажем своих тренеров. Такую черту личности называют консервативной, но причины её формирования и укрепления в структуре личности во многом определяются степенью загруженности их психики информацией, к тому же оцениваемой ими высоко.

Возвращаясь к анализу соотношения показателей относительной энтропии у сравниваемых групп респондентов, следует отметить, что увеличение количества информации в системе ведет к снижению упорядоченности её элементов и процессов. Иными словами, для достижения упорядоченности необходим некий оптимум информации, который обеспечит гармоничность функционирования всей системы. Экстраполируя эти представления на психологическое здоровье личности, следует считать: 1) степень проявления факторов, влияющих на него, должна иметь некий оптимум; 2) сохранение устойчивого состояния психологического здоровья личности могут обеспечить факторы, имеющие средние показатели относительной энтропии, свидетельствующие о возможности получения и усвоения новой информации.

Третья информационная характеристика ($R\%$) демонстрирует долю информации, содержащуюся в системе, которая, не внося ничего нового, препятствует помехам, обеспечивает надежность и составляет функциональный резерв. Чем выше избыточность, тем надежнее функционирование системы; уменьшение избыточности означает дезорганизацию, падение её устойчивости, ослабление функций. Обращаясь к полученным нами данным (табл. 2), можно видеть, что у опытных спортсменов по сравнению с новичками показатели избыточности меньше. Снижение избыточности следует понимать как уменьшение надежности функционирования системы.

Увеличение степени проявления напряжения, тревоги, психического утомления, депрессии, установленное нами, получает подтверждение при анализе информационных характеристик. Так, перечисленные состояния личности у опытных спортсменов имеют более низкие показатели избыточности, чем у новичков. Это означает, что факторы, влияющие на психологическое здоровье личности спортсмена, имеют информационные характеристики, свидетельствующие о его ухудшении в процессе многолетнего периода их спортивной деятельности, насыщенной экстремальными ситуациями.

Выводы

1. В психике спортсменов высокой квалификации, длительный период времени занимающихся видами спорта, насыщенными экстремальными ситуациями, возникают негативные изменения, усиливается степень проявления отрицательных качеств и свойств личности, таких, как тревожность, депрессивность, психическое утомление. При этом одновременно снижаются адаптивность, принятие других и эмоциональная устойчивость.

2. Выявлена зависимость развития указанных негативных изменений от специфики вида спорта и особенно степени его экстремальности. Так, занятия видами спорта с высоким уровнем экстремальности вызывают более значительные негативные изменения в психике спортсменов, чем занятия менее экстремальными видами спорта.

3. Установлена зависимость состояния психологического здоровья от уровня проявления отрицательных качеств личности: чем ниже эмоциональная устойчивость, адаптивность и принятие других и выше тревожность и психическое утомление, тем хуже психологическое здоровье спортсменов.

4. Обнаружена взаимосвязь между показателями энтропии и избыточности, позволяющими характеризовать организацию психологического здоровья как целостной системы, и негативными качествами личности спортсменов, развивающимися под действиями экстремальных факторов их спортивной деятельности. Применение положений теории информации позволяет более объективно выявить дезорганизующий эффект, ухудшающий функциональные возможности психики высококвалифицированных спортсменов.

Список литературы

1. Гойда Н.Г., Жилна Н.Я., Енікеева М.Е. Репродуктивне здоров'я: стратегія, принципи, український досвід // Репродуктивное здоровье женщин. 2004. № 4 (20). С. 31–34.
2. Жалпанова Л.Ж. Спорт, который вас убивает. М.: Вече, 2007. 176 с.
3. Коган О.С. Состояние здоровья высококлассных спортсменов в различных видах спорта // Медицина труда и промышленная экология. 2006. № 5. С. 40–44.
4. Куликов Л.В. Психогигиена личности. Вопросы психологической устойчивости и психопрофилактики. СПб.: Питер, 2004. 464 с.
5. Леонтьев А.С., Леонтьев Л.А., Сыкало А.И. Информационный анализ в морфологических исследованиях. Минск: Наука и техника, 1981. 154 с.
6. Ниаури Д.А., Евдокимова Т.А., Курганова М.Ю. Репродуктивное здоровье женщины в спорте. СПб., 2003. 28 с.
7. Паначев В.Д., Батыркаев Р.Р., Корепанова Ю.А. Анализ спорта и здоровья // Общество. 2014. № 3–4. С. 87–88.
8. Прохоров А.О. Саморегуляция психических состояний: феноменология, механизмы, закономерности. М.: ПЕР СЭ, 2005. 350 с.
9. Самойлов Н.Г. Изменения в психике дзюдоистов в экстремальных условиях спортивной деятельности // Очерки по юридической и экстремальной психологии. Рязань, 2015. С. 196–201.
10. Самойлов Н.Г. Психологическая устойчивость как основной фактор преодоления отрицательного влияния экстремальных факторов на психику спортсменов // Очерки по юридической и экстремальной психологии. Рязань, 2015. С. 176–181.
11. Сафонов Л.В., Левандо В.А., Бобков Г.А. Здоровье для спорта или спорт для здоровья // Вестн. спорт. науки. 2010. № 4. С. 34–36.
12. Сетров М.И. Информационные процессы в биологических системах. Л.: Наука, 1975. 155 с.
13. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2001. 350 с.
14. Стадник В.А. Розвиток механізмів особистісної корекції емоційної напруженості при діяльності в екстремальних умовах (на прикл. спортивної діяльності): автореф. дис. канд. психол. наук. Київ, 1999. 19 с.
15. Фазлетдинова И.Р., Фазлетдинов Р.З. Оценка репродуктивного и психического здоровья женщин-спортсменок //Материалы III Международ. конгресса по репродуктивной медицине. М., 2009. С. 24–25.
16. Шахлина Л.Г., Футорный С.М. Здоровье спортсменов – один из актуальных вопросов современной медицины // Спорт. медицина. 2003. № 1. С. 5–12.
17. Asztalos M., Wijndaele K., Bourdeaudhuij I., Philippaerts R., Matton L., Duvigneaud N., Thomis M., Lefevre J., Cardon G. Sport participation and stress among women and men // Psychology of Sport and Exercise. July 2012. V. 13, Issue 4. P. 466–483.

18. Glenister D. Exercise and mental health: a review // The Journal of the Royal Society for the Promotion of Health, February 1996. V. 116, 1. P. 7–13.
19. Carless D., Sparles A.C. The psychical activity experiences of men with serious mental illness: Three short stories // Psychology of sport and exercise. 2012. № 13, Issue 4. P. 466–483.
20. Crust L. A review and conceptual re-examination of mental toughness: Implications for future researchers // Personality and individual differences. 2008. V. 45. P. 576–583.
21. Gouttebargе V., Frings-Dresen M. H. W., Sluiter J. K. Mental and psychosocial health among current and former professional footballers // Occupational Medicine. Apr. 2015. V. 65. Issue 3. P. 190–196.
22. Howells K., Fletcher D. Sink or swim: Adversity- and growth-related experiences in Olympic swimming champions // Psychology of Sport and Exercise. March 2015. V. 16, Part 3. P. 37–48.
23. Nippert A.H., Aynsley M. Psychologic stress related to injury and impact on sport performance // Physical Medicine and Rehabilitation clinics of North America. 2008. № 19. P. 399–418.
24. Portz I. Vigorous physical activity, sports participation, and athletic identity: Implications for mental and physical health in college students // Journal of Youth Ministry. Spring 2012, V. 10. Issue 2. P. 101–104.
25. Robazza C., Bortoli L. Perceived impact of anger and anxiety on sporting performance in rugby players // Psychology of Sport and Exercise. 2007. V. 8. P. 875–890.

THE INFLUENCE OF THE SPECIFIC NATURE AND EXTREME SPORTS ACTIVITIES ON PSYCHOLOGICAL HEALTH OF ATHLETES

A.V. Aleshicheva, N.G. Samoilov

Ryazan State Medical University named after academician I.P. Pavlov

In the present work, the aim is to establish the influence of the specificity of sport and extreme physical and mental stress on the psyche and psychological health of athletes. The study involved 328 athletes of high qualification. They were diagnosed with the qualities and personality traits that significantly affect the psychological health and on his condition. At 178 athletes with sharp skills, through the application of information analysis we determined the overall and relative energy as well as the coefficient of redundancy. The dependence of the state of the psychological health of athletes from the intensity and duration of physical and mental load of the specificity of sport and its degree of extremeness. Discovered the relationship between the level of manifestation of personal qualities of the athlete and the quantitative expression of total and relative entropy, as well as the coefficient of redundancy. It is shown that in the psyche of sportsmen of high qualification, undertaking a multi-year extreme loads, an increasing number of negative qualities and personality traits that can impair their psychological health.

Keywords: *qualities athletes, extreme sports, the specificity of sport, psychological health.*

Об авторах:

АЛЕШИЧЕВА Анна Васильевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и технических средств обучения, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова» Министерства здравоохранения РФ (390026, г. Рязань, ул. Высоковольтная, д. 9), e-mail: ANnamona@yandex.ru

САМОЙЛОВ Николай Григорьевич – доктор биологических наук, зав. кафедрой педагогики, психологии и технических средств обучения, ФГБОУ ВО «Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова» Министерства здравоохранения РФ (390026, г. Рязань, ул. Высоковольтная, д. 9), e-mail: ANnamona@yandex.ru

УДК 331.44

ИССЛЕДОВАНИЕ СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБЩЕБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛ КАК ФАКТОРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Е.В. Балакшина¹, Р.Н. Башилов², С.М. Башилова², А.В. Антоновский³

¹Тверской государственный технический университет

²Тверской государственный медицинский университет

³Тверской институт экологии и права

Анализируются вопросы социально-психологической адаптации педагогов к факторам социальной среды и к профессиональной деятельности. Рассматриваются особенности совладания со стрессом, выделяемые в научной литературе. В результате эмпирического исследования выявлены и проанализированы специфика совладающего поведения педагогов общеобразовательных школ, проявления жизнестойкости в педагогической деятельности, вероятность формирования невроза и использование ресурсов социальной поддержки как показателей сопротивляемости стрессовым воздействиям.

***Ключевые слова:** педагог, педагогическая деятельность, адаптация, копинг-поведение, совладающее поведение, стрессовая ситуация, жизнестойкость, социальная поддержка, личностные ресурсы.*

В современной научной психологической литературе большое внимание уделяется как вопросам социальной адаптации личности, так и вопросам адаптации к профессиональной деятельности. Традиционно рассматриваются два варианта протекания процесса адаптации: 1) приспособление индивида к социальной среде; 2) активное изменение индивидом себя под характеристики среды. Также выделяют вероятностно-комбинированный тип адаптации (наиболее эффективный), при котором личностью производится выбор способа адаптации для успешного вхождения в среду. Выделенные особенности и способы привыкания человека к окружающему его миру представляют процесс адаптации сложным психологическим явлением, требующим активизации всех ресурсов организма, в т. ч. и психологических. Последнее возможно через анализ личностью характера вероятной угрозы, агрессии, исходящей от окружающей среды, с перспективной оценкой личностных возможностей к предполагаемым изменениям, физических и психологических затрат на выбор стратегий поведения.

К снижению психологических ресурсов, способствующих успешной психологической адаптации, приводят пережитые стрессовые, посттравматические и кризисные ситуации, неоднократное воздействие различных стресс-факторов. Стрессовые воздействия могут привести в том числе к мобилизации всех сил организма на сопротивление негативным воздействиям, но нередко имеют противоположный эффект. В этой связи проблема совладания со стрессовыми ситуациями, выхода из них является одной из самых актуальных для современной психологии.

Нестабильные социально-экономические условия, глобальные политические кризисы оказывают влияние на все слои нашего общества и, что немаловажно, на социально активное занятое население. Воздействия негативных явлений проявляются в жизни современного человека в виде неустойчивости общественного, имущественного и межличностного положений, что прямо или опосредованно может отражаться на психическом состоянии.

Следует отметить, что стрессогенные ситуации различаются между собой по объему изменений жизни человека, по скорости возникновения, по

продолжительности существования, по остроте эмоционального переживания, по количеству последствий. Самыми сложными стрессовыми ситуациями являются те, которые связаны с изменениями привычного образа жизни и, как следствие, потерей смысла жизни или отдельных ее составляющих. Кризисная ситуация выражается в неспособности вести привычный образ жизни, отсутствием возможности продолжать жить так же, как и раньше. Перед личностью возникает новая задача, выражающаяся в поиске новых стратегий жизнедеятельности, так как прежние привычные формы поведения невозможно применить к новым условиям [1; 3; 4; 7; 12].

С.Л. Рубинштейн отмечал, что «существуют два основных способа существования человека и, соответственно, два отношения к жизни. Первый – жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живет человек... Здесь человек весь внутри жизни, всякое его отношение – это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом. Второй способ существования связан с появлением рефлексии. Она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее» [16, с. 351].

Трудная жизненная ситуация приводит человека на уровень осмысленного отношения к своей собственной жизни. С появлением такого осмысления, по С.Л. Рубинштейну, связано ценностно-смысловое определение жизни. «С этого момента каждый поступок человека приобретает характер философского суждения о жизни, связанного с ним общего отношения к жизни» [16, с. 355].

Существуют различные способы взаимодействия человека в кризисных ситуациях. Они могут проявляться в виде психологической защиты или конструктивной личностной активности [17]. Одним из способов разрешения созданных проблем является копинг-поведение. «Копинг» – это изменяющиеся когнитивные и поведенческие способы справиться с внешними и внутренними требованиями, т.е. особое напряжение, превышающее возможности человека [1; 11; 13–15]. Термин «coping» от англ. «to cope» (справляться, преодолевать и совладать) впервые был введен Л. Мерфи [21].

К настоящему времени можно выделить три основных подхода при исследовании совладающего поведения (цит. по [9]). Первый подход – психодинамический. Исходя из психодинамических пониманий о природе «копинг-механизмов», были предложены разные иерархии копинг-процессов и защитных механизмов, сообразно которым копинг описывает наиболее высокий и приемлемый уровень социально-психологической адаптации личности, который достигается через пластичное и осмысленное поведение, направленное на снятие психического напряжения и решение интрапсихических конфликтов.

Н. Хаан полагала, что копинг-поведение отличается от защитного поведения, которое является жестким, вынужденным, искажающим действительность и неизменяющимся. Копинг-поведение – это гибкое, намеренное, ориентированное на реальность и развивающееся поведение [19].

Второй подход – диспозиционный. Согласно данному подходу, в большей или меньшей степени черты характера людей отражают манеры поведения в отношении событий, происходящих в жизни. В этом подходе были описаны биополярные конструкты в качестве стилей поведения, направление которых – это осознание проблемы и избегание проблемы [18].

Третий подход – когнитивно-поведенческий (Р. Лазарус; С. Фолкман). Основатели данного подхода рассматривают копинг-слагаемые когнитивных и поведенческих усилий, применяемых индивидом в ослаблении влияния стресса. Исследователи использовали в работах такие психологические составляющие, как «копинг-поведение», «копинг-ресурс», «копинг-стратегия» [20].

Таким образом, активное копинг-поведение представляет собой поведение, нацеленное на устранение или избегание опасности. Защитные механизмы преодоления стресса, помогающие снижению эмоционального напряжения прежде, чем поменяется ситуация, рассматривается как пассивное копинг-поведение. Ф.Е. Василюк полагал, что функция, которая приписывается защитному процессу, состоит в предоставлении времени для подготовки других, более продуктивных процессов совладания со стрессом [5].

Структуру личных копинг-ресурсов составляют: когнитивные ресурсы, социальная поддержка, эмпатия, аффиляция и низкий нейротизм. Основным копинг-ресурсом является Я-концепция; индивид чувствует уверенность в способности контролировать ситуацию. Чувство контроля над средой способствует формированию эмоциональной устойчивости и адекватному восприятию происходящих событий их анализу. Особым ресурсом в совладающем поведении являются эмпатийные тенденции, их структуру составляют способность сопереживать и понимать точку зрения другого человека, что дает возможность четче оценивать ситуацию и находить альтернативные варианты решения. Аффиляция свидетельствует об уровне чувства привязанности, верности, общительности и желания сотрудничать с другими людьми. Высокий уровень развитости когнитивных ресурсов позволяет адекватно относиться к стрессогенным событиям, успешно их преодолевая.

В психологической литературе выделяют следующие копинг-стратегии: «избегание», «разрешение проблем», «поиск социальной поддержки», где их основными функциями являются регуляция эмоций и управление проблемами, вызывающими дистресс.

Т.Л. Крюкова определяет три базисных стиля преодоления трудной ситуации: 1) проблемно-ориентированный; он направлен на разумный анализ и решение сложной ситуации; 2) эмоционально-ориентированный, где человек проявляет эмоциональную реакцию, которая выражается в собственных переживаниях, т.е. человек уходит в себя; 3) избегание, уход от ситуации; здесь человек может прибегать к различным способам отвлечения: наркотики и алкоголь, обвинение других или перекладывание ответственности и т. д. [9].

Исследователями также описываются две формы совладающего поведения: конструктивные и неконструктивные стратегии. Первая форма поведения достигается посредством достижения поставленных целей, возможностью обратиться за помощью, рациональным обдумыванием поступающих проблем и способов ее решения. Стратегия реализуется и через пересмотр своего отношения к ситуативной проблеме, желание перемен внутри себя. С психологической стороны изменяется система личностных установок и стереотипов. Для второго варианта характерны проявления пассивного поведения в виде пассивности, бегства от проблем, спонтанных агрессивных и импульсивных реакций, эмоциональных срывов.

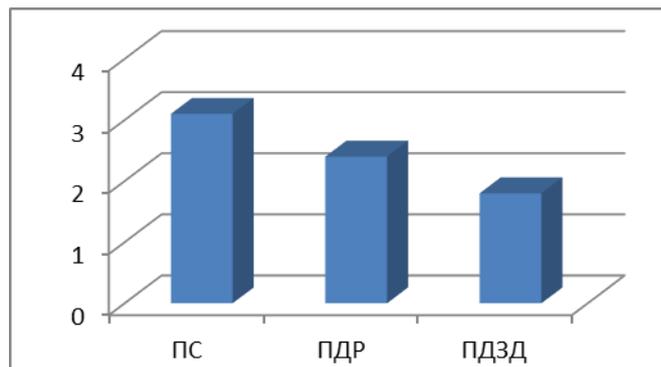
Проблема формирования профессионального стресса под воздействием факторов производственной среды и условий труда является важной и актуальной в рамках психологии труда [2; 4; 10]. Наиболее подверженные данному виду стрессу являются представители профессий типа «человек–человек», к которым относятся и педагогическая деятельность. Основными негативными воздействиями профессий типа «человек–человек», согласно классификации Е.А. Климова, являются интенсивное и напряженное взаимодействие с разной категорией людей, эмоционально-насыщенные контакты [8]. В связи с этим исследование особенностей преодоления стресса специалистами, работающими в данной сфере, значимо и имеет прикладное значение.

Целью нашего исследования было выявление особенностей совладающего педагогов общеобразовательных школ как способов преодоления негативных

факторов профессиональной деятельности. В исследовании приняло участие 57 педагогов средних общеобразовательных школ г. Твери (МОУ СОШ № 36, 45, 48, 49), имеющих высшее образование и стаж работы от 1 до 25 лет.

Психодиагностический инструментарий составили следующие методики: опросник жизнестойкости С.Р. Мадди (адаптация Д.А. Леонтьева); «Многомерная шкала восприятия социальной поддержки» Д. Зимета; опросник «Копинг-стратегии личности» Р. Лазаруса; методика экспресс-диагностики невроза К. Хека и Х. Хесса.

Результаты исследования потребности в социальной поддержке выявили достаточно хороший уровень выраженности по всем критериям в группе респондентов: поддержка семьи (ПС – 3,1), поддержка друзей (ПД – 2,4), поддержка других значимых людей (ПДЗЛ – 1,8) (рисунок).



Гистограмма показателей уровня выраженности социальной поддержки у педагогов

Показатели всех компонентов жизнестойкости, а это вовлеченность (26,0), контроль (10,0), принятие риска (4,0) у педагогов имеют низкую выраженность. Общий уровень жизнестойкости составил 26,4 балла.

Исследование поведенческих усилий совладания с трудными жизненными ситуациями у педагогов показало, что основными копинг-стратегиями, которые чаще всего применяются в повседневной жизни, являются планирование решения проблемы (12,1), дистанцирование (7,1), принятие ответственности (15,3), положительная переоценка (8,4). Из полученных данных можно заключить, что основным способом справиться с негативными обстоятельствами является попытка уменьшить значимость собственной вины, построение планов на будущее, переоценка значимости потерянного времени.

Как показал анализ данных экспресс-диагностики невроза, для 68 % выборки он не характерен, у 32 % респондентов он имеет яркую выраженность. Полученные данные свидетельствуют о том, что факторы профессиональной среды и условия труда воздействуют на профессиональное здоровье педагогов.

Согласно полученным результатам, в сложных конфликтных ситуациях в поведении респондентов преобладают такие стратегии, как «разрядка», «настойчивость», «фантазия», «контроль эмоций», «осторожность», «преодоление». Они сдержаны в эмоциях и демонстрируют сдержанность в поведении.

Выявленная на высоком уровне значимости стратегия поведения «разрядка» ($p \leq 0,01$) свидетельствует о переносе травмирующих эмоций на окружающие респондентов предметы, с целью повредить или испортить предмет. Такой вид поведения помогает пережить негативные чувства и эмоции, поэтому оно иногда «полезно». Для переключения и разрядки подойдут различные виды физической нагрузки, где лучшим вариантом, конечно, являются спортивные занятия, которые обеспечивают максимальный выход отрицательной энергии.

На основе полученных данных можно с уверенностью говорить, что для противостояния стрессогенным ситуациям в трудовой деятельности педагоги общеобразовательных школ используют свой личностный потенциал. К таким ресурсам относятся физические и духовные способности, которые позволяют учителю аккумулироваться и применить необходимое копинг-поведение для решения стрессовой ситуации или ее блокировки.

Таким образом, в современных условиях жизнь каждого профессионала наполнена сложными ситуациями, подталкивающими его преодолевать различные жизненные трудности и препятствия или принаравливаться к ним. Трудность, динамичность и противоречия жизни ставят человека перед необходимостью поиска наиболее выгодных выходов из кризисных ситуаций, в т. ч. и профессиональных. В связи с этим психологическое исследование способов выхода личности профессионала из кризисной ситуации актуально и вносит вклад в прикладные отрасли психологической науки.

Список литературы

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журн. 1994. Т. 15, № 1. С. 3–18.
2. Балакшина Е.В. Специфика совладающего поведения у сотрудников коммерческих организаций // Вестн. Твер. гос. техн. ун-та. Сер.: «Науки об обществе и гуманитарные науки». 2016. № 1. С. 99–102.
3. Бодров В.А. Проблема преодоления стресса. Ч. 1: «Coping stress» и теоретические подходы к его изучению // Психол. журн. 2006. Т. 27, № 1. С. 122–133.
4. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. М.: ПЕР СЭ, 2006. 528 с.
5. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
6. Вассерман Л.И., Беребин М.А. Факторы риска психической дезадаптации у педагогов массовых школ. СПб.: 1997. 52 с.
7. Гринберг Д. Управление стрессом. СПб.: Речь, 2004. 165 с.
8. Климов Е.А. Развивающийся человек в мире профессий. Обнинск: Просвещение, 1993. 344 с.
9. Крюкова Т.Л. Психология совладающего поведения: монография. Кострома: Авантитул, 2004. 344 с.
10. 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. С. 23–36.
11. Либина А.В. Совладающий интеллект. М.: Эксмо, 2008. 400 с.
12. Меерсон Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика. М.: Наука, 1981. 276 с.
13. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. 2-е изд. М.: Эксмо, 2010. 368 с.
14. Нартова-Бочавер С.К. «Coping-Behavior» в системе понятий психологии личности // Психол. журн. 1997. Т. 18, № 5. С. 20–30.
15. Реан А.А. Психологическая адаптация личности. СПб.: Прайм-Еврознак, 2008. 479 с.
16. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.
17. Штроо В.А. Защитные механизмы: от личности к группе // Вопросы психологии. 1998. № 4. С. 54–61.
18. Billings A.G., Moos R.H. Coping, stress, and social resources among adults with unipolar depression // J. of Pers. and Soc. Psychol. 1984. V. 46, № 4. P. 877–891.
19. Haan N. Coping and defending. New York: Academic Press, 1977. 346 p.
20. Lazarus, R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer Publishing House, 1984. 445 p.
21. Murphy L.B. The widening world of childhood. Paths toward mastery. New York : Basic Books, 1962. 339 p.

THE RESEARCH OF TEACHERS' COPING BEHAVIOR AT COMPREHENSIVE SCHOOLS AS A FACTOR OF PROFESSIONAL ACTIVITY

E.V. Balakshina¹, R.N. Bashilov², S.M. Bashilova², A.V. Antonovsky³

¹Tver state technical university

²Tver state medical university

³Tver institute of ecology and Law

The questions in the field of teachers' social-psychological adaptation to the factors of the social environment and to the professional area are detailed analyzed in the article. The features of stress' coping is discussed and allocated in the scientific literature. As a result of empirical study are analyzed and identified the specific of coping teachers' behavior at comprehensive schools, the manifestation of resilience in the teaching activities, the probability of formation of neurosis and the realization of social support's resources.

Key words: teacher, teaching activities, adaptation, coping behavior, coulduse behavior, stress, resilience, social support, personal resources.

Об авторах:

БАЛАКШИНА Елена Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и философии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный технический университет» (170100, г. Тверь, ул. Аф. Никитина, 22), e-mail: balakshina79@mail.ru

БАШИЛОВ Роман Николаевич – кандидат философских наук, доцент кафедры философии и психологии с курсами биоэтики и истории Отечества ГБОУ ВПО Тверской государственный медицинский университет Минздрава России (170100 г. Тверь, ул. Советская, д. 4), e-mail:bashilov.r@mail.ru.

БАШИЛОВА Светлана Михайловна – кандидат философских наук, доцент кафедры общественного здоровья и здравоохранения с курсом менеджмента ФПДО интернатуры и ординатуры ГБОУ ВПО Тверской государственный медицинский университет Минздрава России (170100 г. Тверь, ул. Советская, д. 4), e-mail: bashilov.r@mail.ru

АНТОНОВСКИЙ Александр Викторович – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой общей психологии и психологии труда ОУ ВО «Тверской институт экологии и права» (170001, г. Тверь, пр-кт Калинина, 23), e-mail: antonovsky@yandex.ru

УДК 372.4:159.91

ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С УЧЁТОМ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ

И.А. Бариляк

Тверской государственный университет

Представлены результаты эмпирического исследования индивидуального латерального профиля учащихся. Проанализированы особенности организации учебной деятельности учащихся с учётом их психофизиологических особенностей. Показана роль коррекционно-развивающих занятий, способствующих эффективности и результативности деятельности учащихся с учётом их индивидуального латерального профиля.

***Ключевые слова:** латеральный профиль, межполушарная асимметрия, учебная деятельность, психофизиологические особенности.*

Большую роль в организации учебного процесса играет индивидуальный латеральный профиль учащихся. Многие отечественные и зарубежные ученые доказали, что учет психофизиологических особенностей детей позволит сделать учебную деятельность эффективнее. Тем не менее в настоящее время педагоги и психологи в начальных классах обращают внимание в основном только на психосоматические и психологические особенности учеников. Это обусловлено такими причинами, как высокая нагрузка на педагога в плане подготовки к учебным занятиям, затрата времени, трудоёмкость, дифференциация материала, методы работы и т. д. Однако игнорирование учета латеральной организации учеников препятствует эффективности учебной деятельности каждого ребенка.

Исследование, проводимое в третьих классах начальной ступени обучения, было направлено на психофизиологическую и психологическую диагностику, определение «места посадки» каждого ребёнка, разработку коррекционно-развивающих упражнений, направленных на учёт латеральной организации с целью эффективности обучающихся в учебной деятельности.

В настоящее время проблема латеральной организации широко исследуется специалистами различных областей науки. Особое внимание данной проблеме в отечественной и зарубежной психологической литературе уделено следующим ученым: А.Р. Лурия, Б.А. Архипова, Е.Ю. Балашова, В.Д. Еремеева, Н.Н. Заваденко, Е.В. Касатикова, Ю.А. Клейберг, Н.К. Корсакова, Ю.В. Микадзе, Н.М. Пылаева, А.В. Семенович, А.Л. Сиротюк, Э.Г. Симерницкая, О.Н. Усанова, Е.Д. Хомская, Т.П. Хризман, Л.С. Цветкова, Ю.С. Шевченко, П. Деннисон, К. Ханнафорд и др.

Межполушарная асимметрия является частным случаем межполушарного взаимодействия. *Функциональная асимметрия мозга* – это сложное свойство мозга, отражающее различие в распределении нервно-психических функций между его правым и левым полушариями. Формирование и развитие этого распределения происходит в раннем возрасте под влиянием комплекса биологических и социокультурных факторов. Функциональная асимметрия полушарий является одной из причин существования у человека определенной структуры психики [3, с. 153].

Известно, что в процессе индивидуального развития выраженность межполушарной асимметрии меняется – происходит латерализация функций головного мозга. Под индивидуальным латеральным профилем понимается индивидуальное сочетание функциональной асимметрии полушарий мозга, моторной и сенсорной асимметрии. Функциональная асимметрия полушарий мозга – сложное свойство мозга. Основная функция заключается в распределении нервно-психических

функций между его правым и левым полушариями. При моторной асимметрии рассматривается совокупность признаков неравенства функций рук, ног, половины туловища и лица в формировании общего двигательного поведения и его выразительности. Под сенсорной асимметрией понимается совокупность признаков функционального неравенства правой и левой частей органов чувств. Индивидуальный латеральный профиль позволяет определить не только ведущую модальность ребенка, но и указать на психофизиологическое место ребёнка в классе, а также на его индивидуальную траекторию развития [1]. Наиболее успешны в обучении дети с гармоничными и перекрестными латеральными профилями, а самыми неуспешными – с односторонними [3].

В настоящее время известны классификации профилей индивидуальной латерализации, основанные на различных принципах, разработанные Н.Н. Брагиной, Т.А. Доброхотовой, Е.Д. Хомской, П. Деннисон. Все они основаны на различных принципах. У Е.Д. Хомской, например, классификация основана на комбинации ведущих руки, глаза и уха. Ведущее значение в этой классификации отдается доминирующей руке: «чистые» правши, праворукие, амбидекстры, леворукие, «чистые» левши [4].

Классификация латеральной организации по П. Деннисон включает комбинацию ведущего полушария, ведущих руки, ноги, глаза и уха и насчитывает 32 типа.

А.Л. Сиротюк [3] упростила схему индивидуального профиля функциональной асимметрии полушарий, выделяя три основных типа организации мозга: левополушарный, правополушарный и равнополушарный.

Специализация полушарий обеспечивает работу мозга как единого целого, а межполушарное взаимодействие представляет собой основу для развития интеллекта. Установлено, что кора больших полушарий ребенка в начальной школе продолжает формироваться, а это значит, что данный период сензитивен для воздействий и интеллектуального развития детей.

Учёт педагогом в процессе обучения латеральной организации учащихся позволяет минимизировать риски их стрессовых переживаний, что благоприятно влияет на их самочувствие, а также способствует успешному усвоению новой учебной информации.

Проведённое нами эмпирическое исследование и разработанная программа развития индивидуально-психологических особенностей младших школьников с учётом их индивидуального латерального профиля позволяют сделать ряд важных выводов и выявить определенные закономерности в организации их учебной деятельности. Занятия проводились ежедневно. В программе занятий в качестве основных упражнений были использованы кинезиологические комплексы А.Л. Сиротюк, П. и Г. Деннисон[2; 3].

Мы диагностировали ведущую модальность и индивидуальный латеральный профиль каждого ученика. На основании полученных результатов учащихся, входивших в экспериментальную группу, разместили в классе в соответствии с их психофизиологическим местом.

Сравнительный анализ условий организации учебного пространства в двух классах и особенностей организации учебной деятельности с учетом психофизиологических особенностей учащихся показал, что в 3-м «Б» классе расположение учащихся за партами до исследования совпадает с рекомендуемым расположением на 35 %, а в 3-м «Г» классе – на 32 %.

Данные, полученные в ходе психофизиологической и психологической диагностики, были обработаны с помощью методов математической статистики.

Сравнительный анализ по параметрическому Т-критерию показал, что значимых различий между двумя классами нет, следовательно, мы можем говорить о гомогенности выборок. Для нашего формирующего эксперимента 3-й «Б» класс выступил экспериментальной группой, а 3-й «Г» – контрольной.

После формирующего эксперимента анализ результатов уровня развития некоторых высших психических функций учащихся 3-го «Б» и 3-го «Г» классов был проведен с помощью параметрического Т-критерия. Были установлены достоверные различия между учащимися в уровнях развития скорости переработки информации ($p=0,022$) и кратковременной зрительной памяти ($p=0,01$), у учащихся из экспериментальной группы данные показатели значительно выше.

Уровень развития кратковременной слуховой памяти, структурного мышления и концентрации внимания учащихся двух классов в связи с ненормальностью распределения был проанализирован по критерию Манна–Уитни. Было установлено, что существуют достоверные различия между учащимися двух классов в уровне развития структурного мышления ($p=0,030$).

Педагог 3-го «Б» класса, в котором проводилась коррекционно-развивающая работа, отметила увеличение объема памяти, темпа счёта и письма учащихся. Педагог выразила необходимость использования упражнений коррекционно-развивающей программы в своей дальнейшей работе.

Таким образом, после размещения школьников за партами соответственно их психофизиологическим местам и проведенной нами коррекционно-развивающей программы у учащихся 3-го «Б» класса произошли изменения в уровнях развития структурного мышления, скорости переработки информации, концентрации внимания и зрительной памяти. Педагогам в начальной школе необходимо учитывать особенности индивидуального латерального профиля младшего школьника с целью повышения уровня развития высших психических функций учащихся и эффективности их учебной деятельности.

Список литературы

1. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональные асимметрии человека. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Медицина, 1988. 240 с.
2. Деннисон П. и Г. Гимнастика мозга: простые упражнения для учения целостным мозгом./ пер. С.К. Масгутовой. М.: Восхождение, 1998. 46 с.
3. Сиротюк А.Л. Нейропсихологические и психофизиологическое сопровождение обучения. М.: ТЦ «Сфера», 2003. 288 с.
4. Хомская Е.Д. Нейропсихология. 4-е изд. СПб.: Питер, 2005. 496 с.

ORGANIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF YOUNGER SCHOOLBOYS TAKING INTO ACCOUNT THEIR PSYCHOPHYSIOLOGICAL FEATURES

I.A. Barylyak

Tver State University

The article presents the results of empirical research of the individual lateral profile of students. This paper analyzes the features of the organization of learning activities of students, taking into account psycho-physiological characteristics of children. The role of correctional and developmental activities, contributing to the efficiency and effectiveness of the students, taking into account the individual lateral profile.

Keywords: *lateral profile, hemispheric asymmetry, educational activity, physiological characteristics.*

Об авторе:

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

УДК 159.9:331.101.3

СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТЬ И КОММУНИКАТИВНАЯ АГРЕССИВНОСТЬ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ

О.О. Гонина¹, В.Б. Маклакова²

¹Тверской государственный университет

²Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних
Конаковского района Тверской области

Представлены результаты исследования уровня профессионального стресса и стрессоустойчивости социальных работников в связи с уровнем их коммуникативной агрессивности. Проанализированы взаимосвязи стрессоустойчивости социальных работников и спонтанной агрессии, неумения переключать агрессию на неодушевлённые предметы, склонности к отраженной агрессии. Выявлены взаимосвязи между профессиональным стрессом, стрессоустойчивостью и проявлениями коммуникативной агрессивности социальных работников.

Ключевые слова: *социальный работник, профессиональный стресс, стрессоустойчивость, агрессия, агрессивность, коммуникативная агрессивность.*

На сегодняшний день динамично изменяющиеся экономические и политические стороны жизни, а также новые пути развития общества создают условия для масштабных изменений в деятельности социальных работников. Казалось бы, подкрепленная нормативными документами, уставом учреждения, рядом законов, различными внутренними распоряжениями профессиональная деятельность социальных работников предполагает наличие разных способов и методов для повышения эффективности процесса оказания помощи и возможности реализации в профессии. Перечисленные изменения, как правило, связаны с увеличением нагрузки, интенсивности труда. Возрастающий перечень профессиональных задач предъявляет особые требования не только к уровню подготовки специалистов, к их компетентности, но и к психологической стрессоустойчивости личности профессионала. Практически непрерывное освоение инновационных технологий, приобретение знаний и умений подкрепляются в основном ожиданиями улучшений финансово-экономических условий, которые не всегда соотносятся с реальностью.

Психологические особенности труда социальных работников заключаются в том, что предмет их труда обладает неустойчивым настроением в связи с приживаемыми жизненными обстоятельствами. В процессе взаимодействия с разной категорией людей социальный работник не всегда способен преодолевать трудности общения с «недружелюбными», «невоспитанными» людьми, что как следствие способствует становлению агрессии. Накопление негативных эмоций отражается на общении с окружающими, которые, в свою очередь, вызывают конфронтации с руководством учреждения, где перспектива потери стабильности влияет на постепенное формирование стресса. Таким образом, успешность работы социальных работников, сопряжённой с постоянными контактами со всеми участниками процесса оказания помощи, безусловно, в большей степени зависит от умения общаться и стрессоустойчивости. Поэтому исследование профессионального стресса, основных групп организационных факторов, которые являются причинами стрессов и агрессивного поведения у социальных работников, актуально.

Под стрессом понимают эмоциональное состояние, возникающее в ответ на разнообразие экстремальных воздействий. Это неспецифическая реакция организма на любое неблагоприятное воздействие, связанная с крайним напряжением,

мобилизующим силы для преодоления стрессовой ситуации. В развитии стресса выделяют три этапа. На первом этапе происходит мобилизация защитных сил организма, повышающая устойчивость по отношению к конкретному стресс-фактору. На втором этапе постепенно идет перерасход адаптационных резервов. Если стрессовая ситуация продолжает сохраняться, наступает третий этап – истощение, что может привести к значительному ухудшению самочувствия, различным заболеваниям и даже смерти [2].

Началом утверждения основ теории стресса считают знаменитую статью Г. Селье «Синдром, вызываемый различными повреждающими агентами», опубликованную в 1936 г., которая произвела глубокое впечатление на физиологов, врачей, естествоиспытателей, а затем психологов и социологов, и ряда других специалистов всего мира. Речь шла о том, что самые различные неблагоприятные факторы: холод, тепло, облучение рентгеновскими лучами, инъекция адреналина, инсулина, чисто физические травмирующие воздействия, боль и др. – вызывают обычно одинаковый ответ организма, получивший у Г. Селье [5] название «общий адаптационный синдром» (ОАС). Это и есть стресс. В ОАС Г. Селье выделил три стадии: тревоги, которая состоит из фаз «шока» и «противошока», стадию повышенной резистентности и стадию истощения.

Под стрессоустойчивостью личности на социально-психологическом уровне понимается: сохранение способности к социальной адаптации; сохранение значимых межличностных связей; обеспечение успешной самореализации, достижения жизненных целей; сохранение трудоспособности; сохранение здоровья [4].

В.А. Бодров [1] отмечает, что стрессоустойчивость отражает способность человека успешно действовать в стрессовых условиях. Стрессоустойчивость как интегративное свойство личности характеризуется взаимодействием эмоциональных, волевых, интеллектуальных и мотивационных компонентов психической деятельности индивидуума, направленных на преодоление и противодействие стресс-факторам напряженной деятельности. В соответствии с вышесказанным, стрессоустойчивость представляется нам как функциональная система, направленная на оперативное и превентивное преодоление стресс-факторов.

Говоря о взаимосвязи стрессоустойчивости и коммуникативной агрессивности в структуре личности, следует отметить, что многие исследователи [3; 6–8] констатируют большую подверженность стрессу людей с поведенческим типом А, которые характеризуются агрессивностью, амбициозностью, социальной активностью по сравнению с людьми типа Б – неагрессивными, неамбициозными и не склонными к общественной активности. Агрессивность в психологии рассматривается как устойчивое свойство личности, которое проявляется в готовности к агрессивному поведению. Различают агрессию, направленную вовне, и аутоагрессию, интеллектуальную и враждебную, физическую и вербальную, прямую и косвенную, инициативную или оборонительную. Под коммуникативной агрессивностью можно понимать агрессивность личности, проявляющуюся во время актов коммуникации.

Целью нашего исследования было изучение уровня профессионального стресса у социальных работников и выявление взаимосвязи между уровнем стрессоустойчивости и коммуникативной агрессивности. В исследовании приняли участие социальные работники в количестве 26 человек, в возрасте от 28 до 56 лет, со стажем работы от 3 до 25 лет. Для проведения исследования были использованы следующие методики: 1) методика на определение интегральных форм коммуникативной агрессивности (В.В. Бойко), позволяющая выявлять уровни и степень выраженности агрессивности, выявляет способность к торможению, а также к способности переключать и перенаправлять агрессию в другие формы поведения; 2) методика определения стрессоустойчивости и социальной адаптации (Холмса и Раге), направленная на выявление уровня стрессоустойчивости, сопротивляемости

стрессу, возможностей личности сопротивляться стрессовым нагрузкам; 3) «Тест на профессиональный стресс» (опросник Вайсмана), позволяющая выявить уровень профессионального стресса. В качестве методов обработки данных были использованы описательные статистики, метод ранговой корреляции (коэффициент корреляции r -Спирмена), который определяет тесноту (силу) и направление корреляционной связи между двумя признаками или двумя профилями (иерархиями) признаков. Расчеты проводились с помощью программы SPSS17,0 forWindows.

Анализ полученных результатов исследования уровня стрессоустойчивости у социальных работников выявил ряд закономерностей. В соответствии с полученным данным исследуемая нами выборка была разделена на три подгруппы: а) с высокой стрессоустойчивостью – 10 человек; б) с пороговым уровнем стрессоустойчивости – 8 человек; в) с низким уровнем стрессоустойчивости (ранимость) – 9 человек (рис. 1). В процентном отношении – 37 % коллектива свойственна высокая стрессоустойчивость, 29,6 % коллектива проявляет ранимость, 33,4 % находится на пороговом уровне.

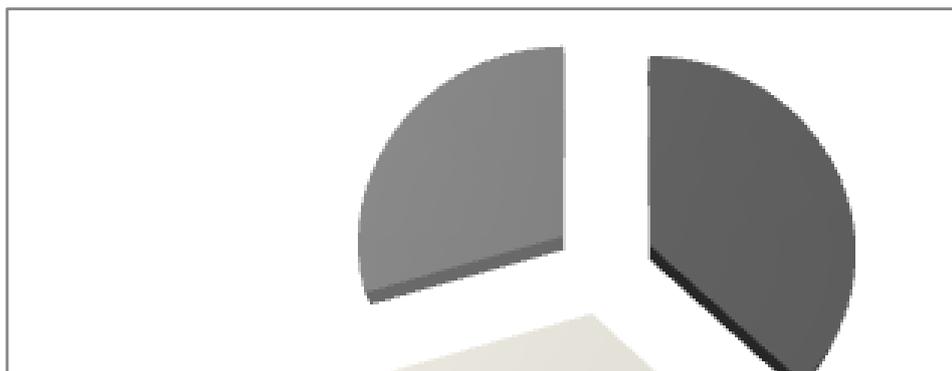


Рис. 1. Уровни стрессоустойчивости у социальных работников

Для выявления общих закономерностей по уровню выраженности стрессоустойчивости в коллективе социальных работников нами был применен дескриптивный анализ. Результаты дескриптивного анализа показали, что минимальное значение по группе составило 40,0 баллов, максимальное – 342,0 балла, а среднее статистическое – 221,9 балла. Полученные данные свидетельствуют о среднем уровне выраженности признака по группе, т. е. о пороговом уровне стрессоустойчивости.

Несмотря на то что для 3-й части коллектива свойственно проявление высокой степени стрессоустойчивости, большей части коллектива характерно ее снижение. Эта часть коллектива социальных работников тратит значительную долю своей энергии и внутренних ресурсов на концентрацию своего психологического состояния, связанного с напряжёнными ситуациями. Низкая сопротивляемость стрессу, ранимость как результат напрямую отражается на деятельности и на особенностях общения с коллегами, воспитанниками.

Анализ полученных результатов по шкалам методики, направленной на исследование коммуникативной агрессивности, показал, что наиболее выраженными формами агрессии у респондентов являются: спонтанная агрессия, неумение переключать агрессию на неодушевлённые предметы, склонность к отраженной агрессии. Все остальные значения находятся в зоне нормы или в зоне низких значений (рис. 2).

Проведенный нами дескриптивный анализ выявил следующие закономерности: по шкале «спонтанная агрессия» минимальное значение составило 1 балл, максимальное 5 баллов, среднее статистическое 3,4; по шкале «неумение переключать агрессию на неодушевлённые предметы» минимальное значение составило 1 балл, максимальное 5 баллов, среднее статистическое – 3,2; по шкале «склонность к отраженной агрессии» минимальное значение составило 3 балла,

максимальное – 5 баллов, среднее статистическое – 4,7. Общий уровень коммуникативной агрессивности в выборке соответствует среднему уровню выраженности признака. Минимальное значение составило 15,0 баллов, максимальное – 37, а среднее статистическое – 25,5 балла.

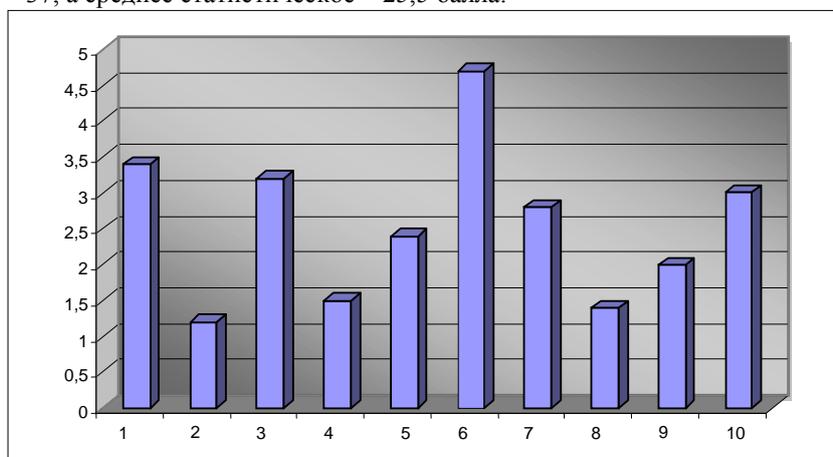


Рис. 2. Распределение показателей агрессивности у социальных работников: 1 – спонтанная агрессия; 2 – неспособность тормозить агрессию; 3 – неумение переключать агрессию на деятельность или неодушевленные объекты; 4 – анонимная агрессия; 5 – провоцирование агрессии у окружающих; 6 – склонность к отраженной агрессии; 7 – аутоагрессия; 8 – ритуализация агрессии; 9 – удовольствие от агрессии; 10 – расплата за агрессию

Данные свидетельствуют, что для большей части выборки характерно спонтанное проявление коммуникативной агрессии в виде эмоциональных всплесков на неприятные или сложные ситуации. Для респондентов также характерно длительное время скрывать недовольство, внутреннее переживание проблем, что ведет к неспособности к торможению в критических ситуациях.

Для 57,7% испытуемых характерен средний уровень коммуникативной агрессивности, для 15,3% – повышенный и для 28,0% – низкий уровень (рис. 3).

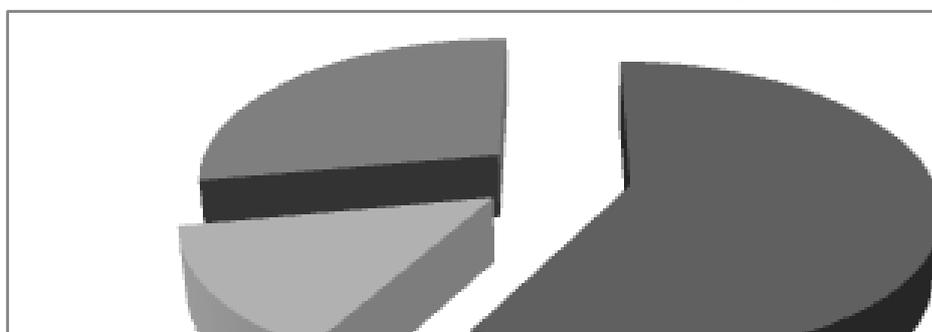


Рис. 3. Уровни коммуникативной агрессивности у социальных работников

Из полученных результатов видно, что 2/3 коллектива социальных работников склонна проявлять коммуникативную агрессию. Это не может не отражаться на выполнении профессиональных обязанностей и свидетельствует о наличии неудовлетворенности условиями труда.

Результаты проведенного исследования наличия профессионального стресса у социальных работников выявило ряд закономерностей: анализируя распределение показателя профессионального стресса по группе социальных работников, можно сказать, что для большей части выборки характерен умеренный или пороговый

уровень профессионального стресса. Лишь для трех респондентов уровень стресса находится в проблемной зоне (рис. 4). В первом случае данные свидетельствуют об умеренном уровне стресса, характерного для занятых и много работающих профессионалов. Основной рекомендацией в данном случае является анализ ситуации и выявление разумных способов уменьшить стресс.

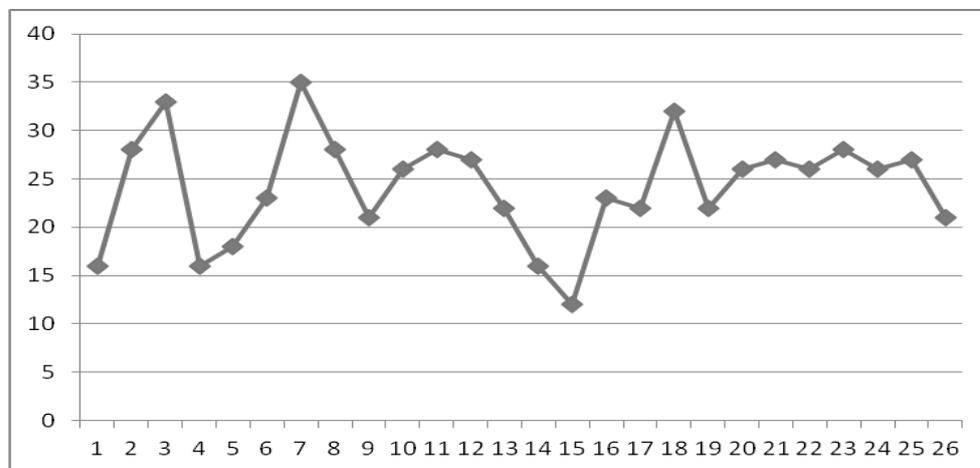


Рис. 4. Показатели уровня профессионального стресса у социальных работников

Во втором случае стресс определенно представляет безусловную проблему для респондентов. Очевидна необходимость коррекционных действий. Чем больше респонденты будут работать при таком уровне стресса, тем труднее будет что-либо сделать с ним. Это серьезный повод для тщательного анализа основных стресс-факторов в профессиональной среде.

Общий уровень профессионального стресса по группе испытуемых также находится в зоне умеренных значений. Минимальное значение составило 12,0 баллов, максимальное по выборке – 35, баллов, а среднее статистическое – 24,2 балла (рис. 5). Данные свидетельствуют о том, что в целом коллектив социальных работников ощущает некоторый дискомфорт, негативными проявлениями которого являются эмоциональные вспышки, вспыльчивости.



Рис. 5. Показатели уровня профессионального стресса у социальных работников

Анализ ответов испытуемых о причинах, вызывающих негативные реакции показал, что для 42,3 % испытуемых (11 чел.) основной причиной для возникновения негативных реакций являются отсутствие удовлетворенности от выполняемой работы и отсутствие профессиональных перспектив. Для 30,7% (8 чел.) напряженность вызывает частая критика со стороны руководства по отношению к выполняемой работе. У 15,4 % (4 чел.) испытуемых напряженность создают неразрешенные конфликты с коллегами и с руководством, отсутствие возможности откровенно поговорить. Остальные социальные работники (3 чел.) не выделяют ярких причин.

Таким образом, на основе полученных данных можно сделать вывод, что для основной выборки испытуемых характерен средний уровень выраженности профессионального стресса. На данном этапе он не вызывает особых проблем, но свидетельствует о высокой загруженности в плане выполняемой социальными работниками профессиональной деятельности. Как выяснилось, основной причиной внутренней напряженности у социальных работников являются отсутствие чувства удовлетворенности от выполняемой работы и профессиональных перспектив. Немаловажным факторами являются также частая критика со стороны руководства, неразрешенные конфликты с коллегами и руководством, а также невозможность откровенно поговорить.

Исследование взаимосвязи уровня профессионального стресса и коммуникативной агрессивности у социальных работников проводилось посредством применения коэффициента Спирмана. В ходе проведенного анализа были выявлены следующие взаимосвязи.

Выраженная прямая взаимосвязь профессионального стресса и склонностью к отраженной агрессии с показателем $r=,668^{**}$ при $p=,000$. Результаты свидетельствуют о том, что чем более выражены у респондентов внутренние переживания, связанные с неудовлетворённостью от выполняемой работы, тем более они склонны проявлять агрессию в виде вербальной агрессии в ответ на неприятную ситуацию и события в организации. При этом под негативные реакции могут попасть не только коллеги, но и воспитанники.

Прямая взаимосвязь профессионального стресса со шкалой «анонимная агрессия» с показателем $r=,426^{*}$ при $p=,030$. Согласно полученным данным можно сказать, что испытуемые глубоко переживают неприятности в профессиональной среде, а невозможность откровенно поговорить, «высказаться» ведет к накоплению негатива и скрытой агрессии, что не может не отражаться на отношениях с воспитанниками, их опекунами и коллегами.

Обратная взаимосвязь между шкалой профессионального стресса и стрессоустойчивостью при $r=-,444^{*}$, $p=,044$.

Обратная взаимосвязь между стрессоустойчивостью и неумением переключать агрессию $r=-,469^{*}$, $p=,032$. Как видно, нормальный уровень выраженности стрессоустойчивости способствует контролю над агрессивным поведением.

Выраженная прямая взаимосвязь между провоцированием агрессии у окружающих и профессиональным стрессом $r=,563^{**}$, $p=,008$.

Анализ выявленных связей доказывает, что стресс-факторы в профессиональной деятельности социального работника оказывают существенное влияние на общение и уровень стрессоустойчивости. Учитывая, что большинство связей, которые приходятся на выделенные характеристики, обратные, можно с уверенностью сказать об их негативном воздействии на общую коммуникацию и с коллегами и с подопечными. По результатам нашего исследования можно сделать вывод о том, что на формирование профессионального стресса у социальных работников влияют как объективные, так и субъективные факторы, а также существует взаимосвязь между профессиональным стрессом, стрессоустойчивостью и

проявлениями коммуникативной агрессивности. Учитывая полученные результаты исследования необходимо дополнительное исследование социальных работников на предмет формирования симптомов и фаз синдрома эмоционального выгорания. Для профилактики формирования негативных последствий, которые формируются вследствие особенностей взаимодействия с детьми из асоциальных семей, временно прибывающих в данном учреждении, руководителю организации рекомендуется проводить тренинговые занятия, направленные на организацию эффективного общения и оформить комнату психологической разгрузки для социальных работников, непосредственно взаимодействующих с данным контингентом.

Список литературы

1. Бодров В.А. Информационный стресс. М.: ПЕР СЭ, 2000. 352 с.
2. Гонина О.О. Психология: краткий курс лекций для бакалавров. М.: "Издательство Спутник+". 2014. 102 с.
3. Маклаков А.Г., Положенцев С.Д., Руднев Д.А. Психологические механизмы поведения типа А у молодых людей в период адаптации к длительным психоэмоциональным нагрузкам // Психол. журн. 1993. № 6. С. 86–94.
4. Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. СПб.: Питер, 2006. 607 с.
5. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1979. 126 с.
6. Судаков К.В. Индивидуальная устойчивость к эмоциональному стрессу. М.: Горизонт, 1998. 267 с.
7. Церковский А.Л. Личностные детерминанты стрессоустойчивости студентов // Вестн. ВГМУ. 2011. № 4. С. 180–185.
8. Kobasa S. Commitment and coping in stress resistance among lawyers // J. of Personality and Social Psychology. 1982. V. 42. P. 707–717.

STRESS RESISTANCE AND COMMUNICATIVE AGGRESSIVENESS OF SOCIAL WORKERS

O.O. Gonina¹, V.B. Maklakova²

¹Tver state University

²Social rehabilitation center for minors in Konakovo district of Tver region

Presents results of a study of job stress level and stress social workers in connection with their level of communicative aggression. Analyzed the relationship of stress to social workers and spontaneous aggression, inability to turn the aggression on inanimate objects, reflected the tendency to aggression. Identified the relationship between occupational stress, stress resistance and communicative manifestations of aggressiveness of social workers.

Keywords: *social worker, occupational stress, stress, aggression, aggressiveness, communication aggressiveness.*

Об авторах:

ГОНИНА Ольга Олеговна – кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: olg1015@yandex.ru

МАКЛАКОВА Вера Борисовна – педагог-психолог ГБУ «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» Конаковского района (171261, Тверская обл., Конаковский район, п. Редкино, ул. Парковая, д. 13А), e-mail: maklakova2011@bk.ru

УДК 159.923

ИЗУЧЕНИЕ ДИНАМИКИ ИДЕНТИЧНОСТИ У ИСПЫТУЕМЫХ РАЗЛИЧНОГО ПОЛА¹

М.Ю. Кузьмин

Иркутский государственный университет

Анализируется проблема динамики идентичности у испытуемых различного пола в младшем школьном, подростковом и юношеском возрастах. Автор анализирует существующие в отечественной и зарубежной психологии подходы к динамике идентичности у мужчин и женщин, а так же методики для ее изучения. По результатам эмпирического исследования, проведенного на выборке мужчин и женщин младшего школьного, подросткового и юношеского возраста, автор приходит к следующим выводам. Наиболее существенные изменения в динамике идентичности и у мужчин, и у женщин приходится на период младшего школьного возраста. Подтвердилось, что у женщин снижается оценка себя. Подтвердилось, что динамика идентичности у женщин приходится на гендерный компонент, а у мужчин – на учебный и этнический компоненты. Интерес к своему полу сохраняется у девочек и в дальнейшем, развиваясь и переходя в семейный, а у мальчиков интерес смещается в сторону учебной и этнической идентичностей.

***Ключевые слова:** идентичность, динамика идентичности, подростки, младшие школьники, юноши.*

Динамика идентичности на различных этапах становления и развития личности привлекает как отечественных, так и зарубежных исследователей. Исследуются особенности динамики идентичности у младших школьников (Н.А. Богданова, Т.В. Гармаева, А.В. Микляева, О.В. Коваленко, М.М. Кончаловская и др.), подростков и у испытуемых юношеского возраста (Н.Е. Харламенкова, Е.Л. Солдатова, О.Г. Калинина, А.Б. Холмогорова и др.).

При этом отдельного внимания заслуживает не только динамика идентичности у испытуемых различных групп, но и ее особенности в зависимости от пола испытуемых. Хотя ряд исследований затрагивает данную проблему (например, работа В.А. Перегудиной посвящена анализу идентичности у испытуемых четырех возрастных групп) [11], однако при этом рассматривается только одна из сторон идентичности – ее гендерный компонент. Либо (как, например, у И.А. Курочкиной [9], О.Н. Истратовой [3]) рассматриваются различные компоненты, однако при этом анализируются только узкие группы испытуемых (испытуемые, воспитываемые в семьях и в детских домах).

В работах зарубежных авторов не наблюдается единства в рассмотрении особенностей динамики идентичности у испытуемых различного пола. Например, в своем исследовании «Gender comparison in private, collective and allocentric selves» [19] Madson & Trafimow при помощи методики «Двадцать утверждений» показали, что женщинам гораздо ближе социальная (collective) идентичность, в то время как мужчинам – личностная (personal). Наоборот, согласно Khanlou (статья «Cultural Identity as Part of Youth's Self-Concept in Multicultural Settings») [20], у женщин выше склонность описывать себя через личностные качества (self-evaluations), а у мужчин (пусть и не значимо) – через компоненты социальной идентичности (social identity). При этом оба исследования проводились на испытуемых юношеского возраста. Среди

¹ Исследование выполнено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект 15-36-01301.

известных нам исследований развития идентичности младших школьников и подростков (например, [18]) не рассматривались особенности ее динамики у мужчин и женщин.

Таким образом, целью данного исследования стал анализ особенностей динамики идентичности у мужчин и женщин младшего школьного, подросткового и юношеского возраста.

Мы уже отмечали, что объективной трудностью для изучения идентичности в различных возрастных группах является использование разного психодиагностического инструментария [8]. Результат анализа методик, применяемых для изучения идентичности в отечественной психологии, показал, что одной из наиболее востребованных оказывается тест «Двадцать утверждений» М. Куна и Т. МакПартленда. Для изучения динамики идентичности у мужчин и женщин в возрастном диапазоне от младшего школьного до юношеского возраста мы использовали эту методику. Обработка результатов осуществлялась при помощи «ключа», разработанного автором [6, с. 105]. При этом основному анализу были подвергнуты компоненты социальной идентичности [7]. Кроме того, использовалась методика «Семантический дифференциал» Ч. Осгуда (обработка по В.Ф Петренко [12, с. 98]). Статистическая обработка полученных данных проводилась при помощи пакета SPSS 21.0 с использованием t-критерия Стьюдента для зависимых и независимых выборок, а так же U-критерия Манна–Уитни.

В исследовании приняли участие 902 испытуемых трех обозначенных возрастов. Исследование проводилось в течение двух лет. Повторное тестирование проводилось в тех же условиях, что и первичное.

На первом этапе мы сравнили результаты мужчин и женщин, полученные по методике «Семантический дифференциал» без их дифференцирования по возрасту. Согласно полученным данным, у испытуемых мужского и женского пола зафиксированы значимые различия по всем факторам, кроме фактора *Сложности* ($t=2,82$ для шкалы *Оценка*, $t=2,11$ для шкалы *Активность*, $t=2,68$ для шкалы *Упорядоченность*, $t=-3,42$ для шкалы *Сила*, $p<0,01$). Больше всего различий приходится на фактор *Сила*: он выше у представителей мужской части выборки.

Спустя год повторное тестирование выявило следующую динамику по шкалам методики «Семантический дифференциал». Оказалось, что по сравнению с предыдущим годом у женщин произошло снижение показателей такой шкалы методики «Семантический дифференциал», как *Сила* ($t=2,82$, $p<0,01$) и рост по такой шкале, как *Активность* ($t=-2,11$, $p<0,02$). Наоборот, у мужчин в целом зафиксирован рост показателей по такой шкале, как *Упорядоченность* ($t=-2,68$, $p<0,01$).

Таким образом, можно сделать вывод, что спустя год после первого среза показатели мужчин и женщин имеют разнонаправленную динамику: у женщин показатели шкал изначально более высокие, чем у мужчин, – снижаются, а у мужчин – повышаются. В результате значимые различия сохраняются только по шкале *Активность* ($t=2,11$, $p<0,02$) и по шкале *Сила* ($t=-4,82$, $p<0,001$).

На втором этапе мы рассмотрели динамику шкал методики «Семантический дифференциал» у мужчин и женщин разного возраста. Оказалось, что каждая из шкал имеет свою особенность динамики в зависимости от пола испытуемых. Так, по результатам первого среза обнаружилось, что у женщин и младшего школьного, и подросткового, и юношеского возраста происходит снижение показателей шкалы *Оценка* [8]. Наоборот, у мужчин наблюдается их резкое падение с периода младшего школьного возраста к подростковому. Затем снижение замедляется и статистически оказывается незначимым.

Показатели шкалы *Активность* у мужчин подросткового возраста повышаются по сравнению с младшим школьным, а у женщин, наоборот, снижаются. Можно предположить, что именно поэтому значимое различие по данной шкале между младшими школьниками и подростками в целом отсутствует: динамика у

мужчин и женщин нивелирует друг друга.

По шкале *Упорядоченность* у девушек зафиксировано резкое снижение показателей от возраста к возрасту, а по шкале *Сложность*, наоборот, рост. У мужчин определенные различия между испытуемыми младшего школьного, подросткового и юношеского возраста отсутствуют.

Наконец, показатели по шкале *Сила* у мужчин остаются стабильно высокими от младшего школьного и до юношеского возраста. Наоборот, у женщин они в основном снижаются [8].

Итак, можно сделать вывод, что сравнение показателей по шкалам методики «Семантический дифференциал» у испытуемых различного пола от возраста к возрасту демонстрировало следующие особенности. У девушек можно говорить о постепенном снижении показателей шкал *Оценка*, *Активность* и *Сила* и рост по такой шкале, как *Сложность*. Наоборот, у мальчиков показатели по шкале *Оценка* также снижались, а показатели *Упорядоченность* имели тенденцию к росту. Показатель *Сила* оставался стабильно высоким.

В ходе повторного среза были выявлены следующие тенденции. Так, у девочек младшего школьного возраста можно говорить о снижении выраженности таких факторов, как *Активность* ($t=4,27$, $p<0,01$), *Сложность* ($t=4,05$, $p<0,01$) и *Сила* ($t=2,38$, $p<0,01$); у мальчиков, наоборот, значимо снижается выраженность факторов *Оценка* ($t=1,98$, $p<0,05$) и *Упорядоченность* ($t=2,62$, $p<0,01$), а вот выраженность фактора *Активность*, наоборот, возрастает ($t=-3,92$, $p<0,01$).

У подростков каких-либо значимых различий не зафиксировано. Наоборот, у испытуемых юношеского возраста зафиксирован рост такого фактора, как *Активность* ($t=-3,86$, $p<0,001$) и снижение такого фактора, как *Сложность* ($t=2,35$, $p<0,02$), как у испытуемых мужского, так и женского пола.

Таким образом, изучая динамику шкал методики «Семантический дифференциал», мы обнаружили следующие особенности. Во-первых, наиболее существенные изменения приходятся на период младшего школьного возраста. Во-вторых, выявленная тенденция – уменьшение выраженности шкалы *Оценка* у испытуемых как мужского, так и женского пола – подтвердилась. Наоборот, у мужчин зафиксировано некоторое снижение фактора *Упорядоченность*, хотя выше мы отмечали, что этот фактор, скорее, снижается. На наш взгляд, такая динамика обусловлена следующим. Мы проводили повторную диагностику спустя год после первой. По-видимому, за этот период времени оценка испытуемыми себя не претерпела сколь-либо существенных изменений. Более того, в одном из наших исследований [5] мы отмечали, что самооценка испытуемыми себя, измеренная в шкалах методики «Семантический дифференциал», остается достаточно стабильной и не демонстрирует значимых различий, если сравнивать ее год к году.

Мы проанализировали результаты испытуемых младшего школьного, подросткового и юношеского возраста по методике М. Куна и Т. МакПартленда «Двадцать утверждений». Согласно полученным в рамках первого среза данным, испытуемые мужского пола (исключая юношеский возраст) реже прибегают к самоописанию себя в качествах гендерной идентичности, чем женщины. Кроме того, именно на долю мужчин приходится указание своей гендерной идентичности в негативном ключе. Это подтверждено статистически ($U=7543$ для идентичности в целом, $U=7960$ для положительной оценки своей гендерной идентичности, $p<0,01$). Однако при этом не было обнаружено значимых различий конкретно по какому-либо возрасту.

Наоборот, в случае с учебно-профессиональной идентичностью она имеет тенденцию к расширению, возрастая прежде всего у испытуемых юношеского возраста ($U=1351$, $p<0,01$). Можно предположить, что, как показывают наши предыдущие исследования [6], высокая значимость той или иной идентичности обычно свидетельствует о кризисном ее состоянии. Возможно, к юношескому

возрасту учащиеся начинают определяться со своим профессиональным будущим, что находит свое выражение в кризисе данного компонента идентичности. Кроме того, оказалось, что динамика учебно-профессиональной идентичности связана прежде всего с испытуемыми мужского пола: выраженность данного компонента идентичности у них выше ($U=1251$, $p<0.01$).

По аналогии с учебно-профессиональной идентичностью семейный компонент увеличивается с возрастом. Однако при этом его рост наиболее свойственен женщинам. Именно у женщин юношеского возраста происходит его «взрывной» рост ($U=523$ для семейной идентичности в целом, $U=548$ для положительной оценки своей семейной идентичности, $p<0.01$).

Наконец, показатели этнической идентичности характеризуются, во-первых, тем, что они занимают сравнительно небольшой процент от общего количества представленных идентичностей. Во-вторых, испытуемые не указывают свою этническую идентичность с негативной коннотацией. Наконец, хотя у мужчин в целом по выборке показатель этнической идентичности выше ($U=231$, $p<0.01$), чем у женщин, однако в юношеском возрасте показатель этнической идентичности у женщин неожиданно увеличивается. Возможно, именно этим объясняется, что значимых различий по выраженности этнической идентичности у мужчин и женщин нет. При этом изменения этнической идентичности обнаруживают себя на всех этапах взросления: если к подростковому возрасту интерес к этнической идентичности значимо снижается ($U=258$, $p<0.01$), то затем он снова увеличивается, к юношескому возрасту ($U=214$, $p<0.01$).

Подводя итог анализу различных компонентов социальной идентичности, можно сделать следующие выводы. Наибольший вес среди них занимают гендерная, семейная и профессиональная идентичности. При этом можно говорить о гендерной и возрастной специфике распределения компонентов социальной идентичности. Если у мужчин преобладает этническая идентичность, то у женщин – гендерная, семейная и профессиональная. Если гендерная идентичность с возрастом оказывается все менее выраженной, то, наоборот, выраженность семейной идентичности возрастает по мере взросления испытуемых.

Согласно результатам второго среза, в целом по выборке наблюдаются изменения в выраженности таких компонентов идентичности, как гендерный ($t=-2,55$, $p<0,01$), учебный ($t=-2,56$, $p<0,01$), этнический ($t=-4,74$, $p<0,001$), перспективный ($t=-2,4$, $p<0,01$) и «Идентичность с неформальными группами» ($t=-5,66$, $p<0,001$). В каждом из случаев речь идет об увеличении выраженности данных компонентов по сравнению с результатами предыдущего среза.

При этом можно говорить о гендерной специфике в изменении выраженности тех или иных компонентов идентичности. Так, у девочек он относится прежде всего к учебному компоненту (описание себя как учащегося, члена классного коллектива) ($t=-2,17$, $p<0,03$), а у испытуемых мужского пола – гендерного ($t=-1,9$, $p<0,04$) и перспективного (описание себя в будущем) компонентов ($t=-2,59$, $p<0,01$).

Отметим, что, согласно результатам первого среза, у женщин доминировал гендерный компонент, а у мужчин – учебный. Получается, что спустя год показатели по данным компонентам идентичности несколько уравниваются у испытуемых различного пола, однако дифференциация, в целом, сохраняется. Так, испытуемые мужского пола гораздо реже, чем женского, склонны указывать свою гендерную идентичность ($U=7312$ для идентичности в целом, $U=7860$ для положительной оценки своей гендерной идентичности, $p<0.01$). Основной вклад в динамику учебной идентичности вносят испытуемые мужского пола: выраженность данного компонента идентичности у них выше ($U=1344$, $p<0.01$). Наоборот, у испытуемых женского пола выраженным оказывается семейный компонент идентичности ($U=644$ для семейной идентичности в целом, $U=673$ для положительной оценки своей семейной

идентичности, $p < 0.01$).

Значимые изменения в выраженности различных компонентов идентичности у младших школьников объясняются, по нашему мнению, дальнейшим ростом дифференциации ответов испытуемых младшего школьного возраста. Если первоначально у них преобладали гендерный и личностный компоненты, то в ходе дальнейшего развития своей идентичности они стали выбирать для самоописания и другие категории. Кроме того, обращает на себя внимание рост такого компонента идентичности, как «Деятельностная идентичность». Она, впрочем, увеличивается только у мальчиков ($t = -2.69$, $p < 0.01$).

Сохраняется и отмеченная нами в предыдущем исследовании [8] тенденция к постепенному росту показателей, характеризующих социальный компонент идентичности. Так, с возрастом увеличивается выраженность таких компонентов, как гендерный, учебный, семейный и этнический: у испытуемых подросткового возраста выраженность данных компонентов по результатам второго среза по-прежнему выше, чем у испытуемых младшего школьного возраста. Как было отмечено выше, рост этнической идентичности также обнаруживает себя на всех этапах взросления от младшего школьного к подростковому возрасту.

Отметим, впрочем, что резкий рост этнического компонента идентичности относительно других компонентов не очень значим. Скорее, речь идет о том, что упоминаемая крайне редко испытуемыми данная характеристика спустя год стала упоминаться чаще. При этом в общем объеме ответов испытуемых этническая идентичность занимает не более 2%. Однако он стабильно увеличивается как у испытуемых младшего школьного ($t = -3.98$, $p < 0.001$), так и подросткового ($t = -3.93$, $p < 0.001$) возраста вне зависимости от пола.

Наконец, отметим следующую закономерность. Динамика компонентов социальной идентичности по шкалам методики «Двадцать утверждений» достаточно существенна у испытуемых младшего школьного и подросткового возраста и отсутствует у испытуемых юношеского возраста. По нашему мнению, это связано со следующим обстоятельством. Получается, что если в младшем школьном и подростковом возрасте наиболее динамичным компонентом идентичности оказывается социальная идентичность (особенный рост показывает идентичность с неформальными группами), то в юношеском возрасте, наоборот, вновь возрастает выраженность такого компонента идентичности, как личностная идентичность.

В первую очередь обращает на себя внимание то обстоятельство, что девушки в целом оценивают себя в более позитивном ключе, чем юноши. Это проявляется прежде всего в величине одноименной шкалы методики «Семантический дифференциал». Данная тенденция, выявленная, впрочем, при помощи других методик, отмечалась отечественными специалистами. Например, согласно О.В. Коваленко, мальчики воспринимаются как носители большого количества негативных, а девочки – как носители в большей степени позитивных черт [4]. Согласно данным Н.Ю. Флотской, которые, впрочем, касаются в первую очередь дошкольников, мальчики воспринимают себя как менее позитивных, нежели девочки [16]. Отсюда не удивительно, что испытуемые переносят на себя соответствующие ожидания, приписывая себе негативные оценки.

Логичным представляется и то, что у мальчиков более выражена шкала *Сила*, чем у девочек. Эта особенность отмечается еще в дошкольном возрасте. Так, согласно Н.Ю. Флотской, девочки-дошкольницы воспринимают женщин как более слабых, а мальчики – как более сильных [16, с. 152]; и девочки, и мальчики склонны воспринимать себя как активных, хотя при этом девочки приписывают мальчикам меньшую активность. Возможно, этим и объясняется некоторое превосходство девочек над мальчиками по этому показателю, в дальнейшем же (год от года) у девочек результаты по соответствующей шкале снижаются, а у мальчиков – растут.

Что касается результатов методики «Двадцать утверждений», то одной из закономерностей оказывается то, что у женщин доминировал гендерный компонент, а у мужчин – учебный. Данные результаты соотносятся с позицией В.А. Перегудиной, согласно которой уже в младшем школьном возрасте структура гендерной идентичности еще более дифференцируется, осознается и систематизируется; усиливается потребность детей принадлежать к определенной гендерной группе, что приводит к усилению половой сегрегации [11]. Оказывается, что этот интерес сохраняется у девочек и в дальнейшем, развиваясь и переходя в семейный, а у мальчиков интерес смещается в сторону учебной и этнической идентичностей. На это указывает, в частности, И.С. Курочкина, согласно которой у девочек преобладает подверженность гендерным стереотипам и доминирование традиционных семейных стереотипов [9, с. 1520].

Интересно при этом, что такой рост приходится у испытуемых и мужского, и женского пола на младший школьный возраст. В подростковом и юношеском возрастах у испытуемых обоих полов динамика различий в выраженности этих компонентов идентичности гораздо меньше. На наш взгляд, это связано со следующим. С одной стороны, в силу возрастной специфики идентичность в младшем школьном возрасте оказывается крайне подвижной и связанной с оценкой значимых взрослых. Этим, в частности, объясняется выраженность личностного компонента: испытуемые стараются представить себя «хорошими», поскольку такая оценка для них очень важна. Поэтому, на наш взгляд, именно в данном возрасте максимально высокой оказывается шкала *Оценка* методики «Семантический дифференциал». С другой стороны, в этом возрасте наиболее высока скорость изменений социального статуса личности. Это и приводит к столь существенным сдвигам в компонентах идентичности.

Отдельно отметим динамику деятельностного и перспективного компонентов идентичности, обнаруженную у младших школьников. Это согласуется с положением теории Э. Эриксона. Согласно ему, наиболее важным для идентичности младшего школьника является процесс обучения, обретения признания «посредством производства разных вещей и предметов». Младший школьник развивает у себя настойчивость, приспосабливается к неорганическим законам мира, орудий труда и может стать активной и заинтересованной единицей производственной ситуации [17, с. 48].

Подводя итоги проведенному исследованию, можно сделать следующие выводы. Во-первых, наиболее существенные изменения в динамике идентичности и у мужчин, и у женщин приходятся на период младшего школьного возраста. Во-вторых, выявленная тенденция – уменьшение выраженности шкалы *Оценка* у испытуемых как мужского, так и женского пола – подтвердилась. Наоборот, у мужчин зафиксировано некоторое снижение фактора *Упорядоченность*, хотя выше мы отмечали, что этот фактор, скорее, снижается. В-третьих, подтвердилось, что динамика идентичности у женщин приходится на гендерный компонент, а у мужчин – на учебный.

Список литературы

1. Богданова Н.А. Психологические трудности развития Я-идентичности младших школьников: дисс. ... канд. психол. наук. Тула, 2000. 172 с.
2. Гармаева Т.В. Особенности этнической идентичности младших школьников и подростков, проживающих в мегаполисе [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. 2010. № 2(10). URL: <http://psystudy.ru>
3. Истратова О.Н. Полоролевая идентичность младших школьников, находящихся в ситуации социального сиротства // Таврический научный обозреватель. 2015. № 1. с. 96–101.
4. Коваленко О.В. Некоторые особенности формирования гендерной идентичности у младших школьников // Теория и практика измерения латентных переменных в образовании и других социально-экономических системах: матер. X Всерос. (с междунар. участием) науч.-практ. конф. / отв. ред. А.А. Маслак; Славянский-на-Кубани гос. пед. ин-т. 2008. С. 241–245.

5. Кузьмин М.Ю. Динамика идентичности в подростковом возрасте // Изв. ИГУ. Сер. «Психология». Иркутск: Изд-во ИГУ, 2015, 13, С. 25–35
6. Кузьмин М.Ю. Кризис идентичности у студентов и его связь с жизнестойкостью: дис. ... канд. психол. наук, СПб., 2012, 190 с.
7. Кузьмин М.Ю. Кризис идентичности у студентов и его связь с жизнестойкостью: автореф. дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2012. 32 с.
8. Кузьмин М.Ю. Сравнение идентичности младших школьников, подростков и лиц юношеского возраста // Сибир. психол. журн. Томск: ТГУ, 2015. № 58. С. 61–75.
9. Курочкина И.С. Психологические особенности структурных компонентов гендерной идентичности подростков, воспитывающихся в разных социальных условиях // Фундаментальные исследования. 2014. № 6-7. С. 1518–1524.
10. Микляева А.В., Румянцева П.В. Социальная идентичность личности: содержание, структура, механизмы формирования: монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008. 118 с.
11. Перегудина В.А. Особенности становления мужской и женской гендерной идентичности в возрастном диапазоне от старшего дошкольного до юношеского возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Белгород, 2011. 23 с.
12. Петренко В.Ф. Основы психосемантики. 2-е изд., доп. СПб.: Питер, 2005. 480 с.
13. Савина О.О. Психологический анализ становления идентичности в подростковом и юношеском возрасте: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2003. 28 с.
14. Ситников В.Л. Образ ребенка в сознании детей и взрослых: монография. / В.Л. Ситников. СПб: Химиздат, 2001. 288 с.
15. Солдатова Е.Л. Нормативные кризисы развития личности взрослого человека: дис. ... д-ра психол. наук. Екатеринбург, 2007. 50 с.
16. Флотская Н.Ю. Психологические особенности развития половой идентичности в дошкольном возрасте / Вестн. Северного (Арктического) федерал. ун-та. Сер.: «Гуманитарные и социальные науки». 2011. Вып. № 3. С. 147–152.
17. Эриксон Э. Детство и общество: пер. с англ. СПб.: Речь, 2000. 276 с.
18. Abdurkham Z., Mamat M., Lou W., Wu Y. Influence of culture on tripartite self-concept development in adolescence: a comparison between Han and Uyghur cultures. // Psychological Reports: Sociocultural Issues in Psychology, 2015, 116, 1, P. 292–310.
19. Madson L, Trafimow D. Gender comparison in private, collective and allocentric selves // J. of Social Psychology. Aug. 2001, V. 141 Is. 4, P. 551–559.
20. Khanlou N. Cultural Identity as Part of Youth's Self-Concept in Multicultural Settings // International Journal of Mental Health & Addiction. Nov. 2005. V. 3, Is. 2. P. 1-14.

THE INVESTIGATION OF IDENTITY DYNAMICS OF DIFFERENT GENDER PARTICIPANTS

M.Y. Kuzmin

Irkutsk State University

The problem of identity dynamics of the subjects of different gender and of the ages of primary school, adolescence and youth is analyzed. The author analyses the approaches to identity dynamics of males and females and the methods of its investigation existing in our and foreign psychology. According to the empiric investigation which was conducted using the sample of males and females of the ages of primary school, adolescence and youth the author comes to the following conclusions: the most substantial identity dynamics changes of both males and females take place at primary school age. It is proved that self-evaluation of females has decreased. It is proved that identity dynamics of females falls on gender component and of males – on education and ethnic components. The girls' interest to gender is kept and develops in future into family component and the interests of boys shifts into educational and ethnic identity.

Keywords: *identity, dynamics of identity, preschooler, adolescents, early youth.*

Об авторе:

КУЗЬМИН Михаил Юрьевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры общей психологии ФГБОУ ВО «Иркутский государственный университет» (664000, г. Иркутск, ул. Чкалова, д. 2), e-mail: mirroy@mail.ru

УДК 159.9

ВНУТРЕННЯЯ ПОЗИЦИЯ ШКОЛЬНИКА КАК ОСНОВА НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Д.В. Лубовский

Московский государственный психолого-педагогический университет

Проблема непрерывности образовательной траектории обучающихся в начальной школе рассматривается с применением понятия внутренней позиции учащегося. На основе данных, полученных автором, показано, что внутренняя позиция школьника, сформированная к моменту поступления ребенка в школу, становится основой для устойчивости мотивации учения и более высокой успеваемости. На основе данных исследования школьников 1 – 4-х классов прослежены характеристики внутренней позиции в начальной школе, сформулированы предположения о предпосылках снижения личностной значимости учебной деятельности. Проанализированы особенности внутренней позиции учащихся при переходе в среднюю школу, предложены меры для поддержки непрерывности индивидуальных образовательных траекторий.

Ключевые слова: *внутренняя позиция школьника, младшие школьники, индивидуальная образовательная траектория, непрерывность.*

Непрерывное образование стало насущной необходимостью в современном обществе. В гуманитарных науках на пересечении педагогики, психологии и социологии проблематика непрерывного образования разрабатывается уже более сорока лет. В современной российской педагогике [7, с.18] выделены организационные принципы и условия непрерывности профессионального образования, в том числе исходя из потребностей личности как субъекта образовательных отношений. Проблематика непрерывности в образовании разрабатывалась также педагогикой дошкольного и общего образования в связи с преемственностью обучения и воспитания на разных ступенях образовательной системы. Анализ психолого-педагогических исследований показывает, что необходимы теоретико-методологические средства, которые позволяют изучать предпосылки и условия непрерывности образовательной траектории обучающегося на всех ступенях образовательной системы от дошкольного до различных видов последипломного и дополнительного образования. В педагогической психологии индивидуальной образовательной траекторией называют образовательную программу, обеспечивающую индивидуализацию развития компетенций и дающую человеку возможность проектировать при поддержке и помощи педагога собственный маршрут обучения [3, с. 74; 7, с. 82]. Под непрерывностью образовательной траектории в педагогике и психологии профессионального образования понимается целостный, недискретный процесс индивидуализации профессионального становления личности в пространстве непрерывного образования, в котором личность выступает субъектом проектирования своей профессиональной биографии [7, с. 82]. По мнению почти всех исследователей [6, с. 50–61], важнейшими предпосылками непрерывности индивидуальной образовательной траектории являются свойства личности обучающегося (мотивация учения, ценностные ориентации, локус контроля и т. д.). Понятие внутренней позиции, введенное Л.И. Божович, охватывает практически все упомянутые личностные характеристики. Применение данного понятия создает новые возможности в исследовании личностных предпосылок непрерывности индивидуальной образовательной траектории обучающегося.

Целью данной работы было применение разработанного нами подхода к проблеме внутренних предпосылок непрерывности образовательной траектории

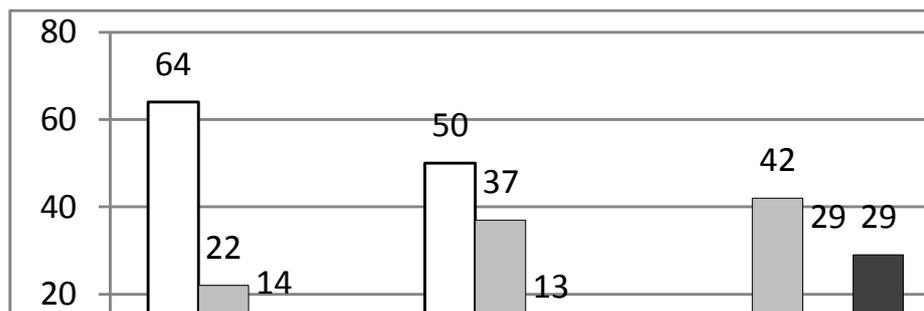
учащихся начальной школы. В статье представлены результаты исследований внутренней позиции учащихся начальной школы, проведенных автором или под его руководством. Проблемой исследования стали особенности внутренней позиции учащегося, при которых она становится основой для непрерывности индивидуальной образовательной траектории.

Понятие внутренней позиции, впервые введенное выдающимся психологом Л.И. Божович в начале 1950-х гг., вплоть до недавнего времени не было операционализировано. Нами предложена трактовка данного понятия, согласно которой внутренняя позиция (далее – ВП) рассматривается как «динамическая система мотивационной регуляции жизнедеятельности человека, которая представляет собой соотношение во внутреннем плане ведущих мотивов личности и возможностей для их реализации в действии. Внутренняя позиция является результатом обобщения и осознания своих потребностей и мотивов, а также осознания себя как субъекта действия» [1, с. 357]. В структурном плане ВП представляет собой единство аффективного, когнитивного и мотивационного аспектов. Такое определение намечает путь исследования ВП учащегося при помощи исследовательских методик, широко используемых в практической психологии образования.

В проведенных нами исследованиях были изучены психологические функции, которые выполняет сформированная ВП школьника при переходе на новую ступень системы образования. Для проверки предположения о том, что сформированная ВП выступает предпосылкой более устойчивой школьной мотивации и более высокой успеваемости, в одной из московских школ в течение двух лет проводилось исследование с одной и той же выборкой учащихся первых, а затем вторых классов (29 детей, 14 девочек и 15 мальчиков) [4, с. 39–40]. Выборка была обследована дважды в течение двух лет, во время обучения в первом и во втором классе. При поступлении в школу диагностировались интеллектуальные компоненты школьной готовности, мотивационные и аффективные аспекты ВП школьника (методика «Настроение» и опросник школьной мотивации Н.Г. Лускановой). Исследование показало, что сформированная школьная мотивация сочетается с эмоциональным благополучием ребенка, отсутствует связь интеллектуальной готовности к школе и эмоциональных аспектов ВП школьника ($r = -0,046$). Интеллектуальная готовность первоклассников к школе не связана и со школьной мотивацией ($r = 0,013$). Сформированная на момент поступления в школу ВП не имеет статистически значимой связи с более высокой успеваемостью в первом классе, но сочетается с более высокой успеваемостью во втором классе ($X^2 = 41,684$; $p = 0,046$). В то же время интеллектуальная готовность к школе значимо связана с успеваемостью и в первом, и во втором классе.

Данные исследований показали, что сформированность ВП сочетается с более высокой эмоциональной устойчивостью и с более точной оценкой своей успеваемости. Было исследовано соотношение между сформированностью ВП школьника у первоклассников и уровнем тревожности у тех же детей во время обучения во втором классе. Для оценки уровня тревожности был использован опросник СМАС Дж. Тейлор в модификации А.М. Прихожан. Статистический анализ результатов показал, что существует значимая взаимосвязь между высокой тревожностью и несформированностью внутренней позиции школьника ($X^2 = 31,617$; что значимо на уровне 0,006).

Исследование показало, что в зависимости от сформированности ВП школьника динамика тревожности имеет существенные различия. У большинства второклассников с изначально сформированной ВП отмечен нормальный уровень тревожности, у детей с ВП в стадии формирования – только в половине случаев, а у детей с несформированной ВП почти в трети случаев выявлена очень высокая тревожность (см. рисунок).



Соотношение сформированности ВП школьника и тревожности во втором классе: 1 – сформированная ВП; 2 – ВП в стадии формирования; 3 – несформированная ВП школьника

Соотношение самооценки успешности учения во втором классе и сформированности ВП школьника при поступлении в школу показало, что у детей со сформированной ВП школьника в 14% случаев самооценка ниже реальной успеваемости, в 29% – равна реальной успеваемости, в 57% – выше реальной успеваемости (см. таблицу).

Соотношение сформированности внутренней позиции школьника и адекватности самооценки успеваемости

| Подгруппы детей | Кол-во детей | Самооценка успеваемости | | | Среди детей с нереалистической самооценкой | |
|---|--------------|-------------------------|----------------|---------------|---|---|
| | | Ниже реальной | Равна реальной | Выше реальной | Самооценка не равна реальной + повышенная тревожность | Самооценка не равна реальной + повышенная значимость оценки |
| Дети со сформированной ВП школьника | Кол-во | 2 | 4 | 8 | 5 | 2 |
| | % | 14% | 29% | 57% | 50% | 20% |
| Дети с ВП школьника в стадии формирования | Кол-во | 0 | 2 | 6 | 4 | 2 |
| | % | 0% | 25% | 75% | 67% | 33% |
| Дети с несформированной ВП школьника | Кол-во | 1 | 1 | 5 | 6 | 1 |
| | % | 14% | 14% | 71% | 100% | 17% |

Полученные данные показывают, что у детей с ВП школьника реже встречается самооценка, не соответствующая реальному уровню успеваемости, в сочетании с повышенной тревожностью. У них реже встречается и сочетание самооценки, не равной реальной, с повышенной значимостью учительской оценки. Лишь у трети детей с исходно сформированной ВП школьника отмечается адекватная самооценка успеваемости. Чаще встречается незначительная переоценка своей успеваемости, что типично для детей, уверенных в себе.

Итак, сформированность ВП на момент поступления в школу выступает как предпосылка для успешного обучения младшего школьника в будущем и становления его ВП как субъекта учения. Более высокая эмоциональная устойчивость на основе сформированной ВП становится предпосылкой для автономии, относительной независимости от мнения учителя, для устойчивости школьной мотивации в первом – втором классах, для более высокой успешности ребенка в учении.

В исследовании, направленном на изучение содержательных изменений ВП школьника на протяжении обучения в начальной школе, приняли участие 103 учащихся с первого по четвертый класс. У первоклассников школьная мотивация оказалась значимо связана с направленностью на отметку ($\rho=0,334$; $P=0,05$), тогда как у четвероклассников эта взаимосвязь почти не выражена ($\rho=0,17$). От первого к

третьему классу увеличивается число учащихся с высокой школьной мотивацией, в третьем классе их больше всего (8 человек, или 31%), но среди четвероклассников их в четыре раза меньше (8%). Среди учащихся с хорошей школьной мотивацией в основном ученики, которые успешно справляются с учебной деятельностью. В первом классе их 23%, в третьем – 42,3 %, но среди четвероклассников их всего 20%. В первом классе учение назвали значимой деятельностью 8 учеников (30,77%), во втором – 14 (53,85%), в третьем – 18 (69,23%), но среди четвероклассников тех, для кого эта деятельность лично значима, всего 44%. Исследование показало, что на протяжении младшего школьного возраста познавательные мотивы начинают играть доминирующую роль, а роль социальных мотивов неуклонно снижается – в третьем классе познавательные мотивы доминируют уже у 53% школьников по сравнению с 30,6% у первоклассников, в четвертом классе познавательные мотивы доминируют у 52% учащихся, а социальные – лишь у 20%. Полученные данные соответствуют тенденции, выявленной в конце 1980-х гг. Т.А. Нежной, – примерно к восьми годам в структуре ВП школьника сочетаются *направленность на социальное окружение и ориентация на учебные составляющие школьной жизни*. Далее, как показало исследование, значимость социального окружения снижается, лишь незначительно возрастая у четвероклассников, но сама учебная деятельность перестает быть лично значимой. Данные исследования показали, что учебная деятельность перестает рассматриваться как та, в которой могут быть реализованы мотивы саморазвития. Причины этого явления выяснены при исследовании ВП учащегося у младших подростков при переходе из начальной школы в среднюю.

ВП младших подростков изучалась при помощи опросника школьной мотивации Н.Г. Лускановой (мотивы в основе ВП), методики М. Люшера (эмоциональное благополучие или фрустрированность потребностей), полуструктурированного самоописания М. Куна «Кто я?», незаконченных предложений, проективного рисунка «Что мне нравится и что не нравится в школе» (осознание своих мотивов учения и их соотнесение с ситуацией школьного обучения). В исследовании приняли участие 29 четвероклассников в возрасте 10 – 11 лет. Было показано, что уже на рубеже младшего школьного и младшего подросткового возраста в структуре ВП появляются представления о себе в будущем, а в содержании ВП на первый план выходят взаимоотношения со сверстниками. По уровню школьной мотивации среди четвероклассников выделились две группы детей с различными вариантами ВП – с позицией учащегося и с позицией младшего подростка.

Между представителями обеих групп не было выявлено значимых различий по уровню успеваемости. Но для первой группы характерен более высокий уровень школьной мотивации. Здесь значимые переживания связаны прежде всего с учебной деятельностью, она выступает как средство самоутверждения в группе сверстников.

У четвероклассников с ВП младшего подростка внутреннее состояние существенно отличается от состояния, в котором пребывают ученики первой группы. Во второй группе детей с высоким уровнем школьной мотивации вдвое меньше. Для второй группы характерно также более негативное эмоциональное состояние (по данным методики цветовых выборов М. Люшера), более высокий уровень тревожности. У них выражена значимость интимно-личностного общения со сверстниками, имеется потребность в более глубоких и доверительных отношениях с ними, а также стремление укрепить свою позицию и добиться признания среди одноклассников на основе личностного общения. Фрустрация желания завоевать авторитет и признание у ровесников становится основным источником негативных переживаний, что приводит к расхождению между объективным положением школьника и его меняющейся ВП.

Методика незаконченных предложений показала, что у представителей второй группы более выражены интерес к общению со сверстниками и негативное отношение

к школе. Так, предложение «Когда думаю о школе, то...» представители второй группы заканчивали: «хочется есть и спать», «сразу думаю, что не хочу в школу», «вспоминаю о классе». В отличие от них, школьники с ВП учащегося заканчивали предложение словами «поднимается настроение», «мне становится очень хорошо и мне хочется идти в школу». У школьников с ВП младшего подростка выражено чувство взрослости. Предложение «Если бы не было школы...» представители этой группы продолжали словами «я бы не могла найти хорошую работу», «я бы никогда не задумывался», дети из первой группы продолжали: «было бы скучно, не умели считать и писать», «был бы дураком, а так всему научусь». Удовлетворенность учебной деятельностью как сферой самореализации характерна для младших подростков с ВП учащегося. Данные позволяют предположить, что возникновение ВП младшего подростка обусловлено неудовлетворенностью учебной деятельностью как возможностью реализации мотивационно-потребностных новообразований возраста. Данные исследования показали дифференциацию ВП, увеличение многообразия ее вариантов.

Данные методики («Кто я» М. Куна и окончания незаконченных предложений) показали также, что ВП младших подростков выходит за рамки ближайшего будущего в более отдаленную перспективу, связанную с освоением новых социальных отношений; у школьников с ВП младшего подростка встречаются высказывания: «Когда стану взрослым, найду хорошую женщину, поженюсь, будут дети...» и т. п. Результаты исследования позволяют сделать вывод о том, что ВП в учебной деятельности дифференцируется и выступает основой для выбора образовательной траектории. Смена ВП сопряжена для личности с ощущением риска, что проявляется в возрастании тревожности у младших подростков, которые осуществили выбор ВП, характерной для подросткового возраста. В ВП младшего подростка не выражены представления о продолжении образования во взрослой жизни.

Таким образом, наши исследования показали, что сформированная ВП школьника выступает как основа устойчивого развития учебной деятельности в младшем школьном возрасте. К концу младшего школьного возраста в структуре ВП школьника познавательные мотивы начинают играть доминирующую роль, роль социальных мотивов заметно снижается. ВП школьника перестает быть внешне заданной и в большей степени определяется субъектными характеристиками школьника. Ребенок с такой ВП может сказать, что он учится потому, что ему это интересно. Эти результаты согласуются с известными данными о развитии устойчивых избирательных интересов к концу младшего школьного возраста. Однако учение остается деятельностью, содержание и организация которой заданы извне, а не определяются самим ребенком. Данные исследований позволяют предположить, что учебная деятельность в таком виде не рассматривается младшими подростками как та, что позволяет реализовать мотивы саморазвития как взросления в познавательной деятельности.

В.В. Давыдов, В.И. Слободчиков и Г.А. Цукерман отмечали, что формулы самоопределения подростков по отношению к школе, т. е. утверждения, характеризующие в обобщенном виде ВП учащегося, типично антишкольные: «...в традиционном варианте – "Не хочу (и не умею) учиться"; в экспериментальном (т. е. в условиях экспериментального школьного обучения. – Д.Л.) – "Умею, но не хочу!"» [2, с. 18]. Авторы отмечали, что возможен и более оптимистичный итог начального обучения: «Умею, хочу и буду учиться. Но сейчас мне важно еще и многое другое в моей жизни». Данный вариант ВП также отражает осознание школьником возможностей развития в обучении, и, очевидно, именно он обеспечивает непрерывность индивидуальной образовательной траектории при переходе от начального к основному общему образованию. Другое, что важно для школьника в данный момент жизни, – взаимоотношения с окружающими людьми, и не только со сверстниками. Переход в среднюю школу для учащихся выражается в их ВП как перемена в системе взаимоотношений с окружающими, и данный вариант ВП

выступает как ориентировочная основа в новой социальной ситуации школьного обучения. Но такой вариант ВП возможен лишь при условии сформированности у школьника учебной деятельности, что встречается не так уж часто. Очевидно, что одной из первых предпосылок непрерывности образовательной траектории в школьном возрасте становится сформированность учебной деятельности. В связи с этим учащиеся при переходе в среднюю школу особенно нуждаются в психолого-педагогической поддержке для профилактики прерывания индивидуальной образовательной траектории, т. е. отхода от школы в подростковом возрасте. Для поддержки непрерывности образовательной траектории младших подростков большое значение имеет работа педагога-психолога, направленная на расширение представлений подростков о возможностях саморазвития в учебной деятельности. В сочетании с развитой учебной деятельностью эти представления выступают как основа для созидательной внутренней позиции школьника-подростка, развивающего себя в учебной деятельности и взрослеющего в ней.

Список литературы

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008. 400 с.
2. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // *Вопр. психологии*. 1992. № 3–4. С. 14–19.
3. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // *Пед. образование в России*. 2014. №2. С. 74–82.
4. Комарова Ю.В. Взаимосвязь внутренней позиции школьника и его успеваемости в течение первых двух лет обучения в школе // *Молодые ученые – нашей новой школе: матер. XI межвуз. науч.-практ. конф. М.: МГППУ, 2012, С. 39–41.*
5. Лубовский Д.В. Внутренняя позиция личности в поздней юности и зрелости // *Горизонты зрелости: сб. науч. ст. / ред. Л.Ф. Обухова, И.В. Шаповаленко, М.А. Одицова. М.: МГППУ, 2015. С. 39–46.*
6. Новиков А.М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей. М.: Эгвес, 2010. 208 с.
7. Сыманюк Э.Э., Девятковская И.В. Непрерывное образование как ресурс преодоления психологических барьеров в процессе профессионального развития личности // *Психол. исследования*. 2015. № 1, С. 82–95.

THE INTERNAL POSITION OF A SCHOOLCHILD AS THE BASIS OF THE EDUCATIONAL TRAJECTORIES CONTINUITY OF ELEMENTARY SCHOOL STUDENTS

D.V. Lubovsky

Moscow State University of Psychology and Education

The problem of students' educational trajectories continuity in primary school is analyzed with the concept of the internal position of the schoolchild. Based on the data obtained by the author it is shown that the internal position of a schoolchild formed before the transition to school, becomes the basis for stability of learning motivation and higher academic performance. Based on the survey data of pupils 1 – 4 classes traced the characteristics of the internal position in the elementary school, assumptions about the prerequisites of reducing the personal significance of learning activity were formulated. Characteristics of the internal position of students during the transition to high school were analyzed, author proposed solutions to support the continuity of schoolchildren' individual educational trajectories.

Keywords: *internal position of the schoolchild, elementary school students, individual educational trajectory, continuity.*

Об авторе:

ЛУБОВСКИЙ Дмитрий Владимирович – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Школьная психология» ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», e-mail: lubovsky@yandex.ru

УДК: 159.9:316.6

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ КОНТРАКТ СУБЪЕКТОВ ТРУДА И СОЦИАЛЬНЫЙ КАПИТАЛ ОРГАНИЗАЦИИ

Е.С. Ребрилова

Тверской государственный университет

Отмечается возможность эмпирического изучения взаимосвязи психологического контракта субъектов труда, социального капитала личности и социального капитала организации. Рассмотрены теоретические подходы к изучению этих феноменов, показана практическая ценность эмпирических результатов такого исследования, заключающаяся в разработке инновационных способов управления организациями в условиях сложившегося финансового дефицита.

***Ключевые слова:** социальный капитал личности, социальный капитал организации, психологический контракт субъектов труда.*

Повышение исследовательского интереса к изучению нематериальных ресурсов предприятий и человеческого фактора организационного развития объясняется значительным снижением финансовых показателей российских предприятий и попытками разработать инновационные способы управления организациями в условиях современного экономического кризиса и сложившегося финансового дефицита.

Любое предприятие наряду с материальными активами характеризуется и нематериальными ресурсами, которые вносят вклад в формирование стоимости организации, находятся под ее контролем и составляют его рыночную или общую стоимость и соответственно рейтинг, как на мировой рыночной арене, так и внутри страны [12; 13]. Нематериальные активы, называемые интеллектуальным капиталом, включают в себя стоимость всех взаимоотношений внутри и вне организации (Л. Эдвинсон и М. Мэлоун, 1997). Их основными составляющими является человеческий, социальный и организационный капитал [1]. Интеллектуальный капитал организации постоянно развивается и изменяется. Значительную роль в этих динамических процессах играет взаимодействие между людьми. Поэтому с точки зрения психологических аспектов эффективного управления организацией необходимо учитывать все три составляющие интеллектуального капитала. Однако первичное значение в рамках такого управления имеет именно социальный капитал организации, характеризующий качество системы организационных взаимодействий и взаимоотношений субъектов труда.

Широкую известность термин «социальный капитал» получил благодаря исследованиям Р. Патнэма и Дж. Коулмана [10]. В настоящее время существует множество определений социального капитала: «клей», позволяющий мобилизовать дополнительные ресурсы человеческих отношений на основе доверия людей друг другу (М. Пелдэм); ресурсы, которые агенты получают из специфических социальных структур и используют, исходя из своих интересов (У. Бейкер); совокупность актуальных или потенциальных ресурсов, связанных с наличием крепких сетей связей, более или менее институционализированных отношений взаимного знакомства и признания (П. Бурдье); дружеские контакты между коллегами по службе и более широкие контакты, благодаря которым можно использовать свой финансовый и человеческий капитал (Р. Барт); запасы и перемещение знаний, возникающие благодаря сети взаимоотношений внутри и вне организации (Р. Патнэм, 1996, Дж. Коулмен, 2001 и др.) и т.д. [3; 5]. То есть под социальным капиталом понимается

совокупность взаимосвязей между индивидами, составляющими в целом своеобразную социальную сеть, позволяющую им пользоваться различными материальными и нематериальными ресурсами партнеров.

Многозначность термина «социальный капитал» позволяет представителям различных научных областей предлагать свои подходы к рассмотрению его проблемы и обнаруживать множество пересечений между этими подходами [9]. Работы по концептуализации социального капитала сгруппированы в четыре подхода (коммунитарный, сетевой, институциональный и синергетический), предложенные Вулкоком и Нарайан [15]. Отмечается, что зарубежные исследователи рассматривают проблематику изучения социального капитала в основном в различных общественных системах и человеческих общностях. При этом социальный капитал рассматривается как наиболее существенное, приносящее пользу не только тем, кто пытается реализовать этот капитал, но и всем, кто входит в состав соответствующей структуры [14]. В отечественной науке трактовка социального капитала представлена преимущественно сетевым подходом [2; 5]. С точки зрения В.В. Радаева, социальный капитал связан с установлением и поддержанием связей с другими хозяйствующими агентами. Это – совокупность отношений, порождающих действия. Эти отношения связаны с ожиданиями того, что другие агенты будут выполнять свои обязательства без применения санкций. Эта одновременная концентрация ожиданий и обязательств выражается обобщающим понятием «доверие». Чем больше обязательств накоплено в данном сообществе, тем выше вера в реципрокность и взаимность а, следовательно, выше и уровень социального капитала [5]. П.Н. Шихирев, рассматривая феноменологию социального капитала применительно к психологической науке, полагает, что «поскольку социальный капитал – качество социальных отношений, то в первом приближении можно высказать гипотезу о том, что он рождается из соединения неких особых качеств отношений между людьми с их жизнедеятельностью» [11].

Отмечается, что социальный капитал отвечает большинству характеристик экономического капитала: ограниченности, способности к накоплению, ликвидности, конвертируемости, способности к самовозрастанию и даже передаваемости, по крайней мере на уровне межорганизационных отношений [4; 10].

Таким образом, социальный капитал может быть локализован на уровне индивида, неформальной социальной группы, формальной организации, сообщества, этнической группы и нации (Bankston, Zhou, 2002; Coleman, 1988; Portes, 1998; Putnam, 1995; Sampson, 1999). Его можно расценивать как величину, имеющую индивидуальный и агрегированный компоненты (Buys, Bow, 2002; Newton, 1997). То есть социальный капитал принадлежит группе и может быть использован группой или индивидами, принадлежащими данной группе (Kilpatrick, 1998; Sander, 2002). Анализ приведенных определений социального капитала, подходов к его пониманию и исследованию позволяет отметить, что общим среди большинства определений социального капитала является то, что фокус их внимания находится на социальных отношениях, способствующих повышению материального и психологического благополучия индивидов и групп, не нанося ущерба иным субъектам социальной системы [10].

Отечественные исследователи А.Л. Свенцицкий и Т.В. Казанцева полагают, что с целью разностороннего подхода к проблемам социального капитала целесообразно обратить особое внимание на феномен социального капитала отдельной личности. По их мнению, «мерилом такого капитала выступает богатство позитивных социальных связей данной личности. Если у того или иного человека имеется много знакомых, доброжелательно настроенных по отношению к нему, то вполне можно утверждать, что этот человек обладает своеобразным богатством – социальным капиталом. Наличие такого капитала подразумевает возможность индивида не только

обратиться ко многим за помощью, но также каким-либо образом поддержать того или иного из участников своей социальной сети» [8]. В их исследовании выделяется широкое разнообразие тактик, используемых людьми для накопления своего социального капитала в повседневном взаимодействии с другими. Полученная факторная модель социального капитала личности отражает традиционное выделение двух ориентаций личности: на других и на себя [8].

Как отмечалось выше, процессы организационного взаимодействия и взаимоотношений (как по вертикали, так и по горизонтали) инициируются и поддерживаются субъектами труда, каждый из которых индивидуально интерпретирует организационную действительность. Многие исследователи признают, что наиболее полно взаимоотношения и взаимодействия разного рода субъекта труда в рамках организационного взаимодействия описывает их психологический контракт.

Впервые термин «психологический контракт» был введен Крисом Аргирисом (Argyris, 1960). Он использовал термин «психологический рабочий контракт» («psychological work contract») для обозначения взаимопонимания между рабочими фабрики и мастерами и для выражения имплицитного соглашения между ними.

Теоретический анализ исследований психологического контракта показал, что в работах Шейна и Руссо были сформированы два направления его изучения. В ранних исследованиях психологический контракт понимается как конструкт, описывающий взаимоотношения между работодателем и работником, и включает в себя только ожидания и обязательства (Катц, Кан, Коттер, Левинсон, и др.). В более поздних исследованиях контракт понимается как феномен личностного, индивидуального уровня, базирующийся на восприятии субъектом обещаний со стороны организации и обязательствах которые организация берет на себя по отношению к нему, вере в выполнение условий договора (Руссо, Гест и др.).

В современных исследованиях психологический контракт представляет собой и мотивационно-когнитивную систему, и интерпретационный процесс, отражающий субъективную оценку ситуации взаимодействия индивида и организационной среды, выполняет прогностическую функцию, находящую выражение в форме намерений осуществления системы целей, будущих действий или наборов действий для реализации какой-либо задачи. Психологический контракт, будучи надстройкой над формальными отношениями субъекта в организации, опосредован особенностями производственной среды, развивается в ответ на внешние условия и из-за своей субъективной природы имеет тенденцию к трансформации [6].

Структура психологического контракта субъектов труда состоит из иерархических систем ожиданий субъекта труда от организации и обязательств перед ней. Вид структуры (отношенческий, деловой, карьерный и недифференцированный) психологического контракта субъектов труда отражает их потенциальные поведенческие проявления. На основе совокупности характеристик психологического контракта (вид структуры, состояние и направленность) определяется типология имплицитного соглашения, объединяющая потенциальные поведенческие проявления субъекта, внутреннюю субъективную оценку и интерпретацию субъектов их взаимодействия с производственной средой, выражающуюся в мотивационно-когнитивных и аффективных проявлениях. Выделяются «Позитивный», «Близкий к позитивному», «Пограничный» и «Негативный» типы психологического контракта. Данная типология позволяет интегративно охарактеризовать субъект труда в процессе его взаимодействия с производственной средой и предложить эффективную схему его адаптации, сопровождения, т. е. схему управления психологическим контрактом сотрудников организации [6]. Представляется, что именно такое понимание психологического контракта характеризует субъекта труда, находящегося в определённых организационных условиях, и дает возможность охарактеризовать

качество организационного взаимодействия, в которое включен субъект труда, а следовательно, раскрывает наличие, объем и качество его социального капитала. Совокупность имплицитных соглашений субъектов труда характеризует взаимоотношения, возникающие внутри организации, что наталкивает на мысль о своего рода характеристике социального капитала предприятия и, следовательно, мы обнаруживаем отражение наличия и качества этого капитала в оценке структурных компонентов имплицитного соглашения, в его структуре и свойствах (состоянии и направленности). Социальный капитал, так же как и человеческий, неотделим от своих носителей, более того, он неотделим от отношений его носителей. То есть если человеческий капитал есть характеристика индивида, то социальный капитал есть характеристика взаимоотношений индивидов, что позволяет рассматривать психологический контракт субъектов труда в качестве его показателя.

Таким образом, представляется, что социальный капитал личности, социальный капитал организации и психологический контракт субъектов труда находятся в довольно тесной взаимосвязи. Эмпирическое доказательство этой связи позволит использовать разработанные рекомендации (общего характера, с учетом вида структуры, свойств и типа имплицитного соглашения) для кадровых служб по управлению психологическим контрактом в процессе сопровождения субъектов труда в условиях организации и трансформировать эти рекомендации в русло управления социальным капиталом личности и социальным капиталом организации в целом [6; 7].

Список литературы

1. Амстронг М. Практика управления человеческими ресурсами. СПб.: Питер, 2007. 832 с.
2. Градосельская Г.В. Сетевые измерения в социологии: учеб. пособие / под ред. Г.С. Батыгина. М.: Изд. дом «Новый учебник», 2004. 248 с.
3. Демкив О. Социальный капитал: теоретические основания исследования и операциональные параметры // Социология: теория, методы, маркетинг. 2004. № 4. С. 99–111.
4. Радаев В.В. Понятие капитала, формы капиталов и их конвертация // Экономическая социология. 2002. Т. 3, № 4. С. 20–32.
5. Радаев В.В. Экономическая социология. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2005. 603 с.
6. Ребрилова Е.С. Психологический контракт как характеристика субъекта труда в контексте социальных условий производственной среды: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тверь, 2009. 23 с.
7. Ребрилова Е.С. Структура и свойства психологического контракта субъектов труда. Тверь: Твер. Гос. Ун-т, 2016. 42 с.
8. Свенцицкий А.Л., Казанцева Т.В. Повседневное просоциальное поведение личности как накопление социального капитала. // Вестн. СПб ун-та. Сер. 12. «Психология. Социология. Педагогика». 2015. № 2. С. 45–55.
9. Степаненко В.П. Социальный капитал в социологической перспективе: теоретико-методологические аспекты исследования // Социология: теория, методы, маркетинг. 2004. № 2. С. 24–41.
10. Татарко А.Н. Социальный капитал как объект психологического исследования: монография. М.: МАКС Пресс, 2011. 174 с.
11. Шихирев П.Н. Природа социального капитала: социально психологический подход // Общественные науки и современность. 2003. № 2. С. 17–32.
12. Bontis N. Intellectual capital: an exploratory study that develops measures and models. // Management Decision. 1998. V. 36(2). P. 63–76.
13. Bontis N., Dragonetti N. C., Jaconsen K., Roos G. The knowledge toolbox: a review of the tools available to measure and manage intangible resources. // European Management Journal. 1999. V. 17(4). P. 391–402.
14. Coleman J. S. Foundations of Social Theory. Cambridge: MA: Belknap Press, 1994. 993 p.

15. Woolcock M., Narayan D. Social Capital: Implications for Development Theory, Research and Policy // The World Bank Research Observer. 2000. V. 15(2). P. 25–249.

PSYCHOLOGICAL CONTRACT SUBJECTS OF LABOUR AND SOCIAL CAPITAL COMPANIES

E.S. Rebrilova

Tver State University

The article mentions the possibility of an empirical study of the relationship psychological contract labor entities, social capital and social capital of the individual organization. Theoretical approaches to the study of these phenomena is shown the practical value of the empirical results of this study is to develop innovative ways of managing organizations in the conditions of the existing financial deficit.

Keywords: *the social capital of the individual, the social capital of the organization, the psychological contract labor subjects.*

Об авторе:

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

УДК 612.6

ВАЛЕОЛОГИЧЕСКАЯ ТИПОЛОГИЗАЦИЯ ВОЗРАСТОВ ЧЕЛОВЕКА КАК ОСНОВА ИЗУЧЕНИЯ ЕГО ЗДОРОВЬЯ

З.И. Тюмасева

Челябинский государственный педагогический университет

Рассмотрена валеологическая типологизация возрастов человека. Дана характеристика онтогенетических кризисов, которые связаны с достаточно радикальными этапными структурно-функциональными преобразованиями организма. Проанализированы филогенетические аспекты здоровья как составной части развития, а также выстроен онтологический ряд изучения проблемы здоровья.

Ключевые слова: *валеологическая типологизация, кризис, адаптивные возможности человека, филогенез, онтогенез, здоровье.*

На темп, содержание и характер онтогенеза человека оказывает влияние ряд взаимосвязанных факторов разной природы: наследственной, социальной, экономической, экологической. Эти факторы могут ускорять процесс развития, влиять на размеры тела и т. д.

Человек в своем онтогенезе проходит вполне определенную хронологическую последовательность этапов, периодов, которые обозначаются чаще всего как возраст и соотносятся с темпом, содержанием и другими характерными особенностями индивидуального развития.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что существуют разнообразные типологии критериальных характеристик основных этапов онтогенеза человека. Например, система возрастной периодизации развития человека, связанная с анатомо-физиологическими признаками (развитие зубов, эндокринных желез, состав крови и т.д.) (П.П. Блонский), с психологическим развитием (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин) или сексуальным (З. Фрейд) и т. д. [1, с. 7].

Несмотря на существующие типологии критериальных характеристик основных этапов индивидуального развития человека Бж. Брунера, Л.С. Выготского, Л. Колбера, А.В. Петровского, Ж. Пиаже, Э. Эриксона и других, есть веские основания для введения еще одной типологии индивидуальных возрастов человека, которая соотносилась бы с особенностями адаптивных возможностей и адаптивной реактивности человеческого организма и личности, имеющих преадаптивные, собственно адаптивные и инадаптивные проявления.

Такую типологию индивидуальных возрастов я назвала *валеологической*, так как она обращена к комплексной характеристике эндогемеостаза и экзогемеостаза организма и среды его жизни.

Основной целью исследования явилось создание валеологической типологизации периодов развития человека, которая основывается на разработанной мною концепции здоровья динамической системы. Процесс развития динамической, изменяющейся системы можно охарактеризовать как гомеостаз, устойчивое развитие, а это означает, что разные признаки проявляются в специфическом виде для систем разных типов и на разных стадиях их развития [7, с. 77].

Многолетние исследования в области эколого-валеологии позволили сделать вывод, что *валеологическая типологизация возрастов человека* может быть представлена в виде девяти валеологических периодов онтогенеза. Эти периоды соотносятся с девятью адаптивными кризисами, достаточно радикальными этапными структурно-функциональными преобразованиями организма, который имеет

комплексную преадаптивно–адаптивно–инадаптивную природу. А такая природа организма характеризуется биологическими особенностями дородового, эпигенетического и послеродового развития человека в определенных эндогенетических, экзогенетических и социальных условиях.

Остановимся на характеристике онтогенетических (адаптивных) кризисов:

– *оплодотворение*, которое обуславливает перевод гаметогенеза в стадию эмбриогенеза;

– *выход зародышевого организма из зародышевой оболочки* – собственно рождение человека; этот кризис в жизни человека еще можно назвать родовым кризисом, разделяющим внутриутробное развитие и раннее детство;

– *кризис трех лет* переводит человека из раннего детства в дошкольное детство, для которого характерна игровая деятельность в ближней окружающей среде – как основная форма познания, формирования начальных основ систематического сознания и самосознания дошкольника и особой значимости сензитивных периодов жизни;

– *кризис детства (с 7 лет)* открывает перед ребенком новые адаптивные перспективы, которые обуславливаются формированием психологической готовности к систематическому обучению в школе; навыками учебной деятельности и теоретического мышления; отрочеством; становлением системы мировосприятия;

– *кризис отрочества (12–15 лет)* вводит человека в подростковую жизнь – через формирование системы потребностей и самоутверждения, новый уровень самопознания, вхождения в юношество, осознания себя как личности – на основе развития системы мировосприятия и последующего формирования мировоззрения и самоопределения;

– *кризис юности (16–20 лет)* приводит человека к необходимости определить смысл жизни, осознать самостоятельное значение, роль молодости в жизни в целом и во имя наиболее полного раскрытия биосоциальных адаптивных возможностей, на основе которого проявляется авторство собственного образа жизни;

– *кризис молодости (21–26 лет)* вводит человека в период взросления, в процессе которого завершается, в основном, формирование системы биосоциальной адаптации человека;

– *кризис зрелости (27–35 лет)* ведет к зрелости, в период которой в наибольшей степени и с наивысшей продуктивностью реализуются биосоциальные адаптивные возможности человека – в системном, комплексном их проявлении;

– *кризис зрелости (36–60 лет)* переводит человека в состояние старения, в процессе которого биологически закономерно изменяется природа обменных, структурных и функциональных явлений в органах и системах, которые ограничивают биосоциальные адаптивные возможности человека.

Представленная здесь валеологическая периодизация развития человека в процессе онтогенеза соотносится с характерными особенностями биосоциальных преадаптивно–адаптивно–инадаптивных возможностей организма и личности, которые закономерно меняются в онтогенезе, обуславливая развитие человека на пути сначала к биологической зрелости, которая позволяет ему продолжить себя в потомстве, а затем и к социально-культурной зрелости, позволяющей человеку внести свой вклад в развитие культуры и социума. Однако после того как личность исчерпает свои ресурсы и возможности, природа останавливает естественный ход человеческой жизни. Именно такой биосоциальной адаптивной направленностью валеологическая периодизация онтогенеза отличается от известных периодизаций – психологической, биологической и физиологической, которые обуславливаются возрастными, соответственно психическими, биологическими и физиологическими, критериями.

Л.С. Выготский отмечал, что в процессе психического развития ребенка

происходит медленное накопление микроскопических изменений в личности и вообще психике ребенка – это с одной стороны. А с другой стороны, происходит скачок, взрыв, наблюдается переход количества в качество, а точнее, резкое изменение отношений ребенка и его социального окружения. Он выделяет пять таких скачков, назвав их кризисами: кризис новорожденного, кризис одного года, трех лет, семи лет и тринадцати лет. Такое возрастное развитие неотъемлемо от социальных отношений ребенка к обществу [3, с. 15].

Наша валеологическая периодизация развития человека глубоко взаимосвязана с периодизациями: психологической, биологической и физиологической – в той же мере, в какой валеология связана с психологией, биологией и физиологией.

Проблема периодизации индивидуального и исторического развития человека представляет большой интерес и имеет огромную значимость – не только как самостоятельная антропогенетическая и антропологическая проблема, но еще и в связи с углубленным изучением частных проблем человековедения, например той же проблемы здоровья и перспектив устойчивого развития человечества.

Онтологическая значимость гомологии двух видов периодизации онтогенетического и филогенетического развития человека обуславливается не только сущностной разнохарактерностью онтогенеза и филогенеза, но и их закономерной взаимосвязью, морфофизиологической гомологией. И при этом периоды одного типа соотносятся с относительно высокой динамикой развития, а другого типа – с относительной устойчивостью развития.

Валеологически глубоко проработанная, обоснованная система периодов развития человека в онтогенезе еще ждет своего исследователя. Однако совершенно очевидно, что большую пользу при этом могут оказать идеи и подходы, предложенные П.Г. Светловым, Р. Гольдшмидтом, разработавшими фенокритические периоды, К. Уоддингтоном, выделившим эпигенетические кризисы, и Р. Тома, изучившим явления, означенные им термином «топологическая катастрофа».

К тому же валеологию можно рассматривать как обобщение теории системогенеза П.К. Анохина, ибо если системогенез обращен к изучению процесса созревания в онтогенезе различных функциональных систем, обеспечивающих ту или иную приспособительную реакцию, то валеология имеет *объектом* изучения комплексную биосоциальную адаптацию человека, а *предметом* – равновесие адаптивных возможностей человека и среды жизни, которое формируется и развивается в процессе онтогенеза.

Итак, предмет валеологии имеет сущностную специфику на каждом из девяти основных валеологических периодов развития человека, которые обуславливаются девятью кризисами его жизни. Поэтому предмет валеологии целесообразно рассматривать в аспекте его девяти специфических проявлений, соотносимых именно с девятью основными валеологическими периодами развития человека, отдифференцированными кризисами жизни.

И тогда, как следствие, наряду с общей валеологией появляются специальные валеологии:

– *эмбриональная валеология*, предметом которой является равновесие, гомеостаз адаптивных возможностей организма и жизненной среды на этапе внутриутробного развития;

– *валеология раннего детства*, предметом которой является равновесие, гомеостаз, адаптивные возможности организма и жизненной среды на этапе между родовым кризисом развития человека и кризисом трех лет;

– *валеология дошкольного детства*, которая обуславливается специфическим развитием ребенка на этапе между кризисом трех лет и кризисом

детства;

– *валеология отрочества*, которая соотносится с развитием ребенка на этапе между кризисом детства и кризисом отрочества;

– *валеология юности*, которая соотносится с развитием человека на этапе между кризисом отрочества и кризисом юности;

– *валеология молодости*, соотносимая с развитием человека на этапе между кризисом юности и кризисом молодости;

– *валеология зрелости*, соотносимая с развитием человека на этапе между кризисом взрослости и кризисом зрелости;

– *валеология старости*, соотносимая с развитием человека на этапе после кризиса зрелости.

К тому же здоровье человека обуславливается здоровьем его родителей, особенно матери в период беременности, бытовыми условиями семьи, здоровьем коллективов, в которых воспитывается ребенок, и даже, как замечает В.П. Казначеев, танатологическими аспектами бытия. Эти обстоятельства, с одной стороны, умножают количество специальных областей валеологии, а с другой стороны, подтверждают еще раз необходимость в «общей валеологии», которая обращается к самым общим основаниям здоровья, методам и средствам его развития и сохранения – в отличие от санологии, изучающей причины болезней, методы и средства профилактики этих заболеваний.

Многие проблемы валеологии можно решить, если бы пользователи валеологических знаний понимали глубокий смысл резолюции Генеральной ассамблеи ООН (№ 34/58 от 29 ноября 1979 г.), которая называется «Здоровье как составная часть развития».

Именно в качестве составной части развития человека мы рассматриваем здоровье, причем развития не только организменного, т. е. на уровне онтогенеза, но и исторического, т. е. на уровне филогенеза.

Жизнь – в ее сущностных и эволюционных аспектах – всегда мыслится, как подчеркивал Ф. Энгельс, в отношении к своему неизбежному результату, заключающемуся в ней постоянно в зародыше, – смерти. При этом естественная смерть не является всего лишь злым роком, личной бедой и несчастьем отдельного человека и его близких, но есть одно из самых общих проявлений жизни вообще и человеческой жизни – в частности (проявлений сущностных, закономерных), которое заключается во всеобщем для всего живого, закономерном и постоянном структурно-функциональном обновлении жизни. Не будь этого обновления, современная жизнь на планете Земля так и имела бы те изначальные, первичные проявления и формы, которые дал ей стартовый импульс зарождения жизни.

Именно поэтому здоровье, болезни, старение и смерть необходимо рассматривать в следующем аспекте: устранение из жизни человека тех привносимых факторов и обстоятельств, которые деформируют естественный природосообразный ход его жизни, мешают человеку жить по естественным законам природы и самой жизни, как высшему проявлению самых общих законов развития живого вещества и высшей ценности на Земле, – это есть основная цель науки о здоровье и ее приложение к формированию благополучия человека, т. е. прикладная валеология. Интенсивность старения (темп его развития), характеризует меняющееся в процессе онтогенеза соотношение обменных, структурных и функциональных явлений, возникающих в различных системах организма, и определяет продолжительность жизни.

Здоровье, как специфическая характеристика адаптивных возможностей человека (в его организменном и личностном проявлениях), глубоко взаимосвязано с процессом старения, которое, в существе своем, есть процесс нарастания сокращений

приспособительных возможностей организма, или разбалансировка эндо- и экзогомеостазов – в их взаимосвязи.

Сущностная разнохарактерность различных выраженных этапов онтогенеза создает предпосылки для относительности понятия здоровья, которая обуславливается специфичностью эндогомеостаза на этих этапах онтогенеза и специфичностью экзогомеостаза в среде обитания человека.

Таким образом, выстраивается онтологический ряд изучения проблемы здоровья:

– природа (сущность) человека, его происхождение и назначение, место человека в мире в аспекте дуалистического кантианского понимания «что делает из человека природа» и «что он, как свободное действующее существо, делает или может и должен делать из себя сам» [5, с. 351].

– филогенетическая и онтогенетическая динамика эндо- и экзогомеостаза человека – в аспекте адаптивных возможностей человека и коэволюционных и коадаптивных процессов в системе «человек – общество – природа»;

– целенаправленное формирование, развитие системы биосоциальных адаптаций человека – в аспекте контролируемого и управляемого эндо- и экзогомеостаза.

Представления о благополучии, здоровье человека неотделимы от всеобъемлющего, комплексного представления о самом человеке, критериях человека во всем многообразии специфических аспектов и проявлений – биологических, экологических, антропологических, социальных и философских.

Современные представления о здоровье, здравствовании человека соотносятся прежде всего с адаптивными возможностями его организма находиться в состоянии устойчивого равновесия со средой жизни. Эти возможности претерпевали изменения, развивались в ходе эволюции как самого человека, так и природы в целом. И хотя природа, а следовательно, и среда жизни человека не становились «чище» – по причине нарастающего воздействия на них самого человека, – продолжительность жизни его имела устойчивую филогенетическую тенденцию к возрастанию. Так, изучение костей неандертальца позволило установить, что лишь около 40% их доживало до четырнадцатилетнего возраста и только 5% – до 40–60 лет. А средняя продолжительность жизни неандертальцев едва достигала 20 лет. На уровне 22 лет находилась средняя продолжительность жизни римлян начала нашей эры. А с начала XIX в. до наших дней средняя продолжительность жизни человека возросла с 35 до 70 лет [6, с. 34].

Можно сделать вывод, что сама эволюция рода человеческого направлена на увеличение продолжительности индивидуальной жизни его представителей. Поэтому основной проблемой валеологии должно стать изучение условий достижения человеком неких границ биологически обусловленной продолжительности жизни. Тем более что научно обоснованные прогнозы на этот счет достаточно оптимистичны и обнадеживающи: продление индивидуальной жизни человека уже в следующем столетии ожидается весьма значительным: «Для достаточно большого числа людей продление жизни может быть приближено к тем номиналам и срокам, которые сейчас известны по литературе. В обобщенных литературных данных у И.И. Мечникова эти пределы составляют 110–120 лет. По некоторым источникам, они могут составить 140–150 лет. Самое большое известное долгожитие в мире сегодня составляет 150–160 лет» [4, с. 45].

Однако продолжительность жизни является всего лишь одним из валеологических аспектов ее, другими, и не менее важными, признаются «качество жизни» и «дееспособность человека», которые обуславливаются адаптивными возможностями человека, а точнее, балансом адаптивных возможностей его и среды жизни. Поскольку же комплексная адаптация человека формируется, развивается и реализуется через культуру, изучение генезиса и перспектив здоровья человека и

человечества возможно и целесообразно лишь в филогенетических аспектах культуры и человека в их взаимосвязи.

Историческое развитие человека происходило в глубокой синергетической взаимосвязи его биологической, морфофизиологической, физической, психической, интеллектуальной, социальной, культурной и адаптивной сущностей.

Развитие всего этого комплекса человеческих проявлений предопределило генезис интегрированного биосоциального «благополучия», которое характеризуется на современном уровне антропогенеза как «здоровье человека» (индивидуальное и коллективное).

Таким образом, проблемы и решения индуцируются не только и не столько валеологическими аспектами образования, сколько особенностями адаптации подрастающего человека на тех валеологических этапах его развития, которые соответствуют пребыванию ребенка в системе общего образования (формального и неформального). Проявляются же адаптивные особенности и возможности человека в связи с психофизиологическим и экологическим гомеостазом. Образование рассматривается при этом в качестве комплексного средства формирования экосоциальной адаптации человека, как экосоциальной сущности здоровья, сбалансированной со средой жизни, и прежде всего с образовательной средой.

Список литературы

1. Блонский П.П. Педология. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. 288 с.
2. Богданов Е.Н., Вотинова О.М. Психология развития. М.: Высш. шк. психологии, 2011. 174 с.
3. Выготский Л.С. Антология гуманной педагогики. М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. 224 с.
4. Казначеев В.П., Спиринов Е.А. Космопланетарный феномен человека. Проблемы комплексного изучения. Новосибирск: Наука СО РАН, 1991. 304 с.
5. Кант И. Сочинения: в 6 т. М.: Мысль, 1966. Т. 6. 743 с.
6. Моисеев Н.Н. Современный рационализм. М.: МГВП КОКС, 1995. 376 с.
7. Тюмасева З.И. Невалеологические проблемы валеологии // Народ. образование. 2002. № 7. С. 73–79.

THE VALEOLOGICAL CLASSIFICATION OF HUMAN AGES AS THE BASIS OF HUMAN HEALTH EXAMINATION

Z.I. Tyumaseva

Chelyabinsk State Pedagogical University

The article deals with the valeological classification of human ages. The article gives the characteristic of the ontogenetic crises, that are connected with the radical stage anatomic functional transmutation of organism. There have been analyzed the phylogenetic health aspects as a constituent part of development. The ontological alignment of the problem examination has been built.

Keywords: *valeological classification, crisis, human adaptive potential, genealogy, ontogenesis, health.*

Об авторе:

ТЮМАСЕВА Зоя Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности и медико-биологических дисциплин ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет» (454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69), e-mail: zit@cspu.ru

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.14

ИНФОРМАЦИОННАЯ СИСТЕМА КАК СРЕДСТВО УСВОЕНИЯ ОСНОВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ СТУДЕНТАМИ, ОБУЧАЮЩИМИСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «УПРАВЛЕНИЕ ПЕРСОНАЛОМ»

Е.С. Васева

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал
Российского государственного профессионально-педагогического университета)

Рассмотрена информационная система в качестве средства для создания условий успешного запоминания учебного материала, изучаемого на профильных дисциплинах студентами, обучающимися по направлению «Управление персоналом». В качестве универсальной системы предложена конфигурация «Зарплата и управление персоналом» программного комплекса «1С: Предприятие». Приведены конкретные примеры практических заданий, позволяющие продемонстрировать возможности информационной системы в качестве средства обобщения и систематизации полученных знаний в аспекте развиваемых компетенций, предусмотренных образовательным стандартом. Для каждого задания представлены варианты решения в конфигурации. Основной вывод исследования состоит в необходимости использования информационной системы управления персоналом не только как предмета изучения, но и в большей степени в качестве средства обучения.

***Ключевые слова:** информационная система, конфигурация, образовательный стандарт, основная образовательная программа, средство обучения.*

Основы управления персоналом используются в любой организации, даже самой небольшой, а если организация насчитывает существенное количество сотрудников, грамотное и рациональное управление человеческими ресурсами приобретает первостепенное значение. Именно поэтому направление обучения «Управление персоналом» в настоящее время очень востребовано во многих вузах.

Конечная цель любого образовательного процесса – получение определенной квалификации и опыта. Отметим доминирующие виды деятельности, указанные в требованиях к качеству подготовки выпускника вуза по направлению «Управление персоналом организации»: планирование кадровой работы и маркетинг персонала, мотивация и стимулирование труда персонала, в том числе оплата труда, анализ системы и процессов управления персоналом организации и др. [2].

Отмеченные виды деятельности немислимы без использования автоматизированных информационных технологий управления персоналом и формируются при изучении сразу нескольких профильных курсов, что создает необходимость рассмотрения информационной системы не только как предмета изучения, но и как средства усвоения и обобщения учебного материала.

Для решения поставленной задачи необходимо выбрать программное средство, позволяющее в комплексе автоматизировать виды деятельности, связанные с реализацией кадровой политики, с учетом требований законодательства и реальной практики работы предприятий. На сегодняшний день такой комплексной информационной системой является «1С:Предприятие», конфигурация «Зарплата и управление персоналом». Главным преимуществом типового решения является его универсальность, заключающаяся в возможности настройки конфигурации с учетом потребности самых разных предприятий.

С помощью данной информационной системы можно создать условия успешного обучения, такие, как осмысление учебного материала, умственная

активность и самостоятельность в работе, постоянное использование запоминаемого материала, понимание его значимости, воспроизведение его в процессе повторения и практическое применение изученного [1, с. 184–185].

Рассмотрим функциональные возможности системы «1С:Зарплата и управление персоналом» как средства обобщения и систематизации полученных знаний. Приведем возможные примеры практических заданий, выполняемых в конфигурации, относительно развиваемых компетенций, определенных в государственном стандарте для направления обучения «Управление персоналом организации». Процесс обучения направлен на формирование компетенций, согласно которым выпускник должен обладать:

1. Способностью использовать основы экономических знаний в различных сферах деятельности (ОК-3) [2].

Пример задания: определить для сотрудника, занимающего должность инженера по сбыту, систему переменной заработной платы – фиксированный процент с выручки.

Для решения задачи в системе «1С: Зарплата и управление персоналом» необходимо добавить новый вид начисления, для которого определить формулу расчета (рис. 1). Для назначения данной системы оплаты труда вновь принимаемому сотруднику необходимо указать ее в приказе о приеме на работу.

Редактирование формулы (Фиксированный процент с выручки) *

Формула

ПроцентОтВыручки/100*РазмерВыручки

Проверить

Рис. 1. Ввод формулы расчета нового вида начисления

2. Способностью использовать основы правовых знаний в различных сферах деятельности (ОК-4) [там же].

Пример задания: ввести сведения в информационную базу о графике работы – шестидневной рабочей неделе.

Для решения задачи студенты должны добавить новый элемент в справочник «Графики работы», при этом режим работы должен устанавливаться в соответствии с трудовым законодательством (рис. 2), а именно продолжительность рабочей недели не должна превышать 40 ч, продолжительность рабочего дня не должна превышать 8 ч, работнику должен предоставляться один выходной [3, ст. 100].

Расписание работы

| День недели | Явка |
|-------------|------|
| Пн | 7,00 |
| Вт | 7,00 |
| Ср | 7,00 |
| Чт | 7,00 |
| Пт | 7,00 |
| Сб | 5,00 |
| Вс | |

Длительность рабочей недели: 40,00

Рис. 2. Определение расписания для графика работы

3. *Способностью решать стандартные задачи профессиональной деятельности на основе информационной и библиографической культуры с применением ИКТ и с учетом основных требований информационной безопасности (ОПК-10)* [там же].

Пример задания: настроить конфигурацию с учетом основных требований информационной безопасности.

В системе «1С: Предприятие» реализованы программно-технические сервисы обеспечения информационной безопасности, которые могут быть применены студентами, а именно: назначение ролей пользователям системы и авторизация пользователя по паролю, ограничение доступа к объектам метаданных по ролям, ведение журнала регистрации событий, создание резервной копии информационной базы.

4. *Владением навыками разработки организационной и функционально-штатной структуры (ПК-11)* [2].

Пример задания: сформировать штатное расписание организации на определенную дату.

Для решения задачи в системе необходимо определить список подразделений организации, список должностей организации. У задачи два решения, в зависимости от условия ведется история штатного расписания или нет. В первом случае оформляется документ «Утверждение штатного расписания», где обязательно указывается месяц введения штатного расписания, во втором случае заполняется одноименный справочник (рис. 3).

| Наименование позиции | ↓ | Должность | Колич. ед. | Дата утвержд... |
|--|---|-------------------------|------------|-----------------|
| ☰ Управление | | | | |
| ☰ Администрация | | | | |
| ☰ Генеральный директор /Администрация/ | | Генеральный директор | 1,00 | 01.01.2016 |
| ☰ Отдел снабжения | | | | |
| ☰ Начальник отдела снабжения /Отдел снабжения/ | | Начальник отдела сна... | 1,00 | 01.01.2016 |
| ☰ Инженер по снабжению /Отдел снабжения/ | | Инженер по снабжению | 1,00 | 01.01.2016 |

Рис. 3. Штатное расписание организации

5. *Знанием основ разработки и внедрения кадровой и управленческой документации, оптимизации документооборота и схем функциональных взаимосвязей между подразделениями, основ разработки и внедрения процедур регулирования трудовых отношений и сопровождающей документации (ПК-12)* [там же].

Пример задания: из всех кадровых документов выберите те, которые требуют дооформления.

Для решения задачи удобно воспользоваться специальным рабочим местом, которое позволяет оформлять новых сотрудников и контролировать уже созданных; просматривать все уже завершённые документы и те, которые требуют доработки; оформлять новые документы по выбранному сотруднику; оформлять справки и отчетные формы по выбранному сотруднику (рис. 4).

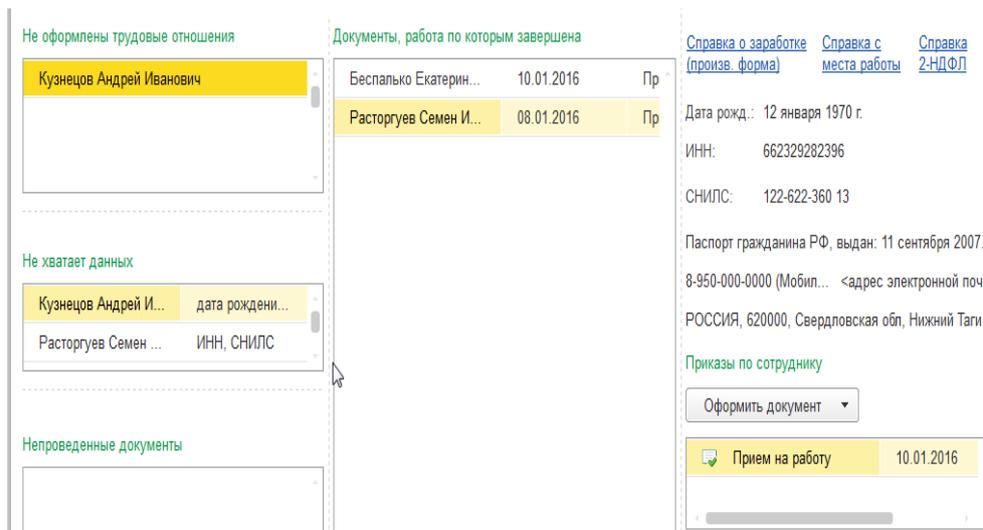


Рис. 4. Автоматизированное рабочее место менеджера по персоналу

6. Умение формировать бюджет затрат на персонал и контролировать его исполнение, владением навыками контроля за исполнением рабочего времени (ПК-22) [там же].

Пример задания: выполнить анализ фонда оплаты труда по сотрудникам, определить причины расхождения.

Для решения задачи необходимо, во-первых, при формировании штатного расписания для каждой должности указать минимальный и максимальный размер оплаты труда, во-вторых, при приеме на работу указать размер оплаты труда и выполнить начисление заработной платы. Проанализировать соотношение запланированного фонда оплаты труда и фактического можно с помощью специального отчета, предусмотренного в системе.

| Анализ ФОТ по сотрудникам | | | | |
|-------------------------------|------------------|--------------------|-----------------|----------|
| Организация | СтройТехПром ООО | | | |
| Месяц начисления | Январь 2016 | | | |
| Плановый ФОТ, руб. | 179 000,00 | | | |
| Начислено, руб. | 183 450,00 | | | |
| Экон. ФОТ, руб | -4 450,00 | | | |
| Экон. ФОТ, % | -2,5 | | | |
| Сотрудник | Подразделение | Плановый ФОТ, руб. | Начислено, руб. | Экон руб |
| Расторгуев Семен Иванович | Администрация | 35 000,00 | 35 000,00 | |
| Самосвалов Виктор Петрович | Отдел снабжения | 21 000,00 | 21 000,00 | |
| Беспалько Екатерина Семеновна | Бухгалтерия | 35 000,00 | 35 000,00 | |
| Зоценко Людмила Ивановна | Отдел кадров | 10 000,00 | 10 000,00 | |

Рис. 5. Отчет, позволяющий проанализировать фонд оплаты труда

Представленные примеры демонстрируют, что применение информационной системы позволяет актуализировать знания, полученные при изучении профильных дисциплин. Процесс обучения можно выстроить таким образом, что студенты будут выполнять задания в рамках автоматизации управленческой деятельности одного виртуального предприятия, начиная от планирования потребностей в персонале, ввода

кадровых документов, ввода документов о фактической выработке, оплаты больничных листов и отпусков и заканчивая формированием документов на выплату зарплаты и сдачи отчетности в государственные контролирующие органы. Естественно, чтобы отследить степень усвоения, обобщения, систематизации знаний, необходимо проверять правильность решений не столько с точки зрения алгоритма их выполнения, сколько содержательного наполнения каждого.

Список литературы

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с.
2. Приказ Минобрнауки России от 14.12.15 г. «Об утверждении государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 38.03.03 Управление персоналом (уровень бакалавриата)» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_192913 (Дата обращения: 01.07.2016).
3. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ // Собрание законодательства РФ. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.szrf.ru/doc.phtml?nb=edition00&issid=2002001000&docid=99> (Дата обращения: 01.07.2016).

INFORMATION SYSTEM AS THE MEANS OF LEARNING THE MAIN EDUCATIONAL PROGRAM BY STUDENTS OF «STAFF MANAGEMENT DEPARTMENT»

E.S. Vaseva

Nizhny Tagil state social pedagogical Institute
(branch of Russian state vocational pedagogical University)

Here we have analyzed the information system as the means of creating conditions for successful memorizing of learning support materials which are delivered to the students of Staff Management Department. The configuration «Salary and Staff Management» of 1С:Enterprise program was offered as the multifunctional system. The samples of practical tasks which help to demonstrate the facilities of information system as a means of communication and knowledge systematization in the aspect of developing competences are given here. Each task is supplied with the alternate solutions in the configuration. The main conclusion is that it is of vital importance to use the information system of staff management not only as the subject study but also as the learning tool.

Keywords: *information system, configuration, State Educational Standard, main educational program, learning tool.*

Об авторе:

ВАСЕВА Елена Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий, «Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет)» (622031, г. Нижний Тагил, ул. Красногвардейская, д. 57), e-mail: e-s-vaseva@mail.ru

УДК 372.851

СОВРЕМЕННОЕ МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Л.Н. Галкина

Челябинский государственный педагогический университет

Рассматриваются современные подходы к математическому образованию детей дошкольного возраста, связанные субъект-субъектным взаимодействием педагога и ребенка, изменением содержания математического образования, выбором современных развивающих технологий в процессе обучения детей математике.

Ключевые слова: *математическое развитие, субъект-субъектное взаимодействие педагога и ребенка, технологии математического образования.*

Проблема обучения математике в современной жизни приобретает все большее значение. Это объясняется бурным развитием математической науки, проникновением ее в различные области знаний, сферы деятельности людей, а также с возрастающими требованиями к математическому образованию подрастающего поколения. Не является секретом тот факт, что изучение математики оттачивает ум, развивает гибкость мышления, учит логике, формирует математический стиль мышления, связанный с четкостью, краткостью, расчлененностью, точностью и логичностью, умением пользоваться символикой [1, с. 16–17].

Анализ научных исследований психолого-педагогического опыта (Т.И. Ерофеева, З.А. Михайлова, А.А. Смоленцева, А.А. Столяр, Л.А. Венгера, О.М. Дьяченко, А.В. Запорожец, Н.Н. Подьякова, А.В. Белошистая, Е.И. Щербакова и др.) убеждает в том, что успешность обучения в школе во многом определяется не запасом представлений, приобретенных ребенком в дошкольные годы, а уровнем развития умственных способностей, психических процессов, мыслительных операций (сравнение, обобщение, анализ, синтез и др.), наличием у ребенка опыта самостоятельного решения познавательных ситуаций проблемного характера.

С позиции исследуемой темы для нас имеет значение личностно-ориентированный подход взаимодействия с детьми в процессе математического развития, основанного на субъект-субъектном взаимодействии педагога и ребенка. В этой связи хотелось бы отметить, что личностно-ориентированный подход основывается на признании права каждого участника образовательного процесса быть личностью, способной к саморазвитию, самоопределению, свободному выбору жизненного пути. Другими словами, личностно ориентированный подход – это организация воспитательно-образовательного процесса, предполагающая центрированность на ребенке, на его личности (интересах, способностях, возможностях, тенденциях развития), основанная на субъект-субъектном взаимодействии педагога и ребенка, признание ребенка основной ценностью воспитательно-образовательного процесса, понимание, принятие ребенка как полноправного партнера, предполагающие взаимодействие на основе сотрудничества, педагогической поддержки.

В концепции дошкольного воспитания определены такие понятия, как самоактуализированная личность – человек, осознанно и активно реализующий стремление стать самим собой, наиболее полно раскрыть свои возможности и способности – и «Я-концепция»: мой пол, мой возраст, мои отношения со сверстниками и взрослыми, родственные связи, мои ценности и стремления. Другими словами, это осознаваемая и переживаемая человеком система представлений о самом

себе, на основе которой он строит свою жизнедеятельность, взаимодействие с другими людьми, отношения к себе и окружающим. Все это подразумевает субъектную позицию по отношению к собственной жизни. В свою очередь, субъектность – это качество отдельного человека, отражающее способность быть индивидуальным или групповым субъектом, обладающим активностью и свободой в выборе и осуществлении деятельности.

Эмоционально-положительное, комфортное состояние ребенок испытывает, когда ощущает себя субъектом познания, когда приобретает знания и умения, нужные ему лично, обеспечивающие освоение личностно значимых для него детских видов деятельности: общение со взрослыми и сверстниками, игры и др., позволяющие чувствовать себя взрослеющим. Интенсивное интеллектуальное, эмоционально-личностное развитие ребенка, его благополучие и социальный статус в группе сверстников связаны с освоением позиции субъекта детской деятельности. Эта позиция проявляется в самостоятельности целеполагания и мотивации деятельности, нахождении путей и способов ее осуществления, самоконтроле и самооценке, способности получить результат. Становление субъектной позиции ребенка в деятельности, общении и познании обеспечивает развитие таких важнейших качеств, как активность, самостоятельность, творческое начало.

Поиск педагогики сегодняшнего дня ведется в направлении принципов, методов развития умственных способностей и максимального использования собственной познавательной активности детей. Исходя из сказанного, процесс обучения математике надо организовывать так, чтобы появилась собственная активность ребенка, чтобы дети могли спорить, доказывать истину на основе рассуждений, умозаключений, свободно общаться друг с другом [4, с. 12–17].

В этой связи необходимо выделить основные принципиальные положения, которые должны лечь в основу обучения, способствующего развитию субъектной позиции в процессе математического развития:

- обучение дошкольников началам математики должно происходить в контексте практической и игровой деятельности детей;
- в процессе решения проблемных задач;
- ребенку должны быть созданы условия для применения поисковых способов ориентировки в заданиях;
- в ходе выполнения заданий у ребенка должна возникнуть потребность иметь те или иные знания, потребность в ознакомлении с разными способами решения задач. Другими словами, речь идет об организации проблемного обучения математике, при котором важно не сообщать ребенку информацию, а создавать условия для его собственных наблюдений, размышлений, действий с индивидуальным дидактическим материалом.

Учитывая вышеизложенное, необходимо включать в процесс обучения математике:

- практические упражнения, решение задач на развитие мыслительных операций, связанных с умением осуществлять классификацию, сериацию, ограничение, обобщение, пересечение групп предметов, трансфигурацию и др. (Л.А. Венгер, Д. Альтхауз, Э. Дум, М.В. Кралина, А.А. Смоленцева, О.В. Пустовойт, Е.В. Соловьева и др.);
- дидактические упражнения, в основе которых лежат действия замещения (кодирование, декодирование) и наглядного моделирования (О.В. Дьяченко, Л.А. Венгер, З.А. Михайлова, М.В. Кралина, Т.И. Тарабарина, И.Н. Прокопенко и др.);
- создание проблемных ситуаций, связанных с постановкой проблемы, выдвижением предположений, гипотез, проверкой обоснования гипотез, подведением итогов, выводов (Т.И. Ерофеева, З.А. Михайлова, А.А. Смоленцева, О.В. Суворова и др.);
- дидактические и компьютерные игры, направленные на развитие

логического мышления, воображения, сообразительности, употребление знаков и символов по назначению. Компьютерные игры позволяют ребенку активно управлять игровой ситуацией, воздействуя на экранный видеоряд, управлять моделями реальных процессов и наблюдать на экране результаты и последствия этих процессов (Л.А. Венгер, Л.Э. Генденштейн, Ю. Горвиц, Е. Зварыгина, А.А. Столяр, О. Тараканова и др.) [1, с. 66].

Исследования М.Н. Силаевой, И.Т. Мышьяковой свидетельствуют о том, что использование проблемного обучения на занятиях с дошкольниками по математическому развитию положительно влияют на развитие у них субъектной позиции, творческого мышления. Другими словами, для того чтобы научить ребенка думать, необходимо создавать для него ситуации, требующие осмысления, в которых бы он занимал субъектную позицию при решении конкретных практических задач. Таковыми являются проблемные образовательные ситуации, с которых начинается процесс размышления. Осознание трудностей, невозможность разрешить их привычным путем побуждает ребенка к активному поиску новых средств и способов решения задач и открытию мира математики. При решении проблемных ситуаций необходимо учитывать взаимодействие педагога и ребенка. Деятельность педагога предполагает создание проблемной ситуации, формулировку проблемы, управление поисковой деятельностью, подведение итогов. Деятельность ребенка включает в себя «принятие» проблемной ситуации, формулировку проблемы, самостоятельный поиск, подведение итогов. Решая проблемную ситуацию, ребенок сравнивает и сопоставляет, устанавливает сходство и отличие, открывает мир чисел и фигур, учится ориентироваться в окружающем мире, проявлять инициативу, высказывать собственную позицию и принимать чужую (Например, в групповую комнату привезли шкаф. Как узнать, войдет ли он в отведенный для этого простенок? Как найти способ решения данной ситуации? Педагог подводит ребенка к необходимости измерения и способов измерения сначала простенка, а затем ширины и длины шкафа) [3, с. 5–8].

Становлению субъектной позиции ребенка способствуют развивающие игры с математическим содержанием. По мнению Л.М. Клариной, в результате освоения детьми субъектной позиции в развивающих играх с математическим содержанием у детей совершенствуется логико-математический опыт. Основными показателями этого являются освоение детьми сенсорных эталонов, эталонов мер, умений создавать образ, знаков и символов, речи, а также овладение способами познания: самонаблюдением, начальными навыками логического мышления и умением обследовать предметы, экспериментированием, классификацией, счетом и измерением, сравнением и сопоставлением.

Повышение развивающего воздействия игр на развитие субъектной позиции у ребенка в процессе математического развития возможно при следующих условиях:

- использование игр, соответствующих уровню развития ребенка, а затем несколько выше его возможностей, что и способствует стимулированию проявления самостоятельности и инициативности, активизации воображения;
- игры, ориентированные на освоение средств и способов познания, обеспечение переноса, на обогащение опыта самостоятельной деятельности играющего, в котором накапливается опыт воображения. Повышению развивающего воздействия способствует оказание ребенку помощи в организации его мыслительной деятельности. Сообщившему, название игры, правила, возможный результат, следует предложить ребенку подумать о том, как играть в эту игру. Эффективным приемом является деление всего процесса решения игровой задачи на три этапа: думай (О чем? Как?), делай (Как?), получай результат (Какой?) [2, с. 69–79].

Для того чтобы у ребенка сформировать способность быть субъектом собственного развития, чтобы он действительно сам становился источником активности своей деятельности, жизни в целом, ему надо не просто развиваться по воле других, но научиться самому развивать себя. Для этого, в частности, необходимо

мотивировать деятельность ребенка по постановке задач собственного саморазвития и самообразования и, кроме того, предоставить ребенку возможность приобретать опыт такой деятельности – соответствующим образом отбирая для этого содержание и организуя образовательный процесс. С этой целью необходимо:

– обеспечить возможность ребенку знакомиться со средствами и способами взаимодействия с миром – его познания, преобразования, общения с ним. Средства познания: дети должны овладеть сенсорными эталонами, эталонами мер, веса, времени и т. д.; способы познания: наблюдение, самонаблюдение, обследование объектов, сравнение, классификация, сериация, анализ, синтез, экспериментирование, моделирование. В преобразовательной деятельности – освоение совокупностью способов: постановка цели – выбор средств и определение очередности и последовательности их выполнения (планирование) – прогнозирование возможных эффектов – контроль выполнения действий;

– предоставить возможность занимать субъектную позицию по отношению к деятельности;

– быть эмоционально привлекательным для детей;

– находиться в сфере личного опыта ребенка, охватывая при этом и привычные для него области действительности (откуда он черпает средства и способы, для решения познавательных и практических задач), и новые, которые своей необычностью вызывают живой интерес у детей;

– лежать в зоне ближайшего развития ребенка;

– быть небольшим по объему, но емким.

Иначе говоря, отобрать содержание и организовать образовательный процесс таким образом, чтобы дети могли использовать результаты своей познавательной деятельности, имеющиеся у них естественно-научные представления о свойствах предметов, материалов, закономерностей явлений, логико-математических представлений для решения разнообразных практических задач. Подводя итоги вышесказанному, остановимся на компонентах субъектной позиции, формируемой в процессе математического развития детей дошкольного возраста.

Ценностно-мотивационный компонент:

– принимать и ставить самостоятельно познавательные задачи;

– выдвигать предположения о причинах и результатах;

– замечать и осознавать противоречия;

– проявлять эмоции удивления как мотив выяснения причины явления, их сути, выяснение истины.

Процессуально-содержательный компонент:

– пользоваться системой обследовательских действий;

– использовать наблюдение и самонаблюдение как способ познания;

– использовать сенсорные и интеллектуальные (сравнение, сопоставление, классификация, сериация и т. д.) способы познания;

– планировать ход наблюдения, поисковой деятельности;

– оперировать моделями, схемами;

– планировать деятельность и понятно рассказывать об этапах работы;

– иметь эмоциональный комплекс догадки – раздумье (сомнение, уверенность);

– уметь исправлять ошибки;

– самостоятельно пользоваться разными источниками приобретения знаний (рассматривание энциклопедий, чтение книг, слушание рассказов взрослых, просмотр телепередач);

– самостоятельно применять доступные способы познания (измерение, сравнение, классификация);

- самостоятельно строить модели.
- Рефлексивно-оценочный компонент:
- анализировать и делать выводы;
 - использовать разные способы проверки предложений;
 - самостоятельно находить способ оценки при решении творческих задач;
 - контролировать свои действия и действия товарищей;
 - испытывать эмоции радости открытия и успеха;
 - использовать рассуждения, речь-доказательство;
 - проявлять индивидуальный стиль деятельности.

Таким образом, для того чтобы у ребенка сформировать субъектную позицию в процессе формирования математических представлений, взрослому следует не только ставить перед ребенком задачи развития его способностей, расширения его опыта, границ его знаний и умений, необходимых для этого, но и создавать такие условия, в которых постановка подобных задач становилась бы стремлением самого ребенка. В заключение хотелось бы обратить внимание на то, что правильно организованное обучение математике оказывает влияние на формирование культуры учебно-познавательной и интеллектуальной деятельности, связанной с умением понимать суть учебной задачи и ее самостоятельным выполнением; умением планировать деятельность и осуществлять самоконтроль и самооценку; проявлять способность к саморегуляции поведения и воли при выполнении поставленных задач; активизировать мыслительные операции при решении образовательных и развивающих задач, что и обеспечит субъектную позицию в процессе математического развития детей дошкольного возраста.

Список литературы

1. Белошистая А.В. Формирование и развитие математических способностей дошкольников: учеб. пособие. М., 2004. 395 с.
2. Михайлова З.А. Активизация мыслительной деятельности ребенка в развивающихся математических играх // Игра и дошкольник. Развитие детей старшего дошкольного возраста и игровой деятельности: сб. / под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой. СПб: Детство-Пресс, 2004. С. 69–79.
3. Смоленцева А.А., Суворова О.В. Математика в проблемных ситуациях для маленьких детей: учеб. пособие. СПб., 2003. 109 с.
4. Щербакова Е.И. Знакомим с математикой: учеб. пособие. М., 2007. 143 с.

MODERN MATHEMATICAL EDUCATION OF CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

L.N. Galkina

Chelyabinsk State Pedagogical University

The article considers the modern approaches to mathematical education of preschool children related subject-subject interaction between teacher and child, a change in the content of mathematics education, selection of modern educational technologies in process of teaching children mathematics.

Keywords: *mathematical development, the subject-subject interaction between teacher and child, the technologies of mathematics education.*

Об авторе:

ГАЛКИНА Людмила Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет» (454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69), e-mail: galkinaln@cspu.ru

УДК 372.854

ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ НА УСТАНОВЛЕНИЕ ПРАВИЛЬНОЙ ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТИ В КУРСЕ ОРГАНИЧЕСКОЙ ХИМИИ

Н.В. Ганина, В.И. Ивкин

Московский технологический университет

Рассмотрены тестовые задания на установление правильной последовательности по некоторым разделам курса органической химии разного уровня трудности. Данные задания могут использоваться как для контроля уровня знаний, так и для обучения студентов и школьников, в том числе при подготовке к ЕГЭ. Охвачены темы: сопоставление реакционной способности веществ, кислотные свойства веществ, влияние заместителей в бензольном кольце на скорость реакции замещения. Показаны преимущества использования заданий на установление правильной последовательности в курсе органической химии для адаптации обучающихся.

Ключевые слова: тестирование, тест по химии, тестовое задание, тестовое задание на установление правильной последовательности по курсу органической химии, пропедевтический курс, адаптация обучающихся, оценка знаний, методика преподавания химии.

Задания на установление правильной последовательности впервые были рассмотрены известным отечественным тестологом В.С. Аванесовым [1, с. 127–148].

Научно-методические основы разработки и использования заданий на установление правильной последовательности применительно к курсу «Общая и неорганическая химия» при обучении школьников и студентов были сформулированы нами в работах [2, с. 91–96; 3, с. 21–24].

Применимость заданий на установление правильной последовательности в курсе органической химии до настоящего времени не исследовалась.

Целью данной статьи является научно-методический анализ возможности использования заданий на установление правильной последовательности для различных разделов курса органической химии.

Задания на установление правильной последовательности можно использовать для реализации двух функций тестов: контролирующей и обучающей. Хотя в практике подобные задания применяются уже достаточно давно, их обучающие возможности мало изучены. В то же время обучающий потенциал заданий на установление правильной последовательности, исходя из общедидактических принципов, можно считать достаточно большим для развития высшей и средней школы [1, с. 148].

В МИТХТ им. М.В. Ломоносова начиная с 2009 г., кафедрой основ естествознания ведется разработка программ пропедевтических курсов естественно-научной направленности с целью «мягкой» адаптации студентов первого курса для обучения в вузе. Именно для данных пропедевтических курсов нами создавался банк тестовых заданий различного типа.

Так, в период с 2009 по 2016 г. преподавателями кафедры были созданы курсы «Основы химии», «Основы физики» и «Основы естествознания». В 2014–2015 гг. был разработан и прошел апробацию новый пропедевтический курс «Основы органической химии». В рамках данного курса нами было проведено исследование потенциальной возможности и педагогической эффективности использования тестовых заданий на установление правильной последовательности на контент-группе численностью 80 человек.

В [2, с. 92; 3, с. 22] мы отмечали, что задания на установление правильной последовательности применимы далеко не ко всем разделам изучаемой дисциплины.

Задания такого типа хороши лишь в тех случаях, когда требуется не просто знание фактов, а умение провести сравнительный анализ и установить логические связи. В связи с этим важно рассмотреть именно те разделы курса органической химии, в которых использование таких заданий может быть наиболее эффективно.

Ниже приведены примеры заданий на установление правильной последовательности в рекомендуемых разделах курса по темам: сопоставление реакционной способности веществ, кислотные свойства веществ, влияние заместителей в бензольном кольце на скорость реакции замещения.

I. Сопоставление реакционной способности веществ

ВАРИАНТ 5

Расположите вещества в порядке уменьшения скорости реакции галогенирования:

- 1) $\text{CH}_3\text{-CH}_2\text{-CH=CH-CH}_3$ 2) $\text{CH}_2=\text{CH}_2$ 3) $\text{CH}_3\text{-}\underset{\text{CH}_3}{\text{C}}\text{-CH=CH-CH}_3$
4) $\text{CH}_2=\text{CHCl}$ 5) $\text{CH}_3\text{-CH}_2\text{-CH=CH}_2$

ВАРИАНТ 7

Расположите вещества в порядке уменьшения скорости реакции галогенирования:

- 1) $\text{CH}_3\text{-CH}_2\text{-CH=CH-CH}_3$ 2) $\text{CH}_2=\text{CH}_2$ 3) $\text{CH}_3\text{-}\overset{\text{CH}_3}{\underset{\text{CH}_3}{\text{C}}}\text{-CH=CH-CH}_3$
4) $\text{CH}_3\text{-}\underset{\text{CH}_3}{\text{C}}\text{-CH=CH-CH}_3$ 5) $\text{CH}_3\text{-CH=CH}_2$

Приведем примеры вариантов (обозначены *) более сложных заданий на установление правильной последовательности для скорости реакции галогенирования.

ВАРИАНТ 5*

Расположите вещества в порядке уменьшения скорости реакции галогенирования:

- 1) $\text{CH}_3\text{-CH=CH-}\underset{\text{CH}_3}{\text{N}}\text{-CH}_3$ 2) $\text{CH}_2=\text{CH}_2$ 3) $\text{CH}_3\text{-}\underset{\text{CH}_3}{\text{C}}\text{-CH=CH-CH}_3$
4) $\text{CH}_2=\text{CHCl}$ 5) $\text{CH}_3\text{-CH}_2\text{-CH=CH}_2$

ВАРИАНТ 7*

Расположите вещества в порядке уменьшения скорости реакции галогенирования:

- 1) $\text{CH}_3\text{-CH}_2\text{-CH=CH}_2$ 2) $\text{CH}_2=\text{CH}_2$ 3) $\text{CH}_3\text{-}\overset{\text{CH}_3}{\underset{\text{CH}_3}{\text{C}}}\text{-CH=CH-CH}_2\text{-CH}_3$
4) $\text{HO}\text{-}\overset{\text{O}}{\parallel}{\text{C}}\text{-CH=CH-}\overset{\text{O}}{\parallel}{\text{C}}\text{-OH}$ 5) $\text{CH}_3\text{-CH=CH-NH-CH}_3$

Видно, что задания легко можно усложнить. Так, например, для выполнения задания вариантов 5 и 7 можно только иметь представления об устойчивости карбокатионов, что не выходит за рамки программы подготовки школьников к ЕГЭ по химии, в то время как для выполнения задания 5* и 7* необходимо уже знать механизм реакции, влияние индукционного и мезомерного эффекта заместителей на

электронную плотность двойной связи. Некоторые представления об этих эффектах в рамках пропедевтического курса «Основы органической химии», мы давали, но использовали в качестве инструмента оценки уровня знаний (контроля) только для хорошо подготовленных учащихся, для которых они представляли интерес.

II. Кислотные свойства веществ

ВАРИАНТ 1

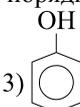
Расположите вещества в порядке возрастания кислотных свойств:

- 1) $\text{CH}_3-\underset{\text{OH}}{\text{CH}}-\text{CH}_3$ 2) $\text{CH}_3-\text{CH}_2-\overset{\text{O}}{\parallel}{\text{C}}-\text{OH}$ 3) $\text{CH}_3-\text{CH}_2-\text{CH}_2-\text{OH}$
- 4) H_2O 5) $\text{CH}_3-\underset{\text{OH}}{\text{CH}}-\text{CH}_2-\text{CH}_3$

Более сложные задания данного типа представлены в вариантах 2 и 3.

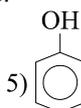
ВАРИАНТ 2

Расположите вещества в порядке уменьшения кислотных свойств:

- 1) H_2O 2) $\text{C}_2\text{H}_5\text{OH}$ 3)  4) CF_3OH 5) $\text{CH}_3-\text{CH}_2-\text{CH}_2-\text{OH}$

ВАРИАНТ 3

Расположите вещества в порядке уменьшения кислотных свойств:

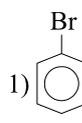
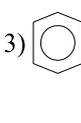
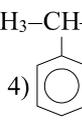
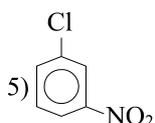
- 1) CH_2FOH 2) $\text{C}_2\text{H}_5\text{OH}$ 3) H_2O 4) $\text{CH}_2\text{Cl}-\text{CH}_2\text{OH}$ 5) 

Здесь требуется знание не только влияния алкильных групп на полярность связи O – H, но и влияния электроотрицательностей заместителей, а также влияния индукционного и мезомерного эффектов на электронную плотность на атоме кислорода.

III. Влияние заместителей в бензольном кольце на скорость реакции замещения

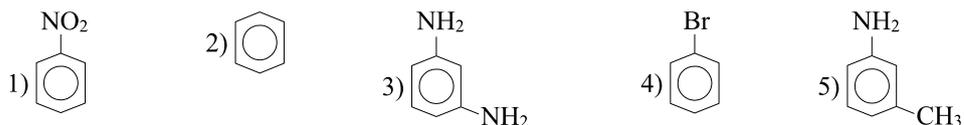
ВАРИАНТ 2

Расположите в порядке уменьшения активности в реакции галогенирования следующие соединения:

- 1)  2)  3)  4) $\text{CH}_3-\underset{\text{CH}_3}{\text{CH}}$  5) 

ВАРИАНТ 3

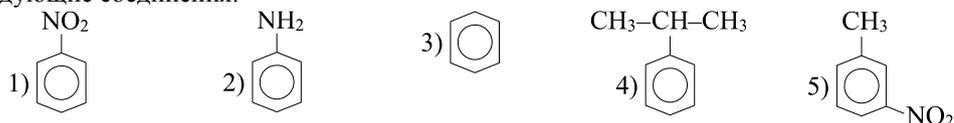
Расположите в порядке уменьшения активности в реакции галогенирования следующие соединения:



В качестве примеров более сложных заданий, на базе предложенных выше вариантов 2 и 3, можно привести варианты 2* и 3*

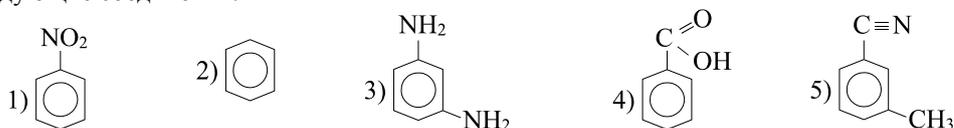
ВАРИАНТ 2*

Расположите в порядке уменьшения активности в реакции галогенирования следующие соединения:



ВАРИАНТ № 3*

Расположите в порядке уменьшения активности в реакции галогенирования следующие соединения:



Здесь требуется знание не только характера влияния заместителя, но и эффекта совместного влияния противоположных по воздействию заместителей.

Видно, что при создании именно заданий на установление правильной последовательности в органической химии достаточно легко можно менять трудность задания, что является ценным при использовании таких заданий в качестве обучающих. (При этом переходить к более сложным заданиям, как показала практика, есть смысл лишь после того, как обучающиеся стали устойчиво выполнять задания первого уровня сложности.)

При работе со студентами создание банка именно разноуровневых заданий данного типа, на наш взгляд, является обязательным. Наличие таких разноуровневых заданий позволяет повысить их обучающий потенциал, реализуя классический педагогический принцип постепенности перехода от простого к сложному.

Следует отметить, что задания первого уровня сложности, можно использовать как для студентов в рамках пропедевтического курса, так и для учащихся старших классов профильных школ, на различных курсах системы довузовской подготовки при подготовке слушателей к ЕГЭ по химии.

Однако проводить оценку выполнения заданий этого типа достаточно сложно. Следует отметить, что в российских тестах Централизованного (абитуриентского) тестирования, где было одно задание на установление правильной последовательности, использовалась дихотомическая оценка (1 – правильно указана последовательность всех событий; 0 – во всех остальных случаях), т. е. частично правильные ответы не учитывались. В украинских тестах Внешнего независимого оценивания (ВНО) в 2014 г. частично правильные ответы учащихся учитывались (оценка политомическая) следующим образом [4, с. 58]: 3 – правильно указана последовательность всех событий; 2 – правильно указаны первое и последнее событие; 1 – правильно указано или первое или последнее событие; 0 – во всех остальных случаях.

В 2015–2016 гг. в вариантах ВНО применялась такая же политомическая оценка, хотя число заданий на установление правильной последовательности

уменьшилось до двух (в 2014 г. было пять таких заданий).

Мы при апробации наших заданий использовали политомическую оценку, как в ВНО. Апробация тестовых заданий проводилась нами на четырех группах (примерно 20 человек в каждой) разного уровня базовой подготовки (разный средний балл ЕГЭ по химии при поступлении): 80 – для сильных групп и 48 – для группы, не имеющей высокой базовой подготовки.

В таблице представлены результаты апробации тестовых заданий по двум темам: кислотные свойства веществ (задания В1) и влияние заместителей в бензольном кольце на скорость реакции замещения (задания В2).

Для сравнения в таблице также представлены результаты Единого государственного экзамена по химии, которые были на момент поступления, и результаты итогового теста-зачета, который проходил по окончании пропедевтического курса «Основы органической химии». Итоговый тест-зачет состоял из 10 заданий, два из которых были задания на установление правильной последовательности В1 и В2.

Результаты выполнения тестовых заданий для различных групп обучающихся

| Группа | ЕГЭ, баллы | Итоговый тест-зачет, % | Задание В1, % | Задание В2, % |
|--------|------------|------------------------|---------------|---------------|
| БТ-12 | 80,75 | 85 | 42,0 | 81,3 |
| БТ-13 | 78,3 | 80 | 28,3 | 50,0 |
| ТБ-11 | 56,9 | 70 | 28,6 | 17,0 |
| СМ-11 | 48,4 | 55 | 38,3 | 33,3 |

Несмотря на огромную разницу в исходной базовой подготовке (это видно из баллов ЕГЭ на момент поступления), которую не удалось преодолеть по всем темам и типам заданий курса «Основы органической химии» за отведенное время (6 недель, один семинар в неделю) проведения пропедевтического курса, задания на установление правильной последовательности были интересны и студентам, имеющим высокую исходную подготовку и тем, кто ее не имел на момент поступления. Именно активность и заинтересованная работа студентов привела к выравниванию результатов по этой тематике.

Следует отметить, что задания разного уровня до проведения итогового теста разбирались на семинаре с подробным обсуждением допущенных ошибок. Такой метод обучения на ошибках, с объяснением, а также с возможностью видеть, что дает незначительное изменение задания, насколько изменяет уровень трудности, оказался достаточно эффективным для ряда тем курса.

Таким образом, задания на установление правильной последовательности можно использовать не только, и не столько для контроля знаний, сколько для обучения. Такие задания вызывают интерес у обучающихся, способствуют хорошей активности на семинаре, при котором все становятся участниками учебного процесса. Данные задания обладают всеми отмеченными нами ранее преимуществами [3, с. 24]: стимулируют познавательную инициативу обучающихся, с их помощью можно как оценивать, так и развивать способность к установлению логических связей, в заданиях на установление правильной последовательности по органической химии легко варьировать трудность, что дает возможность хорошей адаптации обучающихся с различным уровнем подготовки.

На основе вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Разработаны тестовые задания на установление правильной последовательности в курсе «Основы органической химии»;
2. Определено для каких разделов курса органической химии задания на установление правильной последовательности являются наиболее перспективными с

точки зрения достижения педагогического эффекта;

3. Рассмотрено выполнение заданий на установление правильной последовательности в группах разного уровня исходной подготовки;

4. Показана перспективность использования заданий на установление правильной последовательности в курсах выравнивания для адаптации студентов к обучению в вузе;

5. Установлена возможность повышения познавательной инициативы обучающихся при использовании заданий на установление правильной последовательности с варьируемым уровнем трудности.

Список литературы

1. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. М.: Ассоциация инженеров-педагогов Москвы, 1996. 191 с.
2. Ганина Н.В. Задания на установление правильной последовательности в курсе химии.// Педагогические измерения, 2011. № 4. С. 91–96.
3. Ганина Н.В. Тестовые задания на установление правильной последовательности.// Химия в школе. 2015. № 10. С. 21–24.
4. Ганина Н.В. Научно-методические основы внешнего независимого оценивания в Украине. //Химия в школе, 2014. № 4. С. 57–60.

TEST ASSIGNMENT TO ESTABLISH THE CORRECT SEQUENCE IN THE COURSE OF ORGANIC CHEMISTRY

N.V. Ganina, V.I. Ivkin

Moscow Technological University

The test task to establish the correct sequence according to some sections of the course in organic chemistry, with different difficulty levels. Job data can be used to control the level of knowledge and training of students and pupils in preparing for the exam. Topics covered: comparison of the reactivity of substances, the acidic properties of substances, the effect of substituents in the benzene ring on the reaction rate of substitution. The advantages of the use of tasks to establish the correct sequence in the course of organic chemistry for adaptation of students.

Keywords: *test, chemistry test, test task, test task to establish the correct sequence at the rate of organic chemistry, introductory cours, adaptation of students, assessment of knowledge, methods of teaching chemistry.*

Об авторах:

ГАНИНА Наталия Викторовна – доцент, к.т.н., заведующий кафедрой основ естествознания, Московский технологический университет (119571 г. Москва, проспект Вернадского, д. 86), e-mail: ntvedu@mail.ru

ИВКИН Виталий Игоревич – преподаватель кафедры основ естествознания, Московский технологический университет (119571 г. Москва, проспект Вернадского, д. 86), e-mail: wallianw@gmail.com

УДК 378.14

ТЕХНОЛОГИИ ПРИЗНАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ ФОРМАЛЬНОГО И НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

Т.А. Голубева, И.Д. Лельчицкий, В.А. Ершов

ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет»

Описан международный и отечественный опыт применения системы зачетных единиц для формирования линейных и нелинейных образовательных траекторий и признания результатов обучения в процессе формального и неформального обучения.

***Ключевые слова:** профессиональное образование, результаты обучения, квалификации, система зачетных единиц, признание результатов обучения, валидация результатов обучения.*

В условиях современной парадигмы образования изменяются концепции образовательной политики национальных государств, появляются новые образовательные услуги и программы, новые подходы к организации образовательного процесса, решается проблема признания новых видов образования, в связи с чем ЮНЕСКО введена специальная терминология: формальное и неформальное образование.

В соответствии с определением Европейского центра развития профессионального образования (Cedefop) формальное обучение осуществляется в различных формах в учебном заведении, имеет четко обозначенные задачи и реализуется в четко определенные сроки, завершается обычно сертификацией. Неформальное обучение всегда имеет социальный контекст, оно основано, как правило, на запланированной деятельности обучающегося, которая не обозначена как обучение в учебном заведении с точки зрения поставленных задач и продолжительности обучения, обычно оно не завершается сертификацией [3].

Неформальное обучение «охватывает практически все действия, которые не направлены на получение документа государственного образца, подтверждающего соответствующее образование – диплома, свидетельства, сертификата, происходящие за рамками институционализированного, запланированного стандартным образовательным контекстом» [1].

В условиях обучения в течение всей жизни и создания экономики знаний значение неформального образования возрастает. Оно, являясь дополнением, но не альтернативой основного образования, выступает в качестве важнейшего мотивирующего фактора для всего гражданского общества.

В разработанных Советом Европы документах содержатся такие признаки неформального образования, как добровольность и доступность, возможность приобретения образования в различных местах и ситуациях, возможность постоянного дополнения составных частей и компетенций, опора на имеющийся опыт, что является значимым преимуществом для человека, так как повышает его конкурентоспособность [8]. Следовательно, формальное обучение направлено, в отличие от неформального, на признание квалификации посредством сертификации. Именно в этом отличии и

¹ Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ № 2.140.2016/НМ «Научно-методическое обеспечение реализации пилотного проекта по внедрению систем зачетных единиц для формирования нелинейных образовательных траекторий и признания результатов обучения».

состоят проблемы признания/валидации результатов неформального образования как альтернативы формально приобретенным знаниям, умениям и компетенциям, которые должны быть эквивалентными.

Известно, что данная проблема соотношения результата обучения и квалификационного профессионального уровня, обусловленная необходимостью обеспечения конкурентоспособной европейской экономики и реализации стратегии обучения в течение всей жизни, актуальна и для стран Европейского Союза. Квалификации, – как «формальный результат процесса официальной оценки и валидации достижения человеком результатов обучения, соответствующих установленным стандартам», получаемые гражданами разных стран, – должны быть сравнимы [9, с. 99].

Процесс валидации предназначен для подтверждения как профессиональных, так и иных компетенций, в том числе межкультурных, гражданственных и др.

В глоссарии Европейского центра развития профессионального образования Cedefop, используемом в сфере образования и обучения в Европе, «валидация результатов обучения» понимается как «подтверждение компетентным органом того, что результаты обучения (знания, навыки и (или) компетенции), приобретенные индивидуумом в формальном, неформальном или спонтанном контекстах, оценивались согласно заранее заданным критериям и соответствуют требованиям стандарта валидации. Валидация обычно приводит к сертификации» [12]. В такой интерпретации валидация может быть применена и к формальному, и к неформальному обучению.

О.Н. Олейникова и А.А. Муравьева рассматривают процессы сертификации и признания как идентичные, но обращают внимание на то, что «в настоящее время повсеместно в мире формируются и совершенствуются системы признания, которые носят различные названия, – признание /валидация неформального и спонтанного обучения, признание ранее полученного обучения, сертификация квалификаций, аккредитация обучения, полученного в ходе освоения опыта, аккредитация квалификаций» [8].

Возможность официального признания /сертификации квалификации / результатов обучения имеет явные преимущества для различных заинтересованных сторон:

- 1) граждане получают более высокие возможности трудоустройства на рынке труда и стимулы к продолжению обучения и образования;
- 2) предприятия получают новые возможности для совершенствования управления персоналом и оптимизации расходов на его обучение;
- 3) для государства наличие системы признания результатов обучения способствует снижению уровня безработицы и повышению эффективности системы образования и обучения, минимизируя затраты на них;
- 4) для общества наличие системы признания способствует реализации равных прав граждан для получения квалификаций, облегчая процесс перехода человека от обучения к трудовой деятельности и, наоборот, от трудовой деятельности к продолжению обучения.

Посредством валидации освоенных в процессе трудовой и учебной деятельности человека результатов обучения реализуется идея индивидуальных образовательных траекторий. Основаниями формирования индивидуальных образовательных траекторий человека в современном социуме являются образовательные потребности обучающихся в соответствии с их возможностями и профессиональными и личностными интересами, требования рынка труда к умениям работников, автономность образовательных организаций при разработке и реализации образовательных программ в различных формах, в том числе сетевых.

Образование в условиях реализации концепции обучения в течение всей жизни не завершается получением документа об окончании формальной ступени образования. Каждая ступень образования становится своеобразным трамплином для дальнейшего профессионального развития и профессиональной карьеры посредством включения человека в процесс последующего обучения в соответствии с его индивидуальными потребностями. Человек самостоятельно отбирает необходимые ему образовательные программы, и именно поэтому происходит индивидуализация образовательных траекторий.

Следовательно, должен существовать рынок образовательных программ и программ модулей и прозрачная система признания результатов обучения по каждой предлагаемой образовательной программе и программе модуля.

Таким образом, главными субъектами регулирования рынка образовательных услуг становятся потребители и профессиональное сообщество, предлагающее образовательные услуги. Поэтому «идея гибких и принципиально "незавершаемых" образовательных траекторий становится центральной, ориентирующей на внедрение инноваций во все элементы многокомпонентной образовательной системы, включающей базовое и дополнительное, формальное и неформальное образование» [4, с. 6].

Соответственно особую актуальность приобретает проблема признания результатов обучения, освоенных в контексте индивидуальных образовательных траекторий в формальном и неформальном образовании, для всех уровней профессионального образования – высшего, среднего, дополнительного. Разрабатываемые технологии признания, отражая специфику каждого уровня, делают акцент на использовании систем зачетных единиц.

Участники Болонского процесса рассматривают актуальность признания приобретенных вне формального образования компетенций и умений как внутри страны, так и на международном уровне. В рамках Болонского процесса признание неформального образования в сфере высшего образования предполагает признание компетенций абитуриентов и имеет целью исключение из индивидуальных планов студентов тех модулей, результаты/компетенции по которым были подтверждены при поступлении на обучение. Такие механизмы действуют в Швеции, Великобритании, Нидерландах, Франции.

В отчете Европейской сети информационных центров по признанию квалификаций (NARIC), опубликованном в 2008 г., представлен опыт признания неформального обучения ряда европейских стран: Бельгии, Дании, Англии, Франции, Ирландии, Нидерландов, Норвегии, Шотландии, Швеции. В рекомендациях были сформулированы требования к процедуре признания: обеспечение открытого доступа к информации о сертификатах признания квалификаций неформального обучения в уравнивании в правах сертификатов формального и неформального образования. Рекомендовано также развивать сотрудничество учреждений высшего образования и национальных организаций по обеспечению качества с целью формирования совместных сетей и создания стандартов обеспечения качества применительно к признанию неформального обучения. Разработаны рекомендации относительно формата сертификата и приложений к нему, которые должны соответствовать формату документов, присуждающих квалификацию в системе формального образования [8].

Признание неформального образования внедряется в европейских странах в течение длительного времени. Ответственность за разработку методологии и методики признания лежит на университетах. В ходе реализации международного Проекта Валеру (2013–2016 гг.), реализуемого при поддержке Министерства образования и науки Российской Федерации в рамках программы ТЕМПУС, создана методологическая основа для признания результатов неформального обучения в Российской Федерации на основе европейского подхода. В разработанной в ходе проекта методологии признания определены этапы процедуры признания:

- 1) «определение результатов обучения, полученных посредством неформального и информального обучения»;
- 2) «документальное подтверждение результатов обучения, полученных посредством неформального и информального обучения»;
- 3) «оценка результатов обучения, полученных посредством неформального и информального обучения»;
- 4) «сертификация результатов обучения, полученных посредством неформального и информального обучения» [6].

В существующих европейских практиках в процедурах признания выделяют следующие методы оценки: обсуждение, декларативные методы, собеседование, наблюдение, метод портфолио, презентация, моделирование и свидетельства с места работы, тесты и экзамены [6].

В Национальном отчете Российской Федерации по проекту констатируется, что для оценки результатов обучения должны быть разработаны критерии оценки. Сами же «результаты обучения в совокупности с критериями оценки формируют требования по начислению зачетных единиц, а последние, в свою очередь, основаны на достижении вышеуказанных результатов обучения» [7].

Для содействия успешной валидации, сопоставимости и прозрачности результатов обучения, для развития межнационального доверия европейские страны используют такие инструменты и системы, как Европейская рамка квалификаций, Европейское портфолио (Europass), Европейские системы зачетных единиц (ECTS, ECVET).

Система зачетных единиц ECTS используется в Европейском пространстве высшего образования в рамках Болонского процесса. Она сопоставима с Европейской рамкой квалификаций для обучения в течение всей жизни (EQF) [3], поэтому используется в формальном высшем образовании, но также она может быть использована и применительно к другим формам обучения в течение всей жизни.

ECTS – студенто-ориентированная система переноса накопления зачетных единиц. Она основана на прозрачности результатов и процесса обучения и используется как для переноса зачетных единиц, так и для их накопления при освоении образовательных программ в системе высшего образования, выполняя функцию обеспечения мобильности обучающихся. За счет распределения зачетных единиц по структурным элементам программы формируются гибкие траектории обучения [11].

В отечественном среднем профессиональном образовании актуален опыт разработки и применения Европейской системы переноса зачетных единиц для профессионального образования и обучения (ECVET), которая содействует переносу результатов обучения между национальными системами профессионального образования, между формальным и неформальным образованием, обеспечивает мобильность обучающихся за счет прозрачности и результативности процесса обучения [9].

С целью адаптации системы ECVET к отечественной системе СПО в 2014–15 гг. в рамках государственного контракта «Организационно-методическое сопровождение внедрения системы зачетных единиц в среднем профессиональном образовании» в Санкт-Петербургском государственном торгово-экономическом университете была разработана и апробирована Методика применения системы зачетных единиц в среднем профессиональном образовании [9; 10], которая ориентирована на компетенции / результаты обучения, основана на модульной организации программ обучения, учитывает опыт ECTS и опыт Europass и позволяет накопительное освоение компетенций. Зачетная единица определяется в ней как часть квалификации, которая интегрирует определенный объем знаний, умений и характеризует определенный уровень ответственности и автономии. В ней раскрыты

основные принципы и назначение системы зачетных единиц, механизм использования зачетных единиц при проектировании образовательных программ и способы определения единиц результатов обучения (подлежащих освоению компетенций) при проектировании образовательных программ, порядок присвоения зачетных единиц единицам результатов обучения. Методика учитывает возможности проектирования результатов обучения и реализации системы в соответствии с ФГОС СПО, в которых уже заложены результаты обучения / профессиональные компетенции, составляющие квалификацию и базовые условия реализации образовательной программы. Это означает, что структура и качество ФГОС СПО напрямую влияет на систему формирования образовательных траекторий, их прозрачность, обоснованность, доступность, развитие, признание и условия переноса результатов обучения.

Поскольку система зачетных единиц помогает формировать образовательные траектории в их логическом развитии, заинтересованным сторонам необходимо иметь представление о базовых элементах квалификации и дополнительных квалификациях, их уровнях, их части или комплексе. ФГОС СПО определяет основные условия формирования квалификации, а также создает возможности для их качественного развития через вариативную часть образовательной программы.

Основными элементами системы переноса зачетных единиц в СПО являются профессиональные образовательные программы, программы профессиональных модулей и результаты обучения / компетенции, составляющие части квалификации.

Объем квалификации описывается количеством присвоенных ей зачетных единиц. Значения зачетных единиц для конкретных профессиональных образовательных программ могут пересматриваться их разработчиками совместно с социальными партнерами в целях обеспечения качества образования. В качестве мельчайшей части квалификации, которая может быть оценена и признана, а также сертифицирована для обеспечения переноса зачетных единиц, выступает единица результатов обучения. Она может соответствовать профессиональной компетенции, охватывать набор связанных между собой знаний, умений и опыта, который может быть оценен и валидирован. Разные квалификации могут иметь общие единицы результатов обучения, что должно быть учтено при проектировании зачетных единиц.

Для структурирования единиц результатов обучения и зачетных единиц используются ФГОС СПО (описание профессиональных компетенций) и профессиональные стандарты (наименование трудовых функций).

Внедрение системы зачетных единиц, несомненно, будет способствовать укреплению взаимодействия образовательных организаций с работодателями и повышению качества подготовки специалистов.

Применение системы зачетных единиц для определения структуры профессиональных образовательных программ и трудоемкости их освоения, способствует повышению качества образовательных программ, переориентации их на четко обозначенные результаты (знания, умения, компетенции) и критерии оценки результатов обучения. Выполнение данного требования позволит на основе понятных результатов обучения сделать сопоставимыми программы среднего профессионального образования. Квалификации при этом станут сравнимыми, а образовательное пространство региона и страны – единым, так как результаты обучения, описанные в разных контекстах, также будут сопоставимы. Этот фактор особенно значим для сетевых форм реализации образовательных программ, что обосновывается в специальных соглашениях между учебными заведениями, поэтому результаты обучения могут быть спроектированы специально для обеспечения горизонтальной и вертикальной мобильности обучающихся, для определения общих результатов обучения и построения индивидуальных образовательных траекторий.

Достижение обозначенных задач может быть обеспечено за счет интеграции теоретического и практического обучения в рамках модульных программ, основанных

на компетенциях. В этом отношении чрезвычайно актуален опыт реализации модульных программ в среднем профессиональном образовании – важнейшем звене системы непрерывного профессионального образования.

Современная модульная технология дает возможность повысить качество подготовки специалистов среднего звена за счет активного участия социальных партнеров в определении требований к результатам обучения, в процессе проектирования образовательных программ и формировании соответствующей обучающей среды. Следует учитывать, что освоение компетенций требует особого подхода при планировании форм и методов оценки результатов обучения в процессе проектирования содержания профессиональных образовательных программ.

Именно поэтому должны быть соблюдены правила проектирования модульных программ: выявлены требования работодателей к результатам обучения; спланированы процедуры оценки компетенций; определены формы и методы проведения занятий. В основе данного процесса находится функциональный анализ деятельности, признанный международной образовательной практикой в качестве самого эффективного за счет того, что он позволяет своевременно учитывать происходящие в производстве изменения.

Необходимо отметить, что при таком подходе в процессе интеграции теории и практики происходит также интеграция общих и профессиональных компетенций и обеспечивается целостное освоение компетенции. Результаты обучения / компетенции должны быть определены для каждого профессионального модуля, поэтому теория и практика интегрированно осваиваются на каждом занятии благодаря сформированной в процессе учебного процесса обучающей среде. При этом ответственность за освоение теоретических знаний переносится на самого обучающегося, а преподаватель выступает в качестве консультанта [5].

Таким образом, базовыми понятиями при проектировании системы зачетных единиц в профессиональном и дополнительном образовании выступают единицы результатов обучения, результаты обучения, описание результатов обучения и критерии уровней квалификации.

Несомненно, что позитивным итогом внедрения системы зачетных единиц по результату обучения будет являться обеспечение процесса обучения и мобильности обучающихся в процессе обучения (образования), в том числе и на мировом рынке образовательных услуг.

Список литературы

1. Гаврилова И.В., Запруднова Л. А. Формальная, неформальная и информальная модели образования // Молодой ученый. 2016. №10. С. 1197–1200.
2. Европейский опыт признания профессиональных квалификаций, полученных в результате неформального и спонтанного обучения / авт.-сост.: О.В. Дехтяренко [и др.]; под ред. Э.М. Калицкого; пер. с англ. И.В. Павлючик, Е.С. Харченко. Минск: РИПО, 2011. 140 с.
3. Европейской квалификационная рамка для обучения в течение всей жизни. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eucen.eu/EQFpro/GeneralDocs/FilesFeb09/STATEofPLAY.pdf>
4. Жураковский В.М., Сазонова З.С. Актуальные задачи модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2010. №5. С. 4–12.
5. Лельчицкий И.Д., Голубева Т.А. Значение результатов обучения в развитии профессионального образования //Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2015. №8 (22). С. 9–12.
6. Методология признания. WP 1.1. Берлин, 13.04.2015. Авторы Эва Сендон, Питер Денбостел. [Электронный ресурс]. URL: Режим доступа: <http://valeru.net/ru/>
7. Национальный отчет. Российская Федерация. Приложение к комплексу работ 1.2. Москва, 18 ноября 2014 г. 9 стр. С. 5. URL: <http://valeru.net/ru/>

8. Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Сертификация квалификаций: основные принципы и процедуры: метод. пособие. – М.: АНО Центр ИРПО, 2011. – 68 с.
9. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Аксенова Н.М. Система зачетных единиц для профессионального образования: метод. рекомендации. СПб, 2014. 102 с.
10. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Аксенова Н.М., Голубева Т.А., Сартакова Е.В. Практическое и методическое обеспечение внедрения системы зачетных единиц в среднем профессиональном образовании. СПб., 2015. 34 с.
11. Руководство по использованию Европейской системы переноса и накопления зачетных единиц (ECTS), 2015. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/metod/2015.pdf>
12. Terminology of education and training policy : a multilingual glossary / Cedefop. Luxembourg, 2009.

TECHNOLOGY OF RECOGNITION OF RESULTS OF FORMAL AND INFORMAL EDUCATION

T.A. Golubeva, W.A. Ershov, I.D. Lelchitskiy

Tver State University

The article describes international and domestic experience in the application of the credit system for the formation of linear and non-linear educational paths and recognition of learning outcomes in the process formal and informal learning.

Key words: *vocational education, learning outcomes, qualifications, system of credits, recognition of learning outcomes validation of learning outcomes.*

Об авторах:

ГОЛУБЕВА Тамара Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: tamaragolubeva@mail.ru

ЕРШОВ Вячеслав Алексеевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социальная работа и педагогика» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: dissovet.tver@yandex.ru

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович – доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: dissovet.tver@yandex.ru

УДК 371:37.014

ПРИНЦИПЫ И СОДЕРЖАНИЕ НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМЫ ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦ¹

Т.А. Голубева, И.Д. Лельчицкий, С.Ю. Щербакова

Тверской государственный университет

Рассмотрена проблема внедрения системы зачетных единиц для формирования линейных и нелинейных образовательных траекторий и признания результатов обучения в рамках среднего профессионального образования на основе международной системы ECVET.

Ключевые слова: среднее профессиональное образование, результаты обучения, квалификации, система зачетных единиц.

Вхождение системы отечественного профессионального образования в общеевропейские процессы интеграции и принятия принципов обучения в течение всей жизни и взаимного признания профессиональных компетенций и квалификаций актуализируют проблему осмысления опыта зарубежных стран в области качества профессионального образования и использования зачетных единиц для признания освоенных в различных контекстах результатов обучения.

В странах Европейского союза проблема признания полученных в процессе формального, неформального и спонтанного обучения квалификаций и результатов обучения решается применительно к сфере профессионального образования с учетом экономической глобализации и интенсификации интеграционных процессов в течение довольно длительного времени. В контексте проблемы требуется сформировать приемлемые для всех стран механизмы обеспечения сравнимости квалификаций, получаемых гражданами различных государств, а также увеличения возможностей освоения квалификаций посредством постепенного накопления зачетных единиц/результатов обучения, что будет способствовать переходу к обществу, основанному на знаниях.

Впервые задачи обеспечения прозрачности квалификаций и создания единой системы переноса зачетных единиц для признания компетенций и квалификаций в рамках единого европейского пространства в области профессионального образования и обучения были сформулированы в Декларации Европейской комиссии и министров образования европейских стран по развитию сотрудничества в области профессионального образования и обучения в Европе в 2002 г. [5].

В ходе решения данной задачи была создана Европейская система переноса зачетных единиц для профессионального образования и обучения (ECVET), одобренная национальными правительствами и Европейским парламентом в 2009 г. При ее разработке был использован закрепленный в Берлинском Коммюнике 2003 г. опыт Болонского процесса использования Европейской системы перезачета кредитов (ECTS) в качестве «общей базы для создания национальных систем зачетных единиц ... во всех странах общеевропейского пространства высшего образования» [1].

Целями ECVET являются: обеспечение подтверждения и признания профессиональных навыков и знаний, полученных в разных системах и странах в рамках целостной квалификации; обеспечение мобильности обучающихся как внутри

¹ Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ № 2.140.2016/НМ «Научно-методическое обеспечение реализации пилотного проекта по внедрению систем зачетных единиц для формирования нелинейных образовательных траекторий и признания результатов обучения».

национальной системы профессионального образования, так и между различными национальными системами; обеспечение сопоставимости между системами профессионального образования и обучения европейских стран и присваиваемыми квалификациями; содействие процессу трудоустройства выпускников; удовлетворение потребностей работодателей в качественной подготовке работников [6].

Система зачетных единиц ECVET призвана содействовать переносу результатов обучения как в рамках одной национальной системы профессионального образования, так и между национальными системами образования европейских стран для накопления единиц квалификации. Совокупность накопленных отдельным индивидом зачетных единиц обеспечивает получение им полной квалификации. При этом с одной стороны, сохраняется национальная специфика профессионального образования и обучения в различных странах, а с другой – облегчается мобильность обучающихся в процессе формального, неформального и спонтанного обучения.

Ведущими принципами применения Европейской системы переноса зачетных единиц для профессионального образования и обучения, как отмечают О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева и Н.М. Аксенова, выступают следующие принципы: принцип последовательного подтверждения результатов обучения; освоенных в формальном и неформальном обучении; принцип накопления единиц обучения и зачетных единиц; принцип переноса результатов обучения из одного контекста обучения в другой; принцип прозрачности и взаимного доверия между партнерами [2].

Таким образом, система ECVET выступает в качестве инструмента укрепления взаимного доверия и мобильности граждан в профессиональном образовании и обучении. Именно применение такой системы позволяет признавать все достижения обучающихся в том числе и во время периодов мобильности в странах Европейского Союза, расширяя тем самым их возможности для достижения квалификации в течение всей жизни, укрепляя связи между образованием, обучением и рынком труда.

Центральное место в понятийном аппарате системы ECVET принадлежит понятию «результаты обучения». Сущность этого понятия сводится к некоторым индикаторам подтверждения знаний, умений и компетенций, освоенных в различных учебных контекстах. Единицы/части результатов обучения являются компонентами квалификации. Они могут быть оценены, проверены и признаны. Дополнительная информация о единицах результатов и квалификации в количественной форме предоставляется в баллах. Следовательно, понятие «результаты обучения» может быть интерпретировано как свидетельство качества профессиональной подготовки и того, что умеет и знает выпускник.

Важным преимуществом использования ECVET выступает предоставляемая этой системой возможность выстраивать индивидуальную траекторию обучения с точки зрения накопления зачетных единиц, соответствующих квалификациям, входящим в национальную рамку квалификаций.

Происходящая в последние годы интенсификация интеграционных процессов в сфере профессионального образования и задачи повышения эффективности и качества среднего профессионального образования в Российской Федерации актуализируют необходимость внедрения системы зачетных единиц. В настоящее время отечественная система зачетных единиц проходит начальный этап своего становления, поэтому в условиях интернационализации среднего профессионального образования она должна учитывать международный опыт и опираться на методологические и методические принципы ECVET – системы, уже прошедшей многолетнюю апробацию в странах Европейского союза.

Использование европейской системы ECVET детерминирует необходимость согласования сущностного смысла понятия «зачетная единица» в отечественной и европейской системах профессионального образования.

В рамках ECVET зачетные единицы представляют объем квалификации и

«значимости для использования» единицы результатов обучения по отношению к целостной квалификации. Они служат дополнительным источником информации о квалификациях и их единицах в числовом выражении. Задача зачетных единиц ECVET состоит в обеспечении переноса и накопления результатов обучения. Зачетная единица выступает в качестве формального выражения достигнутых результатов обучения, которые оцениваются и валидируются для того, чтобы была обеспечена возможность их переноса из одной системы профессионального образования и обучения и квалификаций в другую, из одного контекста обучения в другой.

В отечественных нормативных и правовых документах данное понятие трактуется следующим образом. Зачетная единица представляет собой «унифицированную единицу измерения трудоёмкости учебной нагрузки обучающегося, включающую в себя все виды его учебной деятельности, предусмотренные учебным планом (в том числе аудиторную и самостоятельную работу) и практику» [4, ст. 13, п. 4].

Учитывая тот факт, что результаты обучения/ профессиональные компетенции в соответствии с ФГОС СПО также представляют собой часть целостной квалификации и достигаются в процессе выполнения различных, предусмотренных учебным планом видов учебной деятельности, можно утверждать об отсутствии противоречий в понимании значения понятия «зачетная единица» в отечественной и европейской системах среднего профессионального образования.

В этой связи важно, чтобы система зачетных единиц в Российской Федерации, предназначенная для накопления и переноса зачетных единиц в профессиональном образовании, опиралась также на утвержденные Приказом Минтруда России от 12 апреля 2013 г. п 148 н «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов» [3].

Уровни квалификации применяются при разработке профессиональных стандартов для описания трудовых функций, требований к образованию и обучению работников и определяют требования к умениям, знаниям, уровню квалификации в зависимости от полномочий и ответственности работника. Достижение того или иного уровня квалификации предоставляет возможность выстраивать индивидуальную траекторию обучения с учётом накопления зачетных единиц, соответствующих квалификациям и профессиональным стандартам.

Функциональный аспект внедрения системы зачетных единиц в среднем профессиональном образовании выражается в исполнении двух функций: регулирующей, посредством которой происходят структурирование образовательных программ, перенос и накопление зачетных единиц и др.; описательной, выражающейся в том, что зачетные единицы описывают квалификации и единицы результатов обучения независимо от способа их освоения. Вышеуказанные функции реализуются в их целостности и единстве.

Применение системы зачетных единиц в системе среднего профессионального образования обеспечивается особенностями ФГОС СПО, в которых требования к результатам обучения по программам подготовки рабочих и служащих, а также специалистов среднего звена установлены в форме компетенций, а в качестве обязательной технологии при проектировании образовательной программы введено требование формирования эффективного и устойчивого социального диалога системы профессионального образования и сферы труда.

Внедрение системы зачетных единиц выступает как средство модернизации системы отечественного среднего профессионального образования и обеспечения его качества, а также как инструмент развития мобильности обучающихся в контексте формирования индивидуальных траекторий обучения в рамках формального и неформального обучения и самообразования.

При формировании и внедрении системы зачетных единиц в среднем

профессиональном образовании необходимо учитывать ряд факторов: фактор неоднородности обучающихся в условиях доступности этой ступени образования, что выражается в различиях их образовательных потребностей и мотиваций, в задачах трудоустройства, в особенностях здоровья и т. д.; фактор вовлеченности большого числа заинтересованных в результатах обучения сторон, в том числе: обучающиеся и их родители (законные представители), рынок образовательных услуг, рынок труда, политические, административные и частные интересы; фактор многообразия вариантов мобильности; фактор наличия различных форм собственности образовательных организаций и др.

При применении системы зачетных единиц в отечественном среднем профессиональном образовании следует основываться также на ведущих принципах функционирования ECVET, перечисленных выше.

В соответствии с международным опытом процесс разработки и внедрения системы зачетных единиц для СПО должен быть ориентирован: 1) на область обучения (теоретическое обучение, практическое обучение, общеобразовательные программы и т. д.); 2) на освоенные результаты обучения (знания, умения, компетенции); 3) на место обучения (учебная аудитория, предприятие, самостоятельная работа и т.д.); 4) на продолжительность обучения (годы, месяцы, семестры).

Для успешного применения системы зачетных единиц в среднем профессиональном образовании на основании зарубежного опыта подобной деятельности можно утверждать, что необходимо выполнение определенных организационно-структурных и методических условий, а именно:

1) наличие описаний результатов обучения для различных областей профессиональной/трудовой деятельности в соответствии с уровнями квалификации в терминах знаний, умений, уровня ответственности и самостоятельности/автономии;

2) наличие системы оценки и сертификации компетенций и квалификаций, которая позволяет оценивать и признавать профессиональные компетенции, приобретенные в процессе формального, неформального или спонтанного обучения, в рамках сертификации полной или частичной квалификации;

3) наличие механизмов организации и финансирования внешней и внутренней мобильности в рамках сетевых форм реализации профессиональных образовательных программ.

Следовательно, техническими компонентами системы зачетных единиц в среднем профессиональном образовании выступают:

1) структура квалификаций. При этом основным элементом описания и создания квалификации являются результаты обучения, а квалификации охватывают единицы результатов обучения, выражаемые в терминах зачетных единиц;

2) процесс накопления результатов обучения, отражающий оценку, валидацию и признание/сертификацию результатов обучения;

3) соглашения и иные документы о взаимодействии субъектов образования и провайдеров, находящиеся в рамках институционального и стратегического контекста, который их формирует.

В условиях обучения в течение всей жизни система зачетных единиц может учитывать результаты, которые обучающиеся достигли в разных контекстах обучения и в разных временных рамках, например, в формальном, неформальном или спонтанном обучении. В этом случае зачетные единицы могут присуждаться в соответствии с процедурой признания этих результатов обучения.

Использование системы зачетных единиц в обучении в течение всей жизни повышает прозрачность образовательных программ и результатов обучения, освоенных в различных контекстах образовательной деятельности, признаваемых профессиональными образовательными организациями. Тот факт, что все результаты обучения документируются и им присуждается определенное количество зачетных

единиц, дает обучающимся возможность получать признание этого обучения для получения квалификации в соответствии с требованиями к ней.

В связи с этим профессиональные образовательные организации должны получить право присуждать зачетные единицы за результаты обучения, освоенные вне формального контекста обучения. При этом количество присуждаемых зачетных единиц должно соответствовать количеству зачетных единиц основной профессиональной образовательной программы. Благодаря системе зачетных единиц обучающиеся, которые овладели профессиональными компетенциями вне рамок формального образования, в процессе профессиональной деятельности или опыта, могут получать признание своих компетенций.

Список литературы

1. Коммюнике Конференции министров высшего образования. Берлин, 19 сент. 2003 г. URL: <http://www.russia.edu.ru/information/legal/law/inter/berlin/>
2. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Аксенова Н.М. Обеспечение качества профессионального образования и обучения в Европе: современное состояние и основные тенденции. М.: АНО Центр ИППО, 2011. 100 с.
3. Приказ Минтруда России от 12 апреля 2013 г. п 148н «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов». URL: <http://base.garant.ru/70366852/#friends>
4. Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».
5. «The Copenhagen Declaration». Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training, 2002. URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf
6. European credit system for vocational education and training (ECVET). URL: <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/projects/european-credit-system-vocational-education-and-training-ecvet>

THE PRINCIPLES AND CONTENT OF SCIENTIFIC-METHODICAL SUPPORT OF INTRODUCTION OF CREDIT SYSTEM

T.A. Golubeva, I.D. Lelchitskiy, S.Y. Shcherbakova

Tver State University

The article is devoted to the introduction of the credit system for the formation of linear and non-linear educational paths and recognition of learning outcomes in the framework of secondary vocational education on the basis of the international system ECVET.

Key words: secondary vocational education, learning outcomes, qualifications, and credit system.

Об авторах:

ГОЛУБЕВА Тамара Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики и психологии начального образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: tamaragolubeva@mail.ru

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович – доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: dissovet.tver@yandex.ru

ЩЕРБАКОВА Светлана Юрьевна – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующая кафедрой математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: shchsv@yandex.ru

УДК 377.5

КОНЦЕПТУАЛЬНО-ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.М. Золотарева

Министерство образования и науки Российской Федерации, г. Москва

Представлено обоснование концептуально-прогностической модели интернационализации среднего профессионального образования в условиях экономики знаний.

***Ключевые слова:** концептуально-прогностическая модель, интернационализация, глобализация, профессиональное образование, среднее профессиональное образование, национальная экономика, экономика знаний.*

Объект исследования педагогической науки является довольно сложным для его фиксации посредством количественных и особенно качественных показателей, что связано с его динамичностью, а также вариативностью протекания образовательных процессов и неоднозначностью их результатов. Однако среди методов педагогического исследования, которые позволяют фиксировать педагогические явления и выявлять их сущность, опираясь на анализ значительного многообразия фактов, следует выделить моделирование.

Кроме фиксации педагогических фактов и выявления их сущности метод моделирования позволяет решать ряд значимых научно-педагогических задач, среди которых следует выделить: формирование идеальных педагогических конструкций, являющихся ориентиром для субъектов педагогического процесса в их деятельности; прогнозирование динамики педагогических феноменов в контексте социально-культурных, политических, экономических и иных факторов; мониторинг педагогического процесса в целом или его отдельных сторон; рефлексию педагогической реальности.

Разрабатывая концептуально-прогностическую модель интернационализации среднего профессионального образования, следует исходить из научно обоснованных требований к ней, чтобы модель стала эффективным инструментом научного исследования, а также руководством к управлению процессами интернационализации среднего профессионального образования в интересах национальной экономики. Традиционно основными требованиями к модели в контексте педагогических исследованиях являются: ингерентность, простота и адекватность [2, с. 200–201].

В контексте нашего исследования особое значение приобретает требование ингерентности, т. е. достаточной согласованности модели со сложившейся социокультурной ситуацией интернационализации в системе образования. Ингерентность предполагает корректировку и социокультурной среды с целью создания условий для реализации модели интернационализации среднего профессионального образования. Вместе с тем модель должна быть достаточно простой и неперегруженной второстепенными элементами, что позволяет концентрировать внимание на сущностных характеристиках процессов интеграции. Адекватность модели в контексте нашего исследования предполагает прежде всего ее реалистичность.

Исследователи выделяют значительное многообразие моделей, которые используются при решении определенных актуальных педагогических задач. В контексте нашего исследования при решении задач фиксации реальных процессов интернационализации среднего профессионального образования в современных

условиях, а также корректировки данных процессов в интересах национальной экономики и проектировании процессов интеграции на ближайшую и среднесрочную перспективу считаем необходимым обратиться к разработке концептуально-прогностической модели. Содержание концептуально-прогностической модели отражает не только научное видение феномена интернационализации среднего профессионального образования и понимание его сущности, но и определяет ее стратегию.

На основании вышеизложенного считаем, что ключевыми элементами концептуально-прогностической модели интернационализации среднего профессионального образования должны быть означены социальный заказ, актуализирующий проблемы интернационализации в системе образования; целевой компонент, теоретические подходы, механизмы реализации модели, процессуально-управленческий и результативный компоненты.

Социальный заказ как ключевой компонент разрабатываемой концептуально-прогностической модели может быть рассмотрен с двух сторон: субъективной и объективной. Акцентируя внимание на содержании субъективной стороны социального заказа, необходимо отметить, что в данном случае элементы его содержания формулируют следующие субъекты экономики знаний: институты экономики, социальные группы, отдельные потребители образовательных услуг, работодатели и т. д. Объективная сторона социального заказа связана с объективными потребностями общества и государства, которые определяются складывающейся экономической реальностью. Не вызывает сомнения тот факт, что элементы содержания социального заказа субъектов могут быть весьма неоднородны и мало соответствовать друг другу. Следовательно, существует объективная необходимость не только мониторинга социального заказа, но и его согласование между субъектами в контексте складывающейся объективной реальности, прежде всего, в национальной экономике.

Со стороны государственных институтов содержание социального заказа оформлено в нормативно-правовых актах. Комплексный анализ содержания ряда официальных документов: «Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы», «Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы», «Комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015–2020 годы», – позволяет утверждать, что на государственном уровне сформулированы конкретные ожидания от системы образования в целом и среднего профессионального образования в частности, реализация которых не представляется возможной вне целенаправленно организованных и контролируемых процессов интеграции институтов образования:

- повышение конкурентоспособности образовательных организаций и системы образования в целом, в том числе международной;
- стимулирование взаимодействия учреждений высшего и среднего профессионального образования и российских и зарубежных компаний в рамках общих проектов и программ развития;
- реализация основных требований Болонского и Туринского процессов во всех организациях высшего образования и среднего профессионального образования [1, с. 7, 15, 35];
- разработка и актуализация профессиональных стандартов по 50 наиболее перспективным и востребованным профессиям и специальностям, в том числе в соответствии с лучшими зарубежными стандартами и передовыми технологиями;
- совершенствованию среднего профессионального образования с учетом результатов проведения чемпионатов профессионального мастерства, всероссийских олимпиад и конкурсов по перспективным и востребованным профессиям и специальностям, в том числе национального чемпионата «WorldSkills Russia»;

всероссийского конкурса профессионального мастерства «Лучший по профессии» [3, с. 3, 6];

- участие в международных олимпиадах профессионального мастерства;
- участие РФ в значимых международных сравнительных исследованиях качества образования;
- разработка оригинальных российских инструментов оценки качества образования, конкурентоспособных на международном уровне;
- распространение в российской системе оценки качества образования международных инструментов оценивания и исследования качества образования;
- поддержка и распространение инноваций в области развития и модернизации образования на основе оценки российского и зарубежного современного опыта и его внедрения;
- разработка стратегии и механизмов развития среднего профессионального образования на основе обобщения отечественного и зарубежного опыта [4, с. 7, 12, 13, 31, 35, 36].

Считаем необходимым подчеркнуть еще раз, что государственные институты, ответственные за эффективную реализацию государственной политики в сфере образования, по сути, формулируют объективную сторону социального заказа, которую, по нашему мнению, следует рассматривать как приоритетную. Следовательно, именно объективная сторона социального заказа должна быть представлена в разрабатываемой концептуально-прогностической модели интернационализации среднего профессионального образования.

Обобщая вышеизложенное, можно утверждать, что объективно суть социального заказа к системе среднего профессионального образования заключается в *актуальной потребности формирования и развития человеческого капитала в интересах национальной экономики на уровне лучших мировых образцов с целью повышения ее конкурентоспособности на мировом рынке.*

Не вызывает сомнения тот факт, что реализация данного социального заказа невозможна только через организацию диалога между образовательными институтами внутри страны. Именно включение в процессы интернационализации – своеобразный диалог между профессиональными сообществами мира позволит повысить возможности национальной системы образования в подготовке кадров требуемой квалификации. Развитие человеческого капитала для национальной экономики с целью повышения уровня ее конкурентоспособности вне включения в процессы интернационализации является утопией.

В контексте разрабатываемой модели считаем возможным не углубляться в рассмотрение субъективной стороны социального заказа на среднее профессиональное образование, т. к. интересы отдельных субъектов национальной экономики могут противоречить объективным потребностям общества и экономики в целом. Вместе с тем мы убеждены, что реализация объективной стороны социального заказа в конечном счете в интересах всех субъектов национальной экономики и общества в целом.

В свою очередь, социальный заказ определяет *целевой компонент* разрабатываемой концептуально-прогностической модели интернационализации среднего профессионального образования, который состоит из цели и задач. Важно отметить, что следует различать цель и задачи, с которой создается модель, а также цель некоторой профессиональной деятельности, нашедшей свое отражение в модели.

В нашем случае *цель разработки концептуально-прогностической модели интернационализации среднего профессионального образования* заключается в фиксации существенных характеристик процессов интернационализации, имеющих место в системе среднего профессионального образования РФ. В качестве *задач построения модели* следует назвать:

- вычленение ключевых компонентов процессов интернационализации;

определение факторов, влияющих на их темпы и особенности в РФ;

- выявление механизмов, обеспечивающих процессы интернационализации;
- фиксация основных направлений и определение перспектив интернационализации среднего профессионального образования, а также возможных рисков.

Формулируя ожидаемый результат управляемого процесса интернационализации среднего профессионального образования в РФ, который отражает разрабатываемая модель, следует исходить из ряда положений. Во-первых, модель должна не только учитывать реальность, но и предлагать идеальные представления о процессе и результате интернационализации среднего профессионального образования на концептуальном уровне. Во-вторых, означенный результат, с одной стороны, является идеальным представлением, с другой – он должен быть адекватен сложившимся реалиям и достижим. В-третьих, цель должна отражать ожидания всех или большинства субъектов процессов интернационализации среднего профессионального образования, а также учитывать объективную сторону социального заказа.

Исходя из особенностей процессов интернационализации в системе образования в целом и системе среднего профессионального образования в частности, считаем, что *цель интернационализации среднего профессионального образования заключается в создании условий для подготовки выпускников СПО в соответствии с объективными потребностями национальной экономики на уровне общемировых стандартов качества. Достижение заявленной цели обеспечивается решением следующих задач:*

- разработка стратегий и принципов развития национальной системы среднего профессионального образования, а также образовательных стандартов и программ в интересах национальной экономики с учетом лучших мировых образцов;
- создание условий для продуктивного участия студентов и педагогических работников среднего профессионального образования в международном обмене;
- обеспечение сопоставимости результатов обучения и системы сертификаций профессиональных квалификаций работников РФ с результатами обучения и сертификацией в зарубежных странах с передовой экономикой;
- стимулирование здоровой конкуренции между образовательными учреждениями системы среднего профессионального образования РФ, а также включение в конкурентные отношения с зарубежными учреждениями среднего профессионального образования;
- распределение компетенций между центральными органами управления и учреждениями системы среднего профессионального образования в сфере реализации процессов интернационализации образовательных систем;
- организация и проведение профессиональных конкурсов и олимпиад с международным участием, а также активное участие в конкурсах «WorldSkills» на международном уровне;
- развитие системы повышения квалификации и переподготовки педагогических кадров среднего профессионального образования с ориентацией на формирование компетенций, необходимых для участия в процессах интернационализации образовательных систем;
- разработка системы мониторинга результативности участия институтов среднего профессионального образования в процессах интернационализации на национальном, региональном и местном уровнях.

Предложенная система задач открыта к развитию в зависимости от изменения социокультурной и экономической ситуации в РФ. Важно подчеркнуть, что в современных условиях необходимо гибко реагировать на изменения, происходящие в национальной и глобальной экономике и, следовательно, корректировать цель и задачи участия институтов среднего профессионального образования в процессах

интернационализации.

Концептуально-прогностическая модель интернационализации среднего профессионального образования должна содержать *теоретические подходы*, которыми необходимо руководствоваться ее участникам для получения максимально возможного позитивного результата от включения в процессы интернационализации.

Исследователи убедительно обосновывают, а реальность подтверждает, что потребности современной экономики знаний требуют построения образовательного процесса в профессиональных учебных заведениях на основе *рефлексивно-деятельностного подхода*, основы которого были заложены в работах Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, а затем развиты в исследованиях Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, А.К. Марковой и т. д. Причем рефлексивно-деятельностный подход предполагает, с одной стороны, включение учащегося в конкретную профессиональную деятельность на производственных площадках как в России, так и за рубежом, с последующим осмыслением ее результатов и затруднений, с другой – планирование дальнейших процессов самообразования. Следует подчеркнуть, что для студентов средних профессиональных учебных заведений практическая профессионально-учебная деятельность представляется как основа их профессиональной подготовки. Однако никакая деятельность не станет предпосылкой к развитию профессиональных компетенций, если не происходит последующего осмысления учащимися ее процессов и результата. Вместе с тем именно в деятельности происходит формирование так называемого неотделимого знания, являющегося на современном этапе развития инновационной экономики одним из наиболее востребованных качеств работника. Под неотделимым знанием понимается уникальная способность работника, которая присуща только ему и позволяет получать оригинальный результат на высоком уровне качества.

Очевидно, что в контексте нашего исследования рефлексивно-деятельностный подход следует рассматривать в тесной взаимосвязи с *компетентностным*, который убедительно обоснован в работах И.А. Зимней, А.Г. Каспржака, А.В. Хуторского, М.А. Чошанова, С.Е. Шишова, Б.Д. Эльконина, А.С. Белкина, Э.Ф. Зеера, О.Е. Лебедева, Т.М. Ковалевой, В.В. Башева, Ю.В. Сенько, А.М. Аронова и др. В контексте моделирования и реализации процессов интернационализации среднего профессионального образования компетентностный подход предполагает ориентацию образовательного процесса на формирование готовности к решению конкретных профессиональных задач с использованием технологий и материалов, получивших распространение на производственных площадках различных стран. Вместе с тем этот подход подразумевает формирование у студентов совокупности знаний о технологических средствах, которые используются в развитых экономиках, а также умений и навыков их использования в условиях российской экономики.

Эффективность реализация рефлексивно-деятельностного и компетентностного подходов в условиях процессов интернационализации среднего профессионального образования предполагает опору на *кросс-культурный подход* в выстраивании диалога и сотрудничества с образовательными институтами зарубежных стран. Содержание кросс-культурного подхода нашло свое отражение в работах отечественных исследователей М.М. Бахтина, А. Вежбицкой, М.С. Кагана, Л.Г. Почебут, Т.Г. Стефаненко, Ю.Н. Солонина, С.Н. Иконниковой и др., а также зарубежных авторов А.Л. Крёбера, Д.П. Мёрдока, М.Дж. Херсковица. Ключевым теоретическим положением данного подхода является представления, с одной стороны, о ценности каждой отдельно взятой культуры и ее самодостаточности, с другой – понимание того факта, что все культуры в современном глобальном мире взаимосвязаны и имеют наряду с разными характеристиками общие черты. Одной из важных идей кросс-культурного подхода в контексте процессов интернационализации является понимание потенциала взаимообогащения профессиональных культур

взаимодействующих субъектов. Однако опыт межкультурного взаимодействия убедительно показывает, что формальный перенос образцов одной профессиональной культуры на этническое поле другой профессиональной культуры не только не приносит никакой пользы, но и может нанести вред. Таким образом, опора на положения кросс-культурного подхода, а также на опыт его реализации в различных сферах общественной жизни, с одной стороны, позволит снизить возможные риски, с другой – и повысить эффективность интернационализации образовательных систем среднего профессионального образования.

Реализация кросс-культурного подхода требует опоры на положения *аксиологического подхода*, сущность которого убедительно раскрыта в трудах В.А. Караковского, А.В. Кирьяковой, И.Б. Котовой, Г.И. Чижиковой, Е.Н. Шиянова, Н.Е. Щурковой, Е.А. Ямбурга, Б.М. Бим-Бада, Б.С. Брушлинского, Б.И. Додонова, Б.Г. Кузнецова, Н.Д. Никандрова, В.А. Слостенина, В.М. Розина, М.Н. Фишера, П.Г. Щедровицкого и др. Центральным понятием аксиологического подхода в контексте педагогического процесса является понятие «ценности человека развивающегося». Реализация аксиологического подхода подразумевает при реализации процессов интернационализации среднего профессионального образования опору на ценности: продуктивного качественного труда, профессионального диалога, развития профессиональной квалификации, профессиональных и личных качеств работника.

Эффективное управление процессами интернационализации среднего профессионального образования требует реализации *стратегического подхода*, который, прежде всего, разрабатывался в теории менеджмента. Базовые положения стратегического подхода в образовании строятся на теории деятельности, основы которой заложены в работах Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Э.В. Ильенкова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Г.П. Щедровицкого. Стратегический подход предполагает разработку не детализированного плана целенаправленной реализации процессов интернационализации среднего профессионального образования с возможностью его коррекции в зависимости от изменяющейся ситуации и получаемых результатов. Важно отметить, что отсутствие стратегии ставит под вопрос результативность участия образовательных институтов в процессах интернационализации. Реализация стратегического подхода требует: осуществить анализ сложившейся ситуации в отечественной системе среднего профессионального образования, а также анализ процессов и результатов интернационализации образовательных систем; очертить рамки ожидаемых результатов интернационализации (цель и задачи); определить основные направления деятельности субъектов процессов интернационализации; означить средства и способы достижения поставленных целей и задач интернационализации; выявить возможные затруднения и пути их преодоления; определить необходимые ресурсы для достижения цели и задач интернационализации среднего профессионального образования. Следует отметить, что логика разработки концептуально-прогностической модели интернационализации среднего профессионального образования в своих основных чертах соответствует требованиям стратегического подхода.

Реализация процессов интернационализации среднего профессионального образования на основе заявленных теоретических подходов должна осуществляться посредством ряда *механизмов*. В качестве таковых в концептуально-прогностическую модель интернационализации среднего профессионального образования следует включить: институциональные и правовые механизмы интернационализации; механизмы информационного сопровождения процессов интернационализации; механизмы организационно-методической и методологической поддержки интернационализации.

Институциональные механизмы призваны обеспечить упорядочивание отношений, складывающихся в процессе интернационализации среднего профессионального образования посредством их фиксации в социальных нормах,

правилах, санкциях. Вместе с тем институциональные механизмы должны создавать условия для формализации и воспроизводства данных отношений. В контексте нашего исследования следует отметить, что ключевыми отношениями, которые должны быть обеспечены институциональными механизмами, являются: профессиональное взаимодействие между педагогическими коллективами и отдельными педагогическими работниками учреждений среднего профессионального образования как внутри страны, так и за рубежом; взаимодействие между государственными институтами, определяющими политику в сфере образования; взаимодействие между институтами гражданского общества, заинтересованными в развитии межгосударственного и гражданского диалога в сфере среднего профессионального образования; взаимодействие между учреждениями среднего профессионального образования, предпринимательским сообществом и государственными институтами в русле решения проблем развития национальной экономики.

К *правовым механизмам* следует отнести совокупность юридических средств, которые обеспечивают достижение определенных целей и решение актуальных задач интернационализации среднего профессионального образования. В рамках разработки правовых механизмов следует, во-первых, выявить отношения, требующие правового регулирования в рамках процессов интернационализации среднего профессионального образования; во-вторых, определить субъектов данных правоотношений и содержание их правоотношений; в-третьих, очертить условия, при которых возникают правоотношения между субъектами процессов интернационализации.

В качестве *информационных механизмов* использовать различного рода информационные источники традиционного и нетрадиционного плана в качестве средств популяризации участия в процессах интернационализации всех заинтересованных субъектов. Основными функциями информационных механизмов следует считать обеспечение доступности информации об образовательных программах, реализуемых в учреждениях среднего профессионального образования; стимулирование учащихся к получению востребованных рабочих профессий, а работников к повышению квалификации, т. е. к образованию в течение всей жизни.

Эффективность интернационализации среднего профессионального образования во многом зависит от адекватного подбора *механизмов организационно-методической и методологической поддержки*, что предполагает: во-первых, обоснование принципов и способов организации и построения практики интернационализации среднего профессионального образования; во-вторых, разработку и внедрение технологий продуктивного включения в процессы интернационализации всех ее субъектов; в-третьих, поддержку субъектов процесса интернационализации среднего профессионального образования административным ресурсом в контексте его эффективного планирования и организации.

Разрабатывая концептуально-прогностическую модель интернационализации среднего профессионального образования, нельзя не затронуть проблему компетентного управления данным процессом со стороны институтов, реализующих государственную политику в сфере образования. Таким образом, в модели должен присутствовать *процессуально-управленческий компонент*, отражающий основные уровни и направления управленческой практики.

Не вызывает сомнения, что от компетентности административных структур на всех уровнях государственного управления, участвующих в организации процессов интернационализации, зависит их эффективность. В данном случае под компетентностью понимается право, возможности и готовность принятия управленческих решений, связанных с регламентацией и формализацией включения учреждений среднего профессионального образования и административных структур в процессы интернационализации. Во-первых, административные институты на всех уровнях должны быть готовы к аналитической деятельности, направленной на

глубокое осмысление и мониторинг результативности включения учреждений среднего профессионального образования в процессы интернационализации. Во-вторых, институты управления должны разработать стратегию участия РФ в процессах интернационализации среднего профессионального образования. В-третьих, институты управления на основе полученных результатов анализа должны быть готовы обеспечить согласование и формализацию тактических целей и задач участия учреждений среднего профессионального образования в процессах интернационализации на уровне разработки нормативно-правовой базы. В-четвертых, необходимо решить задачу обеспечения процессов интернационализации материальными и кадровыми ресурсами, а также организационно-содержательной поддержкой со стороны государства и институтов гражданского общества. В-пятых, опираясь на интересы национальной экономики, обеспечить процессы модернизации содержания среднего профессионального образования, его форм, технологий и материально-технической базы.

Исходя из вышеизложенного можно определить следующие направления процессуально-управленческой деятельности в контексте организации процессов интернационализации среднего профессионального образования: формализация институтов, наделенных конкретными компетенциями по управлению процессами интернационализации; разработка стратегии и тактики участия в процессах интернационализации среднего профессионального образования; нормативно-правовое обеспечение интернационализации; кадровое обеспечение процессов интернационализации; формирование материальных условий для участия в процессах интернационализации; мониторинг результативности процессов интернационализации. При этом важно отметить, что в данном случае процессуально-управленческая деятельность осуществляется на международном, национальном, региональном, местном уровнях и уровне образовательных организаций. Таким образом, актуализируется задача распределения полномочий между ними с учетом национальных интересов. Распределение полномочий, исходя из требований повышения эффективности системы среднего профессионального образования, необходимо осуществлять, опираясь на следующие принципы: приоритета национальных интересов; децентрализации принятия решений; системности; многофункциональности; коллегиальности принятия решений; плановости; сочетания прав, обязанностей и ответственности.

Принцип приоритета национальных интересов предполагает, что включение в процессы интернационализации должно оцениваться как актуальное только в том случае, если будет иметь позитивные последствия для учреждений среднего профессионального образования, субъектов образовательного процесса или национальной экономики.

Принцип децентрализации принятия решений актуализирует значимость перераспределения компетенций, прежде всего, в пользу непосредственных участников процессов интернационализации (учреждений среднего профессионального образования), которые могут наиболее адекватно оценивать свои возможности и интересы.

Принцип системности в контексте управления процессами интернационализации среднего профессионального образования, означает обеспечение согласованной деятельности субъектов образовательного процесса, а также их включенность в процессы интернационализации на постоянной основе в соответствии с разработанной программой.

Принцип многофункциональности подразумевает выполнение институтами управления многообразных функций, обеспечивающих результативность процессов интернационализации: обеспечение материальными, кадровыми, информационными и иными ресурсами; сознание юридических оснований для результативного участия в процессах интернационализации; обеспечение научно-методической и технологической поддержки и т. д.

Принцип коллегиальности принятия решений предполагает принятие управленческих решений с привлечением участников процессов интернационализации среднего профессионального образования, что позволит разделить ответственность за результативность процесса, а также согласовывать управленческие функции, обеспечивать процесс самоопределения субъектов управленческой деятельности к решаемым задачам, к механизмам реализации решений и ожидаемым результатам.

Принцип сочетания прав, обязанностей и ответственности подразумевает, что все участники процессов интернационализации среднего профессионального образования имеют определенные полномочия, зафиксированные в нормативно-правовых актах различной юридической силы и систематически отчитываются о результативности процессов интернационализации. Следует подчеркнуть, что повышение эффективности управленческой деятельности во многом определяется возможностью определить конкретного ответственного за решение поставленных задач. В свою очередь, это актуализирует значимость определения не только прав и обязанностей субъектов управленческой деятельности, но и возможных санкций за неэффективное управление процессом.

Любая профессиональная деятельность подразумевает получение некоторого продукта, который отвечает конкретным потребностям конкретного субъекта. Разрабатываемая концептуально-прогностическая модель интернационализации среднего профессионального образования была бы не полной, если бы в нее не был включен *результативный компонент*, который отражает, во-первых, качество созданных условий для участников процессов интернационализации; во-вторых, качество результата, т.е. уровень профессиональной подготовки выпускников, связанный с процессами интернационализации среднего профессионального образования.

Качество результатов следует оценивать по следующим показателям: итоги участия студентов в конкурсах профмастерства WorldSkills на всех уровнях, всероссийских и международных олимпиадах профмастерства; итоги ГИА на основе стандартов WSI; независимая оценка квалификации выпускников на основе отечественных и зарубежных методик; итоги трудоустройства выпускников; отзывы работодателей об уровне подготовки выпускников. Особое внимание следует обратить на тот факт, что оценка качества результатов процесса интернационализации среднего профессионального образования не должна смещаться на процессуальные показатели. Определяя результативность, необходимо акцентировать внимание на конечный продукт: уровень компетентности выпускника среднего профессионального учреждения, который проявляется только при решении им конкретных профессиональных задач с получением продукта с конкретными свойствами. Важно не столько то, что было сделано для повышения качества подготовки выпускника в контексте его участия в процессах интернационализации среднего профессионального образования, сколько какой профессиональный эффект для него имели процессы интернационализации.

Оценка *качества условий* должна осуществляться по следующим показателям: уровень кадровой обеспеченности; состояние материально-технической базы; наличие юридической поддержки; научно-методическая обеспеченность процесса интеграции; организационная поддержка; информационная поддержка. Особое значение следует придавать уровню кадрового обеспечения учреждений среднего профессионального образования. В контексте исследуемой проблемы, наряду с профессионально-педагогическими компетенциями работников учреждений среднего профессионального образования, необходимо акцентировать готовность педагогических работников к продуктивным контактам с представителями профессионального сообщества на национальном и международном уровнях, что детерминирует расширение требований к самообразованию педагогических работников и обеспечение для них возможности повышения квалификации.

Опираясь на вышеизложенное можно утверждать, что актуальность такого инструмента научно-педагогического исследования, как концептуально-прогностическая модель интернационализации среднего профессионального образования в условиях разветвления постиндустриального общества, не вызывает сомнения.

Разработанная модель призвана решать ряд задач: формирования идеальных педагогических конструкций процессов интернационализации среднего профессионального образования, являющихся ориентиром для всех субъектов интернационализации в их деятельности; прогнозирования динамики педагогических феноменов в контексте процессов интернационализации; мониторинг результативности этих процессов для национальной экономики; рефлексии педагогической реальности в контексте процессов интернационализации среднего профессионального образования.

Модель отвечает следующим требованиям ингерентности, простоты, адекватности, что достигается включением в ее структуру ряда наиболее значимых компонентов: социального заказа, целей и задач, теоретических подходов, механизмов реализации процессов интернационализации среднего профессионального образования; процессуально-управленческого и результативного. Предложенная модель является теоретическим основанием для разработки целевых программ участия учреждений среднего профессионального образования в процессах интернационализации образовательных систем, а также для процессуально-управленческой деятельности административных и политических институтов, отвечающих за эффективность системы среднего профессионального образования России.

Вместе с тем разработанная модель открыта к изменениям в соответствии с динамично меняющимися условиями развития российского общества в целом, а также отдельных отраслей национальной экономики.

Список литературы

1. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>
2. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология научного исследования. М.: Либроком., 2010. 280 с.
3. Правительство Российской Федерации. Распоряжение от 3 марта 2015 г. № 349-р. [Электронный ресурс]. URL: <http://government.ru/media/files/cWukCnDBv5U.pdf>
4. Федеральная целевая программа развития образования на 2016 – 2020 годы [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/documents/5930/file/4787/FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf

CONCEPTUAL-PREDICTIVE MODEL OF THE INTERNATIONALIZATION OF VOCATIONAL EDUCATION

N.M. Zolotaryova

Ministry of Education and Science, Moscow

The article presents a study of the conceptual and predictive models of internationalization of vocational education in the knowledge economy.

Keywords: *conceptual-predictive model, internationalization, globalization, professional education, secondary professional education, national economy, economy of knowledge.*

Об авторе:

ЗОЛОТАРЕВА Наталия Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, директор Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и дополнительного профессионального образования Министерства образования и науки Российской Федерации (Россия, 125993, Москва, Тверская уд. 11, ГСП-3), e-mail: zolutareva-nm@mon.gov.ru

УДК 372.881.111.22

ДИДАКТИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОБУЧЕНИЯ СЛОВЕСНОМУ УДАРЕНИЮ В НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

И.С. Крестинский

Тверской государственной университет

Рассматриваются дидактические, методические и учебно-психологические аспекты обучения словесному ударению в немецком языке как составной части курса практической фонетики немецкого языка. Определяются место и задачи темы в курсе практической фонетики немецкого языка. Обсуждаются способы введения правил и организации системы упражнений в закреплении и активизации фонетического навыка.

Ключевые слова: *словесное ударение, ритмико-слоговой метод, когнитивизм, необихевиоризм, многоканальный подход к обучению произношению.*

Проблема обучения словесному ударению в немецком языке может рассматриваться по следующим направлениям:

1. Лингвистический аспект (языковедческое описание правил словесного ударения, формулировка и обоснование исключений).

2. Дидактико-методический аспект (постулирование принципов и методов обучения словесному ударению в немецком языке с учетом контрастивного аспекта родной язык – иностранный язык).

По названным аспектам изучения словесного ударения в немецком языке и его значения для коммуникации на иностранном языке представлено определенное количество научно-практических работ, статей и учебников [1; 4–8].

В настоящей статье мы рассмотрим следующие вопросы:

1. Какое место должна занимать тема словесного ударения в учебном модуле «Практическая фонетика немецкого языка» при углубленном изучении предмета в гимназическом или университетском контексте?

2. Какие дидактические цели должны стоять перед преподавателем в рамках освоения темы словесного ударения?

3. Как можно вводить правила словесного ударения?

4. Как организуется система упражнений и заданий в обучении словесному ударению?

Место словесного ударения в курсе практической фонетики немецкого языка

Процесс обучения иноязычному произношению можно структурировать по-разному в зависимости от целеполагания, целевой аудитории и рамочных условий. При подготовке обучаемых, нацеленных на профессиональное владение иностранным языком, комплексное изучение фонетики должно учитывать следующие этапы осознания, закрепления и активизации фонетических навыков, находящие свое отражение в определенных разделах целостного фонетического курса.

1. Вводно-фонетический курс (цели – первичная выработка навыков произношения и общее ознакомление с фонетическим строем иностранного языка; изучение характеристик звуков в их противопоставлении со звуками родного языка; развитие умений и навыков транскрибирования и интонирования текстов, умений и навыков слышать и исправлять фонетические ошибки; знакомство с принципами обучения произношению) [3].

2. Переходно-фонетический курс (цель – стабилизация и активизация фонетических навыков в речи, интонационная выразительность, фразовые ударения, изучение и автоматизация разных видов интонации в зависимости от цели

высказывания, активизация элизий).

3. Словесное ударение (изучение и автоматизация правил словесного ударения) [2].

4. Фоностилистика (цель – расширение и углубление фонетико-фонологических знаний, умений и навыков; корректировка отклонений от произносительной нормы, ознакомление с фоностилиями).

Задачи курса обучения словесному ударению

Цель курса обучения фонетике иностранного языка – формирование и развитие фонетико-фонологической компетенции обучаемых [1; 4; 6]. Реализация данной цели предполагает решение многочисленных задач. Применительно к теме словесного ударения в немецком языке углубленная работа над ней необходима ввиду того, что в режиме «между делом» она не может быть освоена на высоком уровне. Изучение темы позволяет реализовать следующие задачи:

1. Обучаемые подробно знакомятся и осознают правила словесного ударения в немецком языке по частям речи и типам лексики. Это способствует формированию лингвистического системного мышления и реализации когнитивного подхода к изучению предмета.

2. Приобретенные в рамках вводно-фонетического курса произносительные умения, навыки и паттерны глубже закрепляются и развиваются.

3. Расширяется словарный запас, так как происходит знакомство с новой лексикой, которая также по возможности активизируется в коммуникативном контексте.

4. Изучаются новые лексико-грамматические темы. Например, в рамках темы «Ударение в отделяемых и неотделяемых приставках в немецком языке» можно познакомиться с грамматической стороной функционирования префиксов „über-“, „unter-“, „um-“, „durch-“, „wider-“, „wieder-“, „hinter-“, „voll-“.

5. Развиваются навыки устного перевода, так как в системе упражнений и заданий можно использовать действенные упражнения из репертуара подготовки устных переводчиков.

6. Происходит достижение более высокого уровня в аудировании и повышении общей языковой культуры.

Введение и описание правил словесного ударения

В основе нашей концепции лежат следующие принципы введения и описания правил [2]:

1. Правила словесного ударения вводятся по частям речи и релевантным типам лексики (двусложные и производные слова, разносоставные композиты, числительные, аббревиатуры, имена собственные, наречия, слова иностранного происхождения в немецком языке).

2. Правила вводятся дедуктивно, формулируются на изучаемом языке, иллюстрируются примерами.

3. Приводятся все значимые исключения из правил.

Нижеприведенный пример иллюстрирует способ введения правил по одной из подтем раздела «Ударение в отделяемых и неотделяемых приставках в немецком языке» [там же, с. 8].

Trennbare und untrennbare Vorsilben

Trennbare Verbvorsilben, die als eigenständige Wörter existieren, z.B. ab-, an-, auf-, aus-, bei-, da-, dar-, ein-, empor-, fest-, fort-, her-, hin-, los-, mit-, nach-, nieder-, vor-, weg-, weiter-, zu-, zurück- etc. werden betont.

vorlesen Ich lese den Text **vor**.

ausmachen Das macht zwei Kilo **aus**.

Diese Regel gilt auch für die entsprechenden Substantive:

darstellen e **Darstellung**

abfahren e **Abfahrt**
einbrechen r **Einbruch**
ausgehen r **Ausgang**

Ausnahme:

e **Abteilung** (= die Sektion, der Bereich),

aber: das trennbare Verb **abteilen** folgt der Regel, und das dazugehörige Substantiv ist regelgemäß das **Abteilen** oder die **Abteilung** (= die Abtrennung).

Beim Wort „das Abteil“ kann die Betonung schwanken, es stimmen die Varianten das **Abteil** sowie das **Abteil**.

О построении системы упражнений при обучении словесному ударению в немецком языке

При разработке и обосновании системы упражнений обучения фонетике необходимо ответить на следующие вопросы:

1. Какие особенности родного языка (русского) препятствуют освоению обучаемыми правильных образцов словесного ударения в немецком языке?

2. Из каких психологических теорий учения следует исходить методисту при разработке упражнений и определении порядка их введения?

Замечания к вопросу 1

Особенности немецкого словесного ударения определяются особым стаккатным ритмом. Немецкая динамика «стаккато» противостоит русской динамике голосоведения «легато», диапазон голосоведения в немецком языке – квинта, в русском – децима.

Обособленное изучение словесного ударения в немецком языке может дополнительно способствовать преодолению явлений легато в речи обучаемых и нормализации положения голоса.

Чтобы преодолеть влияние русского ритма и динамики «легато» на уровне словесного ударения, следует использовать следующие приемы учебного чтения:

1. Замедленное монотонное скандированное чтение с сильным выделением ударных слогов и слов (за счет реализации сильного резкого перепада по высоте в диапазоне квинты).

2. Послоговое чтение ритмических структур (слоги отделяются друг от друга, например, в ритме ударов метронома); тем самым происходит осознанное закрепление ритмических структур, в которых ударные и безударные слоги, предтакт, такт, затакт отчетливо отличаются друг от друга, т. е. ярко контрастируют.

Эти приемы обучения реализуются в рамках ритмико-слогового подхода к преподаванию фонетики, обоснованного и внедренного отечественным фонетистом Н.Д. Климовым [1; 3; 7] и развивающегося в Тверской школе преподавания практической фонетики: в данной методике:

1. В качестве основной единицы описания произношения и работы над ним берется не звук, а слог, т.е. краткие и долгие гласные отрабатываются не как отдельные звуки, а как часть слога; это позволяет качественно усвоить важный для немецкого языка смысловозначительный принцип краткости / долготы гласных.

2. При отработке интонации на первое место выдвигается ритм, явления сегментной фонетики подчинены явлениям супraseгментной фонетики, а усвоение характерной для немецкого языка динамики стаккато является основой для корректного ведения интонационного тона и для правильной фонетической реализации фонематических и нормативных признаков немецких гласных и согласных фонем.

3. Артикуляционная и ритмико-интонационная базы должны отрабатываться в их взаимосвязи.

4. При чтении слогов, акцентных групп, предложений и текстов стоит использовать метроном – прибор, задающий ритм и позволяющий обозначать и понимать границы слогов. Чтение под метроном способствует выработке чувства

ритма, необходимого для освоения немецкой фонетики.

5. Опора на речевую моторику. Речевой аппарат – одна из функциональных систем человеческого организма, тесно связанных с другими системами. Движения головы, рук, ног, всего туловища находятся в тесной связи с динамикой дыхания и голосообразованием. В особенно тесной связи с речью находятся движения рук и ног. Например, с помощью хлопков, ударов ладонью по столу и т. п. можно выделять ударный слог в слове или ударное слово / слог во фразе. Благодаря одновременной активизации тактильных, визуальных, аудитивных и кинестетических ощущений можно способствовать выработке фонетических автоматизмов.

При использовании методик с описанными принципами возможно обучить «сильному, центрированному главному ударению», из-за которого возникает ритмический контур «с ярко выраженными сильными и слабыми долями, воспринимаемый как неравномерная, но не хаотичная смена ударных и безударных слогов» [3, с. 41].

Замечания к вопросу 2

Произнесение любой речевой единицы совершается по определенной артикуляционной программе. Научить произнесению речевой единицы – значит заложить такую программу в мозг человека. При этом обучение такой программе осуществляется на основе двух взаимопроникающих подходов, основанных на соответствующих психологических теориях учения [1; 8]:

1. Когнитивный (сознательный) подход, основанный на когнитивной теории учения, гласящей, что умения и навыки обретаются только через знания о них, т. е. через метазнания, с помощью эксплицитно сформулированных правил.

2. Необихевиористский (сознательно-имитативный) подход, основанный на необихевиористской теории учения и заключающийся применительно к фонетике в натаскивании обучаемых на правильное произношение образцов посредством осознанной имитации. Имитация – способ научения, заключающийся в подражании каким-то образцам и способствующий активизации навыка. Имитация присутствует при любом способе обучения произношению. Однако обучение произношению только путем имитации малоэффективно. Внимание преподавателя также должно быть направлено на осмысление и осознание фонетического навыка, на осмысленную автоматизацию, на сознательное формирование у обучаемых образа речедвижения, который представляет собой комплекс зрительных, слуховых, осязательных (тактильных) и двигательных ощущений. Зрительные ощущения дают представления о движении органов речи преподавателя, слуховые – об акустическом результате речедвижений, осязательные ощущения – о месте образования прикосновений одного органа речи к другому во время артикуляции, двигательные ощущения дают представления о состоянии артикулирующих речевых органов. И соответственно при обучении произношению необходимо развивать зрительный, слуховой и осязательный анализаторы, которые принимают раздражения, поступающие из окружающей среды.

Нижеприведенная таблица иллюстрирует взаимосвязь дидактико-методических фаз в подаче материала и учебно-психологических этапов формирования навыка.

Дидактико-методические этапы и учебно-психологические фазы формирования навыка

| Введение и семантизация | Закрепление | Активизация и применение |
|--------------------------------------|--|-------------------------------------|
| Осмысление навыка | Осознание навыка | Автоматизация навыка |
| Когнитивно-репродуктивные упражнения | Когнитивные и необихевиористские репродуктивно-продуктивные упражнения, дриллы Формирование фонетических автоматизмов | Коммуникативно-продуктивные задания |

Дидактико-методические фазы и система упражнений

| | |
|--------------------------|--|
| Введение и семантизация | <ul style="list-style-type: none"> • Объяснение правил • Вопросно-ответные упражнения для осознания правил • Транскрибирование • Выделение главных и второстепенных акцентов • Контрастивный аспект. Сравнение с родным языком |
| Закрепление | <ul style="list-style-type: none"> • Повторение за диктором и произнесение отдельных слов и фраз (имитационные дриллы различных видов) • (Письменные) переводы с русского на немецкий с последующим озвучиванием (во время письма маркируются словесные ударения; новая лексика закрепляется, происходит осознание правил ударения на различных лексических примерах) • Упражнения в устном переводе (последовательный устный перевод русских эквивалентов из тематической лексики в заданном временном интервале, возможно, с одновременной кинестетико-тактильной маркировкой акцентов в изучаемой лексике по теме словесного ударения в немецком языке) • Озвучивание и заучивание наизусть текстов и диалогов • Рефлексия собственного произношения (с помощью анализа самозаписей) |
| Активизация и применение | <ul style="list-style-type: none"> • Чтение вслух и декламация текстов • Спонтанные переводы с листа • Проигрывание оригинальных диалогов с лексикой по теме словесного ударения в немецком языке • Создание собственных текстов, ситуаций и контекстов с лексикой по теме словесного ударения в немецком языке • Свободное говорение и высказывание мнения с осознанием правильных акцентов внутри слов и фраз |

Ниже приводится пример последовательности упражнений по теме «Ударение в отделяемых и неотделяемых приставках в немецком языке» [2, с. 7–24].

Übungen zum Thema «Betonung in den Vorsilben»

Beantworten Sie folgende Fragen.

1. Wie werden die zweisilbigen deutschen Wörter betont? Welche Ausnahmen sind zu behalten?

2. Wie werden die untrennbaren Präfixe betont? Welche sind das? etc.

☞ Übung 1. Üben Sie das Sprechen der Beispielwörter aus dem Regelteil. Achten Sie dabei auf die richtige Wortbetonung. Behalten Sie die Regeln und Ausnahmen.

☞ Übung 2. Sprechen Sie folgende Wörter dem Ansager nach. Achten Sie auf die richtige Wortbetonung. Erklären Sie den Akzent. Markieren Sie den Haupt- und Nebenakzent. Geben Sie bei den Substantiven das Genus an. Fixieren Sie beim Sprechen den Akzent mit Klopfen, Klatschen bzw. Stampfen.

missverstehen, Misstrauen, misstrauisch, missglücken, begleiten, misstrauen, etc.

Übung 3. Sprechen Sie folgende Sätze. Beachten und markieren Sie die Betonung der fett gedruckten Wörter.

1. Dein **Missfallen** gegenüber ihm **missfällt** mir.

2. Diverse kleinere **Missbräuche** und grobe **missbräuchliche** Handlungen der Beamten führen dazu, dass jeder sich im Recht fühlt, **missbrauchen** zu können.

3. Wie viele **Abteilungen** hat dieses Warenhaus? etc.

Übung 4. Bilden Sie vollständige Sätze mit angegebenen Wörtern im Präsens, Präteritum und Perfekt. Beachten Sie beim Lesen die richtige Wortbetonung. Markieren Sie diese.

1. Das Kind / durchbrechen / der Stock.

2. Das Auto / durchbrechen / die Absperrung.

3. Ein Zug / durchfahren / gerade.

4. Ein schrecklicher Gedanke / durchfahren / die Frau. etc.

☞ Übung 5. Übersetzen und sprechen Sie folgende Sätze. Führen Sie die dazugehörige Dolmetschübung aus.

1. Ребенок сломал пополам палку.
2. Машина повалила дерево.
3. Полиция окружила здание.
4. Моя соседка рассорилась со своей подругой, etc.

☞ Übung 6. Übersetzen und sprechen Sie folgende Wörter und Wortgruppen. Führen Sie die dazugehörige Dolmetschübung aus.

Отдел канцелярских товаров, восстановление, недоверие, не доверять, недоверчивый, отличие, отличать, недовольство, противоречить, оживленный, etc.

Übung 7. Lesen Sie folgende Sätze und achten Sie dabei auch auf die richtige Betonung des Wortes „unerhört“. Erklären Sie den Akzent. Gebrauchen Sie diese Sätze im Kontext.

1. Seine Liebe blieb unerhört.
2. Ihr Verhalten war einfach unerhört.

Описанные дидактико-психологические принципы ритмико-слогового подхода и методические приемы обучения словесному ударению в немецком языке зарекомендовали себя в нашей преподавательской практике на занятиях по практической фонетике немецкого языка.

Список литературы

1. Климов Н.Д. Вводно-фонетический курс немецкого языка для институтов и факультетов иностранных языков: учеб. пособие. М.: Высш. школа, 1978. 131 с.
2. Крестинский И.С. Ударение в немецком языке: учеб. пособие. Тверь, Твер. гос. ун-т, 2013. 90 с.
3. Крестинский И.С., Моросеев Д.П. Вводно-фонетический курс немецкого языка: учеб. пособие. Тверь, Твер. гос. ун-т, 2016.
4. Dieling H., Hirschfeld U., Lehnert U. Phonetik lehren und lernen. Berlin; München: Langenscheidt, 1995. 199 s.
5. Bose I., Hirschfeld U., Neuber B., Stock E. Einführung in die Sprechwissenschaft. Phonetik, Rhetorik, Sprechkunst. Tübingen: Narr., 2013. 287 s.
6. Hirschfeld U. Vermittlung der Phonetik // Internationales Handbuch DaF. Berlin; München; Wien; Zürich; New York: Langenscheidt, 2001. Bd. 1. S. 872–879.
7. Klimov N. Zur Bewusstmachung rhythmischer Strukturen // Fremdsprache Deutsch. München: Klett, 1995. Nr. 1. S. 23–25.
8. Krestinsky I. Der silbisch-rhythmische Ansatz in der Phonetikvermittlung im Rahmen der Deutschlehrer-ausbildung // Sprechen. Zeitschrift für Sprechwissenschaft. Heft 58 (31. Jahrgang), 2014. S. 39–44.

DYDACTIC-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING OF WORD STRESS IN THE GERMAN LANGUAGE

I.S. Krestinskiy

Tver State University

The article focuses on didactic, methodical and psychological aspects of teaching of word stress in the German language as a component of practical phonetics course of the German language. The role and tasks of this subject in the course of practical phonetics are laid out. Methods of introducing rules and organising system of exercises to develop and master phonetic skills are described.

Keywords: *word stress, rhythm-syllable method, cognitivism, neobehaviourism.*

Об авторе:

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

УДК 378:14

**ДЕЯТЕЛЬНОСТНО-РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД
К РЕАЛИЗАЦИИ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ
В КЛАССИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ¹**

И.Д. Лельчицкий, Т.А. Голубева, В.А. Ершов, С.Ю. Щербакова

Тверской государственный университет

Рассмотрена проблема формирования у школьников осмысленной позиции ученика посредством реализации деятельностно-рефлексивного подхода в пространстве классического университета.

***Ключевые слова:** деятельностно-рефлексивный подход, учебная деятельность, общее образование, ученичество, университет.*

Особенности миссии институтов общего образования в условиях развития экономики знаний при классическом университете заключается в развитии способностей у обучающихся к созданию интеллектуального продукта. В современных условиях становления постиндустриального общества общественная ценность индивидов, способных продуцировать новое знание (информация, идеи, теории, законы, концепции), которое востребовано на рынке и может быть использовано в интересах общества, постоянно возрастает, что актуализирует значимость развития институтов общего образования в рамках деятельности классического университета [2, с. 57–58].

Следует заметить, что образовательные пространства учреждений общего образования и классического университета во многом выстраиваются исходя из одних из тех же подходов: аксиологического, компетентностного, системного, гуманистического и т. д. Вместе с тем наиболее перспективным на современном этапе эволюции общественных институтов, а также эволюции объективных потребностей общества и государства является деятельностно-рефлексивный подход.

В рамках деятельностно-рефлексивного подхода в учебном процессе деятельность в целом и учебная деятельность в частности становятся объектом рефлексии учащегося, а, в свою очередь, результаты рефлексии являются предпосылками к развитию его учебной и иных видов деятельности. Следует отметить, что исследователи предпочитают использовать иной термин – «рефлексивно-деятельностный» подход. Однако если исходить из посылки, что у рефлексии должен быть объект, а им является некоторая учебная деятельность, в том числе и мыследеятельность, то объект определенно первичен по отношению к процессу его рефлексии. Следовательно, термин «деятельностно-рефлексивный подход» более точен, прежде всего, для общего образования.

Предложенному тезису можно возразить, подчеркнув, что действия внутреннего плана, которые в определенной степени являются элементами рефлексивной мыследеятельности, первичны по отношению к действиям внешнего плана – конкретным поступкам. Но, на наш взгляд, последовательность «деятельность – рефлексия» более характерна для образовательных процессов на ранних этапах развития способностей индивида к учебной деятельности. Вместе с тем последовательность «рефлексия – деятельность» лежит в основе механизмов самообразования, что отличает ступени высшего и поствысшего образования.

¹ Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ № 27.171.2016/НМ «Разработка модели реализации общеобразовательной программы в условиях вуза с целью эффективного использования научного потенциала, кадрового и материально-технического ресурса системы высшего образования для повышения качества общего образования».

Считаем важным подчеркнуть тот факт, что рефлексивные способности, как и способности к осуществлению сознательной и контролируемой деятельности не даны индивиду изначально [1, с. 77–84]. Более того, социокультурная реальность современной России в определенной степени сохраняет в себе элементы авторитарного наследия: низкий уровень готовности индивидов на разных возрастных этапах самостоятельно принимать решения; отсутствие желания брать на себя ответственность за собственное благополучие; неготовность проявлять инициативу; ожидание благ от кого-то, но не от результатов собственных усилий и т. д. Данные социальные факты, существующие в различных формах и отчасти популяризируемые в массовой культуре и СМИ, оказывают негативное влияние на процесс формирования у подрастающих поколений готовности к самостоятельной, продуктивной деятельности во благо себя, своих близких, государства и общества в целом. Таким образом, формирование и развитие опыта самостоятельной деятельности, а также опыта ее рефлексии является актуальной сверхзадачей образовательных институтов. В силу же особенностей общественной миссии университетов и учреждений общего образования, приоритетным направлением их деятельности следует считать подготовку индивидов, способных творить актуальные, востребованные, инновационные образцы культуры.

В контексте данной статьи считаем значимым обратиться к актуальным образовательным задачам, которые могут быть решены в рамках учебно-воспитательного процесса учреждений общего образования, осуществляющих свою образовательную деятельность при классическом университете посредством реализации деятельностно-рефлексивного подхода.

Логика учебной деятельности в рамках деятельностно-рефлексивного подхода может быть представлена в самом общем виде формулой «учебная деятельность – рефлексия – опыт учебной деятельности – учебная деятельность», что предопределяет последовательность решения образовательных задач.

Опираясь на теоретические представления о структуре и алгоритме феномена деятельности, возможно утверждать, что одной из первых учебных задач является формирование способностей учащегося анализировать сложившуюся ситуацию ученичества, а также качество собственной учебной подготовки. В данном случае мы встречаемся с необходимостью формирования у школьника способности делать объектом анализа уровень и качество личной учебной готовности. Акцентирование внимания на собственных качествах, переживаниях, способностях, мотивах поступков является для учащихся традиционно весьма сложным и непривычным действием. Вместе с тем данная способность является ключевой для развития учебной деятельности. Однако необходимо понимать, что любая способность нарабатывается только через реальную практику. Следовательно, принципиальное значение приобретает создание условий, при которых учащийся с тем или иным уровнем успешности осуществит акт учебной деятельности, чтобы сделать его объектом анализа, осмысления, а также собственные учебные действия. Учащимся осуществляется анализ мыследеятельности, способность к которой формируется в контексте развития учебной готовности.

Принципиально значимым следует считать развитие способностей к критериальному анализу качества процесса и результата учебной деятельности. Формирование и развитие данной способности должно осуществляться поэтапно с учетом возрастных особенностей школьников. Следует отметить, что общеобразовательные учреждения, осуществляющие свою образовательную деятельность в рамках университета, имеют ряд преимуществ в реализации деятельностно-рефлексивного подхода в силу возможности использования кадрового ресурса университета в образовательном процессе общеобразовательного учреждения. Опыт научно-исследовательской деятельности, носителем которого является

профессорско-преподавательский состав вуза, неизбежно накладывает отпечаток на осуществление его представителями педагогической деятельности с школьниками различных возрастов. Вместе с тем преподаватели вуза получают уникальную возможность получения опыта педагогической деятельности с растущим человеком.

Кадровые и материальные ресурсы вуза, традиции сочетания профессорско-преподавательским составом научно-исследовательской и педагогической деятельности, опыт руководства учебно-исследовательской деятельностью студентов в логике деятельностно-рефлексивного подхода позволит создать особую образовательную атмосферу при реализации общеобразовательных программ [3].

Также задачей, решаемой в рамках деятельностно-рефлексивного подхода, является задача формирования готовности к учебному целеполаганию, которое подразумевает способность самостоятельно формулировать ожидаемый конечный результат от осуществления акта учебной деятельности, опираясь на результаты анализа собственных учебных способностей и осмысления перспективы развития ученической готовности [4, с. 139–142]. Адекватное целеполагание возможно лишь в случае понимания школьниками и их педагогами перспектив ученического возрастания, что требует внедрения в образовательный процесс технологий самоопределения не ближайшую и отдаленную перспективу.

Ещё одной задачей, реализация которой предполагается в контексте деятельностно-рефлексивного подхода, следует считать формирование готовности к выбору средств учебной деятельности, а также развитие навыков использования данных средств в рамках такой деятельности.

Следует отметить, что анализ педагогической практики В.А. Ершова (учитель истории и обществознания высшей категории, кандидат педагогических наук) на протяжении 2012–2015 гг. с школьниками г. Твери (80 чел.) позволяет констатировать слабое понимание учащимися общеобразовательных учебных заведений феномена ученических средств. В рамках проводимого исследования учащимся предлагалось описать структуру ученической деятельности на примере решения математической задачи. В качестве объекта учебной деятельности 100 % участников называли задачу, что является базовой ошибкой в понимании ее сути. Далее традиционно следовала цепь неизбежных ошибок. Ведущий мотив, озвучиваемый учащимися, – получить оценку, а цель – решить задачу. Чаще всего (95 %) школьники называли в качестве средств учебной деятельности ручку, тетрадь, «решебники», Интернет и т. п. Реже – знания, полученные ранее, и крайне редко – собственные навыки и умения. При этом не было случая, чтобы математическая задача была названа в качестве средства ученической деятельности.

Схожие результаты демонстрировали студенты ГБОУ ВО «Тверской государственные университеты» (2012/2015 уч.г.) при опросе, в котором приняло участие более 100 человек. Таким образом, можно с уверенностью утверждать, что у всех участников исследования не сформировано адекватное представление о сущности учебной деятельности, эффективность которой, следовательно, значительно меньше, чем могла бы быть при понимании учащимися ее механизмов и ключевых характеристик.

Таким образом, сложившиеся традиции построения учебного процесса не отвечают требованиям формирования рефлексивных способностей школьников. Формирование готовности к критериальной рефлексии происходит не благодаря, а вопреки педагогической практики. Мы убеждены, что реализация деятельностно-рефлексивного подхода в организации учебного процесса позволит избежать искажения представлений о феномене учебной деятельности и обеспечит целенаправленное формирование у учащихся понимания ее сущности. В свою очередь, понимание сути учебной деятельности позволит более успешно развивать у учащихся готовность к самообразованию.

Список литературы

1. Деркач А.А., Сайко Э.В. Самореализация – основание акмеологического развития: монография. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2010. 224 с.
2. Лельчицкий И.Д., Голубева Т.А., Ершов В.А., Щербакова С.Ю. Обучение на протяжении всей жизни как условие развития экономики знаний // Традиции и инновации в профессиональной подготовке и деятельности педагога: Сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. Вып. 14. С. 57–61.
3. Лельчицкий И.Д., Голубева Т.А., Ершов В.А., Щербакова С.Ю. Система базовых профессиональных компетенций педагогического работника в условиях реализации концепции обучения в течение всей жизни в РФ // Педагогического образование – традиции и современность: 20 ноября (пятък) 2015 года. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.uni-vt.bg/1/?page=10442&zid=5>
4. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности. СПб.: Питер, 2004. 316 с.

ACTIVE-REFLECTIVE APPROACH TO ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN INSTITUTIONS OF GENERAL EDUCATION AT CLASSICAL UNIVERSITY

I.D. Lelchitskiy, T.A. Golubeva, W.A. Ershov, S.Y. Shcherbakova

Tver State University

The article is devoted to the problem of formation of schoolchildren meaningful student positions through the implementation of activity-reflexive approach in the space of classical University.

Keywords: *active-reflective approach, learning activities, secondary education, apprenticeship, University.*

Об авторах:

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович, – доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: dissovet.tver@yandex.ru

ГОЛУБЕВА Тамара Алексеевна – кандидат психологических наук, доцент Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: tamaragolubeva@mail.ru

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

ЩЕРБАКОВА Светлана Юрьевна – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующая кафедрой математики с методикой начального обучения Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», e-mail: shchsv@yandex.ru

УДК 378

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ ВУЗА: НОВАЯ ПАРАДИГМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ, СТРАТЕГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.И. Руднева, Н.В. Соловова

Самарский национальный исследовательский университет имени академика
С.П. Королева

Представлены результаты исследования проблемы качества образовательного процесса в вузе. С помощью социологических методов (самооценка, экспертная оценка) получены экспериментальные материалы, доказывающих обусловленность качества обучения студентов в современных условиях реформирования образования сформированностью методической компетентности преподавателей вуза. Репрезентативность полученных научных материалов подтверждается методами математической статистики (корреляционный анализ).

***Ключевые слова:** высшее образование, качество образования, качество обучения, методическая деятельность, качество методической деятельности преподавателя, структура методической компетентности.*

Вхождение в академическое европейское пространство российской системы высшего образования сопровождается её модернизацией, глобальными изменениями в структуре, средствах и методах управления университетами в ходе решения инновационных задач. Переход на многоуровневую систему образования и введение Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) повышают значимость методической работы вуза, которая выполняет функции реализации инновационных процессов.

Качественное выполнение методической работы обусловлено тем, что методическая составляющая присутствует во всех компонентах качества образования: образовательных программ; информационно-методического обеспечения образовательного процесса; профессорско-преподавательского состава; технологий обучения; технологий тестирования и проверки знаний, умений и навыков студентов; системы повышения квалификации.

Готовность преподавателей к решению инновационных методических задач выражается ценностным отношением к методической работе, интересом к методической литературе; умениями проводить педагогический эксперимент и анализировать его результаты на основе специальных методических знаний [5].

Методическая деятельность преподавателя современного вуза сочетает несколько ее видов (учебно-методическая, научно-методическая, организационно-методическая, экспертно-методическая). В новых образовательных условиях методическая деятельность, являясь метадеятельностью (выполняется функция управления всеми видами методической деятельности), выступает механизмом профессионально-личностного развития преподавателя вуза, опосредующего качество профессиональной подготовки студентов. Инновационные методы и технологии формирования профессиональных компетентностей студентов должны подвергаться критическому осмыслению при выборе способов решения инновационных методических задач. Отмечается противоречие между потребностью во внедрении инновационных методов и технологий обучения и неготовностью преподавателей вуза преодолевать методические затруднения, вызываемые нестандартностью учебных ситуаций. Разрешение данного противоречия требует методической готовности преподавателей к принятию решений в новых образовательных условиях с учетом имеющегося педагогического опыта.

Спорным является вопрос определения структуры методической компетентности преподавателя вуза. За методологическую основу при разработке структуры опора делается на компетентностный подход, который позволяет учитывать инновационные задачи методической деятельности. Методическая компетентность преподавателей вуза характеризуется мотивационной, методической, технологической, методологической и экспертной готовностью к решению инновационных методических задач. Формирование методической компетентности преподавателей проводилось нами во внутривузовской системе повышения квалификации. Осваивалось содержание вариативных учебных дисциплин в различных формах: курсы повышения квалификации, переподготовка, дополнительное профессиональное образование, методические семинары. Доминирующую роль выполняла программа «Модернизация образовательного процесса в вузе. Компетентностный подход ФГОС ВПО», модули которой соответствуют компонентам структуры методической компетентности преподавателей вуза, что создает условия для профессионального развития по индивидуальным траекториям.

Цель опытно-экспериментальной работы заключалась в выявлении и апробировании средств формирования методической компетентности преподавателей вуза во внутривузовской системе повышения квалификации. Эксперимент представлял часть комплексного исследования [1]. В качестве экспериментальной площадки были выбраны факультеты Самарского государственного университета (2012–2014 гг.), выпускники которых востребованы на рынке образовательных услуг: химический, экономический, юридический, психологический, филологический. Данные факультеты реализуют следующие основные образовательные программы: «Химия», «Менеджмент организации», «Государственное и муниципальное управление», «Математические методы в экономике», «Юриспруденция», «Психология», «Социальная педагогика», «Филология».

Обоснование выборки. Специалисты-химики востребованы на рынке труда, так как в Поволжском регионе развиваются технологии биохимического, гальванического, лакокрасочного производства, функционируют очистные сооружения, отделы охраны окружающей среды, химические лаборатории, внедряются новые информационные и компьютерные технологии на химических предприятиях региона. Одновременно Самарский производственно-хозяйственный комплекс испытывает потребность в специалистах по направлению «Менеджмент организации». Новая система управления вносит коррективы в профессиональную деятельность менеджеров в связи с региональной спецификой производственных сил; их назначением в новой экономической системе России. В целом востребованность выпускников образовательной программы «Государственное и муниципальное управление» обусловлена демократическими общественными преобразованиями в современной России, требующими осмысления сущности и приемов государственного управления. Самарская область является пилотным регионом по осуществлению административной реформы, целями которой являются повышение качества и доступности государственных услуг; ограничение вмешательства государства в экономическую деятельность субъектов предпринимательства; повышение эффективности деятельности органов исполнительной власти.

Промышленность региона требует развития финансовой инфраструктуры в виде сети банков, страховых и инвестиционных компаний. Таким образом, востребованы специалисты, обучающиеся по образовательной программе «Математические методы в экономике», способные управлять экономическими процессами, происходящими в регионе и в рамках отдельных предприятий. Новая экономическая жизнь Самарской области требует от специалистов знаний современных методов управления экономикой, умений применять математические методы и информационные технологии для решения экономических задач.

Значительным является правоохранительный и юридический потенциал Самарской области. Развитая система государственных и муниципальных органов, судебная система (апелляционный, арбитражный суд, прокуратура, ГУВД области, органы наркоконтроля, Федеральная служба безопасности, Служба судебных приставов, Регистрационная служба) испытывают потребность в высококвалифицированных юристах. Одновременно есть спрос на профессиональных филологов, переводчиков, работников издательских органов для поддержания ситуации диалога культур в поликультурном пространстве Самарского региона. Развитие экономики, рост уровня жизни населения, в то же время вызывает социально-экономическое расслоение: люди в повседневной жизни могут сталкиваться с типичными для городского населения социально-психологическими и личностными проблемами, к решению которых привлекаются психологи – выпускники образовательной программы «Психология».

Профилактика негативных и развитие позитивных социальных явлений, будучи частью социальной политики Самарской области, востребует социальных педагогов. Данные специалисты решают актуальные задачи: психолого-педагогическая, социально-медицинская помощь семьям; социализация безнадзорных детей; реабилитация детей-инвалидов и детей, подвергшихся психологическому и физическому насилию; диагностика и коррекция психического и психологического развития детей; оздоровление детей с ограниченными возможностями; организация централизованного учета детей, оставшихся без попечения родителей, и передача их на воспитание в замещающие семьи; профилактика социальных девиаций. Подготовка в вузе востребованных регионом специалистов усиливает роль преподавателей, профессионализм которых определяется сформированной методической компетентностью [2].

Результаты опытно-экспериментальной работы. Констатирующий эксперимент ставил целью выявление уровня сформированности компонентов методической компетентности преподавателей вуза, обеспечивающий образовательный процесс на экспериментальных факультетах (химическом, экономическом, юридическом, филологическом и психологическом) путем самооценки и экспертной оценки. Выборку составили 420 преподавателей. Опрос проводился по авторской анкете для студентов и авторской анкете для преподавателей Самарского государственного университета. Рассчитывался индекс самооценки и индекс оценки компетентных судей [4, с. 104], значение которого лежит в пределах от +1 до -1. Общий индекс высчитывался по формуле

$$J = \frac{(+1)n_1 + (+0.5)n_2 + (-0.5)n_3 + (-1)n_4}{N + N_1 + N_2 + N_3},$$

где n – число выборов ответа, N – число респондентов, принявших участие в эксперименте. По результатам самооценки рассчитывалось среднее значение индекса.

По материалам констатирующего эксперимента среднее значение ценностно-мотивационного компонента составляет 0,3. Это свидетельствует о несформированности установки на выполнение преподавателями методической работы как значимого вида деятельности в условиях модернизации высшего образования и перехода на многоуровневую систему подготовки студентов.

При высоком рейтинге методической деятельности преподаватели низко оценивают свои методические способности ($J=0,22$). По результатам формирующего эксперимента (повышение квалификации преподавателей во внутривузовской системе) среднее значение индекса по совокупности показателей возрастает ($J=0,74$), что свидетельствует о направленности преподавателей на выполнение методической деятельности, которая выражается интересом к методической литературе ($J=0,76$) и к методической деятельности ($J=0,74$); осознанием ее значимости ($J=0,65$). В итоге

возрастает потребность в развитии методических способностей.

Развитию мотивации к качественной реализации методической деятельности способствуют активные формы и методы: круглые столы, дискуссии, обмен педагогическим опытом, психологические тренинги. Отмечается рост самооценки, адекватность которой позволяет рефлексировать результаты своей методической деятельности как профессиональной и личностной ценности. Осознание ценностей профессиональной деятельности обусловлено качеством информации о ее приоритетах в условиях конкретного вуза. Доказано, что получение информации вне целевой установки вызывает угасание интереса к ней, и только осознание ее значимости стимулирует к качественному решению методических задач (механизм информационного резонанса). Среднее значение индекса когнитивного компонента методической компетентности преподавателей ($J=0,35$) по совокупности показателей (констатирующий эксперимент) обусловлено усложнением требований к деятельности преподавателя вуза, преобладанием научной направленности, характерной для значительного числа преподавателей (в основном для мужчин), отсутствием целенаправленной работы по информированию преподавателей о стратегических задачах вуза в связи с переходом на многоуровневую систему профессиональной подготовки студентов.

Низкие показатели были получены по результатам освоения преподавателями инновационных методов и технологий обучения ($J=0,29$). Защитным психологическим механизмом, снимающим ответственность за низкую методическую компетентность, является уверенность преподавателей в том, что они знают методику преподавания специального предмета и принципы отбора учебного материала ($J=0,47$). Однако репродукция чужого опыта без учета особенностей контингента студентов и своих личностных возможностей не способствует качественному решению методических задач.

Результаты констатирующего эксперимента подтвердили несформированность технологического компонента методической компетентности преподавателей ($J=0,28$), что свидетельствует о недостаточном развитии умений проектировать содержание, методическое обеспечение и сопровождение учебной дисциплины ($J=0,3$); организовывать самостоятельную работу студентов ($J=0,28$); применять инновационные технологии обучения ($J=0,1$). По результатам формирующего эксперимента среднее значение индекса возрастает ($J=0,7$), что доказывает эффективность внутривузовской системы повышения квалификации преподавателей, включающей их в проектную деятельность после освоения следующих учебных курсов: «Проектирование рабочей программы учебной дисциплины. Таксономия учебных целей», «Проектирование основной образовательной программы». Инновационная образовательная система требует осознания необходимости перехода на новую компетентностную модель обучения (чему способствует полная информация об инновационных процессах), ее принятия в виде профессиональной ценности. Таким образом, подтверждаются взаимосвязь, взаимообусловленность ценностно-мотивационного, когнитивного и психологического компонентнов. Если по результатам констатирующего эксперимента доминировал показатель «умение предвидеть трудности изучения студентами учебного материала, результатов применения методик обучения» ($J=0,42$), то по материалам формирующего эксперимента доминирует показатель «умение использовать инновационные методы и технологии обучения, адаптировать их к учебным задачам и аудитории» ($J=0,78$).

Среднее значение рефлексивного компонента по материалам констатирующего эксперимента ($J=0,2$) свидетельствует о низкой профессиональной позиции, которая поддерживается наиболее значимыми рефлексивными способностями: к анализу методического опыта ($J=0,2$); к самооценке способов

решения методических задач ($J=0,25$); к самопроектированию индивидуального маршрута формирования методической компетентности ($J=0,1$). Их значения ниже формы, что свидетельствует о неготовности преподавателей осваивать передовой педагогический опыт, переоценивая результаты своей работы. Это обеспечивает развитие самосознания, отражающего особенности инновационной педагогической деятельности. Итак, рефлексивный компонент методической компетентности преподавателей вуза создает основу для выполнения инновационной деятельности.

Среднее значение индекса оценочного компонента ($J=0,25$) свидетельствует о низком уровне сформированности умений: оценивать результаты внедрения инновационных методов и технологий обучения ($J=0,1$); оценивать качество методического обеспечения учебного курса ($J=0,15$). Убедились в необходимости корректирования содержания образовательных программ в системе повышения квалификации преподавателей вуза, разработки алгоритмов внедрения инновационных технологий с учетом специализаций, контингента студентов, личностных возможностей преподавателя. Результаты формирующего эксперимента показали рост среднего значения индекса оценки компетентных судей ($J=0,6$), рост среднего значения индекса оценки компетентных судей ($J=0,6$), подтвердив целесообразность методического сопровождения образовательных программ адекватно профессиональным и личностным компетенциям студентов. Если по результатам констатирующего эксперимента в структуре оценочного компонента доминирует умение оценивать качество образования студентов, то по итогам формирующего эксперимента доминирует умение оценивать качество методического сопровождения образовательных программ ($J=0,68$). В ходе сравнительного анализа результатов констатирующего и формирующего экспериментов была подтверждена взаимосвязь оценочного компонента с когнитивным и технологическим.

В результате формирующего эксперимента гипотетическая позиция о росте значений показателей компонентов в структуре методической компетентности преподавателей в ходе повышения квалификации подтвердилась для разных категорий преподавателей. Для практических целей был проведен сравнительный анализ материалов констатирующего и формирующего экспериментов с учетом категорий преподавателей: 14 % – доктора наук, профессора с опытом педагогической работы более 16 лет; 55 % – кандидаты наук, доценты с опытом работы от 5 до 15 лет; 31 % – ассистенты и старшие преподаватели с опытом работы до 5 лет.

Отмечался наибольший рост значения индекса ценностно-мотивационного компонента ($J=0,84$) и рефлексивного ($J=0,65$) для доцентов по сравнению с профессорами, что объясняется стремлением данной категории преподавателей к профессиональному росту за счет качественного выполнения методической деятельности. Для профессоров характерен рост значений ценностно-мотивационного (от 0,25 до 0,75), технологического (от 0,3 до 0,70) и оценочного (от 0,34 до 0,69) компонентов методической компетентности, что свидетельствует о профессионализме, об обогащении методического опыта [3]. В целом в ходе повышения квалификации доля преподавательского состава без ученого звания с опытом работы в вузе до 5 лет (репродуктивный уровень методической компетентности) уменьшалась с 68 % до 32 %; выросло число ассистентов с адаптивным (41 %) и локально-моделирующим уровнем (21 %) методической деятельности. Участие преподавателей вуза с высшей квалификационной категорией (доктора наук, профессора) в мероприятиях внутривузовского повышения квалификации (методические семинары, мастер-классы, творческие мастерские) дало возможность их перехода от локально-моделирующего уровня методической компетентности к системно-моделирующему уровню (с 36 % до 58 %).

Контрольный эксперимент. С помощью корреляционного анализа (коэффициент корреляции Пирсона) определялась взаимосвязь компонентов в

структуре методической компетентности преподавателей и характеристик качества обучения (за показатели качества обучения принимались данные успеваемости студентов, результаты тестирования остаточных знаний в рамках интернет-экзамены (ФЭПО), итоговая аттестация и востребованность выпускников факультетов, участвующих в исследованиях).

Взаимосвязь компонентов методической компетенции преподавателей вуза и характеристик качества обучения студентов

| Коэффициент корреляции Пирсона | К.Э. | Ф.Э. |
|---|-------|------|
| R(ценностно-мотивационный – удовлетворенность образовательным процессом) | 0,15 | 0,20 |
| R(ценностно-мотивационный – способности к квазипрофессиональной деятельности) | 0,10 | 0,25 |
| R(ценностно-мотивационный – профессиональная готовность) | -0,0 | 0,54 |
| R(ценностно-мотивационный – профессиональная адаптивность) | -0,30 | 0,30 |
| R(когнитивный – удовлетворенность образовательным процессом) | 0,43 | 0,67 |
| R(когнитивный – способности к квазипрофессиональной деятельности) | 0,00 | 0,35 |
| R(когнитивный – профессиональная готовность) | 0,20 | 0,33 |
| R(когнитивный – профессиональная адаптивность) | -0,10 | 0,25 |
| R(технологический – удовлетворенность образовательным процессом) | 0,64 | 0,77 |
| R(технологический – способности к квазипрофессиональной деятельности) | 0,56 | 0,72 |
| R(технологический – профессиональная готовность) | 0,32 | 0,35 |
| R(технологический – профессиональная адаптивность) | 0,55 | 0,83 |
| R(рефлексивный – удовлетворенность образовательным процессом) | -0,20 | 0,10 |
| R(рефлексивный – способности к квазипрофессиональной деятельности) | 0,00 | 0,30 |
| R(рефлексивный – профессиональная готовность) | 0,44 | 0,54 |
| R(рефлексивный – профессиональная адаптивность) | 0,30 | 0,65 |
| R(оценочный – удовлетворенность образовательным процессом) | -0,10 | 0,20 |
| R(оценочный – способности к квазипрофессиональной деятельности) | 0,20 | 0,76 |
| R(оценочный – профессиональная готовность) | 0,10 | 0,25 |
| R(оценочный – профессиональная адаптивность) | 0,00 | 0,30 |

В итоге установлены наиболее значимые связи качества обучения студентов с когнитивным ($R=0,67$), технологическим ($R=0,77$), рефлексивным ($R=0,65$), оценочным ($R=0,76$) компонентами методической компетентности. Наибольшее количество прямых связей отмечено для технологического компонента, что указывает на его доминирующую роль (внедрение инновационных методов обучения, умение проектирования образовательных программ) при реализации образовательного процесса.

Качество результатов обучения студентов преподавателями, прошедшими повышение квалификации во внутривузовской системе, подтверждалось с помощью факторного анализа. В итоге выделено пять факторов: готовность к освоению и разработке инноваций в профессиональной сфере; готовность к продуктивному профессиональному взаимодействию в коллективе; готовность к проведению научных исследований; готовность принимать решения в ходе выполнения нестандартных профессиональных задач; готовность к профессиональной самореализации.

Модернизация высшего образования востребует методическую компетентность преподавателя вуза для реализации инновационных методических задач и достижения целей профессиональной подготовки студентов. Качество профессиональной подготовки выражается удовлетворенностью студентов организацией учебного процесса, стремлением к решению профессиональных задач и профессиональной самореализации, профессиональной адаптивностью.

В доказательство эффективности решения преподавателем инновационных

образовательных задач был проведен корреляционный анализ, подтвердивший связи между переменными, совокупность которых подвергалась самооценке и оценке компетентными судьями в ходе анкетирования статистически значимой выборки по авторским анкетам. Поскольку при анализе педагогических условий формирования методической компетентности преподавателей рассматривалось много показателей, их классификация по обобщающим признакам проводилась с помощью факторного анализа. По материалам исследования подтверждена гипотеза об обусловленности качества решения инновационных образовательных задач уровнем сформированности методической компетентности преподавателей вуза.

Список литературы

1. Гарькин В.П., Столярова И.Е. Динамика учебно-познавательной активности студентов // Социологические исследования. 2000. № 12. С. 70–74
2. Деятельность преподавателя вуза: основы профессионализма: учеб. пособие / Т.И. Руднева и др.; рук. авт. коллектива Т.И. Руднева. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2009. 360 с.
3. Образование в современном мире: роль вузов в социально-экономическом развитии региона: сб. науч. тр. Междунар. науч.-метод. конф. (Самара, 18 марта 2014 г.) / отв. ред. Т.И. Руднева. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2014. 450 с.
4. Руднева Т.И. Педагогика профессионализма: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по программе дополнительных квалификаций «Преподаватель» и «Преподаватель высшей школы». Самара: Изд-во «Универс групп», 2008. 216 с.
5. Соловова Н.В. Методическая компетентность преподавателя вуза. М.: АПК и ППРО, 2010. 298 с.

HIGHER EDUCATION INSTITUTION PROFESSOR NEW PARADIGM OF HIGHER EDUCATION, STRATEGIES OF EDUCATIONAL WORK

T.I. Rudneva, N.V. Solovova

Samara State National Research University named after S.P. Korolev

Results of research of a higher education institution educational process quality problem are presented in the article. By means of sociological methods (self-assessment, expert assessment) experimental materials proving dependence of students' training quality in modern conditions of education reforming by formation of higher education institution professor method competence are received. The representativeness of the received scientific materials is confirmed by methods of mathematical statistics (correlation analysis).

Keywords: *higher education, quality of education, quality of training, methodological activity, quality of professor methodological activity, structure of methodological competence.*

Об авторах:

РУДНЕВА Татьяна Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заслуженный деятель наук РФ, заведующий кафедрой теории и методики профессионального образования ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика Королева», e-mail: rudneva.07@mail.ru

СОЛОВОВА Наталья Валентиновна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики профессионального образования ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика Королева» Самара, Россия, тел.8(846)334-85-20, email: solovova.nata@mail.ru

УДК 37.01

ЖИЗНЕННЫЙ ПУТЬ ЧЕЛОВЕКА КАК МЕЖПРЕДМЕТНАЯ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ОБЛАСТЬ ИССЛЕДОВАНИЙ

А.В. Рукин

Военная академия воздушно-космической обороны имени Г.К. Жукова

Обосновывается необходимость интеграции научно-методических аппаратов философии и педагогики при проведении исследований жизненного пути человека. В рамках философско-педагогического исследования предлагается рассматривать жизненный путь человека как процесс формирования его педагогически значимых смыслообразующих ориентиров и личностных характеристик, с одной стороны самоорганизующихся в процессе жизненного пути, с другой – обуславливающих разворачивание его индивидуальной жизни. Жизненный путь человека представляется как непрерывный процесс самоорганизации существенных характеристик человека, отражающий смысл его индивидуального бытия.

***Ключевые слова:** жизненный путь человека, человек, жизненный путь человека как объект познания, человек как объект познания, смысл жизни человека.*

В современной педагогической науке существует значительное количество концепций и моделей обучения, прошедших практическую проверку, имеется и свой научно-методический аппарат, позволяющий достаточно результативно проводить исследования. Казалось бы, в педагогике науке сложились достаточная и непротиворечивая организация и упорядоченность. Однако ясность и непротиворечивость не только в педагогике, но и в любой гуманитарной науке возможны лишь при условии существования ясной и непротиворечивой теории человека и его индивидуальной жизни.

В педагогике человек является и субъектом, и объектом образовательного процесса. Жизненный путь человека и педагогический процесс неразрывно взаимосвязаны, ибо тенденции индивидуальной жизни человека так или иначе полагаются в целевых установках образовательного процесса. Образовательный процесс вне взаимосвязи с разворачиванием индивидуальной жизни человека утрачивает целеобразующие ориентиры и смысл.

Человек как объект научного исследования был и остается самым сложным не только в педагогике и философии, но и в науке вообще. Как объект исследования человек многомерен, и в каждой плоскости рассмотрения человеческой природы лишь односторонне отражаются его те или иные специфические существенные характеристики. Многомерность человека проявляется в совокупности взаимосвязей и взаимодействий в системах «человек и окружающая его Вселенная», «человек и живая природа, мир животных», «человек в отношении к порожденной им социальной реальности», «человек в отношении к педагогической реальности», «человек в отношении к самому себе и своему личностному духовному миру». Вопросы о конечном смысле существования самой способности человека познавать окружающий мир, о конечном смысле накопления человеком научного знания и организации педагогического процесса по передаче этого знания новым поколениям людей остаются на сегодняшний день лишь вопросами.

Человек и его жизненный путь как объекты познания занимают особое место в ряду объектов науки. Их особое место обуславливается рядом специфических черт.

Во-первых, в процессе познания сущностных характеристик объекта природы исследователь познает внешний по отношению к нему самому объект, в этом смысле имеется традиционная для научного познания субъектно-объектная связь. В исследовании сущности человека и его индивидуальной жизни субъект познания может направлять свою познавательную активность прежде всего на самого себя, на свои сущностные характеристики и на свою индивидуальную жизнь. В данном случае возникают специфические субъектно-объектные отношения, в которых субъект исследования является одновременно и объектом исследования. Данная специфика обуславливает сложность познавательного процесса, ибо в процессе познания могут происходить значительные изменения в сущностных характеристиках не только исследуемого объекта, но и самого субъекта.

Во-вторых, сущностные характеристики человека формируются в процессе его жизненного пути, разворачивающегося в педагогическом пространстве, человек не рождается с заданной и неизменной сущностью, в отличие от всех иных объектов природы. В процессе жизненного пути включенность человека в педагогическое пространство обуславливает формирование его родовой сущности, характеризующей его как представителя своего рода, и его индивидуальных сущностных характеристик, определяющих его личностную уникальность и неповторимость.

В-третьих, сущностные характеристики человека изменяются, они историчны как в плане эволюции рода человеческого, так и в процессе жизни конкретного индивида.

В-четвертых, исключительно сложная организация человеческой природы и его жизненного пути обуславливается влиянием свободного жизнетворчества человека.

Таким образом, сложность любого научно-педагогического исследования определяется исключительной сложностью и нерешенностью в современной науке проблемы человека и его индивидуальной жизни.

Необходимое выделение конкретной науки, в определенном смысле ее обособленность со своим объектом, предметом и методами исследования на этапе становления, является необходимой процедурой, но по мере развития и накопления знания очерченные границы становятся сдерживающим фактором. Исторический опыт развития науки свидетельствует о том, что новый импульс в развитии научного знания возможен в межпредметной области с использованием научно-методического аппарата другой науки. Например, в гуманитарных и социально-экономических науках могут эффективно использоваться частные методы познания, присущие естествознанию.

Предполагается, что перспективными могут быть межпредметные философско-педагогические исследования жизненного пути человека с комплексным использованием научно-методического аппарата как философии, так и педагогики. Такие исследования человека и его жизненного пути должны разворачиваться в пространстве философско-педагогического знания.

Жизненный путь человека в аспекте философско-педагогического исследования представляется как процесс непрерывного образования человека, отражающий смысл его индивидуального бытия. При этом научно-педагогические исследования человека ориентируются на анализ формирования его педагогически значимых смыслообразующих ориентиров и личностных характеристик, с одной стороны, самоорганизующихся в процессе жизненного пути, с другой, обуславливающих его разворачивание.

Сила естествознания в том, что истинность законов доказывается и проверяется, поэтому новые поколения исследователей имеют возможность опираться на существующую систему научного знания, т. е. можно говорить об исторической преемственности истинных знаний. В отличие от этого в области философско-

педагогических исследований человека говорить о существовании стройной и непротиворечивой системы объективных истин, раскрывающих природу человека и его жизненный путь, не приходится.

Педагогическая наука, принимающая традиции естествознания, ориентируется на рациональность, доказательность и проверяемость полученных результатов. Система философских знаний специфична и существует как совокупность многочисленных концепций, являющихся итогом рефлексивного опыта, в котором отражаются знания об окружающем мире и человеке.

Сила философского постижения реальности – в способности проникать в те области действительности, которые лежат за пределами научных возможностей естествознания. Парадоксальность философского познания проявляется в том, что древнегреческие мыслители Гераклит [2], Сократ [7], Платон [8; 9] и Аристотель [1] ближе подошли к пониманию отдельных сторон человеческой природы и жизни человека, нежели многие исследователи XX столетия, например основоположники материалистической модели человека или представители биологизма в психологии. Не менее поучительна и педагогическая практика Сократа, Платона, Пифагора и Аристотеля.

Представляется, что интеграция умозерцательного начала философского знания и гносеологическая методология педагогической науки, корнями своими связанная с общенаучными традициями естествознания, могут дать новый эвристический импульс в исследованиях человека и его жизненного пути, рассматриваемого как непрерывный процесс самоорганизации педагогически значимых смыслообразующих сущностных характеристик человека.

Как правило, при проведении исследований в естествознании являются достаточными выделение, анализ и сравнение двух альтернативных концепций. Это объясняется тем, что объект исследования в естествознании по сложности организации и развития несопоставим с человеком и его жизненным процессом. В естествознании существующая система законов науки определяет количество удовлетворяющих требованиям научного знания альтернативных концепций, ибо четко очерчивает границы разрешенного и запрещенного или, точнее, возможного и невозможного.

В отличие от исследований в естествознании специфика и противоречивость развития философского и педагогического знания обуславливают необходимость анализа исторической эволюции исследований человеческой природы и разворачивания жизненного пути индивида. В силу этого теоретическую базу философско-педагогического исследования должна формировать обширная, исторически сложившаяся совокупность философских, психологических и педагогических концепций и подходов, посвященных исследованию природы человека и его жизни.

Жизненный путь человека выступает в качестве объекта междисциплинарного познания прежде всего в философии, психологии и социологии, где имеются свой предмет исследований и свои методы исследования человека и его жизненного пути. Проблемы жизненного пути человека в философии раскрываются в работах А.В. Грибакина [3], Л.Н. Когана [5], А.В. Рукина [10; 11], в психологии в трудах К.В. Карпинского [4], Б. Ливерхуда [6].

В философии жизненный путь человека рассматривается в аспекте сущностных процессов формирования жизненного пути, поиска смысла личностного бытия, ценностных ориентаций индивидуальной жизни, развития духовного мира индивида в процессе жизни. Философия, в силу своей специфики, может изучать жизнь человека в самых разнообразных отношениях, например в аспекте влияния техники, науки, экономики, власти, семьи и т. п. на формирование жизни человека.

В психологии жизненный путь человека преимущественно рассматривается в

аспекте формирования и развития его психики в процессе жизни. Психология жизненного пути как современное направление, претендующее на самостоятельный статус, динамично развивается в рамках психологии. Современные исследователи выделяют в психологии жизненного пути собственный предмет и специфический метод его познания. Предметом является психология личности как субъекта жизни, т. е. личности, творящей собственную судьбу. Предмет психологического исследования определяют психологические феномены, механизмы и закономерности формирования индивидом собственного жизненного пути.

В центре внимания психологии жизненного пути – психобиографические образования личности, определяемые как психические феномены, которые, с одной стороны, возникают под влиянием реального личностного жизненного процесса, с другой – оказывают влияние на формирование жизненного пути. К ним относятся: жизненные планы, программы, перспектива, цели и задачи, психологическое время и психологический возраст личности, субъективная картина жизненного пути. В психологии жизненного пути рассматриваются также возникновение, развитие и механизмы функционирования психобиографических образований личности.

В социологии жизненный путь человека анализируется главным образом в аспекте возрастных особенностей этапов жизни человека и динамики его социального статуса в процессе жизни.

По сложившейся традиции в педагогике предмет исследования определяется некоторым этапом жизни человека, это может быть дошкольный период, школьные годы, вузовский этап или послевузовский период. Очевидно, что процесс обучения человека не ограничивается рамками официально существующих организаций, он продолжается и вне влияния педагогических коллективов детского сада, школы или вуза.

Несомненно, образовательный процесс непрерывен и не является некоторым этапом в жизни человека, а продолжается на протяжении всей его жизни. Образовательный процесс всегда конкретен и может рассматриваться как процесс разворачивания индивидуальной сущности человека, он наполняет жизнь человека смыслом и целесообразностью.

Исследуя жизненный путь человека в пространстве философско-педагогического знания, необходимо сосредоточивать внимание на исследовании факторов, определяющих организацию индивидуальной жизни человека. При этом в центре внимания находится сам человек как свободный субъект своей жизни, решающим образом обуславливающий её становление. По сути, изучая жизненный путь человека в пространстве философско-педагогического знания, мы познаем самого человека, при этом акцент исследования смещается на изменения во внутреннем мире, преимущественно в системе ценностей, которая представляет собой глубинный уровень сущности человека. Это не значит, что внешняя деятельность остается вне рамок исследований, но внешняя деятельность, активное взаимодействие человека со средой выступают не как цель исследования, а как необходимое условие изменений в динамике разворачивания жизненного пути человека.

Жизненный путь человека в системе педагогического знания представляется в виде процесса непрерывного самообразования педагогически значимых личностных характеристик человека. В данном процессе влияние педагогических коллективов рассматривается как фактор, обуславливающий динамику самоорганизации педагогически значимых личностных характеристик человека. Очевидно, что эффективность познания жизненного пути человека в педагогике в значительной мере зависит от использования в исследовании всей совокупности накопленного знания в философии, психологии и социологии.

Исследования жизненного пути человека в пространстве философско-педагогического знания позволят раскрыть новые грани человеческой природы,

рассмотреть его как субъекта индивидуальной жизни, выделить этапы жизненного пути человека, характеризующие как уровень организации педагогически значимых характеристик человека, прежде всего его внутриличностной системы ценностей, так и уровень организации всей его жизни.

Список литературы

1. Аристотель. Евдемова этика. М., 2005. 448 с.
2. Гераклит. Фрагменты // Антология мировой философии. М., 1969. Т. 1, ч. 1. 575 с.
3. Грибакин А.В. Жизненный путь индивида // Двенадцать лекций по философии. Екатеринбург, 1996. 228 с.
4. Карпинский К.В. Психология жизненного пути личности : учеб. пособие. Гродно: ГрГУ, 2002. 167 с.
5. Коган Л.Н. Человек и его судьба. М., 1988. 286 с.
6. Ливерхуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни. Калуга, 1994. [Электронный ресурс]. URL: <http://gendocs.ru/v28566/?download2=1>
7. Платон. Апология Сократа // Соч.: в 3 т. М.: Мысль, 1968. Т. 1. 621 с.
8. Платон. Критон // Соч.: в 3 т. М.: Мысль, 1968. Т. 1. 621 с.
9. Платон. Государство // Соч.: в 3 т. М.: Мысль, 1971. Т. 1. 621 с.
10. Рукин, А. В. Жизненный путь человека: информационный подход: монография. Тверь: ВА ВКО, 2016. 204 с.
11. Рукин А.В. Жизненный путь человека: эволюция научного осмысления. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing, 2015. 121 с.

THE DESTINY OF MAN AS AN INTERDISCIPLINARY PHILOSOPHICAL-PEDAGOGICAL RESEARCH AREA

A.V. Rukin

Military Academy of Aerospace Defense named after G.K. Zhukov

The article discusses the importance of the integration of philosophy and pedagogy in the study human existence. The destiny of man is a process of formation of the important personal characteristics. These personal characteristics affect the formation of human destiny. They determine the meaning of personal existence.

Keywords: the destiny of man, person, human, individual, meaning of life, the fate of the human being as an object of study.

Об авторе:

РУКИН Александр Валентинович – кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГКВООУ ВО «Военная академия воздушно-космической обороны имени Г.К. Жукова» (170100, г. Тверь, ул. Жигарева, д. 50), e-mail: rukin.tver@rambler.ru

УДК 378.14

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

А.Л. Сиротюк¹, Ю.С. Думиник²

¹Тверской государственный университет,

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

Рассматривается проблема разработки и применения системы компетентностно-ориентированных заданий в образовательном процессе вуза. Описывается структура компетентностно-ориентированного задания, модель компетентностно-ориентированных заданий, коэффициент полноты системы компетентностно-ориентированных заданий и коэффициент перегрузки обучающихся.

Ключевые слова: *компетентностно-ориентированное задание, структура компетентностно-ориентированного задания, модель системы компетентностно-ориентированных заданий, коэффициент полноты системы компетентностно-ориентированных заданий, коэффициент перегрузки обучающихся.*

Реализация ФГОС ВО нацелена не только на формирование у обучающихся общекультурных и профессиональных компетентностей, но и на приобретение ими компетентностного опыта, что влечет за собой иной подход к организации образовательного процесса в вузе. Преобразования должны коснуться и пересмотра предметного содержания дисциплин учебного плана, и освоения современных образовательных технологий, и разработки новых процедур измерения и оценки образовательных результатов и, конечно, разработки компетентностно-ориентированных заданий.

Компетентностно-ориентированное задание (КОЗ) – интегративная дидактическая единица компетентностно-ориентированного образования, включающая технологии, содержание, мониторинг качества обучения, направленная на эффективное формирование профессиональных компетентностей обучающихся вуза [4]. КОЗ нацелено не на воспроизведение обучающимися информации, а на организацию или саморганизацию их деятельности. КОЗ требует использования знаний в условиях неопределенности, за пределами учебной ситуации, организует деятельность обучающихся, а не требует воспроизведения ими информации или отдельных действий [3]. Отличительные особенности КОЗ заключаются в том, что оно является деятельностным, моделирует профессиональную ситуацию, строится на актуальном для обучающихся материале и задается следующими *структурными элементами* (рис. 1) [2; 4]:

- *стимул*: погружает в контекст задания и мотивирует на его выполнение;
- *бланк задания*: определяет последовательность деятельности обучающихся и позволяет оценить качество выполнения задания;
- *задачная формулировка*: описывает деятельность обучающихся для выполнения задания;
- *инструмент проверки*: задает способы и критерии оценивания результата;
- *информация для преподавателей*: характеристика задания: цель, задачи, ожидаемые результаты, особенности работы с заданием;
- *инструмент проверки выполнения задания*: определяет количество баллов за каждый этап деятельности;
- *источник информации*: содержит информацию, необходимую для успешной деятельности обучающихся для выполнения задания.

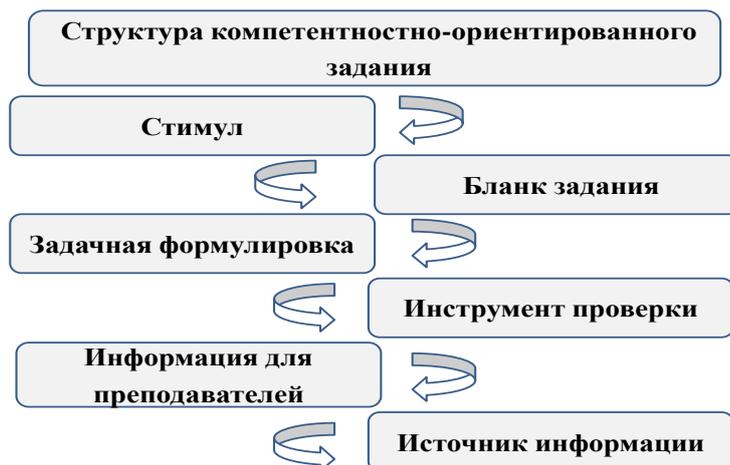


Рис. 1. Структура компетентностно-ориентированного задания

Исследования Е.А. Вахтиной и А.И. Артюхиной показали, что у обучающихся вуза, выполняющих КОЗ, уровень усвоения учебного материала увеличивается на 34 %, а уровень учебно-познавательной активности – на 29 % [1].

Для формирования профессиональных компетентностей у обучающихся вуза необходима разработка не единичных компетентностно-ориентированных заданий, а их системы.

Система компетентностно-ориентированных заданий – это совокупность взаимосвязанных и взаимообусловленных заданий, оптимально обеспечивающих освоение обучающимися профессиональных и общекультурных компетентностей, позволяющих осуществлять оперативную и итоговую диагностику успешности образовательного процесса и уровня сформированности указанных компетентностей. Система компетентностно-ориентированных заданий является одновременно компонентом содержания, компонентом технологии и компонентом мониторинга, в целом обеспечивающих оптимальное достижение наилучшего результата, заданного образовательными целями при максимальной затрате интеллектуального потенциала и способностей обучающихся и минимальном расходе физических и временных затрат [5].



Рис. 2. Модель системы компетентностно-ориентированных заданий

М.В. Шингарёвой и А.Н. Скороходовым разработана модель системы компетентностно-ориентированных заданий, включающая пять блоков (рис. 2) [5]:

– нормативный – нормативные требования к качеству подготовки выпускников в формате компетенций (ФГОС), дидактические требования к педагогическому процессу в вузе, требования к структурным составляющим заданий, принципы, критерии и показатели построения системы компетентностно-ориентированных заданий и задач;

– содержательный – программные требования (примерные и рабочие программы учебных дисциплин), принципы и критерии отбора содержания КОЗ;

– технологический – совокупность профессионально-педагогических действий преподавателя по осуществлению процесса обучения дисциплине (целевая ориентация, мотивация и стимулирование, формирование знаний и умений, контроль успешности освоения дисциплины); использование компетентностно-ориентированных заданий в качестве методов и средств обучения (сборники КОЗ, методические рекомендации по выполнению творческих КОЗ и т.д.);

– диагностический – научно обоснованная совокупность оценочных средств и методик диагностики качества освоения профессиональных и общекультурных компетентностей в процессе изучения дисциплины; разработка экзаменационных диагностических комплексов для поэтапной предметной и итоговой государственной аттестации обучающихся вуза, включающих наряду с вопросами гностической направленности компетентностно-ориентированные задания;

– организационно-управленческий – взаимодействие преподавателя и обучающегося в процессе освоения учебной дисциплины, ведущим инструментарием в котором являются компетентностно-ориентированные задания как компоненты содержания, технологии и мониторинга.

Системообразующим фактором модели системы компетентностно-ориентированных заданий, обеспечивающим целостность и действенность, выступает социальный заказ – профессиональные компетенции выпускника вуза [5].

Система компетентностно-ориентированных заданий считается *полной*, если она отражает все профессиональные компетентности обучающихся, которые необходимо сформировать в процессе изучения дисциплины в соответствии с ФГОС ВО; содержание заданий соответствует структуре содержания дисциплины, отраженной в примерной и рабочей программах.

Коэффициент полноты системы ($K_{ПК}$) рассчитывается по формуле [5]:

$$K_{ПК} = \frac{N_{КОЗ}}{N_{ПК}}$$

где $N_{ПК}$ – количество профессиональных компетентностей, которые необходимо сформировать в процессе изучения дисциплины; $N_{КОЗ}$ – количество компетентностно-ориентированных заданий.

Для полноты системы компетентностно-ориентированных заданий необходимо, чтобы $K_{ПК} \geq 1$, т.е. количество компетентностно-ориентированных заданий не должно быть меньше количества профессиональных компетентностей, которые необходимо сформировать в процессе изучения дисциплины в соответствии с ФГОС.

Коэффициент перегрузки обучающихся ($K_{ПО}$) рассчитывается по формуле [5]:

$$K_{ПО} = \frac{T_{ОБ}}{T_{ПР}}$$

где $T_{ОБ}$ – время, затраченное на выполнение обучающимися компетентностно-ориентированных заданий (определяется экспериментальным путем); $T_{ПР}$ – время, отведенное на решение компетентностно-ориентированных заданий по плану (рассчитывается преподавателем).

При расчете $T_{ПР}$ преподаватель может привлечь специалистов кафедры, отслеживая время, затраченное ими на решение компетентностно-ориентированных заданий. Затем определить $T_{ПР}$ по формуле:

$$T_{ПР} = T_{\text{спец}} \times N,$$

где Тспец – среднее время, затраченное специалистами на решение компетентностно-ориентированных заданий; N – количество заданий в системе.

Сравнив $T_{\text{ПР}}$ и $K_{\text{ПО}}$, преподаватель может сделать вывод о посильности разработанной им системы компетентностно-ориентированных заданий:

- $T_{\text{ПР}} < K_{\text{ПО}}$ – непосильно, перегрузка;
- $T_{\text{ПР}} = K_{\text{ПО}}$ – посильно;
- $T_{\text{ПР}} > K_{\text{ПО}}$ – посильно, недогрузка.

При $K_{\text{ПО}} > 1,5$ необходимо искать пути разгрузки обучающихся, сокращать количество заданий в системе или интегрировать их.

Реализация системы компетентностно-ориентированных заданий в образовательном процессе вуза позволяет решить следующие задачи: изменение условий обучения, самообучения и саморазвития обучающихся; активизация самостоятельной учебно-познавательной деятельности обучающихся; формирование системы профессиональных и личностных компетентностей обучающихся; реализация ролей преподавателя как менеджера, тьютора, фасилитатора, модератора, консультанта; качественное изменение процедур измерения и оценки результатов обучения.

Список литературы

1. Вахтина Е.А., Артюхина А.И. Компетентностно ориентированные задания в самостоятельной работе студентов-медиков. Электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ «Грани познания». № 3 (30). 2014. URL: <http://grani.vspu.ru/jurnal/35>
2. Попович И.Ю. Технология создания компетентностно-ориентированных заданий // Начальная школа. 2014. № 1. С. 47–54.
3. Садкина В.И. 101 педагогическая идея: как создать урок. Ростов н/Д: Феникс, 2014. 87 с.
4. Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Клещева И.В., Багаутдинова А.Ш., Будько М.Б., Будько М.Ю., Вознесенская А.О., Забодалова Л.А., Надточий Л.А., Орлова О.Ю. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования. СПб: НИУ ИТМО, 2014. 98 с.
5. Шингарёва М.В., Скороходов А.Н. Компетентностно ориентированная задача как интегративная дидактическая единица учебного процесса в вузе // Вестн. ФГОУ ВПО МГАУ. 2013. № 4. С. 108–111.

THE USE OF COMPETENCE-ORIENTED TASKS IN EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY

A.L. Sirotjuk¹, Y.S. Duminike²

¹Tver State University, Institute of Pedagogical Education

²Military Academy of Aerospace Defense named after G.K. Zhukov

The article focuses on the development and application of the system competence-oriented tasks in educational process of the University. Describes the structure of competence-oriented tasks, the model of competence-oriented tasks, the ratio of completeness of the system of competence-oriented tasks and a load factor of students.

Keywords: *competence-oriented task, the structure of the competence-oriented task model of the system of competence-oriented tasks, the ratio of completeness of the system of competence-oriented tasks, the ratio of the overload of students.*

Об авторах:

СИРОТЮК Алла Леонидовна – доктор психологических наук, профессор; заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170000, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: a.sirotjuk@mail.ru

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

УДК 371.3

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

С.Ю. Щербакова, И.Д. Лельчицкий, В.А. Ершов

Тверской государственной университет

Статья посвящена опыту внедрения системы зачетных единиц для формирования нелинейных образовательных траекторий и признания результатов обучения в рамках дополнительного педагогического образования.

Ключевые слова: непрерывное образование, дополнительное педагогическое образование, нелинейные образовательные траектории, система зачетных единиц.

В условиях новой парадигмы образования – обучение в течение всей жизни – меняются концепции образовательной политики многих государств. Ответом на вызовы времени стало формирование идеи непрерывного образования, направленной на создание условий для развития каждой личности, для успешного удовлетворения образовательных потребностей каждого члена общества. Последнее обстоятельство вывело эту идею на особое место среди философских и человеческих ценностей.

Под влиянием деятельности ЮНЕСКО во второй половине XX в. непрерывное образование становится популярным и в Советском Союзе. Идея непрерывного образования была положена в Закон СССР от 19.07.1973 г. № 4536-VIII «Об утверждении Основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании» [1], а затем в «Основы законодательства СССР и союзных республик о народном образовании» (1984) [2]. В 70–80-е гг. XX в. она стала ведущей идеей реформирования системы народного образования в нашей стране, обсуждалась на съездах учителей, на сессиях народных депутатов, в средствах массовой информации.

Анализ государственной политики по модернизации профессионального образования был осуществлен В.П. Кирилловым. Результаты проведенного анализа позволили автору утверждать, что в ходе реформирования системы профессионального образования в 1980-е годы в СССР разрабатывались проекты создания системы непрерывного образования с учетом зарубежного опыта построения и развития профессионального образования и обучения [5, с. 22].

В 1988 г. Государственный комитет СССР по народному образованию начал формировать Концепцию развития непрерывного образования, которая ставила задачу переосмысления целей и функций всей системы отечественного образования, традиционных представлений о его социальной сущности и его отношениях с другими формами образовательной практики общества, в том числе роли и места образования как социального института общества. Данная концепция реализована не была, но, по оценке О.Н. Олейниковой, она «по заявленным ценностям и широте содержания соответствовала разрабатываемой с 1976 г. и принятой к реализации международным сообществом, в частности Европейским Союзом, концепции обучения в течение всей жизни» [6, с. 7–10].

¹ Статья подготовлена в рамках государственного задания Министерства образования и науки РФ № 2.140.2016/НМ «Научно-методическое обеспечение реализации пилотного проекта по внедрению систем зачетных единиц для формирования нелинейных образовательных траекторий и признания результатов обучения».

Признание роли и места педагога как «уникального (человеческого) ресурса модернизации отечественного образования» [4, с. 11] объясняет появление среди первых разработок Концепции непрерывного педагогического образования, представленной коллективом авторов под руководством академика В.А. Сластенина и одобренной в 1989 г. Государственным комитетом СССР по народному образованию в качестве модели педагогического образования для вузов. Данная Концепция раскрывала общую парадигму педагогического образования, новые цели и задачи, определяла основные этапы педагогической подготовки [7].

В процессе развития системы непрерывного образования появляются новые образовательные программы, разрабатываются новые подходы к организации образовательного процесса, внедряются в практику новые формы и виды образования и обучения. В современном понимании непрерывное образование предполагает не только формальное обучение детей и молодежи, но и формальное, дополнительное, неформальное и спонтанное обучение взрослых.

В современной отечественной системе образования выделяются следующие виды образования: «общее образование, профессиональное образование, дополнительное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование)» [3, ст. 10]. Система образования в целом призвана создавать «условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющихся образования, квалификации, опыта практической деятельности при получении образования» [там же].

Таким образом, в систему непрерывного образования оказываются включенными все уровни и виды образования, в том числе дополнительное образование по дополнительным профессиональным программам. Однако следует иметь в виду, что все звенья дополнительного образования самостоятельны и независимы, существуют параллельно друг другу, а дополнительное образование в целом не является образованием более высокого уровня по сравнению с основным.

Реализация дополнительного образования регулируется «Порядком организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам», утвержденным приказом МОН РФ от 1 июля 2013 г. № 499. В соответствии с этим Порядком освоение дополнительных профессиональных программ может быть направлено либо на получение новых компетенций, необходимых для профессиональной деятельности, и приобретение новой квалификации, либо на повышение имеющегося уровня квалификации.

В настоящее время целенаправленная подготовка будущих педагогов-предметников в системе высшего классического университетского образования не предусмотрена. В этой связи дополнительные профессиональные программы педагогической направленности становятся актуальными и востребованными студентами классических университетов, формируют их индивидуальные образовательные траектории.

К освоению дополнительной профессиональной программы дополнительного педагогического образования допускаются, во-первых, лица, имеющие высшее образование, во-вторых, лица, получающие высшее образование. В последнем случае такой режим параллельного обучения призван обеспечивать и горизонтальную, и вертикальную мобильность обучающегося и позволить ему успешно адаптироваться в социуме и профессиональном сообществе.

Выстраиваемые при этом образовательные траектории являются в основном нелинейными. Они обладают отличительной характеристикой нелинейных образовательных траекторий, в них явно наличие переходов от одной

профессиональной стадии к другой, смена видов или даже сфер профессиональной деятельности индивида. Реализация нелинейной образовательной траектории отдельным индивидом неминуемо сопровождается освоением иных, новых для него социальных ролей и перестройкой его сознания. Нелинейные образовательные траектории успешно осуществляются в системе дополнительного профессионального образования через программы переподготовки, основная цель которых – приобретение новой компетенции, новых профессиональных знаний и умений, так как образовательная и профессиональная траектории человека не всегда совпадают. Итогом освоения таких программ является подготовка специалистов, владеющих, помимо основной квалификации, дополнительной квалификацией, позволяющей расширить их возможности на рынке труда, в частности в сфере образования.

Указанная образовательная профессиональная программа дополнительного педагогического образования (далее программа «Преподаватель») направлена на формирование у слушателей компетенций, необходимых для осуществления педагогической деятельности, а именно: подготовка будущего преподавателя, способного реализовывать образовательные программы на уровне, отвечающем требованиям федеральных государственных образовательных стандартов; проектировать и проводить типовые мероприятия, связанные с обучением; анализировать частные и общие проблемы преподавания и управления образовательным процессом; выбирать оптимальную стратегию обучения, используя современные технологии.

Структурно-организационные формы подготовки будущего педагога в рамках дополнительного образования связаны не только с углублением в некоторую предметную область (предметность присутствует в основной образовательной программе), но и с целенаправленным освоением педагогической культуры, самоопределением преподавателя к личности обучающегося как базовой ценности образовательного процесса [4, с.122]. Предметная подготовка по основной образовательной программе во многом определяет профессиональные качества будущего преподавателя, являясь их фундаментом. Однако даже очень хорошая теоретическая база часто оказывается недостаточной для успешной педагогической деятельности: важна подготовка не только грамотного математика, химика, биолога и т. д., но и преподавателя, способного к осуществлению своей аксио-педагогической миссии и обладающего определенной системой педагогических компетентностей для ее реализации.

Это актуализирует проблему моделирования принципиально иных условий, обеспечивающих достижение обозначенных сложных и ответственных задач. Во-первых, обоснованной представляется организация единой учебной площадки, что предоставляет возможность для совместного проведения занятий по дисциплинам профессионально-педагогического цикла со студентами различных факультетов. Это ведет к созданию педагогического сообщества уже на этапе обучения в университете, является важной предпосылкой формирования профессионалов, объединенных общими смысло-жизненными ценностными установками.

Во-вторых, обеспечивается структурирование и интеграция содержания, использование инновационных образовательных технологий. Преподавание всего цикла профессионально-педагогических дисциплин в рамках дополнительной профессиональной программы «Преподаватель» осуществляется в форме авторских учебных курсов, предполагающих знакомство с лучшими образцами мирового педагогического опыта. Методология построения учебных курсов сознательно ориентирована на применение интерактивной процедуры – своеобразного метода «последовательных приближений», в ходе которой предполагается уточнение содержания каждого курса и совершенствование педагогических и методических средств его сопровождения. Использование инновационных образовательных

технологий, таких, как рефлексия, проектирование, моделирование, организационно-деятельностные, организационно-мыслительные и имитационные игры, тренинги, является необходимым условием организации процесса подготовки педагогических кадров.

В-третьих, разработанная программа дополнительного педагогического образования в классическом университете позволяет теоретически обосновать и практически осуществить взаимосвязь общего, профессионального и педагогического образования в содержании и методах обучения. Учебный план этой дополнительной программы предусматривает содержательную преемственность с учебным планом соответствующей основной образовательной программы, обеспечивая органичное сочетание профильного академического и дополнительного педагогического образования с освоением исследовательских инновационных технологий, ориентацией на профессионально-личностное становление будущего педагога.

Поэтому содержание всех учебных курсов дополнительной профессиональной программы «Преподаватель» приведено в полное соответствие задачам будущей профессиональной деятельности и квалификационным требованиям к будущим преподавателям, сформулированным в виде компетенций [4, с. 129].

Для системы дополнительного педагогического образования в целом актуальна проблема использования новейших педагогических технологий. Активные методы обучения в такой системе приобретают особую эффективность в связи со спецификой реализации дополнительного педагогического образования в классических университетах: обучение студентов происходит параллельно с получением ими фундаментальной подготовки по избранному направлению. В условиях функционирования единой образовательной площадки по освоению программы «Преподаватель» студентами различных факультетов происходит выработка навыков профессионального поведения, межличностного взаимодействия, т. е. формирование знания об особенностях коммуникативной культуры различных социальных групп, к которым принадлежат студенты, а также их ближайшее окружение, способности определять особенности традиций коммуникации, складывающихся в молодежной студенческой среде, – важнейших структурных элементов коммуникативной компетенции. Эта особенность организации учебного процесса закладывает также основы компетенции разрешения конфликтных ситуаций, а специальные тренинги и мастер-классы направлены на завершение формирования всех ее элементов: знание теоретических основ позитивного разрешения конфликтных ситуаций; способность выявлять обучающихся, провоцирующих конфликты, и управлять их поведением; способность прогнозировать развитие конфликта и проектировать свою педагогическую деятельность, опыт разрешения конфликтных ситуаций.

Осуществление высшего образования в идеологии компетентного подхода требует расширения номенклатуры способов и средств (модульно-рейтинговая система, кредитно-зачетная система) оценки качества подготовки будущих специалистов, что влияет на развитие самостоятельности, ответственности как важнейших личностных качеств педагога [4, с. 137].

В основе признания образовательных и профессиональных достижений и результатов слушателей дополнительной профессиональной программы «Преподаватель» лежит система зачетных единиц, принятая в Российской Федерации и сопоставимая с международной системой ECTS, предназначенной для накопления и переноса зачетных единиц.

Функция накопления зачетных единиц делает возможным накапливать и приращивать результаты обучения посредством их подтверждения и признания в течение всего периода обучения. Таким образом, зачетные единицы, которые признаются, сохраняются и накапливаются, постепенно достигают объема и качества,

соответствующих требованиям получения полной квалификации (в описываемом случае – диплома).

Функция переноса зачетных единиц обеспечивает сопоставимость и равноценность обучения, реализуемого в разных контекстах и в разное время. Это позволяет при освоении дополнительной профессиональной программы перезачесть ряд учебных дисциплин (или отдельных модулей), освоенных в процессе предшествующего обучения по основным образовательным программам, и признать приобретенные слушателями компетенции.

Следует акцентировать целесообразность сопряжения системы зачетных единиц с компетенциями, обозначенными в профессиональном стандарте педагога в виде трудовых функций и представляющими собой структурированное описание профессиональной деятельности в логике педагогического процесса.

Важно подчеркнуть, что успешное внедрение системы зачетных единиц возможно только при определенном уровне готовности, который означает, что квалификации должны быть описаны с точки зрения результатов обучения / компетенций, которые могут использоваться для формирования индивидуальных траекторий обучения.

На основании общего правила проектирования как основных, так и дополнительных образовательных программ о недопущении повторов / дублирования результатов обучения, кроме, может быть, отдельных единиц результатов обучения знаний или умений, зачетные единицы используются как инструмент обоснованного отбора содержания и совершенствования методов реализации программ и организации учебного процесса и как инструмент развития внутренней (сетевые формы реализации программ) и внешней мобильности.

Освоение дополнительной профессиональной программы завершается итоговой аттестацией обучающихся – итоговым междисциплинарным экзаменом и защитой выпускной квалификационной работы. Лицам, успешно освоившим дополнительную профессиональную программу и прошедшим итоговую аттестацию, выдается диплом установленного образца о присвоении квалификации «Преподаватель». Этот диплом действителен только при наличии диплома о высшем образовании. При освоении дополнительной профессиональной программы параллельно с получением высшего образования диплом выдается одновременно с получением документа об основном образовании. Присвоенная квалификация дает право заниматься педагогической профессиональной деятельностью.

Такая форма признания квалификации соответствует сертификации и является признаком формального образования, т. е. официального признания полученного в государственных организациях образования, подтвержденного дипломами и свидетельствами.

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

1. Дополнительное педагогическое образование является формальным образованием в рамках непрерывного образования.

2. Дополнительное педагогическое образование должно осуществляться с учетом достижений прогрессивной отечественной педагогической традиции, находясь одновременно в контексте вызовов современной жизни.

3. Посредством признания в дополнительном образовании результатов, полученных в процессе обучения по основной образовательной программе, реализуется идея индивидуальных образовательных траекторий.

Список литературы

1. Закон СССР «Об утверждении Основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании» от 19.07.1973 г. № 4536-VIII. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.bestpravo.ru/sssr/gn-zakony/mlw.htm>.
2. Основы законодательства СССР и союзных республик о народном образовании (1984). [Электронный ресурс]. URL: <http://lawlibrary.ru/izdanie12292.html>.
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: base.garant.ru Об образовании
4. Лельчицкий И.Д., Ершов В.А., Щербаклова С.Ю. Культурно-антропологическая идея профессионально-личностного становления преподавателя в классическом университете: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2010. 180 с.
5. Кириллов П.В. Государственная политика модернизации профессионального образования в России (конец 1980-х – 2005 гг.): автореф. дис. ... канд. ист. наук. М., 2007, 33 с.
6. Олейникова О. Н. Некоторые аспекты развития непрерывного профессионального образования в Российской Федерации в свете реализации международного проекта «Делфи-2» // Среднее профессиональное образование. 2005. № 3. С. 7–10. URL: <http://pandia.ru/text/78/316/12929.php>
7. Цели, содержание, структура непрерывного образования, единство образования и самообразования. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.psyidentity.ru/dixos-632-2.html>

ADDITIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING

S.Y. Shcherbakova, I.D. Lelchitskiy, W.A. Ershov

Tver State University

The article focuses on the experience of implementing credit system for the formation of a non-linear educational paths and recognition of learning outcomes in the framework for teacher education.

Keywords: *continuing education, additional teaching, nonlinear educational trajectories, the system of credits.*

Об авторах:

ЩЕРБАКОВА Светлана Юрьевна – кандидат физико-математических наук, доцент, заведующая кафедрой математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», e-mail: shchsv@yandex.ru

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович – доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогического образования ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», e-mail: dissovet.tver@yandex.ru

ЕРШОВ Вячеслав Алексеевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и педагогики ФГБОУ ВО «Тверской государственной университет», e-mail: dissovet.tver@yandex.ru

УЧИТЕЛЬ

УДК 378:159.928.235

ЭТИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ УЧИТЕЛЯ

А.В. Бездухов¹, И.А. Носков²

¹Самарский государственный социально-педагогический университет

²Самарский филиал ГАОУ ВО города Москвы «Московский
городской педагогический университет»

В статье обосновывается, что одним из возможных способов овладения будущим учителем созидательным потенциалом граждан России, представленным традиционными ценностями, является формирование у него этического мышления; выявляется объект этического мышления учителя как теоретического; раскрывается социальный план этических рационализаций учителя; дополняется научное представление о рефлексивном целеполагании учителя и рефлексивном ценностном целеполагании учителя.

Ключевые слова: *учитель, этическое мышление, категория, этические рационализации, рефлексивное целеполагание, рефлексивное ценностное целеполагание.*

Формирование этического мышления будущего учителя – важная социально-нравственная и педагогическая проблема. Решение данной проблемы как социально-нравственной связано с подготовкой учителя, способного осмысливать и оценивать результаты своей деятельности по воспитанию и образованию учащихся по критерию их нравственного развития, по достижению ими успеха в ценностно-ориентационной деятельности, творить добро таким образом, чтобы «добро в себе и для себя» [7, с. 336] учителя становилось «добром в себе и для себя» учащегося. «Распознавать», что такое «добро в себе и для себя» и добро для другого, есть не только воспроизведение «добра в себе и для себя», но и воспроизведение того, как «добро в себе и для себя» представлено в учащемся. Представленность добра в учащемся есть результат педагогической деятельности по воспитанию нравственного, добродетельного учащегося. Учащийся через представленность добра «в себе и для себя» представляет педагога, через такое добро учащегося учитель оказывается представленным среди людей. Решение данной проблемы как педагогической связано с развитием способности будущего учителя осуществлять категоризацию педагогической ситуации, решать педагогические задачи, обобщать педагогические факты, принимать и выполнять педагогические решения, создавать условия для взаимного перехода «ценностей "для себя" в ценности "для другого"» [2, с. 8].

Благодаря такому переходу происходит, во-первых, становление гуманистических отношений между учащимися и учителем, между людьми и учителем, представленного через добро учащихся среди них, и сохранение традиционных духовно-нравственных ценностей, являющихся одним из факторов консолидации общества, объединения людей при решении актуальных проблем современности; во-вторых, становление комплементарных отношений, в которых выявляется общность различных нравственных миров, поддерживаемая схожестью таких миров, условием которой является их ценностный синтез. В таких отношениях по определению представлена потребность учителя в ученике как в своем-другом и потребность учащегося в учителе как в своем-другом.

Навязываемый Западом стиль жизни, основанный на культе успеха и пользы как выгоды, но не ценности, на материальных, но не на духовных интересах, ведет к преобладанию позиции «Иметь» над позицией «Быть». Как результат, «человек пребывает в иллюзии, что он действует в своих собственных интересах, тогда как в

действительности он служит чему угодно, только не собственным интересам. Для него важно все, кроме его собственной жизни и искусства жить. Он живет для чего угодно, только не для себя» [13, с. 32–33]. При таком стиле жизни происходит подмена сложившихся веками ценностей суррогатами субкультуры, а попытки на их основе установить новый мировой порядок приводят к цивилизационным столкновениям с носителями традиционных, прежде всего религиозных, ценностей, провоцируют терроризм и экстремизм, порождают экономический хаос, несут угрозу государственному суверенитету.

Будущему учителю необходимо овладевать созидательным потенциалом граждан России – традиционными ценностями, объединяющими людей доброй воли в условиях стоящих перед человечеством вызовов (терроризм и террор, геноцид, локальные войны и др.), и определяющими цель человека: «Цель человека – быть самим собой, а условие достижения этой цели – быть человеком для себя» [14, с. 12].

Созидательный потенциал – традиционные ценности – заключен в Стратегии национальной безопасности РФ, утвержденной Указом Президента от 31 декабря 2015 г.: «К традиционным российским духовно-нравственным ценностям относятся: приоритет духовного над материальным, защита человеческой жизни, прав и свобод человека, семья, созидательный труд, служение Отечеству, нормы морали и нравственности, гуманизм, милосердие, справедливость, взаимопомощь, коллективизм, историческое единство народов России, преемственность истории нашей Родины» [11].

Одним из возможных способов овладения будущим учителем таким созидательным потенциалом является формирование у него этического мышления, благодаря которому он становится способным к осуществлению этических рационализаций.

«Этическое мышление, – пишет В.П. Кобляков, – активная работа сознания по осмыслению моральных понятий, знаний, идеалов, прочитанного и увиденного» [8, с. 21]. Такое понимание В.П. Кобляковым этического мышления дает основание утверждать, что объектом этического мышления учителя являются обозначаемые понятиями морали нравственные явления в социальной и педагогической действительности, комплементарные нравственные отношения между педагогом и учащимися и оценки результатов деятельности по воспитанию нравственного, добродетельного учащегося.

Учитель оперирует в своем этическом мышлении категориями этики, педагогической этики. Этическое мышление учителя, «возвышаясь» над моральным сознанием как практическим сознанием, анализирует, осмысливает его. Этическое сознание учителя, который рефлексировывает относительно комплементарных нравственных отношений, надстраивается над нравственным сознанием учащегося и одновременно является осознанием надстраивания. Методологической основой данного утверждения является положение Н. Гартмана, согласно которому «поток сознания присоединяется к потоку развития мировых событий (педагогических событий. – А.Б.) и одновременно является осознанием такого присоединения. Им он является как в целом, так и в частностях, без учета переплетенности или изолированности актов. Ибо различна только тяжесть затронутости, бытийственный модус того, что испытывается, – один и тот же» [6, с. 435].

Этическое мышление учителя как теоретическое мышление исследует свои основания – категории этики, являющиеся средством мысленного воспроизведения заключенного в педагогической, этической ситуации, ситуации морального выбора сущего с позиции должного. Учитель в своем этическом мышлении оперирует категориями этики, а не понятиями морали. Понятиями морали учитель оперирует в моральном мышлении как практическом мышлении. Этическое мышление учителя сопровождает его этико-педагогическую деятельность, а моральное мышление –

моральную деятельность. Учитель, размышляя о моральных явлениях, о нравственных проблемах учащихся, осмысливает и заключенную в этических категориях нормативность, в которой раскрывается их «актуальное содержание» как сущее. Такое сущее, описываемое этическими категориями, предстает как должное в этико-педагогической деятельности учителя. Учитель стремится к идеальному, каким является «добро в себе и для себя» учащегося. Утверждая добро, учитель изменяет и существующие между ним и учащимися, между самими учащимися нравственные отношения таким образом, чтобы они становились комплементарными.

В категориях представлен деятельностный план. Они – рабочие принципы мысли, ее содержательные формы, организующие процесс исследования [17, с. 124–125]. И далее: «Переход из "знаниевого" плана в деятельностный требует рассматривать категории не только с точки зрения их предметного содержания, но и с позиции их "обслуживания" проблемных ситуаций» [17, с. 131].

Для нашего исследования важной является мысль М.Г. Ярошевского о том, что в категориях представлен деятельностный план. Как мы полагаем, ученый имел в виду деятельностный план мышления или мышление как деятельность, отличное от мышления как процесса.

Мышление, как подчеркивает С.Л. Рубинштейн, выступает по преимуществу как деятельность тогда, когда оно рассматривается в своем отношении к субъекту и задачам, которые он разрешает. В мышлении как деятельности выступает не только закономерность его процессуального течения, но и личностно-мотивационный план. Деятельность мышления – это всегда вместе с тем и процесс мышления, а процесс мышления – это или сама деятельность в определенном ее аспекте, или компонент ее [10, с. 246].

В случае с категориями, функционирующими «в сознании человека и как наиболее общие понятия, и как исходные схемы мышления, которые направляют мысль на поиск наиболее фундаментальных характеристик объекта» [9, с. 42], они как рабочие принципы мысли учителя, ее содержательные формы, организуют не процесс исследования, но процесс поиска решения педагогической ситуации, а затем и процесс теоретического осмысления достигнутых результатов.

Сквозь призму этических категорий, образующих «категориальные рамки» [9, с. 42] этического мышления учителя, педагог осуществляет этическую интерпретацию педагогической ситуации с нравственным содержанием. При этом он осуществляет этические рационализации в логике: от этического отношения к социально-нравственной и педагогической действительности, не отрывая при этом такие рационализации от решаемых им педагогических задач.

Этические рационализации, с нашей точки зрения, являются особой формой рациональности, поскольку они относятся непосредственно к содержанию этического и морального сознания, а не рационального сознания. Они расширяют рациональное сознание за счет привнесения в него этической составляющей, благодаря которой рационально-рефлексивный тип отношений к миру, свойственный рационально-рефлектирующему сознанию, дополняется морально-рефлексивным типом отношения к миру, свойственным рефлектирующему моральному сознанию.

В социальном плане этические рационализации вписываются в идеи гуманизации образования, ведущей характеристикой которой является гуманизм как ценность, как норма, как принцип педагогической деятельности. Гуманизм как ценность – «это мера человечности, это характеристика конструктивных отношений между людьми, отношений, созидających и собирающих человеческое в человеке. Человеческое в человеке с позиции гуманизма – это человечность, гуманность» [3, с. 25].

Мы полагаем, что этические рационализации, которые так важны в научной, ценностной и собственно этической экспертизе, должны быть связаны в первую

очередь с целеполагающей деятельностью, а не с целесообразной деятельностью.

Сделаем в этой связи необходимые пояснения. Целью целесообразной, или целенаправленной, деятельности, которая, как подчеркивает В.С. Швырев, адекватна «закрытой» рациональности, является представление, моделирование предмета познания в концептуальных схемах на основе заданных познавательных предпосылок, соответствующих парадигм, картин мира, теорий, концепций и гипотез. Задача такой деятельности сводится к поиску наиболее адекватных средств достижения цели. Целеполагающая деятельность, свойственная «открытой» рациональности, состоит в поиске и нахождении новых целевых ориентиров научно-познавательной деятельности. «Открытая» рациональность предполагает критический анализ предпосылок «закрытой» рациональности с точки зрения адекватности лежащих в их основании мироориентаций и выхода за их пределы в более глубокие и широкие контексты мироотношения [15, с. 51–53].

Следует отметить, что В.С. Швырев осмысливает соотношение целесообразной деятельности и целеполагающей деятельности в рамках рационального познания, рационального, рационально-рефлексивного сознания, но не в рамках морального познания, которое открывает человеку мир ценностей морали, не в рамках этического сознания, которому свойственны этические рационализации, не в рамках морального сознания, участвующего в духовно-практическом освоении мира в морали.

Целесообразность деятельности, как подчеркивает М.Б. Туровский, является продуктом отношения человека к природе (обществу, миру. – А.Б.) не непосредственно, но через посредство исторического (морального. – А.Б.) опыта; при этом на этапе целеполагания, следующего за задаванием цели, происходит рефлексивный отбор способов достижений цели [12, с. 128].

Отметим, что рефлексия способов достижения цели и способов экспертизы является «двуслойной» рефлексией: это рефлексивное целеполагание и рефлексивное ценностное целеполагание. Раскрывая содержание рефлексивного целеполагания и рефлексивного ценностного целеполагания, являющихся, с нашей точки зрения, механизмами научной, ценностной и этической экспертизы, мы дополняем ранее сформулированные нами идеи о рефлексивном целеполагании учителя и рефлексивном ценностном целеполагании учителя, представленные (идеи) в исследовании, посвященном проблеме формирования гуманистической направленности будущего учителя [1, с. 27–29], а также в научной статье «Антиномичность адаптивной и гуманистической функций педагогической деятельности» [4].

Поскольку рефлексия есть рациональный процесс, рефлексивное целеполагание есть мысль о мысли, посредством которой человек оценивает последствия самой мысли о результатах научной экспертизы по критерию научного знания, привлекаемого для экспертизы, о действиях, осуществленных в процессе научной экспертизы. Такое понимание рефлексивного целеполагания вписывается в идеи Ю.А. Шрейдера о рефлексии, которая оценивает не только последствия обдуманного поступка, но и последствия самой мысли о нем [16, с. 42].

Однако рефлексия как мысль о мысли относительно только своих действий и последствий только своей мысли носит еще односторонний характер. Человек, осуществляющий научную экспертизу, должен рефлексивно относиться и к мыслям научного сообщества, других людей, прогнозировать их оценки своих действий. Это более сложная рефлексия, включающая уже не только мысль человека о собственной мысли, но и мысль о непосредственном взаимодействии с научным сообществом и об опосредованном взаимодействии с людьми, которые могут соглашаться или не соглашаться с его мыслью, с выбранными им критериями оценок. Мысль о мысли другого человека, о другом человеке выводит эксперта на осмысление его ценностно-

смысловых структур, с которым он прямо либо опосредованно взаимодействует через научную, ценностную и этическую экспертизу.

Целеполагающая деятельность по необходимости требует «двуслойной» рефлексии со стороны эксперта. Такой сложный двусторонний процесс осмысления мы называем рефлексивным ценностным целеполаганием, о чем мы писали в наших предыдущих работах применительно к деятельности учителя.

Рефлексивное ценностное целеполагание – это, с одной стороны, мысль проводящего экспертизу человека о собственной мысли, с другой – мысль о мысли людей, принимающих и постигающих выбранные им для научной, ценностной, этической экспертизы критерии оценок. Системообразующим компонентом рефлексивного ценностного целеполагания являются ценности, которые, будучи присвоены человеком, инициируют, направляют и регулируют его деятельность. Рефлексивное ценностное целеполагание, в процессе которого человек реконструирует прообраз «идеального» результата деятельности, направляется его ценностными ориентациями, той системой ценностей, которая раскрывает содержание и направленность проводимой им экспертизы. В рефлексивном ценностном целеполагании представлены и ценность, и оценивание. Ценности человека концентрируются на особом «ярусе» его этического и морального сознания.

«Двуслойная» рефлексия важна для научно-познавательной, преобразовательной деятельности, не говоря уже о ценностно-ориентационной, моральной деятельности, для генерации научного знания, для приращения такого знания этическим, моральным знанием. Благодаря приращению научного знания этическим и моральным знанием становится возможной новая организация знания, суть которой заключается в переструктурировании наличного знания, что «ведет к существенному приращению знания» [5, с. 385].

Этическая рефлексия, сопровождающая переструктурирование научного знания, выявляет неполноту знания и становится предпосылкой генерации знания о категориях этики, педагогической этики, которыми учитель оперирует в своем этическом мышлении. Развивая категориальный аппарат этического мышления будущего учителя, мы формируем у него способность к философско-этической, этико-педагогической рефлексии.

Список литературы

1. Бездухов А.В. Педагогические условия формирования гуманистической направленности студента – будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук. Самара: СГПУ, 2000. 218 с.
2. Бездухов В.П. Гуманистический подход к личности учащегося // Изв. РАО. 2015. № 2(34). С. 5–12.
3. Бездухов В.П. Сущность гуманизации образования // Изв. РАО. 2009. № 2(10). С. 20–28.
4. Бездухов В.П., Бездухов А.В. Антиномичность адаптивной и гуманистической функций педагогической деятельности // Педагогика. 2002. № 9. С. 66–71.
5. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход. М.: Эдиториал УРСС, 1977. 448 с.
6. Гартман Н. Этика. СПб.: Владимир Даль, 2002. 707 с.
7. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: в 4 т. М.: Мысль, 1977. Т. 3: Философия духа. 471 с.
8. Кобляков В.П. Этическое сознание. Л.: ЛГУ, 1979. 222 с.
9. Кулюткин Ю.Н. От идеи к решению // Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат: коллективная монография / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М.: Педагогика, 1990. С. 40–54.
10. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии. М.: Наука, 1997. 463 с.

11. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации. Утверждена Указом Президента РФ от 31 декабря 2015 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/ce89a659b0137b9d7c3a1dd4eca2b51d7001589f/
12. Туровский М.Б. Философские основания культурологии. М.: РОССПЭН, 1997. 440 с.
13. Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993. 416 с.
14. Фромм Э. Иметь или быть? М.: Прогресс, 1990. 336 с.
15. Швырев В.С. Рациональность как ценность культуры. Традиция и современность. М.: Прогресс-Традиция, 2003. 176 с.
16. Шрейдер Ю.А. Этика. М.: Текст, 1998. 271 с.
17. Ярошевский М.Г. Теоретическое и категориальное в системе науки // Петровский А.В., Ярошевский М.Г. Основы теоретической психологии. М.: ИНФРА-М, 1998. С. 123–138.

ETHICAL THINKING TEACHER

A.V. Bezdukhov¹, I.A. Noskov²

¹Samara State University of Social Sciences and Education

²Samara Branch of Moscow City Pedagogical University

The article explains that one of the possible ways of mastering the future teacher of creative potential of Russian citizens, represented by traditional values, is the formation of his ethical thinking; detected object ethical thinking teacher as a theory; reveals the social plan teachers ethical rationalizations; complemented by a scientific understanding of the reflexive goal-setting and the reflexive teacher's evaluative goal-setting teacher.

Keywords: *teacher, ethical thinking, category, ethical rationalization, reflexive goal setting, goal setting's value reflexive.*

Сведения об авторах:

БЕЗДУХОВ Артем Владимирович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443099, г. Самара, ул. М. Горького, д. 65/67), e-mail: bezdukhov@mail.ru

НОСКОВ Игорь Александрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики Самарского филиала ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Самара), e-mail: igor-noskov@yandex.ru

УДК 371.15

МОРАЛЬНАЯ РЕФЛЕКСИЯ УЧИТЕЛЯ

В.П. Бездухов

Самарский государственный социально-педагогический университет

Рассматривается важная для современного общества и образования проблема развития нравственности учащихся в деятельности учителя. Показывается, что происходящие в мире геополитические процессы и социально-экономические преобразования приводят к тому, что человек оказывается в ситуации нравственной неопределенности. Обосновывается, что человечность, предстающая как цель личности, как цель других, адекватна современным представлениям о деятельности учителя, ориентированной на развитие нравственности учащихся. Представляется многоуровневый характер моральной рефлексии учителя как механизма морального выбора, показывается внутренняя связь между уровнями моральной рефлексии и назначению движения знания по уровням такой рефлексии учителя. Показывается значение двустороннего действия золотого правила нравственности в развитии нравственности учащихся, в нормализации отношений учащихся к миру, к людям и к себе в нравственно-педагогическом взаимодействии.

***Ключевые слова:** нравственность, учащийся, учитель, человечность, цель, моральная рефлексия, нравственно-педагогическое взаимодействие, золотое правило нравственности.*

В современных условиях развитие нравственности учащегося должно стать стратегической целью современного образования, которая включает в себе возможность при ее достижении консолидировать людей на решение многообразных социально-нравственных проблем.

В настоящее время в контексте решения задачи развития нравственности школьников важно учитывать, что происходящие в мире геополитические процессы, социально-экономические преобразования в нашей стране оказывают влияние на отношения между людьми, приводящего к тому, что человек оказывается в ситуации нравственной неопределенности. Он не понимает, где добро, а где зло, где справедливость, а где её отсутствие, где верность слову, а где нарушение обещаний и т. д.

Навязывание Западом такой демократической «ценности», как однополюсные браки, приводящее к появлению «папы один», «папы два», или «мамы один», «мамы два», разрушает институт семьи, традиционные ценности. Подмена истинных, сложившихся веками ценностей суррогатами субкультуры меньшинств и попытки на их основе установить новый мировой порядок приводят к столкновениям с носителями традиционных, прежде всего, религиозных ценностей, провоцируют терроризм и экстремизм. Сильное воздействие на неокрепший интеллект и чувства молодого человека, на его формирующуюся нравственность оказывают средства массовой коммуникации. Интернет и социальные сети приводят к вполне определенным деформациям в сознании и поведении молодых людей. Навязываемый Западом стиль жизни, основанный на достижении успеха и пользы как выгоды, ничего общего не имеющей с пользой как ценностью, через которую, равно как и через такие ценности, как справедливость, милосердие, удовольствие, «отражается позиция человека в отношении добра и зла» [2, с. 309], на индивидуализме, потребительском поведении, свободе отдельного человека в ущерб многих – разрушает нравственные основания сосуществования людей.

Необходимость в сохранении традиционных духовно-нравственных ценностей в современных условиях выступает одним из факторов консолидации общества, объединения людей доброй воли при решении актуальных проблем современности. Свод традиционных ценностей современной России определен в Стратегии

национальной безопасности РФ, утвержденной Указом Президента от 31 декабря 2015 г.: «К традиционным российским духовно-нравственным ценностям относятся: приоритет духовного над материальным, защита человеческой жизни, прав и свобод человека, семья, созидательный труд, служение Отечеству, нормы морали и нравственности, гуманизм, милосердие, справедливость, взаимопомощь, коллективизм, историческое единство народов России, преемственность истории нашей Родины» [12].

Будущему учителю уже сегодня необходимо всесторонне овладеть мощным созидательным потенциалом граждан России – традиционными ценностями, объединяющими людей доброй воли в условиях стоящих перед человечеством вызовов (терроризм и различные фобии, геноцид, неконтролируемая миграция, локальные войны и др.) и определяющими вектор развития образования как одного из факторов консолидации общества.

Следует учитывать, что жизнь современного человека становится индивидуализированной. «В исторической тенденции развития общества жизнь человека все более индивидуализируется, обстоятельства, в которых приходится принимать решения, становятся более разнообразными, возможность отдельной личности повлиять на характер событий за счет своего нравственного выбора в принципе увеличивается. <...> Это означает, что возрастает степень индивидуальной ответственности и, соответственно, усложняется процесс мотивации» [11, с. 10].

И взрослый, и школьник несут ответственность за свои поступки, за свое поведение. Они живут в первую очередь для себя. В морали, как отмечает Р.Г. Апресян, человек ответствен перед самим собой, за самого себя: за сохранение своей внутренней свободы, своего достоинства, своей человечности [2, с. 277].

Человечность, предстающая как цель личности, как цель других, адекватна современным представлениям о деятельности учителя, ориентированной на развитие нравственности, которая есть мир ценностей. В системе этих ценностей абсолютной ценностью является человек, а человечность как качество его личности является целью педагогической деятельности. Достижение такой цели деятельности требует от учителя развитости моральной рефлексии, являющейся механизмом морального выбора как выбора ценностей и поступков.

Действенность и эффективность рефлексии как инструмента морального выбора зависит от ее способности выводить личность в сферу социально-психологического взаимодействия с другими людьми. Это осуществляется с помощью такого социально-нравственно-психологического свойства личности, как ответственность, которая обязывает учителя выбирать линию поведения, учитывающую жизненные интересы других людей: коллег, учащихся и их родителей.

Интерес педагога к выполнению социальной роли упрочивает значение рефлексии «как средства выбора средств на пути реализации поступка <...> через связь рефлексии с интересами у личности появляется возможность применять объективные критерии к суждениям о ценности поступков – как своих собственных, так и поступков других людей» [6, с. 189].

Размышление, т. е. собеседование учителя с самим собой, которое связано с чувством ответственности за выполнение социальной роли, направляющим поведение и действия педагога в соответствии с выбранными им нравственными ценностями, определяет его реальную деятельность, реальное поведение. Интерес же к профессиональной деятельности, к ученику приближает педагога к адекватному познанию других и к самопознанию, что ведет к нравственному развитию и педагога, и школьника.

Морально-рефлексивные процессы являются видом интеллектуальной деятельности. Однако они не тождественны познавательной деятельности в обычном смысле этого слова, поскольку направлены на самосознание педагога, выключить из которого нравственное чувство нельзя. Осуществлять моральный выбор нельзя только с помощью рассудка потому, что интеллектуализация морали ведет к ложной

имитации этого процесса, а мораль при этом сводится к проблеме полезности, которая в первую очередь постигается рассудком.

Рефлексивные процессы повлияют на нравственное развитие личности учителя только тогда, когда моральный выбор будет осуществляться «специфическим моральным способом: на основе указания нравственного чувства» [8, с. 181]. Реальное поведение, т. е. действительно нравственное его качество, находит свою предметную реализацию и осуществляется только под знаком нравственного чувства. Нравственное чувство существует в конкретных проявлениях сознания человека: чувстве ответственности, чувстве долга, чувстве собственного достоинства, в велениях или угрызениях совести. Способность человека выбирать нравственные ценности и линию поведения отражает суть моральной рефлексии.

Моральная рефлексия, с нашей точки зрения, является многоуровневой: 1. Осмысление личностного «Я» сквозь призму своих желаний, стремлений, установок, притязаний. 2. Осмысление личностного «Я» среди людей. 3. Осмысление личностного «Я» среди норм морали и культуры.

Переход от одного уровня моральной рефлексии к другому может осуществляться сверху вниз и снизу вверх. Внутренняя связь между этими уровнями рефлексии проявляется в том, что движение знаний по уровням моральной рефлексии осуществляется или посредством абстрагирования, или посредством конкретизации.

Рациональный процесс самодиагностики с собой и с другим по поводу «Я» среди своих желаний и «Я» среди учащихся есть деятельность сознания, которая благодаря отражательной функции сознания исследует значение намерений, целей, установок, значение взаимодействия с учащимися с позиции ценностей и норм морали и культуры. Этот рациональный процесс, осуществляемый в отношении к ученику, к цели его деятельности, с одной стороны, выявляет, насколько адекватны оценки результатам деятельности учащихся с позиции той системы ценностей, которую они присвоили, и действительно ли они стали критерием оценки результатов деятельности самими учащимися. С другой стороны, учитель, размышляющий над отношением к ребенку, его деятельностью и целью этой деятельности, встает на точку зрения ученика, «погружается» в его нравственный мир, «поднимается» до уровня детского развития, начинает оценивать себя с позиции своей направленности на личность школьника. Размышления над отношением к ученику есть ценностное отношение, мировоззренчески-смысловое содержание которого исходит из ценности ребенка и оценки его возможностей в самореализации в жизнедеятельности, в ценностно-ориентационной деятельности.

Движение знания по уровням рефлексии (рефлексия всегда есть работа с фактическим знанием, которое есть в сознании учителя) выявляет (может выявлять) незавершенность взаимодействия между учителем и учащимися, предопределяющую необходимость дополнительного познания ребенка как объекта практической педагогической деятельности, дополнительного ценностного осмысления педагогической реальности и формирования (на основе полученной новой информации о достижении учащимися успеха в ценностно-ориентационной деятельности и т. д.) новых целей совместной деятельности, взаимодействия.

В современных условиях речь должна идти не просто о взаимодействии учителя и учащихся, но о нравственно-педагогическом взаимодействии. В моральной рефлексии учителя на ученика ученик отображается в его сознании не просто как другой, но как свой-другой. Деятельность сознания учителя, в котором отражается ученик как свой-другой и отношения с ним, исследует процесс «встречного движения» учителя к учащимся и учащихся к учителю в рамках нравственно-педагогического взаимодействия.

«В нравственно-педагогическом взаимодействии учителя и учащихся, – пишет А.В. Бездухов, – происходит "встреча" учителя и учащихся как автономных и

суверенных нравственных миров, "встреча" их ценностных устремлений. <...> В такой "встрече" ценностных устремленностей, нравственных миров осуществляется не только проецирование нравственности учителя на нравственность ученика, но и проецирование нравственности ученика на нравственность учителя. Следствием такого взаимного проецирования нравственности становится влияние нравственных миров друг на друга, их обогащение при сохранении автономии личности. <...> В таком взаимодействии важным становится не столько единство стремлений, сколько многосторонность стремлений, ценностное участие каждого в жизни другого как своего-другого, порождающее живое чувство ценности другого» [3, с. 127–128].

Осмысление «Я» среди своих желаний, намерений и т. д. и среди учащихся с позиции ценностей и норм морали и культуры выводит моральную рефлексию на этический уровень, который и создает «запас свободы» для того, чтобы никакой авторитет не довлел над педагогом. Однако, как бы ни осуществлялся этот переход, критериальным уровнем для осмысления «Я» среди своих желаний, намерений, стремлений, «Я» среди людей является третий – высший – уровень.

В контексте многоуровневой моральной рефлексии важным является понимание, во-первых, критериальности ценностей и норм для практической деятельности, поведения учителя. Во-вторых, осмысление и осознание «Я» среди ценностей морали и культуры – это осознание себя как автономной, свободной личности. Рефлексия по поводу создаваемых и реализуемых ценностей соучаствует в обогащении мировоззрения, точнее, нравственно-этического его пласта (Соучаствует, а не является источником мировоззренческих, нравственных знаний).

Заметим, что в соотношении «Я» среди своих желаний, стремлений, установок, притязаний, ценностей и «Я» среди людей, как это отмечалось нами ранее, «возникает "точка зрения" золотого правила нравственности. Реализация учащимися (студентами. – В.П.) золотого правила нравственности в контексте соотношения личностного "Я" с "Я" других людей, соотношения своих целей с целями других людей принимает двустороннюю направленность» [5, с. 576].

Мыслительные процессы, протекающие под знаком морального выбора, отражают направленность познания, деятельности, общения. Результаты познания используются или отвергаются в практике нравственно-педагогического взаимодействия с учащимися, способствуя появлению взглядов, суждений об освоенных учащимися ценностях и о тех, которыми еще предстоит овладеть. Оценка достижения учащимися успеха в ценностно-ориентационной деятельности, связанной с осуществлением ценностей, осуществляется на основе образцов, каковыми являются ценности и нормы морали, культуры.

Достижение цели образования осуществляется в практической деятельности. Цель, задаваемая в универсальных определениях, содержит в себе противоречие между предполагаемым «идеальным результатом» и программой деятельности по ее достижению. Снятие этого противоречия осуществляется в процессе целеполагания, которое состоит в отборе педагогических средств для развития нравственности учащегося. Если выбранные педагогические средства проецируются на ученика так, что эта проекция становится основой для конструктивных (гуманистических) отношений, воспроизводят эти отношения, то субъективная ценностная система педагога предстает перед учениками в качестве той объектности, на которую они реагируют адекватным образом, в соответствии с требованиями золотого правила нравственности. Это правило требует от педагога поступать так, как он бы хотел, чтобы ребенок поступал по отношению к нему. Однако действие золотого правила нравственности в процессе совместной деятельности учителя и учащихся в одном направлении – необходимое, но недостаточное условие для развития нравственности учащегося. При таком подходе к золотому правилу нравственности, когда его требования предъявляются к ученику, а педагог остается как бы за рамками его

обращаемости, отсутствует свобода выбора ценностей. Мировосприятие ученика ограничивается субъективной ценностной системой учителя, а оценка явлений и фактов нравственного характера осуществляется по критериям, предписываемым педагогом. Ориентировка ученика в мире «подчиняется» (опосредуется) действиям педагога, его образу мыслей, его жизненной философии.

При односторонней реализации требований золотого правила нравственности различной модификации ученик или не рефлектирует, или рефлектирует только по критериям педагога. Однонаправленность действия золотого правила нравственности не позволяет развивать у ученика способность ни к осознанию себя в мире, ни к выделению себя из окружающего мира. Выражением однонаправленного действия золотого правила нравственности является игнорирование рефлексивности сознания ученика.

Мы исходим из того, что в процессе нравственно-педагогического взаимодействия в контексте золотого правила нравственности учитель, вызывая встречную активность ученика по освоению им ценностей, стимулирует их реализацию ребенком таким образом, чтобы и другие люди, и он сам руководствовались золотым правилом нравственности.

Благодаря двустороннему действию золотого правила в процессе воспитания нравственности учащегося, учитель вносит определенность в субъективную ценностную систему учащихся, нормализует такую систему, а значит, нормализует и отношения учащегося к миру, к людям и к себе. В педагогической деятельности, базирующейся на золотом правиле нравственности, получают отражение центрация ученика на реализацию золотого правила нравственности и его рефлексия на себя и на другого как на себя. Рефлексия на себя и на другого как на себя, регулируя деятельность и взаимодействия, становится отправной точкой для выбора ценностей и оценки действий и поступков. Такая рефлексия на себя и есть нравственность.

Развитие способности будущего учителя к моральной рефлексии осуществляется в организуемой преподавателем педагогического вуза нравственной деятельности, которая, по утверждению М.Н. Аплетеева, «направлена на утверждение в жизни нравственной ценности – добра» [1, с. 32]. Такое понимание ученым нравственной деятельности как деятельности, «направленной на утверждение в жизни нравственной ценности – добра», вписывается в цель морали. «Мораль, – пишет Г.К. Гумницкий, – непосредственной целью имеет добродетель и добро» (цит. по: [9, с. 38]).

Созидание добра устраняет зло, а вместе с ним, как подчеркивает А.В. Бездухов, устраняет и идею «Сатаны» [4, с. 108]. Сатана, как пишет Н. Гаррман, – «это идея существа, которое стремится к контрценному ради него самого. Он делает то, чего человек делать не может, – зло ради зла; его сущность аксиологически деструктивна, разрушительна. Он – персонифицированная телеология зла. <...> Важность идеи "Сатаны", однако, состоит в следующем: не не-ценности как таковые суть зло, но поведение, направленное на них. Причем это всегда также и поведение, направленное на ценности. Не существование неких идеальных не-ценностей и даже не наличие в реальном мире контрценного говорит о зле, но направленность на них в мире некоей реализующей силы. Такая сила может осуществляться только в форме целенаправленной деятельности; она необходимо обладает ею и там, где она существует только в тенденции или в умонастроении. И это независимо от того, направлена ли эта реализующая сила, как у сатаны, на контрценное "как таковое" или, как у человека, – на контрценное, которое он в своем заблуждении представляет себе ценным. Вывод из этого: зло не является ни идеальным бытием не-ценности, ни реальным существованием контрценного, но исключительно телеологией не-ценностей в реальном мире» [7, с. 373].

Развитие нравственности учащихся базируются на требовании поступать по отношению к нему так, чтобы ученик поступал по отношению к педагогу так, как хочет педагог. В этом «хочет» содержится парадокс ценностного выбора, который при

встрече различных нравственных миров, даже построенных на основе противоположных ценностей, может быть осуществлен только практическим образом. Правильность или ложность выбора зависит от многих факторов, которые заставляют человека принимать решения. Суть парадокса заключается в следующем: «Хотя мораль предписывает одно (именно – цель), а запрещает другое (именно – средство), но это одно и другое в данной ситуации соединены столь неразрывно, что получается, что мораль и предписывает, и запрещает одно и то же» [10, с. 88].

Развитие нравственности школьников в контексте золотого правила нравственности делает возможным устанавливать, насколько деятельность учителя соответствует требованиям золотого правила нравственности.

Список литературы

1. Аплетаяев М.Н. Смыслообразующий феномен воспитания нравственности: методология и теория: избр. пед. тр. Т. 1. Омск: ОмГПУ, 2005. 380 с.
2. Апресян Р.Г. Нравственный опыт // Этика: учебник / А.А. Гусейнов, Р.Г. Апресян. М.: Гардарики, 1998. С. 309–390.
3. Бездухов А.В. Сущность нравственно-педагогического взаимодействия учителя и учащихся // Образование и саморазвитие. 2011. № 1(23). С. 124–129.
4. Бездухов А.В. Ценностно-рациональное действие как «единица» этико-педагогической деятельности // Вестн. Твер. гос. ун-та. 2013. № 11. Сер. «Педагогика и психология». Вып. 1. С. 101–112.
5. Бездухов В.П., О.К. Позднякова. Морально-этическая рефлексия учащегося // Изв. Самар. науч. центра РАН. 2010. Т. 12, № 3 (3). С. 575–577.
6. Ганжин В.Т. Моральная рефлексия и выбор // Моральный выбор. М.: МГУ, 1980. С. 172–194.
7. Гартман Н. Этика. СПб.: Владимир Даль, 2002. 707 с.
8. Зотов Н.Д. Личность как субъект нравственной активности: природа и становление. Томск: ТГУ, 1984. 248 с.
9. Кобляков В.П. Этическое сознание. Л.: ЛГУ, 1979. 222 с.
10. Максимов Л.В. Этические парадоксы // Этика: старые новые проблемы. М.: Гардарики, 1999. С. 73–90.
11. Разин А.В. Этика: учебник для вузов. М.: Академический проект, 2003. 624 с.
12. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации. Утверждена Указом Президента РФ от 31 декабря 2015 года [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_191669/ce89a659b0137b9d7c3a1dd4eca2b51d7001589f/

TEACHER'S MORAL REFLECTION

V.P. Bezdukhov

Samara State University of Social Sciences and Education

The paper studies a relevant for the modern society and education problem of developing students' morality in teacher's activity. The author shows that geopolitical processes as well as social and economic changes taking place in the world results in a person to appear in the situation of moral uncertainty. The paper grounds that humanity being a person's goal, others' goal is adequate to contemporary understanding of teacher's activity aimed at developing students' morality. The author presents multilevel character of teacher's moral reflection as a mechanism of moral choice and shows the inner connection between moral reflection levels and the purpose of knowledge functioning at such teacher's reflection levels. The paper shows the importance of two-way impact of a golden rule of morality in students' morality development, in normalization of their attitude to the world, to people, to themselves in moral and pedagogical interrelation.

Keywords: *morality, student, teacher, humanity, goal, moral reflection, moral and pedagogical interrelation, golden rule of morality.*

Сведения об авторе:

БЕЗДУХОВ Владимир Петрович – доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», член-корреспондент РАО, e-mail: vlbezdukhov@mail.ru

УДК 378.147

ИГРОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

Е.Н. Залевская, О.К. Позднякова

Самарский государственный социально-педагогический университет

Ставится проблема формирования профессиональной позиции студента – будущего учителя – как ценностно-смысловой системы отношений; обосновывается, что эффективным средством формирования профессиональной позиции будущих учителей в единстве ее субъектной и личностной составляющих является игровая деятельность; приводятся доказательства того, что игровая деятельность есть определенный тип отношений и определяется педагогический аспект игры, суть которого заключается в отношениях, возникающих в игре; обосновывается, что включение студентов в игровую деятельность определяет их отношения, образующие содержание профессиональной позиции будущих учителей.

***Ключевые слова:** студент – будущий учитель, позиция, профессиональная позиция, игра, игровая деятельность, формирование, отношение.*

Современный этап развития образования предъявляет особые требования к личности учителя, среди которых важное место занимает его профессиональная позиция, как ценностно-смысловая система отношений учителя к себе как к профессионалу, к своей профессиональной деятельности, к другим субъектам и объектам своей профессиональной деятельности, основанная на потребности учителя в профессиональном росте [20, с. 211].

Анализ современной научной периодики показывает, что профессиональная позиция педагога рассматривается исследователями в двух плоскостях как субъектно-профессиональная [8] или профессионально-субъектная [16; 18] и как профессионально-личностная [7]. В данном контексте можно говорить о субъектной и личностной составляющих профессиональной позиции учителя. Мы полагаем, что субъектная составляющая проявляется в субъектной позиции педагога, а личностная составляющая – в его гуманистической позиции, формирование которых у студента в период его обучения в педагогическом вузе способствует эффективному становлению профессиональной позиции будущего учителя.

Свое содержательное наполнение понятие «субъектная позиция учителя» как относительно постоянная система его отношений к миру, к учащимся и к самому себе, которые реализуются в педагогической деятельности и в которых проявляются личностные качества педагога, получает через привлечение термина «субъект». В характеристиках субъекта педагогической деятельности, какими являются целеполагание, рефлексия, воспроизводство отношений, связанное с понятийным оформлением цели, вычленяется нравственный аспект, придающий нравственную ориентацию педагогической деятельности учителя. Содержание субъектной позиции учителя образуют субъектные отношения, в которых реализуются, проявляются характеристики учителя как субъекта, личностные качества, которые являются критериями оценки человека и его отношения к миру и к людям [5, с. 66].

В основаниях гуманистической позиции учителя находятся гуманистические ценности, реализация которых есть реализация гуманистических отношений. Гуманистические ценности – это ценности, реализованные во имя и ради развития ребенка, его становления как личности, индивида и субъекта деятельности. Сущность гуманистической позиции учителя заключается во взаимном переходе ценностей «для себя» в ценности «для другого» в процессе педагогического взаимодействия [10, с. 10].

Заметим, что профессиональная позиция учителя как способ реагирования в ситуации педагогической деятельности и профессиональной саморегуляции, по утверждению Л.Н. Лесохиной, связана с развитой системой ценностных ориентаций: «Большая или меньшая вовлеченность ценностных ориентаций в профессиональную деятельность неизбежно сказывается на профессиональном самоопределении личности. Речь идет о характеристике, имеющей силу "социального симптома" профессиональной позиции» [6, с. 25].

Мы полагаем, что эффективным средством формирования профессиональной позиции будущих учителей в единстве ее субъектной и личностной составляющих является игровая деятельность.

В рамках данной статьи мы остановимся на теоретических аспектах игровой деятельности. В понятии «игровая деятельность» основную смысловую нагрузку несет термин «игра». Заметим, что мы осуществляем осмысление данного понятия под углом зрения педагогической направленности игровой деятельности.

Обратимся к определениям понятия «игра». Игра – это:

– «вид непродуктивной деятельности, мотив которой не в ее результатах, а в самом процессе... Имеет особое значение в воспитании, обучении и развитии детей как средство подготовки к будущим жизненным ситуациям» [14, с. 475];

– «форма деятельности в условных ситуациях, направленная на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах существования предметных действий, предметах науки и культуры» [11, с. 127];

– «область деятельности и жизни, противопоставленная серьезной, неигровой действительности, имеет специфическую символическую условность, позволяющую человеку в пределах игры быть свободным» [12, с. 302].

В русском языке выделяются разнообразные значения слов «игра», «играть»: развлечение (действие, взаимодействие людей на досуге); необычное явление («игра природы»); случайное явление («игра судьбы»); переносное значение («игра с огнем»); театральное действие (играть роль); музыкальное действие (играть на музыкальном инструменте); характеристика раздражающего психологического действия («играть на нервах»); переносное значение притворства («играть комедию»); констатация профессионального положения («играть руководящую роль»); характеристика поведения человека, в частности, отношения к жизни («играть с жизнью»); обращаться с чем-либо легкомысленно – («играть с людьми»); проявляться в особой живости, блеске – («солнце играет на воде»); профессиональное занятие («играть на бирже»); манипуляция с предметами («играть в карты»).

Представленный перечень значений слов «игра», «играть» определяет прямое (основное) и переносное значение этих слов во всем их многообразии. Этот факт свидетельствует о том, что игра занимает важное место в жизни человека.

Многозначность слова «игра» затрудняет обоснование его научного понимания, одинаково приемлемого для философии, психологии и педагогики.

Анализ понятия «игра» ученые, как правило, начинают с различения игр животных и человека, чаще ребенка. Главным, основным признаком игры, по мнению большинства ученых, является специфика цели этого вида деятельности. Достаточно типичным является определение цели игры, данное А.В. Петровским: «...целью является сама осуществляемая "деятельность", а не те практические результаты, которые достигаются с ее помощью» [9, с. 119].

Такое понимание цели игры указывает на деятельность, на игровую деятельность, но не дает представления о результатах, которые могут быть достигнуты в процессе организации игровой деятельности.

Этимологический анализ понятия «игра» представлен известным голландским

биологом и психологом Ф. Бойтендайком, который стремится вывести характерные признаки процессов, обозначаемых словом «игра». Среди этих признаков ученый выделяет движение «туда и сюда» (*hin und her bewegung*), спонтанность и свободу, радость и забаву. Интересны предположения, которые высказывает Ф. Бойтендаик о том, когда возникает игра. Он считает, что игра возникает тогда, когда появляются нереализуемые немедленно тенденции и вместе с тем сохраняется характерная для раннего детства тенденция к немедленной реализации желаний. Сущность игры заключается в том, что она есть исполнение желаний, но не единичных, а обобщенных аффектов. Эти обобщенные аффекты могут играющим не осознаваться. Их основным содержанием является система отношений (цит. по [21]).

Для решения проблемы формирования профессиональной позиции будущего учителя особое значение имеет то, что содержанием игры является система отношений. Такие отношения могут квалифицироваться как результат, который надо достичь при организации игровой деятельности будущих учителей. Если учитывать, что деятельность в целом и игровая деятельность в частности есть определенный тип отношений, то перед нами педагогический аспект игры, суть которого, даже в терминах Ф. Бойтендайка, заключается в отношениях, возникающих в игре. Отношения и образуют адекватную им позицию студентов. Заметим, что, как известно, позиция – это всегда совокупность отношений.

Акцентируя внимание на специфике понятий «игра» и «игровая деятельность», мы видим, что часто они употребляются как синонимы. Так, С.Л. Рубинштейн в книге «Основы общей психологии» проблемы психологии игры рассматривает в главе, посвященной анализу деятельности. Основные положения научных воззрений ученого в данном контексте связаны с разработкой проблем психологии игры как особого типа деятельности. С.Л. Рубинштейн указывает, что прежде всего игра – это осмысленная деятельность, т. е. совокупность осмысленных действий, объединенных единством мотива: «Игра – это деятельность; это значит, что игра является выражением определенного отношения личности к окружающей действительности» [13, с. 588]. Игре чужда корыстная казуистика опосредований, заключает ученый.

Рассматривая игровую деятельность как проявление отношения личности к окружающей действительности, можно предположить, что степень включения студентов в этот вид деятельности определяет их отношения, образующие содержание профессиональной позиции будущих учителей.

Игровая деятельность основывается на игре. «Естественная игра, – пишет С.Л. Рубинштейн, – деятельность, но специфическая деятельность с целью внутри себя самой» [13, с. 487]. Это – одна отличительная особенность игровой деятельности. Другая ее отличительная особенность – наличие своеобразной (виртуальной, так как создана человеком) реальности: «Игра выходит за пределы одной ситуации, отвлекается от одних сторон действительности, с тем чтобы еще глубже в действенном плане выявить другие. В игре не реально только то, что для нее не существенно, в ней нет реального воздействия на предметы, и на этот счет играющий не питает обычно никаких иллюзий; но все, что в ней существенно, – подлинно, реально: реальные, подлинны чувства, желания, замыслы, которые в ней разыгрываются, реальные и вопросы, которые решаются» [13, с. 489].

Игра рассматривается и как основной вид активности, когда упражняются силы, расширяется ориентировка, усваивается социальный опыт, опыт будущей профессиональной деятельности, при этом воспроизводятся и творчески комбинируются различные влияния окружающей жизни.

Игра исследуется и с точки зрения возможного результата, каким является идентификация. Идентификация – это больше, чем подражание, которое по отношению к идентификации играет роль как бы предварительной ступени.

Идентификация, по утверждению П.П. Блонского, выражается в том, что мы хотим выступить на месте другого, «играя роль» [2, с.109–110]. Такой подход к идентификации дает возможность шире взглянуть на возможности игровой деятельности в процессе формирования профессиональной позиции учителя. Осуществляя игровую деятельность на занятиях в педагогическом вузе, студент, играя роль учителя, идентифицирует себя с ним.

Игровая деятельность являлась и является объектом изучения самых различных наук: философии, педагогики, психологии, этнографии, искусствоведения и др. Проблемы игры привлекали внимание крупнейших мыслителей разных эпох (Платона, Аристотеля, И. Канта, Д. Локка, Ф. Рабле, Ж.Ж. Руссо, Ф. Шиллера и др.). Все они отмечали значение игры в жизни человека, подчеркивая существенную роль игры как средства продуктивного воспитания.

Начало разработки теории игровой деятельности чаще всего связывается с именами таких мыслителей XIX в., как В. Вундт, Г. Спенсер, Ф. Шиллер. Разрабатывая свои философские, психологические и эстетические взгляды, они попутно, касались и игры как одного из распространенных явлений жизни. В их теориях происхождение игры в большей степени связывается с происхождением искусства. Мыслители изучали вопрос о причинах, обуславливающих стремление человека к игре. Так, Г. Спенсер, ставя вопрос о происхождении импульса к игре, развивал свою теорию избытка сил, отмечая, что живые существа, в частности низшие роды животных, имеют ту общую им всем черту, что все силы расходуются на выполнение отправлений, имеющее существенное значение для жизни. Они непрерывно заняты отыскиванием пищи, убеганием от врагов, постройкой убежищ и заготовкой крова и пищи для своего потомства. Но по мере того, как мы поднимаемся к животным высших типов, имеющим более действенные или успешные и более многочисленные способности, мы начинаем находить, что время и сила не поглощаются у них сполна на удовлетворение непосредственных нужд. Лучшее питание – следствие превосходства организации – доставляет здесь иногда избыток силы. Таким образом, у более высокоразвитых животных дело обстоит так, что энергия, требующаяся в каком-либо случае, оказывается часто в некотором избытке над непосредственными нуждами; и что здесь оказывается часто, то в той способности, то в другой известный неизрасходованный остаток, который позволяет восстановлению, следующему затратой, привести данную способность в продолжение ее отдыха в состояние высокой действенности (efficiency) или успешности [15, с. 13–14]. Указание Г. Спенсера на то, что «игра есть точно такое же искусственное упражнение сил, которые вследствие недостатка для них естественного упражнения становятся столь готовыми для разрядки, что ищут себе исхода в вымышленных деятельностях на месте недостающих, настоящих деятельностей» [15, с. 145], является важным для определения значимости игровой деятельности в целом для развития сущностных сил человека в период его интенсивного развития.

В теории Г. Спенсера различаются игра и эстетическая деятельность. По его мнению, различие между ними заключается лишь в том, что в игре находят выражение низшие способности, а в эстетической деятельности – высшие.

Работы Г. Спенсера дают возможность определить различия между понятиями «игра» и «игровая деятельность». Игра может возникать и возникает спонтанно как удовлетворение возникшей в ней потребности, игровая деятельность – это системная педагогически целесообразная организация игры с целью специального развития личности играющего, его личностных качеств в процессе выполнения разнообразных ролей, с целью приобщения к ценностям, являющимся мотивами отношений, образующих профессиональную позицию будущего учителя (если говорить о формировании профессиональной позиции студентов – будущих учителей).

Интересно понимание причин возникновения игры и ее сущности В. Вундта.

Ученый считает источником игры труд и наслаждение, указывая, что игра – это дитя труда. Нет ни одной игры, утверждает В. Вундт, которая не имела бы себе прототипа в одной из форм серьезного труда, всегда предшествующего ей и по времени, и по самому существу. Необходимость существования вынуждает человека к труду. А в нем он постепенно научается ценить деятельность своих сил как источник наслаждения. «Игра, – продолжает Вундт, – устраняет при этом полезную цель труда и, следовательно, делает целью этот самый приятный результат, сопровождающий труд» [3, с. 181].

Понять сущность игровой деятельности как средства формирования профессиональной позиции студентов помогает теория игры историка культуры И. Хейзинга, который утверждает, что игра возникла раньше человека, что культура зародилась из игры. Согласно его точке зрения, игра пронизывает все элементы и стороны культуры, игра старше культуры, более того, вся культура может быть принята как игра [19]. Даже в своих простейших формах игра выходит за рамки биологического и психологического. Поэтому невозможно объяснить сущность игры, занимаясь поиском смыслов и оснований вне игры. Ученый указывает, что как таковая игра – это явление ни психологии, ни биологии, ни философии, даже ни культуры: «...игра старше культуры, ибо культура предполагает наличие человеческого общества, а животные вовсе не ждали появления человека, чтобы он научил их играть» [19, с. 25]. В результате И. Хейзинг констатирует: «Игра есть добровольное действие либо занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам с целью, заключенной в нем самом, сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также сознанием "иного бытия", нежели "обыденная жизнь"» [19, с. 41].

В классической русской педагогике вопросу игры значительное место уделяет К.Д. Ушинский. Он считает, что воспитание в игре необходимо вести так, чтобы ребенок не пресыщался ею и умел переходить к занятиям. Кроме этого, К.Д. Ушинский отмечает, что не надо забывать, что игра теряет всякое свое значение, если она перестает быть деятельностью, и притом свободной деятельностью ребенка [17]. Это положение определяет не только важную особенность игры как деятельности, но и показывает сущность игровой деятельности как средства личностного развития человека.

Игровая деятельность как средство формирования профессиональной позиции личности рассматривается в контексте исследования ее психолого-педагогических возможностей. В советской науке с новых позиций определил проблему психологии игры М.Я. Басов, который указывал, что своеобразие игрового процесса основано на особенностях взаимоотношения индивидуума со средой, на почве которых он возникает [1, с. 40].

Это положение имеет значение в том смысле, что позволяет перенести акцент проблемы с личности на объективные условия ее существования, на процесс взаимодействия, на пространство отношений, возникающих в игровой деятельности. Заметим, что именно отношения образуют содержание профессиональной позиции. Иными словами, при овладении в процессе игровой деятельности определенной системой отношений у студентов – будущих учителей – формируется профессиональная позиция.

По мнению М.Я. Басова, для игры характерна свобода во взаимоотношениях со средой, что приводит к особому виду поведения, главной движущей силой и особенностью которого является процессуальность: «Есть ли какое-нибудь содержание и целенаправленность в игре или нет, – все равно главным фактором данной деятельности является не содержание и не цель, а процессуальность, содержание и целенаправленность составляют лишь внешнюю форму игрового процесса, но не его внутреннее существо» [1, с. 344].

Дидактическое значение игры, ее роль в приобретении и формировании определенных навыков и умений исследуется в психологии. Так, Д.Б. Эльконин разработал теорию детской игры как целевой деятельности. Ученый выделяет мнимую ситуацию, которая определяет сознание играющего, выявляя при этом двойной план этого сознания. Данная идея была положена в основу теории Д.Б. Эльконина, в которой игра понимается как «такая деятельность, в которой создаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности» [21, с. 34]. Здесь ученый подчеркивает значимость отношений, возникающих в игровой деятельности между ее участниками.

Игра с точки зрения возрастной психологии изучалась Л.С. Выготским, который высказывал интересную мысль о том, что в игре ребенок всегда выше своего среднего роста, выше своего обычного повседневного поведения; он в игре как бы на голову выше себя [4].

Такое понимание Л.С. Выготским игры означает, что игра есть средство личностного развития, целостного формирования позиции личности.

Осмысление представленных выше точек зрения относительно игры показывает, что игра формирует личность, подготавливая ее к различным видам деятельности. Важным в контексте формирования профессиональной позиции будущего учителя является положение о том, что, формируя определенные поведенческие навыки, приобщая к ценностям, являющимся мотивами отношений, образующих содержание профессиональной позиции будущего учителя, игра отражает вероятностное будущее, выступая как многостороннее и вариативное приспособление к этому будущему. Таким образом, перебирая игровые ходы – варианты, студент – будущий учитель – учится ориентации сначала в игровом, моделируемом педагогическом пространстве, а затем в реальной профессиональной действительности.

Игровая деятельность как средство формирования профессиональной позиции студентов обеспечивает ее участникам возможность «быть самими собой», т.е. позволяет будущему учителю определиться, утвердиться в собственных глазах. «Быть самими собой» – это есть гуманистический принцип развития будущим учителем своих возможностей до зрелого состояния, одним из которых является сложившаяся профессиональная позиция.

Список литературы

1. Басов М.Я. Общие основы педагогики. М.-Л., 1931. 650 с.
2. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1979. Т. 1. 304 с.
3. Вундт В. Этика. СПб., 1887.
4. Выготский Л.С. Игра и ее значение в психическом развитии ребенка // Вопросы психол. 1996. № 6. С. 26–38.
5. Залевская Е.Н. Сущность и содержание понятия «субъектная позиция учителя» // Образование в XXI веке: сб. науч. ст. Самара, 2005. С. 53–68.
6. Лесохина Л.Н. Ориентация на воспитательную деятельность и профессиональная позиция молодого учителя // Особенности социально-профессиональной позиции молодых учителей: сб. науч. тр. Л., 1981. С. 23–41.
7. Лучкина Т.В. Профессионально-личностная позиция молодого учителя в современной школе // Учен. зап. Забайкальского гос. ун-та. Серия: «Профессиональное образование, теория и методика обучения». 2009. № 6. С. 90–98.
8. Лыткина А.В., Елисеев В.К. Субъектно-профессиональная позиция будущего учителя: ее формирование // Экономические и гуманитарные исследования регионов. 2011. № 4. С. 50–54.

9. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д: Феникс, 1996. 512 с.
10. Позднякова О.К. Содержание и методы формирования гуманистической позиции студентов педагогического университета: дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2000. 249 с.
11. Психолого-педагогический словарь. Ростов н/Д.: Феникс, 1998. 350 с.
12. Розин В.М. Игра // Новая философская энциклопедия: в 4 т. / под ред. М.С. Ковалева и др. М.: Мысль, 2001. Т. 1. С. 312.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 1999. 770 с.
14. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. М.: Сов. энциклопедия, 1981. 1600 с.
15. Спенсер Г. Основания психологии. СПб., 1897. 547 с.
16. Трещев А.М., Сергеева О.А. Развитие профессионально-субъектной позиции учителя в процессе адаптации к профессиональной деятельности // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Сер. «Педагогика, психология». 2012. № 3. С. 220–224.
17. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 5. М.: Педагогика, 1990. 528 с.
18. Халилов Ш.Р. Сущность и структура профессионально-субъектной позиции учителя // Вестн. Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. Сер.: «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». 2009. Т. 15. № 4. С. 12–15.
19. Хейзинг Й. Homo ludens. В тени завтрашнего дня. М.: Прогресс, 1992. 464 с.
20. Холина Л.И., Погребняк Е.В. Профессиональная позиция учителя и моделирование процесса ее изменения на курсах повышения квалификации // Сибир. пед. журн. 2011. 2. С. 210–217.
21. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: ВЛАДОС, 1998. 358 с.

GAME ACTIVITY AS MEANS OF FORMATION OF A PROFESSIONAL POSITION OF STUDENTS - THE FUTURE TEACHER

E.N. Zalevskaya, O.K. Pozdnyakova

Samara State University of Social Sciences and Education

The article raises the problem of formation of a professional position of students – future teachers, as a value-system of semantic relationships; substantiates that an effective means of formation of a professional position of the future teachers in the unity of its subjective and personal components of a gaming activity; provides evidence that the game activity there is a certain type of relationship, and determined the pedagogical aspect of the game, the essence of which lies in the relations arising in the game; substantiates that the inclusion of students in the play activity defines their relationship, forming the content of a professional position of future teachers.

Keywords: *student - the future teacher's position, professional position, game, game activity, the formation, attitude.*

Об авторах:

ЗАЛЕВСКАЯ Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания факультета физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, (443099, Самара, ул. М.Горького, 65/67), e-mail: za-len@mail.ru

ПОЗДНЯКОВА Оксана Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, (443099, Самара, ул. М.Горького, 65/67), e-mail: oksana_1970@mail.ru

УДК 378:159.928.235

ФОРМИРОВАНИЕ МОРАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЛОСОФИЯ»

О.В. Ненашева

Самарский государственный социально-педагогический университет

Обосновывается актуальность проблемы формирования морального мышления учителя, как интеллектуальной, мыслительной деятельности, сопровождающей моральную деятельность учителя, пронизывающую педагогическую деятельность в процессе решения этических ситуаций, нравственных проблем, выбора ценностей, принимающих форму мотивов его педагогической деятельности по развитию способности учащихся к моральному выбору, к моральной рефлексии. Раскрываются возможности учебной дисциплины «Философия» в формировании морального мышления студентов – будущих учителей. Приводится тематика занятий, на которых происходит овладение студентами знанием о понятиях морали, обладающих значением ценностей, умениями, являющимися базой морального мышления учителя. Приводятся примеры лекционных и семинарских занятий по философии, в рамках которых вычленено такое содержание учебного материала, освоение которого студентами обеспечивает расширение категориальных рамок их морального мышления. Обосновывается эффективность использования на занятиях по философии этического диалога как метода формирования морального мышления будущих учителей.

***Ключевые слова:** учитель, будущий учитель, мораль, мышление, моральное мышление, ценность, учебная дисциплина, философия, этический диалог.*

Происходящие в обществе модернизационные процессы ставят перед современной школой ряд задач, связанных с обеспечением не только успешности познавательной, преобразовательной, ценностно-ориентационной и иной деятельности ее выпускников, но и с их приобщением к ценностям, с воспитанием нравственности, с формированием моральности как нравственного качества поведения и деятельности учащихся. Приобщение школьников к ценностям, развитие нравственности, формирование моральности учащихся во многом зависят от учителя, от его умения осуществлять опережающее отражение действительности, мыслить на перспективу и действовать адекватно поставленным целям, оценивая достигнутые результаты по критерию ценностей и добродетелей школьников.

Добродетель «есть приобретенное человеческое качество, обладание которым позволяет нам достичь тех благ, которые являются внутренними по отношению к практике и отсутствие которых эффективно препятствует достижению таких благ» [15, с. 260]. Приобретенные человеком в процессе его воспитания, обучения и образования качества и есть его добродетели, которые, согласно Аристотелю, есть качества деятельности, в которой реализуются свойственные только человеку способности [1, с. 166].

Своей деятельностью учитель конструирует не только педагогическое пространство, но и пространство отношений, в которых «проживает» он сам и «проживают» учащиеся. Создавая пространство отношений, учитель воссоздает тем самым и пространство морали, которое, как подчеркивает А.А. Гусейнов, есть не что иное, как «отношения между людьми» [8, с. 20].

Пространство отношений между учителем и учащимися рождается как особенное морально-деятельное отношение учителя к учащимся и к их деятельности, к себе и к своей деятельности. Такое пространство раскрывается через отношения учителя к ученику и ученика к учителю. При создании такого пространства отношений мышление учителя сопровождает не просто педагогическое действие, но и

педагогическое действие, целью которого является создание пространства морали, пронизывающей в силу всепроникающего своего характера мысли и действия учителя и ученика.

Одним из возможных способов решения задачи создания пространства морали как пространства отношений между учителем и учащимися является формирование такого мышления учителя, которое сопровождает его педагогическую деятельность как моральную деятельность. В данном случае, как мы полагаем, речь должна идти не о педагогическом мышлении, а о моральном мышлении учителя.

В статье, посвященной содержанию морального мышления учителя [17], обосновано, что моральное мышление учителя как интеллектуальная и мыслительная деятельность, в которой познавательные моменты подчинены совершаемым в уме нормативно-оценочным процедурам по созданию пространства морали как отношений между учителем и учащимися, сопровождает моральную деятельность учителя, пронизывающую педагогическую деятельность в процессе решения этических ситуаций, нравственных проблем, выбора ценностей, принимающих форму мотивов его педагогической деятельности по развитию способности учащихся к моральному выбору и к моральной рефлексии. Учитель мыслит не только категориями и понятиями педагогики, но и понятиями морали, которые придают «моральный, нормативно-оценочный» смысл категориям и понятиям педагогики, а его моральное сознание «видит» адекватные понятиям морали нравственные ценности, адекватные категориям и понятиям педагогики ценности.

Содержание моральной деятельности учителя, сопровождаемой его моральным мышлением, определяется объектом такого мышления: пространство морали как отношения между учителем и учащимися, собственно педагогическая деятельность учителя по организации моральной деятельности учащихся, ее результаты. В создаваемом учителем в процессе моральной деятельности пространстве морали происходит «движение» ценностей от учителя к учащимся и от учащихся к учителю, приводящее к переходу ценностей «для себя» в ценности «для другого», который и создает условия для межличностного ценностного синтеза.

Формирование морального мышления учителя начинается в период его обучения в педагогическом вузе. Мы полагаем, что для формирования такого мышления у студентов – будущих учителей – необходимо использовать потенциал не только психолого-педагогических дисциплин, но и более широкого спектра гуманитарных дисциплин. В контексте данной статьи мы покажем возможности учебной дисциплины «Философия» в формировании морального мышления будущих учителей.

В рамках учебной дисциплины «Философия» особый интерес в контексте решения проблемы формирования морального мышления студентов педагогического вуза представляют такие темы, как «Смысл человеческого бытия», «Насилие и ненасилие», «Свобода и ответственность», «Познание, творчество, практика», «Нравственные ценности», «Сознание и познание», «Действительность, мышление, логика и язык», «Будущее человечества».

Одной из задач, стоящих перед преподавателем философии, является задача организации не просто познавательной деятельности студентов, в процессе которой они приходят к пониманию философско-этического смысла задачи надситуативного уровня, а моральной деятельности, обеспечивающей жизнь сообществу людей с различными нравственными взглядами, системами ценностей и т. д.

Поясним, что мы понимаем под задачей надситуативного уровня. Общая задача, решаемая не в какой-то конкретной ситуации, а на протяжении всей учебно-воспитательной работы, есть, как подчеркивает Ю.Н. Кулюткин, задача надситуативного уровня. Благодаря такому уровню становится возможным сementировать всё многообразие частных действий, осуществляемых учителем в конкретных ситуациях, придать им общую направленность [14, с. 16].

Решение учителем общей задачи как задачи надситуативного уровня придает его действиям нравственную направленность деятельности, содержание которой (направленности) образуют ценностные ориентации педагога, которые, как подчеркивает В.П. Бездухов, определяют категориальный аппарат сознания учителя, задают критерии для оценок социальных, нравственных, социально-психологических и педагогических явлений и процессов. Это – своего рода критериальная сетка, формируемая на базе научного знания (о понятиях морали. – *О.Н.*) и на основе ценностей и составляющая общий профессиональный и нравственный «профиль» личности учителя [4, с. 141].

На лекционном занятии на тему «Смысл человеческого бытия», проводимом в форме проблемной лекции, преподаватель, раскрыв студентам различия между «научными категориями этики и категориями, употребляемыми в моральном, нормативно-оценочном смысле» [9, с. 39], пояснив «смысл морального отчуждения личности, как отчуждения от личности ее способности на производство нравственных ценностей и действующих норм и запретов; отчуждения от человека его нравственной сущности и отчуждения человека от нравственно-психологического состояния другого человека» [20, с. 59-61], рассказывает о «"зablуждениях корысти" Пера Гюнта, уверенного, что вся его жизнь посвящена достижению интересов» [21, с. 112].

После этого студентам задаются вопросы: «Нужно ли быть довольным собой?», «В чем отличие "Довольным быть самими собой от "Быть подлинно самими собой"?", «Принципом какой этики (авторитарной или гуманистической) является принцип "Быть подлинно самими собой"?».

Поиск ответов на эти и другие вопросы приводит к обсуждению проблемы цели жизни и ее смысла, происходящему в русле идей гуманистической этики.

Обсуждение проблемы, как правило, перестает в диалог, которым руководит преподаватель. Речь идет не просто о диалоге между преподавателем и студентами, между самими студентами, отстаивающими свою точку зрения, свою позицию, но об этическом диалоге. Одной из ведущих задач такого диалога является задача формирования нравственных представлений студентов о понятиях морали, о добродетелях и пороках, о благе и добре, о добре и зле, о милосердии и справедливости и т. д. Главное заключается в том, что этические диалоги, проводимые на занятиях не только по философии, но и по психологии, и естественно, по педагогике, а также на итоговых конференциях по педагогической практике, имеют педагогическую направленность. Мы не описываем методику проведения этического диалога, поскольку она представлена в работе В.И. Бакштановского [3] и В.П. Бездухова [5], осуществившего педагогическую интерпретацию идей В.И. Бакштановского об этическом диалоге.

Приведем пример этического диалога «О добре и зле», проводимого на семинарском занятии на тему «Смысл человеческого бытия», к которому студенты готовились, работая с книгой Э. Фромма «Психоанализ и этика» [21, с. 25–40]. (Следует отметить, что все проводимые преподавателями философии, психологии и педагогики этические диалоги имеют общую цель – ориентация студентов на постижение смысла задачи надситуативного уровня.) Цель – раскрыть смысл категории «добро» и обосновать его педагогический смысл.

Преподаватель: Какое понятие морального сознания противоположно понятию «добро»?

Студент: Зло.

П.: Как вы понимаете слова Н.Ф. Федорова, что «добро есть жизнь» [18, с. 79], и А. Швейцера, что «добро – это сохранять жизнь, содействовать жизни, зло – это уничтожать жизнь, вредить жизни»? [18, с. 79].

С.: Творить добро – значит содействовать жизни общества, людей таким образом, чтобы они испытывали удовольствие от жизни, стремились жить, а нести зло

людям – значит порождать разобщенность между людьми, непонимание ими другого человека.

П.: Следует ли связывать добро исключительно с удовольствием, стремление к которому, как писал В.С. Соловьев, не может быть принципом деятельности [19, с. 143]?

С.: Нет, не следует, потому что добро не есть только удовольствие, добро, говоря словами Э. Фромма, основывается на понятии «жизни как искусство» [21, с. 32].

П.: В основании какого учения находится представление об удовольствии?

С.: В основании гедонизма.

(Опыт показывает, что после ответа на вопрос: «В основании какого учения находится принцип удовольствия?», – студенты начинают рассуждать об эвдемонизме и гедонизме. Руководя размышлениями студентов об удовольствии и счастье, преподаватель вводит студентов в проблему цели и смысла жизни человека, связывая ее (проблему) с педагогической деятельностью, в которой возможно снятие абстрактности добра и зла как явлений морали).

П.: Является ли добро должным, ждущим своего осуществления?

С.: Да, добро является таким должным.

П.: Как добро преломляется в педагогической деятельности? Благодаря чему возможно снятие абстрактности добра как теоретического содержания и перевода его на язык практических педагогических действий, снимающих такую абстрактность добра?

С.: В педагогической деятельности добро преломляется «в утверждении жизни, в раскрытии человеческих сил» [21, с. 33], благодаря чему добро осуществляется практическим образом в каждом конкретном случае, в конкретных обстоятельствах взаимодействия учителя с учащимися.

П.: В чем тогда смысл противоположности зла?

С.: Зло, говоря словами Э. Фромма, есть «помеха развитию человека» [21, с. 33].

П.: В чем же тогда цель деятельности учителя?

С.: В раскрытии «сил и возможностей (ребенка. – О.Н.) в соответствии с законами его природы» [21, с. 33].

П.: В чем заключается смысл жизни человека?

(Опыт показывает, что студенты испытывают затруднение при ответе на данный вопрос. Учитывая тот факт, что студенты вводятся в проблему ценностей как осознанных смыслов жизни на лекции на тему «Нравственные ценности», этот вопрос остается открытым, а отвечают на него студенты на этой лекции так: «Смыслом жизни являются ценности, которые исповедует общество и вокруг которых объединяются люди в своем стремлении жить сообща». На этой же лекции студенты в процессе совместных размышлений приходят к заключению, что одним из условий жизни сообща являются нравственные отношения между людьми, которые и есть пространство морали, нацеливающей людей друг на друга.)

Мы показали примерный вариант начала этического диалога, возможен набор других вопросов. Основную задачу мы и преподаватели педвуза видели в том, чтобы будущие учителя не просто уяснили содержание понятий морали, но и употребляли их в моральном смысле при оценивании результатов своей моральной деятельности и аналогичной деятельности учащегося в период педагогической практики в рамках решения задачи надситуативного уровня. Решение такой задачи выводит на новый уровень развития и студента, и учащихся.

Кроме описанного выше на занятиях по философии проводятся и такие этические диалоги, как «О правдивости» (работы М. Монтеня [16, с. 591–595], Н. Гартмана [7, с. 432–435], В.С. Соловьева [19, с. 134–140]); «Добродетель и порок» (работы Аристотеля [1, с. 54–62], В.С. Соловьева [19, с. 124–140]).

На лекционном занятии на тему «Нравственные ценности» после проведения лекции на тему «Научное и моральное познание мира» преподаватель, опираясь на различия между научным и моральным познанием (регулятивная концепция морали и

концепция духовно-практической освоения мира в морали), во-первых, вводит студентов в проблему ценностей, объясняет различия между ценностью и истиной. Во-вторых, сообщает студентам различные классификации ценностей, раскрывая при этом их функции [10; 11; 12]. В-третьих, что самое главное, вводит будущих учителей в проблему педагогической аксиологии [22]. После этого следует дискуссия о смысле жизни с элементами убеждающего воздействия [13, с. 317–320].

Апеллируя к ценностям и идеалам, преподаватель акцентирует внимание студентов на соотношении личных и общественных интересов. Затем, используя прием «провокационных высказываний» [12, с. 12], задает вопрос: «Каким интересам должен служить учитель?». Побуждая студентов оценить личный и общественный интерес с точки зрения их соответствия педагогической деятельности, преподаватель обращает внимание студентов на отношение учителя к обществу, к учащемуся и к самому себе. Студентам для осмысления предлагается следующее суждение Э. Фромма: «Современное общество ... приучило человека к мысли, что вовсе не его личное счастье является целью его жизни, а служебный долг или успех. Деньги, престиж, власть – вот стимулы и цели» [21, с. 32].

В результате совместных размышлений студенты приходят к мысли, что деньги, власть и престиж необходимы человеку для другой цели, а именно для благополучия и процветания общества, для благоденствия человека и т. п. Студентам предлагается закончить неоконченное предложение: «Если власть и деньги находятся в руках безнравственных людей, то...».

Предлагая различные варианты окончания данного предложения, студенты, по сути, моделируют возможные варианты развития социальной жизни в обществе и, прогнозируя будущее, как бы осмысливают свои собственные действия, выявляя при этом у себя добродетели и пороки. Один из возможных вариантов смысла жизни человека представлен выше. Что касается смысла жизни учителя как профессионала и как человека, то студенты приходят к мысли, что в его деятельности человеческое и профессиональное не отделимы друг от друга, а человеческое придает направленность профессиональному.

Завершается дискуссия предлагаемым студентам для осмысления во внеаудиторное время суждением С.Л. Рубинштейна: «Первейшее из первых условий жизни человека – это другой человек. Отношение к другому и к людям составляет основную ткань человеческой жизни, ее сердцевину. “Сердце” человека все соткано из его человеческих отношений к другим людям» (цит. по [6, с. 57]). Так, внимание студентов акцентируется на задаче надситуативного уровня.

Итак, овладение студентами педагогического вуза в процессе изучения учебной дисциплины «Философия» знанием о понятиях морали, обладающих значением ценностей, умениями, являющимися базой морального мышления учителя, способствует эффективному формированию морального мышления будущих учителей.

Список литературы

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 4. М.: Мысль, 1983. 830 с.
2. Байкова Л.А. Формирование у будущих учителей начальной школы мотивационно-ценностного отношения к диагностической деятельности в ходе аудиторных занятий по педагогике // Аксиологические аспекты становления профессионального мышления педагога: межвуз. сб. науч. тр. Вып. 2 / под ред. А.А. Орлова. Тула: ТГПУ, 2004. С. 10–20.
3. Бакштановский В.И. Этика как «прикладная философия»: традиционные образы и современные подходы. М.: Знание, 1983. 64 с.
4. Бездухов В.П., Кулюткин Ю.Н. Культура и образование // Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: СГПУ, 2002. С. 66–173.

5. Бездухов В.П. Теоретические проблемы становления гуманистического стиля педагогической деятельности будущего учителя. Самара: СамГПИ, 1992. 104 с.
6. Братусь Б.С. Русская, советская, российская психология: конспективное рассмотрение. М.: Флинта, 2000. 88 с.
7. Гартман Н. Этика. СПб.: Владимир Даль, 2002. 707 с.
8. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: учебник. М.: Гардарики, 1998. 472 с.
9. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. М.: Наука, 1977. 334 с.
10. Ивин А.А. Аксиология. М.: Высшая школа, 2006. 309 с.
11. Ильин В.В. Аксиология. М.: МГУ, 2005. 216 с.
12. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1997. 205 с.
13. Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: СГПУ, 2002. 400 с.
14. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. Самоорганизация познавательной активности личности как основа готовности к самообразованию. М.: Педагогика, 1977. 152 с.
15. Макинтайр А. После добродетели: исследование теории морали / пер. с англ. В.В. Целищева. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2000. 384 с.
16. Монтень М. Об изобличении во лжи // Опыты: в 3 кн. М.: Наука, 1981. Кн. 1 и 2. 704 с.
17. Ненашева О.В. Содержание понятия «моральное мышление учителя» // Образование и саморазвитие. 2013. № 2(36). С. 32–137.
18. Разум сердца: мир нравственности в высказываниях и афоризмах / сост. В.Н. Назаров, Г.П. Сидоров. М.: Политиздат, 1989. 605 с.
19. Соловьев В.С. Оправдание добра: нравственная философия. М.: Республика, 1996. 479 с.
20. Титаренко А.И. Антиидеи. Опыт социально-этического анализа. М.: Политиздат, 1976. 399 с.
21. Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Республика, 1993. 416 с.
22. Хрестоматия по педагогической аксиологии: учебное пособие / сост. В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2005. 480 с.

FORMATION OF MORAL THINKING FUTURE TEACHERS IN THE COURSE OF STUDYING DISCIPLINE «PHILOSOPHY»

O.V. Nenasheva

Samara State University of Social Sciences and Education

The article explains the importance of the problem of formation of moral thinking of the teacher, as an intellectual, mental activity, accompanying moral activity of the teacher, penetrating teaching activities in the course of the ethical situations, moral issues, the choice of values, taking the form of the motives of its educational activities to develop students' capacity for moral choice, to moral reflection. Disclosed possible discipline «Philosophy» in the formation of the moral thinking of students – future teachers. We present employment subject on which there is the mastery of students' knowledge about the concepts of morality that have value values, abilities, is the basis of the teacher of moral thinking. Examples of lectures and seminars on philosophy in which to isolate a matter of educational material, the development of which the students are provided with the expansion of the categorical framework of their moral thinking. Substantiates the efficiency of the classroom for ethical philosophy of dialogue as a method of forming the moral thinking of the future teachers.

Keywords: *teacher, future teacher, morality, thinking, moral thinking, values, studying discipline, philosophy, ethical dialogue.*

Об авторе:

НЕНАШЕВА Ольга Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры романской филологии факультета иностранных языков ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», г. Самара, (443099, Самара, ул. М.Горького, 65/67), e-mail: lubimolga@rambler.ru

ВОСПИТАНИЕ

УДК 37.034

О СООТНОШЕНИИ КУЛЬТУРЫ И НРАВСТВЕННОСТИ В КОНТЕКСТЕ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ШКОЛЬНИКОВ

А.В. Гущина

Мурманский арктический государственный университет

Обосновывается значение нравственного воспитания школьников; раскрывается, что нравственность человека, источником которой является нравственный опыт, неразрывно связана с культурой; обозначается различие между моралью и нравственностью; на уровнях морали и нравственности выявляются функции остенсивных, императивных, аксиологических форм культуры и форм-принципов; показывается, что, создавая формы культуры, человек развивает, совершенствует и нравственность, обогащая тем самым культурное содержание деятельности; раскрывается соотношение между культурой, выступающей в виде позитивного и имеющей плюсовую полюс в ценностном мире, и нравственностью, связанной с альтернативой добра и зла; определяется критерий падения нравственности.

***Ключевые слова:** нравственное воспитание, школьник, нравственный опыт, культура, нравственность, формы культуры, функция, критерий падения нравственности.*

Нравственное воспитание учащихся – это важная социально-нравственная и педагогическая проблема, решение которой связано с формированием такого человека, который взаимодействует с другими людьми в соответствии с нормами гуманистичной по своей сути общественной морали, ценности которой освящают выбор поступков.

Люди доброй воли, стремящиеся к миру, к созиданию и сохранению культуры, к созиданию жизни, достойной человека, отвергают терроризм и террористические акты, всякие посягательства на достоинство личности, отделяют от себя террористов, у которых нет культуры. Мир террористов есть мир без культуры потому, что в нем отсутствуют продукты созидательной деятельности. Разрушая и даже уничтожая артефакты (например, в Древней Пальмире), они не только уничтожают древнюю культуру, но и нарушают преемственность этой и следующей за ней культуры. Они изымают из человеческой памяти построенные в доисламскую эпоху архитектурные шедевры римского времени, имя основателя Пальмиры. Согласно Библии, царь Соломон основал являющуюся визитной карточкой не только Сирии, но и всего Ближнего Востока Пальмиру.

Отделяя от себя террористов, насильников, убийц, люди, объединившиеся и объединяющиеся в нравственный союз, живут в культуре. В их нравственной памяти хранится человеческая история, у которой есть не исчезающее нравственное прошлое, живущее в настоящем и освящающее будущее.

Вековой опыт человеческой истории показывает, что там, где отсутствует воспитание нравственности или не уделяется должного внимания ее воспитанию, создаются условия для появления идеи господства одного человека над другим человеком, одной нации над другой нацией, одного государства над другим государством и т. д. Эти идеи, оказавшиеся в свое время предвестниками фашизма, нацизма, в настоящее время становятся источниками их возрождения. О своей исключительности в мире заявляет и экономически сильная Америка, исповедующая двойные стандарты по отношению к стремящимся сохранить свой суверенитет государствам.

Идея исключительности, как подчеркивает Н. Бердяев, бесчеловечна. Человеку же, по мысли философа, присуща идея братства людей, достоинства и ценности каждой личности [5, с. 316]. О своей исключительности в нашем обществе заявляет и современная «золотая молодежь», куражающаяся на дорогах, в ночных клубах, выставляющая напоказ свои «поступки» в социальных сетях, пренебрегающая общественным мнением, нормами общественной морали. «Золотая молодежь» ценит только себя и своих друзей по достатку, ей не присуща идея того, что каждый человек обладает собственным достоинством, попирает которое не дано никому. Для них другой человек соринка в глазу, которую можно убрать. Исключительность «золотой молодежи» основывается на вседозволенности. Ей все можно и все дозволено делать себе в утеху и в удовольствие. Ей доставляет удовольствие то, какой свободной и раскованной она предстает в социальных сетях. Она не испытывает угрызений совести от своих поступков. У такой молодежи отсутствует нравственная память. Глаза этих молодых людей застилает туман, сквозь который они не видят тех, кто рядом с ними. Они ни в чем не нуждаются. Но удовольствие – это еще не счастье. Праздный образ жизни есть мать всех пороков. Базой такой исключительности «золотой молодежи» является созданный ее родителями достаток. Родители полагают, что делают своих детей счастливыми. Такая молодежь не выдерживает свалившегося на нее богатства. Родители «золотой молодежи» забывают, а скорее всего, просто не знают высказанную К.Д. Ушинским истину: если хочешь сделать своего сына, свою дочь несчастными, сделай так, чтобы они ни в чем не нуждались. Высказав эту мысль, К.Д. Ушинский пишет: «Чем больше богатства ожидают человека, тем более он должен подготовиться нравственным и умственным развитием к тому, чтоб выдержать свое богатство» [12, с. 18].

Нравственность человека, источником которой является нравственный опыт, неразрывно связана с культурой. В последние годы все чаще и чаще говорят о падении культуры. В этой связи возникают вопросы: «Возможно ли предотвратить ее падение?», «Каков критерий падения культуры?»

В процессе поиска ответов на поставленные вопросы мы не акцентируем внимания на определениях культуры и нравственности, а фиксируем, вслед за А.А. Гусейновым, внимание на культуре и нравственности как феноменах.

А.А. Гусейнов, раскрывая соотношение между культурой и нравственностью, подчеркивает, что нравственность «связана с альтернативой добра и зла. Это такая позиция, будь то человеческая позиция, картина мира и т.п., которая все расчленяет на добро и зло. Эта альтернатива добра и зла занимает фундаментальное место в самом ценностном мире. Весь ценностный мир сводится к этому основанию. <...> Культура как феномен и как понятие не разделяется на ценностную оппозицию. В морали мы различаем добро и зло, в эстетике – прекрасное и безобразное. А в культуре нет таких оппозиций. Таким образом, культура выступает как нечто позитивное, плюсовой полюс в ценностном мире. Культура – это некая ступень, возвышающая человека. И по отношению к этому все другие феномены, в том числе нравственность, эстетика, вторичны. Они конкретизируют, являются продолжением этого состояния» [8, с. 222].

Нравственность, являясь продолжением культуры, в то же время оказывает обратное влияние на культуру. Она не идет вслед за культурой, но развиваясь, совершенствуясь, облагораживает человека. Облагороженный человек облагораживает культуру, в которой и находится нравственность «как смысл культуры» [8, с. 223]. Нравственность наряду с природной природой, физической природой, телесностью человека и социокультурной природой, благодаря которой мы мастерим, строим, пишем, как подчеркивает А.А. Гусейнов, является третьей природой человека [там же].

Как третья природа нравственность существует в культуре и без нее не может существовать. Предписания, требования, обычаи, нормы, принципы как понятия, обозначающие формы культуры, встречаются и в нравственности, повторяются в ней.

Это не должно нас смущать, поскольку их функции различны.

Опыт, передающий деятельность во времени, как подчеркивает В.А. Конев, должен быть сохранен. Для этого должен существовать специфический механизм передачи и сохранения опыта, который является также культурой, но это уже не культура как опыт, а культура как форма хранения опыта. Формами культуры, согласно В.А. Коневу, являются остенсивные (примеры, образцы, эталоны, обычаи, традиции, ритуалы и др.), императивные (нормы, запреты, призывы, указы и др.), аксиологические (ценности) формы культуры и формы-принципы как основания деятельности, которые разрабатываются самой культурой для себя и для выполнения своих собственных задач – задач организации культурного содержания и формирования культурного человека [10, с. 215-216].

Несмотря на то что В.А. Конев прямо не заявляет о функциях форм культуры, осмысление идей ученого позволяет нам выделить такие функции. Другими словами, мы дополняем идеи В.А. Конева о функциях форм культуры. Такими функциями, как мы полагаем, являются функции хранения, трансляции культуры как опыта, функция «"оживления" культурного содержания» [10, с. 215], функция воспроизводства культуры. Во всех формах культуры хранится нравственный опыт, т.е. они выполняют функцию хранения культуры как опыта. Это, во-первых. Во-вторых, благодаря хранению культуры как опыта, частью которого является нравственный опыт, в ее формах хранения, такой опыт возможно транслировать.

Примеры, образцы, эталоны, привычки, ритуалы, традиции и т.д., относящиеся к остенсивным формам, выполняют функцию демонстрации студенту, учащемуся нравственного образа человека, нравственного человека, нравственных поступков и т.д. На уровне морали как внешней по отношению к студенту, учащемуся такие формы культуры передают значимое для общества содержание нравственного образа человека, его нравственных поступков. На уровне нравственности как определяющей внутренний мир студента, учащегося, их сознание остенсивные формы культуры демонстрируют, как традиции, обычаи и т.д. проясняли великим людям, мыслителям прошлого, известным ученым-педагогам основания морального выбора поступков и ценностей, как использовались конкретные значения лозунгов, образцов с целью вовлечения человека в нравственную деятельность. Указывая на уровни морали и нравственности, мы исходим из различия морали и нравственности. Мы придерживаемся важной для педагогической науки точки зрения, согласно которой мораль и нравственность не являются синонимами, используемыми в чисто стилистических целях. «Этическое сознание современного человека, – пишет А.С. Арсеньев, – явно распадается на конечную часть, выраженную в конечных нормах, и часть бесконечную, выраженную некоторыми бесконечными принципами. Поскольку за конечными нормами уже укрепилось название моральных норм, я оставил это название, а ту часть, которая связана с бесконечными принципами, назвал собственно нравственностью, или нравственностью в собственном смысле слова» [2, с. 250].

В данной статье не раскрывается проблема различий между моралью и нравственностью. Не приводя доказательств в пользу важности, особенно для практической педагогической деятельности, такого различия, отметим, что, мораль, как подчеркивает П.С. Гуревич, «подразумевает наличие внешнего оценивающего субъекта (другие люди, общество, церковь и т.д.). Нравственность в большей степени ориентирована на внутренний мир человека и его собственные убеждения. Мораль обращена к опыту (личному, историческому)» [7, с. 21].

Предписания, императивы, требования, нормы как императивные формы культуры и формы-принципы на уровне морали являются формами нормативной нравственной регуляции отношений и взаимодействий. Их функциями на уровне морали являются функция регуляции поведения и отношений между людьми, функция оценки поступков, суждений, отношений. На уровне нравственности функцией

императивных форм культуры и форм-принципов является функция мотивации на установление нравственных отношений преподавателя вуза со студентами, учителя с учащимися.

В предписаниях к должному поведению, в обычаях, в которых закреплены образцы такого поведения и которые подчиняются требованиям нравственности, в нормах, регулирующих отношения между людьми, заключено не только сущее, но и должное, которое ждет своего осуществления. Предписания, нормы и принципы указывают человеку на необходимость совершения добрых дел и поступков, в той ситуации, в которой человек находится здесь и сейчас. Предписания, обычаи и т.д. подчиняются законам созданной человеком «второй природы», а не естественной природы, из которой он вышел.

Ценности как аксиологическая форма культуры на уровне морали выполняют функцию задавания образа будущего как «потребного будущего». Ценности, как известно, относятся не только к сфере сущего, но и к сфере должного. На уровне нравственности – функцию программирования поведения студента, учащегося через придание этому поведению нравственной направленности, содержание которой, как известно, образуют ценности, являющиеся системообразующим началом деятельности учителя, функцию оценивания поведения. Указывая на функции ценностей как аксиологических форм культуры, мы, по сути, «повторяем» идеи Б.С. Братуся о функциях ценностей в целом [6, с. 31–32]. Написав «повторяем», мы имеем в виду, что просто накладываем идеи ученого о функциях ценностей на функции ценностей как аксиологических форм культуры.

Создавая формы культуры, человек создает культуру, которую он хранит в ее формах. Создавая формы культуры, человек развивает, совершенствует и нравственность, совершенствуется сам. Совершенствуя нравственность и себя, он тем самым обогащает культурное содержание деятельности.

Итак, суть соотношения между культурой и нравственностью состоит в том, что нравственность как «смысл культуры» существует в культуре. Без культуры она не может существовать. Развитие культуры как опыта и ее форм есть развитие нравственности и ее форм, а развитие нравственности и ее форм есть развитие культуры как опыта, в структуре которого находится и нравственный опыт как источник нравственности человека.

Посмотрим на соотношение культуры и нравственности с другой стороны. Нравственность, без которой нет и не может быть человеческих отношений, влияет на культуру. Если это так, а это действительно так, то падение нравственности разрушает отношения между людьми, народами, ведя тем самым к падению культуры: «Деградация, распад всякого общества начинается и сопровождается прежде всего деградацией его нравственности – этой единственной, самой природой данной скрепы человеческого общества, без коей оно превращается в сброд» [11, с. 313].

История дает много примеров распада общества, начинавшегося с распадом нравов. Это, например, Древний Рим, где «тысячи рабов не только избавляли римлянина от необходимости что-нибудь делать, но даже что-нибудь думать; а толпы германских наемников снимали обязанность самому защищать свое отечество» [12, с. 9]. Нравственность, освящавшая жизнь Древнего Рима, ряда других государств, покинула римлян. Римляне утратили добродетели, они, предавшись страстям, которые раздирали их души, не смогли противостоять разнузданной страсти к роскоши, к удовольствиям и т. д. Они разучились или, вернее, уже не хотели господствовать над страстями. Между тем, как подчеркивает Аристотель, «скорее верно направленное движение чувств, а не разум служит началом добродетели» [1, с. 357], а поскольку добродетель проистекает из того и другого, постольку «не представляется никакой возможности использовать добродетель во зло» [1, с. 357].

Из этого следует, что критерием распада нравственности, ведущего к распаду

культуры, является утрата добродетелей. Утрата добродетелей ведет к утрате обычаев, традиций как форм культуры и форм нравственной регуляции поступков и отношений, равно как и утрата традиций и обычаев ведет к утрате добродетелей, к утрате взаимных связей между людьми и их взаимной зависимости в современном мире, к утрате реальности, точнее, к непониманию современной реальности.

Близкую точку зрения относительно подобного понимания критерия распада нравственности мы находим у Э.А. Позднякова, который в качестве такого критерия выдвигает «порочность общественных коллективных связей, обычаев, традиций и соответствующей им общественной нравственности» [11, с. 315].

Возникает в высшей степени интересный вопрос: «Являются ли действия террористов порочными действиями?» Трактовать поступки и действия террористов как порочные не следует, ибо они не просто аморальны, они имморальны. Суть имморализма террористов заключается не в пренебрежении нормами морали, а в том, что они лишены моральности вообще, т.е. подлинно нравственного качества поведения и деятельности. «Моральность – это характеристика человека, которая позволяет судить о подлинно нравственном качестве его поведения, деятельности. Моральность характеризует цели поведения и деятельности человека с точки зрения выбора им ценностей, которые должны быть реализованы», – считает В.П. Бездухов [3, с. 33]. У террористов отсутствует не просто мораль, но даже элементарное ее понимание. Мораль придает «человеческому общежитию изначально самоценный смысл. <...> Мораль ответственна за сам факт его существования в качестве человеческого» [9, с. 21]. О какой морали может идти речь у террористов? Ни о какой. Современные системы морали отвергают терроризм как уничтожение жизни, насилие даже во благо и, признавая ценность человека, не приемлют гибель ни в чем не повинных людей во имя какой-то «благой» цели. Вовлечение людей в конфликт ведет к увеличению насилия, к его «расползанию». Логика террористов, как подчеркивает Е.В. Беляева, состоит в следующем: «Не виновных нет, стоящий в стороне – трус, уклоняющийся от ответственности, воздействовать на таких безответственных террористическими актами – значит пробудить в них совесть» [4, с. 164].

Террористы, размышляя о «вечных» ценностях, принимают решения за других людей. Мы не раскрываем суть терроризма, современных террористических организаций, ибо это не входит в задачи нашего исследования. Мы просто обозначаем суть имморализма терроризма и террористических актов. Тем более что современные террористические организации (ИГИЛ, Джебхат ан-Нусра, Аль-Каида в странах исламского Магриба и др.), признанные Верховным судом РФ террористическими, в корне отличаются от политического терроризма, являющегося ответом на государственное насилие.

Добродетель запрещает порочность мыслей, действий, чувств, аморализм и имморализм. «Добродетель – это способность поступать наилучшим образом [во всем]», – писал Аристотель [1, с. 82]. Обычай и традиции и соответствующая им общественная мораль определяют нравственную жизнь человека, его нравственность. Добродетель «создается поступками, которые представляют собой узаконенные [действия], установленные законодателем для воспитания на общее [благо]» [1, с. 150]. Воспитание добродетелей, предотвращающее распад культуры и нравственности, становится велением нашего времени. Воспитывать добродетельного учащегося может нравственный учитель. Такой учитель «оживляет» нравственный опыт не просто с целью обнаружения того, что, будучи хранимым и сохранившимся, имеет значение для современности и современного образования, не просто размышляет над тем, что и как использовать для достижения блага для себя и для другого – для учащегося. Он размышляет над тем, как использовать этот опыт с целью такого преобразования культуры через внесение нового в ее культурные формы, которое способно обеспечить жизнь хорошую или достойную человека. Главное же заключается в том, что

нравственный учитель размышляет о том, что будет после него и за ним, что будет храниться в нравственной памяти человечества после него, что достанется от него и его деятельности потомкам. Нравственный учитель четко осознает, что ориентация на благо для себя и для другого возможна тогда, когда жизнь протекает в морали.

Решение проблемы воспитания нравственности будущего учителя требует осуществить педагогическую рефлексию категории «нравственность», т. е., сделав нравственность предметом педагогической рефлексии, осмыслить ее исходя из объекта и предмета педагогической науки.

Список литературы

1. Аристотель. Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1983. Т. 4. 830 с.
2. Арсеньев А.С. Философские основания понимания личности: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академия, 2001. 592 с.
3. Бездухов В.П. Моральность учителя как образующее содержания его нравственного образа // Изв. РАО. 2010. № 1. С. 31–41.
4. Беляева Е.В. Терроризм и террор: возможности морального оправдания // Прикладная этика: учеб. пособие. Минск: ТетраСистемс, 2002. С. 149–171.
5. Бердяев Н.А. О назначении человека. М.: Республика, 1993. 383 с.
6. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности: психологическое исследование. М.: Знание, 1985. 64 с. (Новое в жизни, науке, технике. Сер. «Этика». № 3)
7. Гуревич П.С. Этика: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2013. 516 с.
8. Гусейнов А.А. Культура и нравственность // Вестн. МГИМО-университета. 2014. Вып. № 2(35) (XIX Шишкинские чтения). С. 221–223.
9. Гусейнов А.А. Предмет этики // Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: учебник. М.: Гардарики, 1998. С. 9–28.
10. Конев В.А. Социальная философия: учеб. пособие. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2006. 287 с.
11. Поздняков Э.А. Философия культуры. М.: Интурреклама, 1999. 576 с.
12. Ушинский К.Д. Труд в его психическом и воспитательном значении // Пед. соч.: в 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1988. С. 8–26.

ON THE RELATION BETWEEN CULTURE AND MORALITY IN THE CONTEXT OF MORAL EDUCATION STUDENTS

A.V. Guschina

Murmansk Arctic State University

This article explains the importance of moral education in schools; It discloses that human morality, which is the source of moral experience, is inextricably linked with the culture; denotes the difference between morality and moral; at the levels of morality revealed ostensive function, mandatory, axiological forms of culture and form principles; It shows that creating a form of culture, one develops, improves and morality, thus enriching the cultural content of the activity; reveals the relationship between culture, serving as positive and having a positive pole of the world, in value, and morality associated with the alternative of good and evil; defined by the criterion of morality fall.

Keywords: *moral education, student, moral experience, culture, morality, forms of culture, function, moral decline criterion.*

Об авторе:

ГУЩИНА Анна Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по учебной и воспитательной работе ФГБОУ ВО «Мурманский арктический государственный университет», г. Мурманск, (183720, г. Мурманск, ул. Капитана Егорова, д. 15), e-mail: Anna.guschina63@mail.ru

УДК 378:14

МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННО-ЦЕННОСТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО СОЦИОЛОГА

С.В. Пупков

Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина

Приведена аргументация необходимости формирования нравственно-ценностной позиции студента – будущего социолога – и обоснована важность создания модели формирования такой позиции. Представлена модель формирования нравственно-ценностной позиции студентов и раскрыты ее структурные компоненты. Обосновано содержание процесса формирования нравственно-ценностной позиции студента – будущего социолога – и определены методы обучения, обеспечивающие постижение студентами содержания форм культуры, в которых хранится культура как опыт деятельности, опыт ценностных, нравственных отношений, нравственный опыт. Определены направления деятельности преподавателя вуза по формированию нравственно-ценностной позиции студентов: этическое образование, формирование у студентов опыта нравственных, ценностных отношений к миру, к людям и к себе в логике восхождения по ступеням культуры, организация работы студентов с культурными формами, в содержании которых заключен нравственный опыт.

Ключевые слова: студент, будущий социолог, нравственно-ценностная позиция, модель, формирование, ценность, культура.

Формирование нравственно-ценностной позиции студента – будущего социолога – научная проблема, имеющая важное социально-культурное значение. Необходимость ее решения обусловлена рядом причин. Во-первых, тем, что представления студентов о понятиях «мораль», «нравственность», «позиция», «ценность», «отношение» есть представления обыденного сознания. Во-вторых, студенты не придают значения эффекту взаимности ценностных миров, обязательств и ожиданий их исполнения другим человеком как своим-другим, не осознают, что основанием взаимности является правдивость. В-третьих, золотое правило нравственности не укоренено в сознании студентов. Имеет место рассогласованность между справедливостью и милосердием как двумя сторонами золотого правила нравственности. В-четвертых, при ясном понимании студентами значения пользы и блага в их сознании польза и благо еще не совмещены, а преобладание ориентации на пользу над ориентацией на благо приводит к тому, что студенты не осознают в полной мере, что цель учения «не познание, а поступки» (Аристотель).

Формирование нравственно-ценностной позиции студентов требует разработки модели процесса формирования нравственно-ценностной позиции студентов, в которой (модели) находят свое отражение целевые, содержательные и процессуальные аспекты деятельности преподавателя вуза.

Модель включает цель – формирование нравственно-ценностной позиции студентов; субъектно-нравственный подход и принципы его реализации на том или ином уровне методологии; содержание процесса формирования нравственно-ценностной позиции студентов; направления деятельности преподавателя вуза; формы и методы формирования нравственно-ценностной позиции студента – будущего социолога, прогнозируемый результат.

Раскроем структурные компоненты данной модели. Содержание процесса формирования нравственно-ценностной позиции студентов – будущих социологов – мы обосновываем, опираясь на концепцию содержания образования В.В. Краевского и И.Я. Лернера, которые в соответствии с элементами культуры выделили четыре

элемента содержания образования. «Содержание образования, – пишет В.В. Краевский, – есть педагогически адаптированный социальный опыт, включающий, помимо "готовых" знаний и опыта осуществления известных способов деятельности, опыт творческой деятельности и опыт ценностных отношений учащегося (студента. – С.П.) к миру, к людям и к себе» [8, с. 46]. В данной концепции содержания образования четко выделяется культурологическая его составляющая, которая, реализуясь с помощью разнообразных методов, находит свою определенность в предметном содержании деятельности преподавателя вуза.

В контексте решения проблемы формирования нравственно-ценностной позиции будущего социолога определяющее значение имеет четвертый элемент содержания образования – система ценностных отношений студентов к миру, к людям и к себе, которые, наряду с нравственными отношениями, образуют нравственно-ценностную позицию.

Осмысление положений концепции содержания образования И.Я. Лернера, В.В. Краевского показывает, что ученые не указывают на деятельность, которая обеспечивает развитие таких отношений учащихся (студентов. – С.П.), не указывают на формы культуры, в которых содержится культурологическая составляющая содержания образования. Такой деятельностью, если исходить из того, что содержание нравственно-ценностной позиции социолога образуют нравственные и ценностные отношения, является нравственная и ценностно-ориентационная деятельность, каждая из которых, повторим еще раз, фиксирует адекватные им системы отношений: содержание нравственной деятельности образуют нравственные отношения, а содержание ценностно-ориентационной деятельности – ценностные отношения.

Несмотря на различие между данными деятельностями с точки зрения фиксируемых ими отношений, продукт у них общий. Это ценности, направленность на которые составляет ценностные ориентации студента. Ценностные отношения, исходя из того, что нравственность шире по своему объему, чем ценность, входят в структуру нравственных отношений. Все это дает нам основание вести речь о том, что включение студентов в нравственные отношения предполагает и их включение в ценностные отношения. Содержание нравственных отношений во многом определяется содержанием ценностных отношений, которые, в свою очередь, определяются содержанием нравственных отношений. Это не игра слов. Данные рассуждения базируются на том, что, как это обосновано О.К. Поздняковой, «в нравственных отношениях фиксируются определенные свойства любой человеческой деятельности с точки зрения ее моральной оценки. В ценностных отношениях фиксируются только ценность и оценка» [13, с. 39–40]. Другими словами, нравственные отношения являются родовыми по отношению к ценностным, а ценностные отношения видовыми по отношению к нравственным; в нравственных отношениях фиксируется, проявляется моральность как нравственное качество поведения и деятельности студента – будущего социолога; в ценностных отношениях фиксируется оценка выраженности человека в «мире оживших предметов» или ценностей, находящихся в основаниях нравственно-ценностной позиции.

Мы не раскрываем сущность нравственной и ценностно-ориентационной деятельности не потому, что это не входит в задачи нашего исследования, а потому, что ничего нового в понимание данных видов деятельности мы не привносим. В этой связи заметим, что в педагогической науке вопросы, связанные с обоснованием нравственной деятельности, получили свое раскрытие в работах Н.Н. Лебедевой [10], О.К. Поздняковой [12], а связанные с обоснованием ценностно-ориентационной деятельности – в работах В.П. Бездухова и Т.В. Жирновой [3, с. 77–91], Л.В. Вершининой [4].

Мы полагаем, что в связи с обоснованием содержания процесса формирования нравственно-ценностной позиции студента – будущего социолога – особо значимо положение В.В. Краевского и И.Я. Лернера о том, что в структуре содержания образования

имеют место связи между такими его уровнями, как уровень общего теоретического представления, уровень учебного предмета и уровень учебного материала [16, с. 53].

Общее теоретическое представление о системе нравственных, ценностных отношений как элементе содержания образования находит свое воплощение, во-первых, в содержании нравственно-ценностной позиции. Во-вторых, в содержании ценностно-ориентационной деятельности и нравственной деятельности. В-третьих, в создаваемом преподавателем культурно-образовательном пространстве вуза, содержание которого (пространства) образуют субъект-объектные и субъект-субъектные отношения, пронизанные нравственными, ценностными отношениями. В-четвертых, в способе возникновения ценности, каким является объектно-субъектное отношение, в котором и возникает ценность как отношение к..., являющаяся «полусом» ценностного отношения. В-пятых, в способе «существования» ценностных отношений – оценка как другой «полюс» ценностного отношения.

Ценность и оценка являются «полюсами» ценностных отношений, которые как образуют содержание нравственно-ценностной позиции, так и реализуются в ценностно-ориентационной деятельности, являющейся способом осуществления ценностей, находящихся в основаниях позиции.

Содержание процесса формирования нравственно-ценностной позиции студента – будущего социолога – в культурно-образовательном пространстве вуза, раскрываемое нами в особом методологическом ракурсе – сквозь призму категорий «культура», «форма культуры», обусловлено содержанием нравственно-ценностной позиции и ценностными ее основаниями.

Источниками специфического элемента содержания образования – системы нравственных, ценностных отношений – с точки зрения заключенного в нем опыта деятельности, хранящегося в содержании остенсивных, императивных, аксиологических форм культур и форм-принципов культуры – являются, во-первых, понятия, «оформляющие» субъектно-нравственный подход на том или ином уровне методологии. Во-вторых, понятия морали в статусе ценностей (ценности-добродетели, ценности жизнедеятельности, ценности блага и пользы). В-третьих, обобщенный опыт нравственных, ценностных отношений человека к миру, к людям и к себе. Этот опыт является частью целостного нравственного опыта человечества, в котором, как в «опыте духовной жизни, внутренних коллизий и ценностных выборов», представлен моральный смысл понятий, «опыт индивидуальной "работы с ценностями"» [5, с. 311], которые «освящают выбор» [14, с. 20]. На основе знания о понятиях морали (этическое знание) студент осуществляет оценивание, а сами знания «обосновывают выбор» [там же] поступков и ценностей.

Заявив о том, что опыт нравственных, ценностных отношений человека к миру, к людям и к себе, является частью целостного нравственного опыта, мы тем самым отграничили содержание образования студентов опытом нравственных, ценностных отношений, образующих содержание нравственно-ценностной позиции. Такое отграничение не означает, что мы не приобщаем студентов к нравственному опыту в целом. Формируя систему нравственных, ценностных отношений, мы создаем отношения-предпосылки для постижения студентами в дальнейшем нравственного опыта, который не статичен, а развивается, как развивается и сам студент. Нравственный опыт «воспроизводится в обобщенном виде и в рамках этики оказывается представленным как продолжение рассуждения о морали – в его приложении к действительным противоречиям выбора. В морали это – выбор ценностей и правил» [5, с. 311].

Включая студентов в нравственные, ценностные отношения, мы формируем у них нравственные представления, взгляды, способность к оценке, к рефлексии, которая сопровождает выбор ценностей, становится предпосылкой для размышлений, рассуждений о морали, ценностях, жизни, человеке. Такие размышления студентов

обогащают их опыт «работы» с ценностями, опыт морального и ценностного выбора по критерию ценностей, а в контексте восхождения к культуре по ее ступеням обогащают опыт работы с культурными формами.

При обосновании содержания образования студентов в части, относящейся к опыту нравственных, ценностных отношений студентов к миру, к людям и к себе, мы исходим из того, что этот опыт должен вначале найти свою определенность в содержании деятельности преподавателя (содержательный аспект деятельности), а затем должен быть представлен студентам как на уровне научных дисциплин и на уровне научного материала, содержащегося в данных дисциплинах, так и на уровне содержания производственной практики, которое (содержание) пропускается через процесс обучения студентов (процессуальный аспект деятельности).

Свою определенность такой опыт находит в педагогической деятельности, выполняющей, как было обосновано выше, конкретные функции при реализации субъект-объектных и субъект-субъектных отношений, образующих содержание культурно-образовательного пространства вуза, и при создании объектно-субъектных отношений, в которых возникают ценности, находящиеся в основаниях позиции студента.

Для того чтобы опыт нравственных, ценностных отношений студентов нашел свою определенность в содержании деятельности преподавателя вуза, преподаватель, во-первых, должен выделить на уровне учебных дисциплин (второй уровень содержания образования, по И.Я. Лернеру и В.В. Краевскому) формы культуры, ценности-добродетели, ценности жизнедеятельности, ценности блага и пользы. Другими словами, выявить возможности различных дисциплин в формировании нравственно-ценностной позиции будущего социолога. Во-вторых, выявить на уровне научного материала, содержащегося в данных учебных дисциплинах (третий уровень содержания образования, по И.Я. Лернеру и В.В. Краевскому), точнее – в конкретных темах данных дисциплин, содержание форм культуры, ценности, находящиеся в основаниях нравственно-ценностной позиции социолога.

Содержание образования реализуется в рамках направлений деятельности преподавателя с помощью разнообразных методов обучения студентов в различных организационных формах обучения.

При определении направлений деятельности преподавателя университета мы исходим из того, что они должны быть адекватными источникам содержания образования, содержанию нравственно-ценностной позиции и ценностям ее основаниям. Такими направлениями являются: 1. Этическое образование. Цель – формирование представлений студентов о культуре и ее формах, о ценностях, о специфике нравственных отношений и др. 2. Формирование у студентов опыта нравственных, ценностных отношений к миру, к людям и к себе в логике восхождения по ступеням культуры. Цель – формирование способности студентов к моральному и нравственному целеполаганию, к моральной и нравственной рефлексии, к моральному и ценностному выбору и к оцениванию его результатов. 3. Организация работы студентов с культурными формами, в содержании которых заключен нравственный опыт. Цель – систематизация и упорядочивание в сознании студентов культурных форм, благодаря чему студент становится способным провести границу между добром и злом, одобряемым и неодобряемым (оценивание и его критерии); принятием и отклонением ценностей (выбор), результатом которого (выбора) становится моральное и нравственное целеполагание и следующий за определением ценности-цели деятельности рефлексивный отбор способов ее достижения.

Данные направления деятельности преподавателя, реализуемые как в процессе обучения, так и в период производственной практики, взаимосвязаны и взаимодополняемы. Каждое направление, естественно, имеет свои приоритетные задачи. Так, этическое образование связано не только и не столько с формированием нравственных представлений студентов, но и с расширением категориальных рамок

этического и морального мышления, с обогащением личностных форм их нравственного сознания, с развитием способности будущего социолога к духовно-практическому освоению мира в морали. Формирование у студентов опыта нравственных, ценностных отношений к миру, к людям и к себе в логике восхождения по ступеням культуры связано с развитием способности студентов к освоению опыта деятельности и его трансляции во взаимодействии с другими людьми, с осознанием себя как «личности-для-себя», соучаствующей в созидании жизни, достойной человека. Организация работы студентов с культурными формами, в содержании которых заключен нравственный опыт, составляющий материал для оценивания студентами результатов систематизации культурных форм, связана с формированием у них способности к моральному и ценностному выбору, к оцениванию результата восхождения к культуре, становящегося (результата) отправным моментом для морального и нравственного целеполагания, для нового восхождения к культуре, осуществляемого на новом витке нравственного и культурного развития.

Следует отметить, что каждое направление деятельности преподавателя становится основой для решения задач в рамках других направлений. Так, осваиваемое студентами знание «участвует» в обосновании ценностей, способов морального и ценностного выбора, с помощью знания студент осуществляет оценивание результатов своего восхождения к культуре по ее ступеням.

Как видим, каждое последующее направление деятельности преподавателя вуза базируется на предшествующем направлении. При этом каждое направление деятельности преподавателя не просто становится основой для последующего. Логика деятельности преподавателя вуза в рамках данных направлений, в которых реализуется и содержание образования студентов, такова, что, обеспечивая хранение, воспроизводство, трансляцию культуры как опыта деятельности, заключенного (опыта) в остенсивных, императивных, аксиологических формах культуры, ее формах-принципах, организуя работу студентов с культурными формами, преподаватель обеспечивает замыкание «культуры-деятельности на саму себя, возвращение ее к исходному началу, но на другой основе – основе личностной деятельности» [7, с. 61].

Содержание образования реализуется в деятельности преподавателя с помощью разнообразных методов обучения и воспитания студентов, становящихся методами формирования нравственно-ценностной позиции.

Учитывая, что формирование позиции связано не только с приобщением студентов к ценностям, находящимся в основаниях позиции, с освоением студентами данных ценностей, но и с их восхождением к культуре по ее ступеням. Мы не просто выделяем методы, обеспечивающие приобщение студентов к ценностям, не просто указываем на деятельность, в процессе которой они осваивают знание о ценностях, формах культуры (познавательная деятельность), опыт нравственных, ценностных отношений (нравственная, ценностно-ориентационная деятельность), реализуют ценности во взаимодействии с людьми и транслируют культуру (ценностно-ориентационная, преобразовательная деятельность), но и обосновываем, какие методы наиболее адекватны с точки зрения постижения студентами содержания форм культуры, в которых хранится культура как опыт деятельности, опыт ценностных, нравственных отношений, нравственный опыт. (Эти методы являются и методами приобщения студентов к ценностям, методами организации работы студентов с культурными формами.)

Методами, обеспечивающими постижение студентами содержания остенсивных форм культуры, являются сообщение, информация («информации как таковая», «информация к сведению», «информация-наведение на идею», «информация-обоснование», «информация-размышление» [15, с. 62]).

Методами, обеспечивающими постижение студентами содержания императивных форм культуры, являются аргументация теоретических положений: «научно-теоретическое, эмпирическое, логическое» [6, с. 93–97]; прием

провокационных высказываний (Л.А. Байкова – [2], убеждающее воздействие и его приемы – личные апелляции, дискуссионность, порядковый эффект [9, с. 317–321] и др.

Методами, обеспечивающими постижение студентами содержания аксиологических форм культуры, являются этический диалог, ситуации морального и ценностного выбора, демонстрация студентам мира ценностей людей через способы их рассуждений о жизни.

Методами, обеспечивающими постижение студентами содержания форм-принципов культуры, являются метод положительного примера, ситуации деятельности социолога, демонстрация нравственного контекста жизнедеятельности великих людей, ученых-социологов, в образе которых, например, воплощена «личность-для-себя» на пути ее восхождения к культуре и который (образ) предстает в качестве перспективы становления студента как «личности-для-себя».

Обосновав методы, обеспечивающие постижение студентами содержания форм культуры, отметим, что, во-первых, жесткой привязки тех или иных методов к постижению будущими социологами содержания конкретных форм культуры, нет. Они дополнительные, как дополнительные научное и моральное познание, аксиологическое и деонтологическое в сознании. «Сочетание нормативности, императивности, оценочности, мотивационности, – пишут Л.М. Архангельский и Т. Джафарли, – особенность только морального сознания [1, с. 154]. Такое сочетание нормативности, императивности, оценочности, мотивационности означает, что сознание оперирует не просто знаниями, понятиями морали, но «схватывает» ценности, которые задают эскиз будущего.

Во-вторых, тот или иной метод не есть «уединенное средство» (А.С. Макаренко [11, с. 267]), которое обязательно приводит к необходимому результату. В-третьих, данные методы в своем единстве и дополнительной способствую развитию способности студентов к моральной и нравственной рефлексии, к моральному и к нравственному целеполаганию, к оцениванию.

Так, научно-теоретическая, эмпирическая, логическая аргументации обеспечивают постижение студентами аксиологических форм культуры и форм-принципов, или этический диалог – форм-принципов культуры, императивных форм культуры и т. д. Научно-теоретическая аргументация положений морали дополняет этический диалог, сопровождает «решение задачи на смысл». Логическая аргументация дополняет сообщение, демонстрацию студентам мира ценностей людей через способы их рассуждений о жизни, сопровождает «информацию-наведение на идею», «информацию-обоснование», «информацию-размышление» и т. д.

Какой бы метод ни использовался в работе по формированию нравственно-ценностной позиции студентов – будущих социологов, необходимо исходить из того, что культура, ее формы, ценности не должны обладать сами по себе «этической силой» [11, с. 266]. Необходима целенаправленная организация познавательной, ценностно-ориентационной деятельности студентов, работы будущих социологов с культурными формами на лекционных (проблемная лекция, лекция с комментариями, лекция-беседа, лекция-вдвоем) и семинарских занятиях (с углубленным изучением отдельных наиболее важных вопросов раздела, темы; с углубленным изучением и обобщением ряда важнейших вопросов; с изучением некоторых тем лекционных занятий самостоятельно), в период производственной практики, позволяющая преодолевать нейтральность культуры и ее форм и формировать у студентов опыт нравственных, ценностных отношений к миру, к людям и к себе в логике восхождения по ступеням культуры.

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. Байкова Л.А. Формирование у будущих учителей начальной школы мотивационно-ценностного отношения к диагностической деятельности в ходе аудиторных занятий по педагогике // Аксиологические аспекты становления профессионального мышления педагога: межвуз. сб. науч. тр. Вып. 2 / под ред. А.А. Орлова. Тула: ТГПУ, 2004. С. 10–20.
3. Бездухов В.П., Жирнова Т.В. Нравственно-ценностная сфера сознания студента: диагностика и формирование: монография. М.: МПСИ, 2008. 202 с.
4. Вершинина Л.В. Теоретические основы формирования ценностного сознания будущего учителя: монография. М.: МПСИ, 2009. 258 с.
5. Гусейнов А.А., Апресян Р.Г. Этика: учебник. М.: Гардарики, 1998. 472 с.
6. Зосимовский А.В. Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте. М.: МГУ, 1981. 343 с.
7. Конев В.А. Курс «Философия образования» (культурантропологический аспект). Самара: СИПКРО, 1996. Вып. 6. 92 с.
8. Краевский В.В. Педагогическая теория: Что это такое? Зачем она нужна? Как она делается? Волгоград: Перемена, 1996. 85 с.
9. Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: СГПУ, 2002. 400 с.
10. Лебедева Н.Н. Гармонизация педагогической системы ценностного самоопределения старших школьников. М.: Наука: Флинта, 2005. 352 с.
11. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Т. 1. / Под ред. И.А. Каирова. М.: Педагогика, 1978. 400 с.
12. Позднякова О.К. Формирование нравственного сознания будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете: дис. ... д-ра пед. наук. Самара, 2006. 492 с.
13. Позднякова О.К. Формирование нравственного сознания студента – будущего учителя: учеб. пособие. Самара: СГПУ, 2009. 200 с.
14. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии: философские основы мировоззрения: в 3 ч. Ч. 1: Введение: философия и жизнь. СПб.: СГУ, 1997. 224 с.
15. Сухобская Г.С. Новые ценности образования для личности в самообучающемся обществе // Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: в 4 т. СПб.: ИОВ РАО, 2000. Т. 3. С. 58–112.
16. Теоретические основы процесса обучения в советской школе / под ред. В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М.: Педагогика, 1989. 320 с.

MODEL OF FORMATION OF MORAL-VALUE POSITION OF STUDENTS – THE FUTURE SOCIOLOGISTS

S.V. Pupkov

Ryazan State University named for S.A. Yesenin

The article presents the argument of the necessity of formation of moral-value positions of the student – the future sociologist and proved the importance of creating a model of the formation of such a position of students. The model of formation of moral-valuable position of students – the future sociologists and disclosed its structural components. Grounded content of the process of formation of moral-value positions of the student – the future sociologist and identify students' learning methods to ensure students grasp the content of cultural forms, which are stored as the experience of culture, experience, values, moral attitudes, moral experience. The directions of activity of the teacher of high school on the formation of moral and valuable position of students: ethics education, the formation of the students' experiences moral, valuable relations to the world, to people and to his logic, climbing the stairs of culture, organization of the work of students with cultural forms, the content of which is enclosed moral experience.

Keywords: *student, future sociologist, moral-value position, model, formation, value, culture.*

Об авторе:

ПУПКОВ Сергей Викторович – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры социологии ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С.А. Есенина», (390000, г. Рязань, ул. Свободы, д. 46), e-mail: s.pupkov@rsu.edu.ru

УДК 159.923

ФЕНОМЕН ПАТРИОТИЗМА КАК КОМПЛЕКСНОЕ ПСИХИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ И ПУТИ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

А.А. Шикун

Российский государственный социальный университет, филиал в г. Клину

Рассматриваются гражданское общество (объект исследования), личность и социальные группы как носители патриотизма (предмет исследования), произведен анализ понятия «патриотизм» как комплексного психического явления, которое последовательно проходит ряд трансформаций в сознании зрелой личности, превращаясь в итоге в одну из основных черт ее характера (цель исследования). Также высказывается авторское мнение о том, какими путями в гражданском обществе России можно в рамках государственной программы формировать у подрастающего поколения адекватный уровень развития патриотизма (новизна и результаты исследования).

Ключевые слова: патриотизм, патриотическое сознание, уровни патриотизма, формирование патриотизма в современной России.

Необходимо рассмотреть патриотизм как комплексное понятие, что дает понимание того, какими средствами воспитания возможно воздействовать на психику подрастающего поколения, чтобы в самосознании субъекта воздействия возник позитивно-стойкий «Я-образ» россиянина-патриота.

В толковом словаре 1952 г. под редакцией С.И. Ожегова дается такая дефиниция понятия патриотизм: «Преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу и готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины» [9, с. 447]. В словаре русского языка под редакцией Н.Ю. Шведовой (1990 г.) приводится редуцированный вариант этого важного общественного феномена: «Патриотизм – это преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу» [8, с. 494]. На излете социалистической идеологии о жертвенности и подвигах старались не вспоминать, налицо терминологическое «размывание» конструкта, основанное на изменении этических норм и подходов. Из последнего посыла получается, что можно любить Родину, но при этом совершенно ничем не жертвовать. Вероятно, такое отношение к тому, что происходило вокруг людей того времени, и явилось одной из причин разрушения большого государства, замены одной социально-экономической формации на другую. Идеологи западных стран в 1980–90-е гг. «хором» стали учить русских людей, тысячелетиями живших в условиях общинности, соборности и коллективизма, буржуазному «здоровому» эгоизму, по которому вначале всегда думают о себе, а потом об обществе, которое стоит в иерархии ценностей конкретного человека на втором месте. Смысл этой идеологии укладывается в простую формулу: «сначала накорми, одень, обуи себя, а уже потом думай и о ближнем своем». В условиях действия таких жизненных принципов стремление защищать интересы родины и народа не возникает, так как нет и идентификации с ними. Основной мотив поведения популяции таких людей – один: где больше платят, где легче жить, там и родина. Массовый отток российской интеллигенции в западные страны на современном этапе развития нашего общества – ярчайший феномен его кризиса, что доказывает правомерность тезиса о том, что эгоисту, себялюбцу и индивидуалисту не может быть присуще в полной мере чувство патриотизма. Также отсутствием патриотизма в нашей стране можно считать попытки вывоза капитала в дальнее зарубежье, кощунственного искажения и лжи о Великой Отечественной войне, принижения роли Советского Союза во Второй мировой войне, обеления фашизма и

предателей, насаждения антиармейских настроений, смыкания ряда государственных служащих с организованной преступностью, воссоединение Крыма с Россией считать аннексией.

С точки зрения психологии всё, что связано с патриотизмом, относится к миру психических явлений, за который отвечает человеческая психика, ее сознательное и бессознательное начала. Для отечественной психологической науки более проработанным и определенным является изучение ее сознательного компонента, где сознание является высшим уровнем психического отражения и саморегуляции, представленным совокупностью чувственных, а затем и умственных образов, превосходящих практическую деятельность индивида [5, с. 539–540]. Кроме того, известны и формы сознания личности, которые в онтогенетическом плане последовательно у нее развиваются: общественное, индивидуальное и самосознание. В социальной психологии, рассматривая вопрос о сознании многих людей, чаще всего выделяют феномен общественного или группового, или коллективного сознания. Исходя из таких подходов, дедуктивно можно получить следующие определения применительно к изучаемому психическому явлению.

Патриотическое общественное сознание личности – это накопление многочисленных знаний, представлений, взглядов, суждений об отечестве, без чего феномен патриотизма у нее вообще не может возникнуть.

Индивидуальное патриотическое сознание – совокупность чувственных и умственных образов человека, превосходящих его практическую деятельность. На этом этапе развития данного психического явления происходит осмысление определенных образов посредством суждений, сравнений, аналогий, в результате которых познающий субъект приходит к определенным умозаключениям. Немалая роль при этом принадлежит валентности, глубине чувственных переживаний личности в ходе процесса создания этих целостных образов.

На этапе развития самосознания у человека реализуется в «Я-концепции» индивидуально-специфическое отношение к уже выработанным образам патриотизма, когда личность решает, как она сама будет относиться к этому цивилизационному феномену и как он будет определять различные виды её деятельности. Так, если данная интенция отрицательная, однако при этом выгодно представлять в обществе патриотом, одевается его «личина», невыгодно – снимается. Поэтому формирование адекватной «Я-концепции» и есть наиважнейшее условие воспитания члена общества необходимой направленности.

Если говорить о патриотическом сознании группы, коллектива, то по своему содержанию оно включает в себя совокупность: идей, взглядов, мыслей, теорий; чувств, настроений, связанных с любовью и преданностью отчизне; установок, мотивов, выражающих отношение данных людей к своей родине, стране; готовность действовать во имя ее блага, защищать ее, если необходимо, и с оружием в руках от нападения извне [10, с. 19]. Патриотическое сознание населения – это не только готовность действовать, но и, в большей мере, уже совершаемое самодействие [там же, с. 18].

Для лучшего понимания исследуемого явления можно сделать попытку построения уровней патриотизма в обществе, основанных на принципах иерархии, подчиненности и доминирования. Внизу этого основания иерархической лестницы находится первый базисный слой – *личностный*, основанный на верности, следованию индивидом своему собственному «Я-образу» патриота. Характер любого человека-патриота включает в себя кроме соответствующей черты и ряд других: общесоциальные (человечность, справедливость, доброта, отзывчивость, творческая активность); общегражданские (законопослушность, дисциплинированность, понимание необходимости военной службы); моральные (честность, совесть, ответственность, верность воинскому долгу, боевому товариществу); профессиональные (компетентность, профессионализм, корпоративность); психологические (выдержка, целеустремленность,

воля, самостоятельность); физические (сила, выносливость, реактивность). Только в совокупности и в системе эти качества позволяют рассматривать личность как общественного человека. В процессе социализации эти качества должны сложиться воедино, образовать в своем взаимодействии нечто интегральное, дающее возможность каждому индивиду стать личностью, любить свою Родину, достойно выполнить свой долг перед друзьями, близкими, коллегами, народом, Отечеством [1, с. 49]. Если человек, находясь в зрелом возрасте, не имея медицинских противопоказаний, не может сдать норматив ГТО, это его соответствующим образом характеризует – мотив патриотизма есть, но он не является доминирующим, а следовательно, физической готовности бороться за привлекательную идею физически у него нет.

Следующий уровень патриотизма – *групповой*. Личность, чтобы чувствовать себя членом коллектива (или отдельной группы), должна выражать и отстаивать его интересы, тем самым проявляя корпоративный патриотизм. Именно с этими явлениями и связаны такие понятия, как патриот школы, патриот фирмы, патриот завода, «патриот своей профессии» и т. п. Также можно рассматривать и патриотизм той или иной народности, нации, этноса, т. е. *этнический* (национальный) патриотизм.

Общегосударственный патриотизм основан на общегосударственных интересах. С ним связаны почитание государственных символов, соблюдение государственных законов, отстаивание всегда и во всем интересов государства.

Для полноты представленности понятия можно было бы выделить, во-первых, патриотизм *межгосударственный*, например, когда ряд стран входят в какое-либо объединение (СЭВ, ШОС, БРИКС, НАТО и др.) и всячески при этом поддерживают друг друга, а во-вторых, – *общепланетарный* патриотизм, когда большинство стран пытаются сохранить уникальную природу Земли, борются с «парниковым эффектом», принимают решения по защите экосистем, нераспространению определенных видов вооружения, бережному отношению к космическому пространству.

Пространственные уровни развития патриотизма в обществе с точки зрения предметно-логического, как системообразующего фактора психологии [12, с. 114], представлены на рисунке.

Если в индивиду не воспитан личностный патриотизм, он не сможет проявить себя как патриотическая личность. Такой человек может защищать интересы отдельного коллектива, общества, государства под действием других мотивов (например, материальных, карьерных, глорических). Причем со стороны будет казаться, что он истинный патриот, так как он качественно и ответственно выполняет порученный ему спектр деятельности, хотя на самом деле руководствуется сугубо корыстными мотивами. И как только контроль со стороны группы, государства ослабевает, меняется и отношение к выполняемой деятельности. То есть в данном случае может возникнуть феномен противопоставления личностных и общественных интересов. Подобного рода противопоставления между любыми описанными в схеме уровнями имели или имеют место в мировой истории [4, с. 66–67].

Например, противоречия между государственным и планетарным слоем (когда одна из стран, не заботясь об экологии, сбрасывает сточные воды в реки и озера, которыми владеют несколько стран) и между государственным и этническим (Турция и курды). Конфликт интересов может возникать и в рамках одного уровня. Так, при смене идеологии в обществе вместо интернационализма и гуманизма с необычайной быстротой и легкостью возникают новые квазидуховные явления – национализм, шовинизм, нелюбовь к Родине, а иногда даже и открытая ненависть к ней.

Даже в научной среде бытует точка зрения, что патриотизм как момент духовности – это не знание и не вера, а смысл, порождаемый в любви и переживаемый личностью в каждый момент своего повседневного бытия. Никаких физических или биологических оснований для любви к Родине нет. Родину любят не «за что-то», а просто любят [11, с. 28–29].



Уровни развития патриотизма в обществе

Автор полагает, что данное утверждение содержит ряд спорных, но имеющих интерес научных положений. Во-первых, и для личности, и для группы познание этого феномена начинается с формирования знания о нем как некоего когнитивного компонента. Во-вторых, на основе данного знания вступает в действие эмоционально-оценочный компонент и формируется к нему чувственное отношение. В-третьих, социокультурные мотивы, в том числе и мотив патриотизма, не носят врожденного характера, а формируются адекватной для этого социальной средой. В-четвертых, на основе сформированных мотивов, убеждений вырабатываются черты характера личности, которые в дальнейшем и определяют особенности деятельности, отношение к миру, людям и самому себе. И любят Родину не абстрактно, а конкретно. За то, что она подарила замечательных родителей, дала возможность учиться, работать, создавать свою семью, растить детей. Любят ее за ту природу, людей, которые данного человека воспитали и окружают.

Понятие «патриотизм» является комплексным. Это и знания, и чувства, и мотивы-убеждения, и черты характера. Для формирования патриотизма личность должна пройти весь цикл своего развития. Можно знать и даже чувствовать, быть мотивированным (на уровне второстепенных мотивов), однако ничего при этом не делать. Патриотизм – это конкретные практические дела, направленные на процветание своей страны и улучшение жизни своего народа.

Психологическая наука доказывает, что знания переходят в убеждения только на основе личного опыта человека в его деятельности, в практике общественного поведения. Именно личный опыт порождает у людей определенные чувства и переживания, отношение к окружающему. Вработке мотивов способствуют борьба с тем, что им противостоит, преодоление препятствий и трудностей [2, с. 555].

Предпосылки для формирования мотивов закладываются еще в раннем детстве. Наибольшее значение в этом возрасте имеют уклад жизни и традиции семьи, характер взаимоотношений с окружающими. Подлинные убеждения и мировоззрение начинают формироваться в подростковом и старшем школьном возрасте. Это связано с приобретением относительно широких и глубоких знаний, возникновением развитых форм мышления, с появлением сознательного критического отношения к действительности, с формированием активной жизненной позиции, «Я-образа».

На ребенка, находящегося в малой группе семьи, детского сада, школы, действуют такие психологические приемы воспитания, как внушение, заражение, подражание. Это социально-психологическое воздействие уже через психологические механизмы идентификации, освоения социальных ролей, сдвига мотива на цель дают возможность развивающейся личности усвоить образцы и стереотипы патриотического поведения в обществе, формировать на их основе адекватные социальные роли, ценностные ориентации, идентичность по данному признаку с окружающими людьми. Главное здесь видится в демонстрации родителями, воспитателями ДОУ, учителями тех образцов выполнения патриотического долга, верного служения Родине, которые от них требуются. Отрицательный пример микросреды может навсегда заблокировать появление положительного мотива патриотизма у подрастающего поколения.

Одним из главных средств воспитания детей является русская сказка. Патриотическая идея сказки — в глубине ее содержания: созданные народом сказочные образы, живущие тысячелетиями, доносят до сердца и ума ребенка могучий творческий дух народа, его взгляды на жизнь, идеалы, стремления. Кажется, что сказка построена на чисто «бытовом» сюжете, но каждое слово этой сказки — тончайший штрих на бессмертной фреске, в каждом слове, в каждом образе — игра творческих сил народного духа. Сказка — это духовные богатства народной культуры, познавая которые, ребенок познает сердцем родной народ [3, с. 63].

Необходимо вернуть русскую сказку в буквари, учебники по литературе, в мультфильмы, художественные фильмы, вытеснив с экранов телевизоров «американщину» Уолта Диснея, проповедующую во многих произведениях стремление к обогащению, обману, корысти, отрицанию законов общества (дядюшка Скрудж).

Это приводит нас к мысли о том, что необходима разработка не только перспективной дошкольной и школьной методологии, но и программы непрерывного семейного образования и воспитания. Причем ее методическая оценочная часть должна «уметь» диагностировать как реальный, так и оптимальный уровни развития мотивов патриотизма и соответствующих черт характера в структуре личности самих воспитателей, учителей, родителей, детей. Для этого требуется разработка государственной концепции и программы формирования патриотизма в российском обществе, феномен которого принимается в настоящее время в российском обществе за национальную идею. В них будет необходимо ответить на ряд ключевых вопросов, без которых трудно представить их реализацию. Во-первых, какой социальный институт будет заниматься воспитанием семьи на протяжении всего цикла ее существования? Во-вторых, как исключить зачисление на педагогические специальности, направления студентов, абсолютно профессионально непригодных к ним? В-третьих, как предупредить нравственную деформацию личности педагога, который своим примером создает отрицательные мотивы обучения и воспитания? На все эти имеющие место в российском обществе проблемы государственная политика формирования патриотизма должна найти адекватный ответ.

С нашей точки зрения, система патриотического воспитания должна включать:

а) сопровождение педагогами и психологами всего цикла развития семьи, пока в ней находятся несовершеннолетние дети, создание своеобразного «паспорта семьи», где отмечались бы основные успехи, достижения семьи в области семейного и в том

числе и патриотического воспитания, лекции, семинары, групповые занятия, соревнования, в которых они приняли участие;

б) формирование и развитие социально значимых ценностей, гражданственности и патриотизма в процессе воспитания и обучения детей в дошкольных учреждениях, в общеобразовательной и высшей школах, в других типах учебных заведений, их готовности к действиям в специфических и экстремальных условиях (в том числе к военной и другим видам государственной службы на занятиях по ОБЖ и физической культуре, на учебно-полевых сборах, в других формах в зависимости от местных условий и типа учебного заведения, не превышающего статус общеобразовательной средней школы, двусторонние тактические учения в виде военной игры, продолжительные походы по местам боевой славы, поиск материалов о героях, уход за могилами погибших в годы минувшей войны, в проведении других мероприятий, связанных с увековечиванием их памяти и др.);

в) деятельность военных кафедр в высших учебных заведениях по подготовке военных кадров младшего офицерского состава (по важнейшим дефицитным военным специальностям) [13];

г) массовую патриотическую и военно-патриотическую работу, организуемую и осуществляемую государственными и общественными органами и организациями, органами местной власти и управления, органами и организациями Вооруженных сил, военкоматами, организациями и объединениями воинов запаса, ветеранов, правоохранительными органами и организациями, соответствующими структурами других войск, воинских формирований и органов, РОСТО, Госкомспорта, Минздрава, некоторыми общественными движениями и организациями молодежи и др. (патриотические и военно-патриотические, культурно- исторические и военно-исторические, военно-технические и военно-спортивные и другие клубы и объединения, специальные школы, курсы, различные кружки, спортивные секции; клубы, учебные пункты будущего воина, офицера; месячники и дни патриотической работы, вахты памяти, поисковая деятельность, военно-спортивные игры, походы и т. д.);

д) деятельность средств массовой информации, творческих союзов, особенно работников культуры и искусства, соответствующих научных, молодежных ассоциаций, организаций, в той или иной мере направленную на рассмотрение, освещение и поиск решения проблем патриотического воспитания, на формирование и развитие личности гражданина и защитника Отечества [6; 7].

В патриотическом воспитании центральное место должна занимать идея готовности к защите Отечества. Образ вооруженного защитника Отечества должен обладать привлекательностью и обаянием для общества, прежде всего для молодежи. Общество и государство, где армия не пользуется уважением и любовью, не окружена заботой, являются обреченными. Необходимо решительно бороться с позорными явлениями, когда недостатки в жизни армии используются для насаждения пагубных для общества антиармейских настроений.

Для развития и поддержания в государстве высокого уровня военного патриотизма предполагается: воспитание в обществе уважительного отношения к армии, ее представителям; гордость военной историей государства, достижениями в области развития отечественной военной техники и оружия; желание молодых людей посвятить себя службе в армии, а лицам, имеющим гражданские профессии, в случае необходимости, быть готовым встать на защиту своего Отечества.

Список литературы

1. Амирова Л.В. Патриотизм как социальное качество личности // Психолого-педагогические проблемы повышения эффективности патриотического воспитания школьников и студенческой молодежи. Тверь: Тверской филиал МГЭИ, 2004. Т. 3. С. 48–54.

2. Большой психологический словарь // под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. 3-е изд., СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. С. 672.
3. Егорова О.А. Психологические особенности патриотического воспитания младших школьников в семье // Психолого-педагогические проблемы повышения эффективности патриотического воспитания школьников и студенческой молодежи. Тверь: Тверской филиал МГЭИ, 2004. Т. 4. С. 59–65.
4. Зверева Г.В. Современное содержание патриотизма // Психолого-педагогические проблемы повышения эффективности патриотического воспитания школьников и студенческой молодежи. Тверь: Тверской филиал МГЭИ, 2004. Т. 2. С. 65–67.
5. Кондаков И.М. Психология иллюстрированный словарь. 2-е изд., доп. и перераб. СПб.: Прайм-Еврознак, 2007. С. 784.
6. Козлов С.А., Маталов Н.А. Военно-патриотическое воспитание молодежи // Психолого-педагогические проблемы повышения эффективности патриотического воспитания школьников и студенческой молодежи. Тверь: Тверской филиал МГЭИ, 2004. Т. 4. С. 67–69.
7. Рекомендации Всероссийской конференции «Психолого-педагогические проблемы повышения эффективности патриотического воспитания школьников и студенческой молодежи» ТвГУ 22–23 июня 2004 г. // Психолого-педагогические проблемы повышения эффективности патриотического воспитания школьников и студенческой молодежи. Тверь: Тверской филиал МГЭИ, 2004. Т. 4. С. 73–74.
8. С.И. Ожегов Словарь русского языка / под ред. Н.Ю. Шведовой. М.: Русский язык, 1990. С. 924.
9. Толковый словарь // под ред. С.И. Ожегова. М.: Главполиграфиздат, 1952. С. 848.
10. Телятников Г.В. Патриотическое сознание общества // Психолого-педагогические проблемы повышения эффективности патриотического воспитания школьников и студенческой молодежи. Тверь: Тверской филиал МГЭИ, 2004. Т. 1. С. 18–22.
11. Фомина Т.Ю. Повседневность как условие формирования патриотизма // Психолого-педагогические проблемы повышения эффективности патриотического воспитания школьников и студенческой молодежи. Тверь: Тверской филиал МГЭИ, 2004. Т. 4. С. 27–29.
12. Шикун А.А. Пространственные условия размещения психологии // Социальная политика и социология. М.: РГСУ, 2009. С. 108–115.
13. Шикун А.Ф., Лейбович Х.И. Подготовка военных кадров в современных условиях // Психология Великой Победы советского народа. Тверь: Прометей, 1995. С. 79–82.

PATRIOTISM AS A COMPLEX PSYCHIC PHENOMENON AND THE WAY OF ITS FORMING IN MODERN RUSSIAN SOCIETY CONDITIONS

A.A. Shikun

Branch of Russian State Social University in Klin

The article examines the civil society (object of study), personality and social groups, as a carriers of patriotism (subject of study), made the analysis of the concept of «patriotism» as a complex psychic phenomenon, which consequentially undergoes a series of transformations in the conscious of mature personality, as a result, becoming one of the main features of the character (purpose of the study). The article also states author's opinion on ways of developing adequate level of patriotism of the rising generation in the state program of Russia's civil society (the novelty and results of study).

Keywords: *patriotism, patriotic consciousness, levels of patriotism, patriotism formation in modern Russia.*

Сведения об авторе:

ШИКУН Алексей Алексеевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы и социального права филиала Российского государственного социального университета в г. Клину (141607, Московская область, г. Клин, ул. Папивина, 1/20), e-mail: a.a.shikun@mail.ru

СТРАНИЦА АСПИРАНТОВ И МОЛОДЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

УДК 343.8

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ПРАВОВЫЕ АСПЕКТЫ
ПРОФИЛАКТИКИ ПРЕСТУПЛЕНИЙ, ОСУЩЕСТВЛЯЕМЫЕ
В ПРОЦЕССЕ ОПЕРАТИВНО-РОЗЫСКНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ**

П.В. Барсуков

Линейный отдел МВД России на ст. Тверь УТ МВД России по ЦФО

Рассматривается проблема отсутствия нормативного регулирования и научно обоснованных методик осуществления оперативно-профилактического воздействия на лиц, склонных к совершению преступлений. Обосновывается необходимость использования научных исследований в области педагогики и психологии в теории оперативно-розыскной деятельности, а в перспективе – разработки новых психолого-педагогических методик в области оперативно-розыскной профилактики.

***Ключевые слова:** оперативно-розыскная деятельность, профилактика преступлений, методы оперативно-профилактического воздействия, психолого-педагогические аспекты профилактики преступлений.*

Предупреждение преступлений является, по нашему мнению, одним из важнейших направлений оперативно-розыскной деятельности. Неслучайно Федеральный закон «Об оперативно-розыскной деятельности» [1], являющийся базовым нормативным правовым актом в области оперативно-розыскной деятельности (далее – ОРД), регламентирующим задачи этой деятельности, осуществляемой в целях защиты жизни, здоровья, прав и свобод человека и гражданина, собственности, обеспечения безопасности общества и государства от преступных посягательств, в качестве одной из задач, изложенной в ст. 2 указанного закона, предусматривает выявление, предупреждение, пресечение и раскрытие преступлений, а также выявление и установление лиц, их подготавливающих, совершающих или совершивших. Однако законодателем, видимо, учитывая принцип сочетания гласных и негласных методов и средств [1, ст. 3], не раскрывается, какими мерами обеспечивается решение данной задачи. Более того, ФЗ об ОРД содержит норму, наделяющую субъектов ОРД правом издавать в пределах своих полномочий нормативные акты, регламентирующие организацию и тактику проведения оперативно-розыскных мероприятий [1, ст. 4]. Исходя из вышеизложенного, мы делаем вывод, что тактика ОРД по решению ее задач должна определяться ведомственными нормативными правовыми актами.

Еще одним федеральным законом, значение которого в правовом регулировании предупреждения правонарушений трудно преуменьшить, является Федеральный закон от 23.06.2016 г. № 182-ФЗ «Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации», вступивший в силу с 22 сентября 2016 г. [4]. Помимо законодательного закрепления основных понятий в рассматриваемой сфере (система, принципы и субъекты профилактики правонарушений), данный закон установил основные направления профилактики правонарушений; полномочия, права и обязанности субъектов профилактики правонарушений и лиц, участвующих в профилактике правонарушений; организационные основы функционирования системы профилактики правонарушений, а также виды профилактики правонарушений (общая и индивидуальная) и формы профилактического воздействия: правовое просвещение и правовое информирование, профилактическая беседа, объявление официального

предостережения (предостережения) о недопустимости действий, создающих условия для совершения правонарушений, либо недопустимости продолжения антиобщественного поведения, профилактический учет, внесение представления об устранении причин и условий, способствующих совершению правонарушения, профилактический надзор, социальная адаптация, ресоциализация, социальная реабилитация, помощь лицам, пострадавшим от правонарушений или подверженным риску стать таковыми [5]. Кроме того, п. 9 ч. 2 ст. 6 данного закона устанавливает возможность применения уполномоченными на то субъектами «в соответствии с законодательством Российской Федерации специальных мер профилактики правонарушений административного, уголовного, уголовно-процессуального, уголовно-исполнительного и оперативно-розыскного характера в целях предупреждения правонарушений» [6].

Таким образом, федеральным законодательством предусматривается право субъектов ОРД проводить оперативно-розыскные мероприятия для решения задачи предупреждения преступлений, причем тактика их проведения может регламентироваться ведомственными нормативными правовыми актами.

Вместе с тем существующий нормативный правовой акт в области осуществления оперативно-розыскной деятельности органами внутренних дел не содержит положений, регламентирующих тактику осуществления оперативно-розыскной профилактики [7]. Подчеркивая этот, по нашему мнению, весьма значимый пробел в существующей ведомственной правовой базе органов внутренних дел, мы приходим к следующим выводам:

1) необходимо устранить обозначенный нами пробел путем разработки на основе соответствующего федерального законодательства, в первую очередь упомянутого выше, и принятия ведомственного нормативного правового акта, регламентирующего тактику оперативно-розыскной деятельности при осуществлении профилактики преступлений оперативными подразделениями органов внутренних дел;

2) до принятия предлагаемого нами ведомственного нормативного правового акта главная роль в совершенствовании методического обеспечения осуществления профилактики преступлений оперативными подразделениями органов внутренних дел отводится ведомственной науке.

Необходимо отметить, что вопросы оперативно-розыскной профилактики преступлений постоянно привлекают внимание ученых. Так, закладывая фундамент отечественной научной школы оперативно-розыскной деятельности органов внутренних дел, огромный вклад в разработку вопросов оперативно-розыскной профилактики внес один из ее основоположников А.Г. Лекарь, посвятивший этим вопросам свою диссертацию на соискание ученой степени доктора юридических наук [8]. Этим же вопросам посвящены труды его соратников, сформировавших структуру современной оперативно-розыскной науки: Д.В. Гребельского, В.А. Лукашова, С.С. Овчинского, В.Г. Самойлова [9] и многих других ученых. В дальнейшем вопросы предупреждения преступлений разрабатывались последователями научной школы оперативно-розыскной деятельности органов внутренних дел: С.С. Галаховым, Д.К. Нечевиным, Н.Н. Васильевым и В.Б. Куслиякиным [10], а на современном этапе – А.Ю. Арефьевым [11] и В.А. Бодренковым [12] и др.

Исходя из вышеизложенного, мы можем констатировать фактическое существование одной из частных теорий оперативно-розыскной деятельности: теории оперативно-розыскной профилактики. Однако, несмотря на проявляемый учеными различных ведомств – субъектов ОРД интерес к рассматриваемой теме, проведенный нами научный поиск выявил определенный пробел, на который мы считаем целесообразным обратить внимание – до сих пор недостаточно проработанным остается, на наш взгляд, психолого-педагогический аспект оказания воздействия на профилируемых лиц в процессе оперативно-розыскного предупреждения

преступлений, осуществляемого оперативными работниками или лицами, действующими по их поручению. Отсутствие научно обоснованных рекомендаций в данной области влечет неизбежное снижение эффективности ОРД, направленной на предупреждение преступлений.

Основываясь на проведенном нами опросе оперативных работников ОВД, мы считаем возможным сформулировать наиболее распространенное среди них мнение по рассматриваемому вопросу. Наиболее общей закономерностью психолого-педагогического характера, существующей при оказании воздействия на лиц, склонных к совершению преступлений, является стимулирование законопослушного поведения путем применения различных мер поощрения, а также воспрепятствование противоправному поведению профилактируемых путем применения к ним, в соответствии с законодательством Российской Федерации, мер взыскания.

Несколько иной подход предложен Ю.В. Чуфаровским, который, характеризуя процесс воздействия на личность в оперативно-розыскной психологии, отмечает, что существует три основных группы методов: убеждение, принуждение и внушение [14]. Частично соглашаясь с предложенной системой методов воздействия, мы тем не менее считаем необходимым высказать мнение, что внушение в практике деятельности оперативных подразделений органов внутренних дел практически не применимо в силу отсутствия у оперативных работников необходимых знаний и навыков в данной области. Также подчеркнем, что, с нашей точки зрения, упомянутые выше меры поощрения и взыскания выступают, в зависимости от ситуации, в качестве методов убеждения либо принуждения. При этом убеждение направлено на формирование у профилактируемого добровольного желания вести законопослушный образ жизни, тогда как в результате применения мер принуждения лицо, действуя не в соответствии со своими воззрениями, а лишь подчиняясь внешним обстоятельствам, вынуждено корректировать свое поведение.

Вместе с тем в теории педагогики разработана система мер воздействия на различные категории лиц, в том числе и с девиантным поведением [15], однако, исходя из предмета нашего исследования, для оперативных подразделений органов внутренних дел наибольший интерес представляет разработка методики оказания профилактического воздействия на лиц, имеющих отношение к криминальному миру либо имеющих антиобщественные ценностные установки. Нам удалось обнаружить научное исследование по схожей тематике [16], причем следует подчеркнуть, что была изучена лишь небольшая часть работ в области педагогики и психологии.

Исходя из вышеизложенного, мы делаем вывод о необходимости имплементации результатов научных исследований в области педагогики и психологии в частную теорию оперативно-розыскной профилактики как часть теории оперативно-розыскной деятельности. Представляется, что это может стать одним из значимых этапов ее развития. В последующем предлагается привлечь к научной разработке прикладных проблем оперативно-розыскной профилактики ученых-педагогов, владеющих специфическим психолого-педагогическим инструментарием.

Подводя итоги, мы акцентируем внимание читателя на основных выводах, к которым мы пришли в результате проведенной работы. В первую очередь, необходимо еще раз подчеркнуть, что существующее федеральное законодательство содержит нормы, предусматривающие возможность осуществления оперативно-розыскной деятельности в целях предупреждения преступлений, однако ее организация и тактика федеральными законами, как и ведомственными нормативными правовыми актами, не предусматривается. В связи с существующим правовым пробелом главная роль в разработке методики оперативно-профилактического воздействия отводится ведомственной науке, однако современной теорией оперативно-розыскной деятельности до настоящего времени не разработаны прикладные методики осуществления профилактического воздействия на личность в ходе решения задач

оперативно-розыскной деятельности. Вместе с тем педагогикой разработана и апробирована на практике система методов воздействия на различные категории лиц, в том числе и с девиантным поведением. В качестве перспективного направления частной теории оперативно-розыскной профилактики нами предлагается на первоначальном этапе адаптировать уже разработанные методы оказания профилактического воздействия к условиям осуществления оперативно-розыскной деятельности органов внутренних дел, а в перспективе – привлечь к разработке прикладных психолого-педагогических проблем в области оперативно-розыскной профилактики соответствующих специалистов, обладающих необходимыми компетенциями.

Заметим, что в настоящей статье приводится лишь авторское видение существующей, на наш взгляд, проблемы, не претендующее на всесторонность и полноту заявленной в заглавии темы. Вместе с тем мы считаем, что необходимость научного обсуждения обозначенных в статье вопросов назрела и высказанные в ней положения дадут начало возможной научной дискуссии и выработке в ее результате эффективных методов совершенствования оперативно-розыскного предупреждения преступлений.

Список литературы

1. Об оперативно-розыскной деятельности: ФЗ от 12 авг. 1995 г. № 144-ФЗ : в ред. от 06 июля 2016 г. // СЗ РФ. 1995. № 3. ст. 3349; 2016. № 28, ст. 4558.
2. Об основах системы профилактики правонарушений в Российской Федерации: ФЗ от 23 июня 2016 г. № 182-ФЗ // СЗ РФ. 2016. № 26. Ч. 1, ст. 3851.
3. Новое в российском законодательстве. Архив с 20 июня по 9 сентября 2016 года // СПС «КонсультантПлюс» (Дата обращения: 05.09.2016).
4. Орфографический словарь русского языка. 5-е изд., испр. / Б.З. Букчина, И.К. Сазонова, Л.К. Чельцова. М.: АСТ_ПРЕСС КНИГА, 2009. С. 637. (По официальным правилам современного русского языка термин «оперативно-розыскной» и производные от него термины при его использовании в качестве государственного языка Российской Федерации должны писаться через букву «а» в слове «розыскной» (например, см.: Букчина Б.З. Цит. по: Общероссийское периодическое вневедомственное научно-практическое издание «Оперативник (сыщик)». 2016. № 2(47). Вместе с тем автор, основываясь на терминологии ФЗ об ОРД, считает допустимым в научной публикации употреблять установленную указанным законом лингвистическую конструкцию. – П. Б.)
6. Лекарь А.Г. Предотвращение преступлений органами охраны общественного порядка (исследование правовых, организационных и тактических основ деятельности органов охраны общественного порядка по предотвращению преступлений): дис. ... д-ра юр. наук. М., 1967.
7. Гребельский Д.В. Теоретические основы и организационно-правовые проблемы оперативно-розыскной деятельности органов внутренних дел : дис. ... д-ра юр. наук. М., 1974.
8. Лукашов В.А. Введение в курс «Оперативно-розыскная деятельность органов внутренних дел». Киев, 1976.
9. Галахов С.С. Организационно-тактические и правовые основы оперативно-розыскной профилактики и пути ее совершенствования : автореф. дис. ... канд. юр. наук. М., 1988. С. 12.
10. Нечевин Д.К. Организационно-правовые проблемы профилактической деятельности органов внутренних дел: автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. М., 1990.
11. Васильев Н.Н., Куслийкин В.Б. Организация деятельности оперативных аппаратов учреждений и органов, исполняющих наказания, по предупреждению преступлений: лекция. М., 1999.
12. Арефьев А.Ю. Теоретические и прикладные проблемы оперативно-розыскного обеспечения

- предупреждения преступлений (по материалам оперативных подразделений органов внутренних дел): автореф. дис. ... д-ра юр. наук. Н. Новгород, 2013.
13. Бодренков В.А. Проблемы оперативно-розыскного обеспечения предупреждения преступлений: автореф. дис. ... канд. юр. наук. М., 2007.
 14. Чуфаровский Ю. В. Психология оперативно-розыскной и следственной деятельности: учеб. пособие. М., 2008.
 15. Овчинников О.М. Теоретико-методологические основания профилактики противоправного поведения дезадаптированных старшеклассников в учреждениях образования и культуры: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2013.
 16. Лапшин В.Е. Педагогические основы профилактики аутодеструктивного поведения учащейся молодежи: дис. ... д-ра юр. наук. Кострома, 2010.
 17. Николаев С.М. Методы эффективного педагогического воздействия на несовершеннолетних осужденных в воспитательных колониях: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Псков, 2009.

**PSYCHO-PEDAGOGICAL AND LEGAL ASPECTS OF CRIME PREVENTION,
CARRIED OUT DURING OPERATIONAL-INVESTIGATIVE ACTIVITY
OF INTERNAL AFFAIRS AGENCIES**

P.V. Barsukov

Linear Russian Ministry of Internal Affairs Department at the station. Tver MOI of
Russia for the Central Federal District

Posed the problem of the lack of regulation and scientifically based methods of the operational-preventive effects on those who are likely to commit crimes. Based on the analysis of available research results in education concluded that the need for their use in the theory of operational and investigative activities, and in the future - the development of new techniques in the field of operational and investigative prevention scientists and educators.

Keywords: *operatively-search activity, education, crime prevention, methods of operative-preventive effects.*

Сведения об авторе

БАРСУКОВ Павел Васильевич – заместитель начальника полиции по оперативной работе Линейного отдела МВД России на ст. Тверь УТ МВД России по ЦФО, e-mail: barsukovpascha@yandex.ru

УДК 159.9

ТИПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ НА ПРИМЕРЕ СТРОИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИЙ

О.О. Гофман

ЗАО «Геострой», г. Санкт-Петербург

Изучалась ответственность работников строительной организации, ее ценностно-смысловые и ситуационные (субъективные репрезентации прошлых, настоящих и будущих кризисных и профессионально-трудных ситуаций) детерминанты с позиций субъектно-ресурсного подхода. Выявлено три типа профессиональной ответственности: вовлеченный, исполнительский, управленческий. Результаты исследования могут быть использованы в практике формирования рабочих бригад, проектных команд на основе психодиагностики типов профессиональной ответственности, при построении адаптационных программ для профилактики, и преодоления профессиональных стрессов в условиях организационного кризиса, изменений или неопределенности, в частности, для создания тренинговых программ развития субъектно-личностных ресурсов.

***Ключевые слова:** ресурсный подход, профессиональная ответственность, вовлеченный, исполнительский, управленческий типы, компоненты ответственности.*

Проблема ответственности в профессиональной деятельности становится все более значимой в условиях быстро меняющихся социально-политических и социально-экономических перемен. Первое представление о сущности ответственности возникло в философии и являет собой качество субъекта, реализуемое через способность делать усилие по преодолению животного начала в человеке, усилие работы над самим собой, необходимое для «второго рождения», рождения «сверхчеловека», способного вместить сложность мира, мыслить свободно от давления социальных институтов. Ответственность есть цена свободы (Сократ, Декарт, С. Кьеркегор, Ф. Ницше, К. Маркс, Х. Ортега-и-Гассет, М. Фуко, П. Адо, М. Мамардашвили, А. Конт-Спонвиль, А.К. Секацкий).

В психоаналитической психологии ответственность понимается как честность в ответах самому себе – о себе и своей жизни. У этой честности три дела: прямое признание себя таким, какой ты есть; готовность отвечать за последствия своих действий, решений, не пытаясь обвинить других; осознание того, что решение проблем зависит от самого человека, а не других людей, судьбы, обстоятельств [4, с. 26]. Л.И. Дементий вводит понятие «оптимальная ответственность» и определяет его как свойство субъекта жизнедеятельности, для которого характерно соотношение внешних требований и собственных возможностей личностно-оптимальным способом, самодетерминированность, саморазвитие, разрешение противоречий и трудностей жизни, самостоятельность в выстраивании жизненного пути [5, с. 179].

С учетом имеющихся представлений о структуре ответственности (С.Л. Рубинштейн, К.С. Абульханова-Славская, К. Муздыбаев, В.П. Прядеин, Л.И. Дементий, А.И. Ореховский, Г. Йонас, К. Уилбер) профессиональная ответственность понимается как динамически развивающийся системный многоуровневый феномен, который одновременно проявляется в трех контекстах: личностном (от «объекта ответственности» к активной позиции «субъект ответственности»), социальном (трансформация субъекта труда от эгоцентризма к этноцентризму, далее к мироцентризму), деятельном (от ответственности в короткий момент времени к ответственности за результаты прошлого и будущего).

Изучение ответственности работников строительной организации, и ее ценностно-смысловых и ситуационных (субъективные репрезентации прошлых,

настоящих и будущих кризисных и профессионально-трудных ситуаций) детерминант. Проверялась гипотеза о том, что ценностно-смысловые и ситуационные детерминанты могут обуславливать характерные различия профессиональной ответственности, которые рассматриваются нами как ресурсы субъекта труда. В соответствии с целью и гипотезами были сформулированы следующие задачи:

1. Определить типы профессиональной ответственности в зависимости от выраженности компонентов ответственности и сравнить профессиональные группы по типам.

2. Определить ценностно-смысловые и ситуационные характеристики типов профессиональной ответственности.

В исследовании приняло участие 159 работников строительной организации четырех профессий (инженер-проектировщик, организатор строительного производства, машинист буровой установки, вспомогательные рабочие). Средний возраст работников 36 лет. В качестве эмпирических методов были использованы методики: опросник-интервью «компоненты ответственности» Л.И. Дементий (2005), опросник «Профессиональная востребованность личности» Б.А. Ясько, Е.В. Харитоновой (2009), опросник каузальных ориентаций Д.А. Леонтьева, О.Е. Дергачевой (2008), диагностика базовых смысловых установок человека А.Д. Иншакова, Н.Г. Милорадовой (2006). Кроме того, была разработана и валидизирована авторская анкета «Оценка профессионально-личностных ресурсов трудового коллектива в прошлом, настоящем, будущем».

С помощью кластерного анализа выявлено три типа профессиональной ответственности в зависимости от соотношения компонентов. Вовлеченный тип имеет средние значения когнитивного компонента, высокие значения эмоционального и поведенческо-результативного компонентов, исполнительский тип – средние значения по всем компонентам, управленческий тип – высокие значения по всем компонентам. Данные результаты являются статистически значимыми ($p \leq 0,01$).

Сравнение профессиональных групп по типам показало, что у машинистов буровых установок на первом месте управленческий тип ответственности (35 %), вспомогательных рабочих – исполнительский (30 %), инженерно-технических работников – вовлеченный (30 %). Данные результаты в некоторой степени отражают, с одной стороны, характер работ каждого профессиональной группы, с другой – низкий процент управленческого типа в профессиональных группах представляет собой зону развития, преодоление которой необходимо для решения задач в условиях неопределенности как для работника, так и для компании.

Средний возраст респондентов вовлеченного типа 33–34 года, исполнительского типа 37 лет, управленческого тип 37–38 лет. Значимым для формирования представлений о типах профессиональной ответственности является ключевая роль когнитивного компонента ответственности в управленческом типе ответственности. Как отмечает В.М. Бызова, период зрелости личности, с одной стороны, связан с увяданием физических сил, с другой – с расцветом интеллекта и духовности человека, что становится новым источником энергии и нового отношения к миру, к людям, к себе [4, с. 23–25] или формированием «управляющего разума» (Х.А. Марина).

Статистически значимыми различиями между типами профессиональной ответственности являются: стрессогенность организационного кризиса, а именно страх потери работы ($p \leq 0,01$), субъектная активность ($p \leq 0,01$), «выученная беспомощность» ($p \leq 0,05$), зависимость от достижений ($p \leq 0,05$), эгоцентризм («ответственность за себя») ($p \leq 0,05$) и переживание профессиональной востребованности ($p \leq 0,05$). Так, *вовлеченный тип* ответственности отличается высоким уровнем переживания организационных изменений, страхом потери работы, имеет высокую зависимость от достижений и средний уровень профессиональной востребованности, стремится

проявить себя и исследовать свои возможности. *Исполнительский тип* так же как и вовлеченный, остро переживает организационный кризис и изменения, страх потери работы достаточно высок, однако, в отличие от вовлеченного типа, исполнительский тип использует другую стратегию работы – приспособленческую, не обращаясь к внутренним ресурсам, ориентируется на внешне заданные требования. Высокий уровень переживания профессиональной востребованности и ответственности за себя отражает «защитную» модель поведения, или «душу рассудочную» (Б. Ливехуд). *Управленческий тип* отличается от предыдущих типов низкой стрессогенностью организационного кризиса и отсутствием потребности в профессиональной востребованности. Обладая средними значениями по автономности, зависимости от достижений и ответственности за себя, данный тип является более осознанным по сравнению с другими. Средний уровень самодетерминации определяет в данном контексте скорее способ сосуществования в компании, коллективе (как способность балансировать внешние ситуационные условия с внутренней ценностно-смысловой системой). Используя терминологию Б. Ливехуда, можно сказать о развитии «души сознательной», что связано с появлением зрелой личности.

По результатам регрессионного анализа можно предполагать, что причинами проявления *вовлеченного типа* ответственности является эмоциональное проживание в настоящем, ценность принадлежности профессиональному сообществу, дружному коллективу, что является интересубъектной (внешней) ресурсностью. На когнитивном уровне – принятие существующих правил («выученная беспомощность»), представления о профессионально-трудных ситуациях в будущем и потенциале коллектива в настоящем. Психологическим противоречием является, с одной стороны, эмоциональная требовательность к себе, с другой, на уровне поведения – требовательность к другим.

Представления о ресурсах эффективной работы в прошлом вносят отрицательный вклад в эмоциональный компонент в *исполнительском типе*. На когнитивном уровне – восприятие организационной среды как стрессогенной и активной (агрессивной), стремление к автономии. Моделью поведения является конкуренция, потребность в удовлетворении интересубъектных (внешних) профессиональных ресурсов.

Причинами формирования управленческого типа является наличие неразрывного временного локуса: прошлого, настоящего будущего в оценке профессионально-личностных ресурсов коллектива (эмоциональная составляющая), при достижении результата – смена фокуса ответственности с себя к ответственности за других, когнитивная оценка настоящего организационного положения связана с представлениями о качестве работы; страх потери работы является ресурсом преодоления неопределенности [2, с. 168–172]. К.А. Абульханова-Славская определяет, что «для субъекта деятельности характерна такая вовлеченность в дело, такая ответственность, которая даже при возрастании трудностей не дает ему возможности изменить отношение к делу. Возникающие трудности предстают перед личностью как перспектива возможности их разрешения своими силами» [1, с. 120].

Полученные результаты говорят о том, что программы формирования профессиональной ответственности должны базироваться на развитии когнитивного компонента ответственности, рефлексии профессионального опыта и вероятностного мышления, тем самым формируя наиболее конструктивные и вариативные (или адаптивных) стратегии преодолевающего поведения в период организационных изменений и высокого уровня неопределенности – мире сложности. Результаты исследования могут быть использованы в практике формирования рабочих бригад, проектных команд на основе психодиагностики типов профессиональной ответственности. Полученные данные могут найти также свое применение при построении адаптационных программ для профилактики и преодоления

профессиональных стрессов в условиях организационного кризиса, изменений или неопределенности, в частности, для создания тренинговых программ развития субъектно-личностных ресурсов с использованием когнитивного компонента.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Личность как субъект деятельности // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия / сост. В.А. Бодров. М.: ПЕР СЭ; Логос, 2007, С. 119–124.
2. Водопьянова Н.Е., Гофман О.О. Личностные детерминанты ответственности персонала в ситуации организационного кризиса, // Актуальные вопросы психологии, педагогики и образования: сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. Самара, 2016. С. 168–172.
3. Водопьянова Н.Е., Никифоров Г.С., Гофман О.О. Интра- и интерсубъектные факторы профессиональной ответственности персонала в организации // Вестн. КГУ. Сер.: «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». 2016. Т. 22. № 2. С. 59–63.
4. Гаврилина Л.К., Бызова В.М. Кризисы взрослой жизни: моменты роста. СПб.: Речь, 2010. 221 с.
5. Дементий Л.И. Ответственность как ресурс личности: монография. М.: Информ-Знание, 2005. 188 с.

TYPES OF PROFESSIONAL RESPONSIBILITY ON THE EXAMPLE OF BUILDING COMPANY

O.O. Gofman

Geostroy Company, Saint-Petersburg

The aim of this study was to examine the responsibility of workers of constructional occupations, its value-semantic and situational (subjective representations of past, present and future crisis and difficult situations) determinant from the positions of the subject-resource approach. Identified three types of professional responsibility: involved, operational, managerial. The results of this research can be used in the practice of forming working teams, project teams, on the basis of psychological types of professional responsibility in constructing of adaptation programmes to prevent and overcome professional stress in situations of organizational crisis, changes or uncertainties, in particular, to create training programs for the development of subject-personal resources.

Keywords: *the resource-based approach, professional responsibility, involved, operational, managerial types, responsibility components.*

Об авторе:

ГОФМАН Ольга Олеговна – начальник департамента управления персоналом ЗАО «Геострой» (191180, г. Санкт-Петербург, Загородный пр., д. 27/21), e-mail: ms.gofman@mail.ru

УДК 376.2

ОРГАНИЗАЦИЯ КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩЕЙ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ОПТИКО-МНЕСТИЧЕСКИХ ПРЕДПОСЫЛОК К ОБУЧЕНИЮ ЧТЕНИЮ У ДЕТЕЙ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

О.А. Дмитриева

Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева

Рассматриваются некоторые особенности овладения процессом чтения, уровни сформированности оптико-мнестических предпосылок к обучению чтению детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР), основные направления организации коррекционно-развивающей работы по формированию оптико-мнестических предпосылок к обучению чтению детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

***Ключевые слова:** оптико-мнестические предпосылки, дошкольники, задержка психического развития, модули и компоненты коррекционно-развивающей работы, подготовка к обучению чтению дошкольников, коррекция речевых и неречевых процессов у дошкольников с задержкой психического развития.*

Успешное овладение навыками чтения зависит от готовности к овладению и уровня развития оптико-мнестических предпосылок. Под оптико-мнестическими предпосылками мы понимаем развитие пространственных представлений, зрительного анализа-синтеза и мнестиса, сформированности устной речи, её фонетико-фонематической стороны (произношение, слуховые дифференциации фонем), лексико-грамматического строя ссылок к обучению чтению [3, с. 22].

Проведенное нами комплексное изучение состояния развития оптико-мнестических предпосылок, позволило выявить особенности их состояния у детей старшего дошкольного возраста с (ЗПР), которые проявляются в различном соотношении сбалансированности психического и речевого развития, речевой и неречевой симптоматики. [3, с. 24]. Экспериментальным путем нами выделены уровни сформированности оптико-мнестических предпосылок и определена готовность к обучению чтению детей старшего дошкольного возраста с ЗПР:

- первый уровень: достаточная сформированность оптико-мнестических предпосылок к обучению чтению – дети готовы к обучению чтению;
- второй уровень: оптико-мнестические предпосылки к обучению чтению условно достаточные – дети условно готовы к обучению чтению;
- третий уровень: оптико-мнестические предпосылки к обучению чтению не сформированы (недостаточные) – дети не готовы к обучению чтению.

Методологической основой при организации коррекционно-развивающей работы по формированию оптико-мнестических предпосылок к обучению чтению у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР послужили: теория развития высших психических функций Л.С. Выготского; теория поэтапного формирования умственных действий (от формирования действий на материализованной основе до их формирования во внутреннем плане) П.Я. Гальперина; многоаспектные исследования и теоретические обоснования концепции системного подхода к изучению и коррекции речевых нарушений Р.Е.Левиной; изучение развития речевого (фонематического) восприятия и подготовка к обучению грамоте детей с ЗПР Р.Д. Тригер [6, с. 12]; исследования особенностей обучения грамоте детей с ЗПР С.Г. Шевченко [8, с. 5].

Учитывая, что овладение процессом чтения представляет собой установление новых связей между видимым, произносимым и слышимым словом, т. е. обеспечение

согласованной работы четырех анализаторов – речедвигательного, речеслухового, зрительного и двигательного, то процесс формирования оптико-мнестических предпосылок к обучению чтению детей с ЗПР можно условно представить в виде следующей схемы (рис. 1):

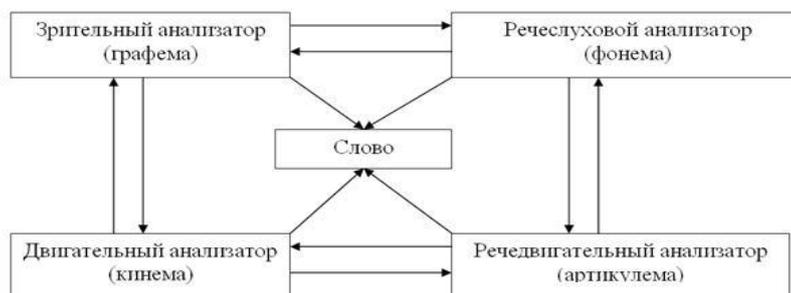


Рис. 1. Овладение процессом чтения

Исходя из этого, мы предлагаем проводить коррекционно-развивающую работу, включающую интенсивное развитие познавательной деятельности и импрессивной стороны речи и состоящую из взаимосвязанных блоков – психологического и лингвистического (семантического, синтаксического и фонологического).

Содержание блока, нацеленного на психическое развитие, предполагает проведение коррекционно-развивающей работы по развитию памяти, внимания, мышления, восприятия и т. д.

Содержание работы лингвистического блока состоит из трех модулей.

Семантический модуль направлен на развитие понимания речи и предполагает проведение коррекционно-развивающей работы по расширению пассивного словарного запаса ребенка, а также на развитие понимания различных по степени сложности фраз, речевых инструкций и вопросов – обращений, предложно-падежных конструкций, наречий с пространственным содержанием [3, с. 23].

Синтаксический модуль включает коррекционно-развивающую работу по обучению детей навыку составления 2–3 сложных фраз и адекватному использованию их в различных коммуникативных ситуациях.

Фонологический модуль включает развитие фонематического восприятия, овладение правильным звукопроизношением слоговой структурой слова.

В процесс формирования оптико-мнестических предпосылок к обучению навыкам чтения логично встраиваются психологический и фонологический блоки коррекционной работы, в то время как развитие понимания речевого сообщения, семантический и синтаксический блоки подготавливают предпосылки для формирования синтетического осмысленного чтения (рис. 2).

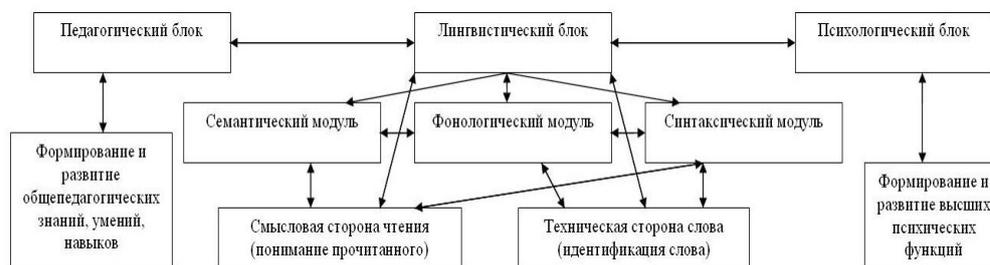


Рис. 2. Взаимосвязь составляющих коррекционно-педагогической работы с формированием оптико-мнестических предпосылок к обучению чтению

Поэтому специальные приемы работы с разнообразными заданиями, направленные на формирование оптико-мнестических предпосылок к обучению навыкам чтения, были включены в индивидуальные занятия по развитию психических познавательных процессов, фонематического слуха, звукопроизношения и формированию слоговой структуры слова. Система заданий по формированию оптико-мнестических предпосылок к обучению навыкам чтения встраивалась в традиционную систему коррекционного процесса.

При работе с дошкольниками с достаточной готовностью к началу обучения чтению коррекционные мероприятия по развитию неречевых психических функций в специальный блок не выделялись. Формирование этих функций проходило в процессе общих коррекционно-педагогических мероприятий согласно индивидуальному образовательному маршруту педагогами-воспитателями, учителем-логопедом и педагогом-психологом на традиционных занятиях (рис. 3).

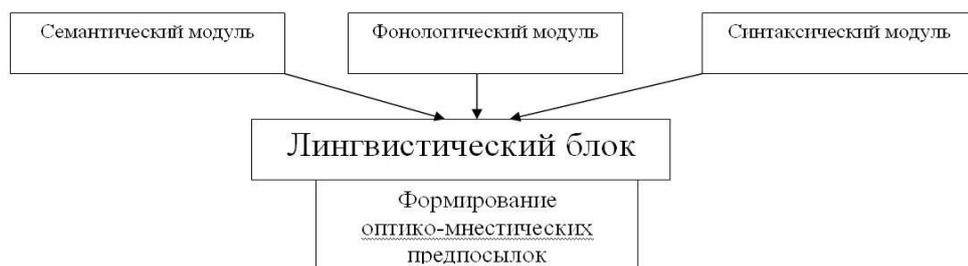


Рис. 3. Коррекционные мероприятия с дошкольниками с достаточной готовностью к началу обучения чтению

С детьми, условно готовыми к обучению чтению, проводились коррекционные мероприятия по развитию психических и речевых функций по специальной схеме (рис. 4). Развитие этих функций проходило в процессе преодоления нарушений психического и речевого развития педагогами-воспитателями, педагогом-психологом и учителем-логопедом на традиционных и специальных подгрупповых занятиях.



Рис. 4. Коррекционные мероприятия с дошкольниками с условной готовностью к началу обучения чтению.

Дети, которые были выделены в группу не готовых к обучению чтению, имели выраженные проблемы по сформированности оптико-мнестических предпосылок к обучению чтению и требовали создания особых коррекционных мероприятий по развитию психических и речевых функций (рис. 5). Развитие этих функций проходило в процессе преодоления нарушений психического и речевого развития педагогами-воспитателями, педагогом - психологом и учителем – логопедом на традиционных и специальных подгрупповых и индивидуальных занятиях (рис. 5).



Рис. 5. Коррекционные мероприятия с дошкольниками с недостаточной готовностью к началу обучения чтению

Таким образом, при организации коррекционно-развивающей работы по формированию оптико-мнестических предпосылок к обучению чтению детей старшего дошкольного возраста с ЗПР учитывались реальные уровни сформированности оптико-мнестических предпосылок и готовность к обучению чтению детей старшего дошкольного возраста с ЗПР, которые помогали найти оптимальные способы воздействия на психические процессы, осуществляющие процесс чтения, построить индивидуальный маршрут коррекционного воздействия, опираясь на стартовые возможности ребенка в начале коррекционной работы.

Список литературы

1. Ахутина Т.В. Дети с трудностями учения // Начальная школа: плюс, минус. 2000. № 12, с. 20–25.
2. Борякова Н.Ю., Касицына М.А. Коррекционно-педагогическая работа в детском саду для детей с задержкой психического развития. Организационный аспект. М.: В.Секачев, ИОИ, 2004. 78 с.
3. Дмитриева О.А., Выявление особенностей оптико-мнестических предпосылок к обучению чтению у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР // Коррекционная педагогика. 2012. № 6 (ноябрь-декабрь). С. 22–27.
4. Дмитриева О.А. Обучение чтению ребенка старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Логопед в детском саду. 2014. № 1. С. 75–79
5. Корнев А.Н. Нарушения чтения и письма у детей: учеб.-метод. пособие. СПб., 1997. 286 с.
6. Триггер Р.Д. Подготовка к обучению грамоте: пособие для учителя. Смоленск: ООО Изд-во «Ассоциация XXI век», 2000. 80 с.

7. Шамарина Е.В. Обучение грамоте в подготовительный период. М.: Книголюб, 2007. 32 с.
8. Шевченко С.Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. Кн. 1 / под общ. ред. С.Г. Шевченко. М.: Школьная Пресса, 2003. 96 с.

**MODEL REMEDIAL DEVELOPMENTAL WORK ON THE FORMATION
OPTICAL MNESTICHESKIMI PREREQUISITES FOR LEARNING TO READ
IN CHILDREN WITH MENTAL RETARDATION**

O.A. Dmitrieva

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafieva

The article discusses some of the features of mastering reading process, levels of formation of fiber-mental prerequisites for learning to read children of preschool age with mental retardation, the main directions of the organization of correctional and developmental work on the formation of fiber-mental prerequisites for learning to read children of preschool age with mental retardation.

Keywords: *opto-mnesticheskie background, preschool children, mental retardation, circuit modules and components of correctional and developmental work, preparation for learning to read preschoolers, correction of speech and non-speech processes in preschool children with mental retardation.*

Об авторе:

ДМИТРИЕВА Ольга Алексеевна – аспирант, кафедры коррекционной педагогики, Институт социально-гуманитарных технологий, Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, (660049 г. Красноярск, ул. Ады Лебедевой, 89), e-mail: dmipolga@mail.ru

УДК 159.9.072

СТРАТЕГИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РЕГУЛЯЦИИ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ С ОЖОГОВОЙ ТРАВМОЙ

Д.В. Довбыш

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова
Первый московский государственный медицинский университет им. И.М. Сеченова

Приводится анализ подходов к пониманию термина «эмоциональная регуляция». Представлены две основные классификации стратегий эмоциональной регуляции согласно Дж. Гроссу и Н. Гарнефски, также описаны неосознаваемые стратегии. Выделены функции эмоциональной регуляции. Описаны наиболее популярные стратегии эмоциональной регуляции у матерей, госпитализированных с детьми, получившими ожоговую травму. Обозначена острая актуальность подобных исследований. Подчеркнута важность дальнейшего изучения стратегий регуляции родителей в ситуации болезни ребенка.

Ключевые слова: эмоциональная регуляция, стратегии эмоциональной регуляции, когнитивные стратегии регуляции эмоций, ожоговая травма.

В настоящее время эмоциональная регуляция является одной из наиболее популярных тем зарубежных исследований. Большое количество работ посвящены изучению связи эмоциональной регуляции с психическим и физическим здоровьем, удовлетворенностью отношениями, реализацией в профессии; описанию способов изменения своего эмоционального состояния, формированию навыков регуляции в онтогенезе [8, с. 277–281; 11, с. 4–5]. Как и во всяком относительно молодом направлении, здесь остро встает вопрос определения основных понятий. В настоящий момент можно выделить два основных подхода к пониманию термина «эмоциональная регуляция». Первый из них – определение регуляции как процесса совладания с собственным эмоциональным состоянием, изменения и контроля своих эмоций. Второй – как процесс управления другими психическими функциями с помощью эмоций. Дж. Гросс дает два возможных определения регуляции эмоций: 1. Это процесс, с помощью которого индивид влияет на то, какие эмоции он испытывает, когда он их испытывает, как он переживает и проявляет свои эмоции [8, с. 275]; 2. Это процесс, который требует активного целеполагания для усиления или ослабления амплитуды или длительности эмоциональных откликов [7, с. 259].

На основании большого количества экспериментальных исследований на различных выборках Дж. Гросс с коллегами выделяют несколько основных стратегий эмоциональной регуляции [1; 8, с. 281–285; 10, с. 9–18; 2, с. 15–18]:

Первая из стратегий в модели Дж. Гросса – *выбор ситуации*. В рамках этой стратегии человек может изменять свое эмоциональное состояние, намеренно отдавая предпочтение определенным событиям, объектам, местам либо, наоборот, избегая их. При использовании такой стратегии происходит оценка наиболее значимых параметров ситуации, на основе которой затем строится прогноз о том, какой отклик эти параметры вызовут. Однако ситуации, как правило, бывают комплексными и обладают большим количеством характеристик. Одни и те же параметры могут одновременно препятствовать достижению краткосрочных целей и способствовать достижению долгосрочных задач: тогда возникает конфликт. Избегание определенных ситуаций как постоянно используемая стратегия может приводить к социальной дезадаптации и изоляции [1].

Вторая стратегия, описанная Дж. Гроссом, *модификация ситуации*, включает активные попытки человека изменить происходящее для того, чтобы изменить

эмоциональный отклик на него. Такая стратегия регуляции эмоции наиболее близка к тому, что Р. Лазарус и С. Фолкман описали как проблемно-ориентированные копинги. Не всегда можно однозначно разделить модификацию ситуации и выбор ситуации, так как изменения всегда приводят к возникновению новой ситуации, которая может являться более желаемой для индивида.

Третья стратегия названа Дж. Гроссом «*распределением внимания*». Основные способы смещения фокуса внимания – это отвлечение, концентрация и руминация. Отвлечение – переключение внимания на эмоционально нейтральные аспекты ситуации или отстранение от текущей ситуации как таковой. Концентрация призвана поглощать большую часть когнитивных ресурсов индивида. Руминация усиливает направленное внимание, но смещает фокус на переживаемые чувства и их значение для человека. Руминация негативных эмоциональных переживаний при депрессивных состояниях ведет в увеличению продолжительности и тяжести этих состояний.

Четвертая стратегия, описанная Дж. Гроссом, *когнитивная переоценка*, заключается в изменении когнитивной интерпретации эмоциогенной ситуации. Одним из вариантов данной стратегии будет являться сравнение ситуации, в которой оказался индивид, с менее удачным примером, чужим или собственным, что позволяет повысить собственную субъективную успешность и снизить интенсивность негативных переживаний. Рефрейминг также будет вариантом когнитивной переоценки – даже испытав неудачу в достижении одной цели, индивид может переформулировать это либо как успех в достижении другой, либо как нейтральное событие.

Пятой стратегией регуляции эмоций является *модификация самого эмоционального ответа*. Здесь процесс регуляции осуществляется за счет изменения физиологического или поведенческого отклика. Это одна из наиболее поздно развивающихся в оттогенезе стратегий. К вариантам такой стратегии может относиться принятие любых психотропных препаратов, алкоголя, курение, переедание. Одна из наиболее популярных стратегий модификации эмоционального ответа – регулирование эмоциональной экспрессии. Дж. Гросс с коллегами [9, с. 100] в своем исследовании показали, что эмоционально-экспрессивное поведение снижает интенсивность некоторых эмоций (таких, как смущение, гордость), но повышает выраженность других (например, отвращения и печали).

Когнитивный аспект регуляции эмоций представлен в работах Н. Гарнефски [5; 6] и является частью описанного выше глобального процесса эмоциональной регуляции. Подобные стратегии представляют собой осознанный выбор способа обработки эмоционально значимой информации. Такое определение когнитивных стратегий эмоциональной регуляции роднит их с представлениями о копинг-стратегиях, однако первые лишены поведенческого компонента и представлены только в мыслительной деятельности [5, с. 141]. Основными выделенными стратегиями [5, с. 142; 3, с. 164–165] являются следующие: *самообвинение* – идеи о том, что в случившемся виноват сам субъект; *обвинение других* – представления о виновности другого лица или стечения обстоятельств в произошедших событиях; *руминация* – застревание на чувствах и мыслях, связанных с неприятным событием; *катастрофизация* – идея о непереносимой, ни с чем не сравнимой трагичности произошедшего; *позитивная перефокусировка* – концентрация внимания на приятных, приносящих удовольствие событиях; *позитивная переоценка* – придание нового, положительного смысла произошедшему событию; *принятие* – встраивание произошедшего в когнитивную схему индивида; *фокусирование на планировании* – разработка дальнейшего поэтапного плана действий; *рассмотрение в перспективе* – отрицание важности события и его значимости/подчеркивание относительности значимости в сравнении другими событиями.

Кроме того, в настоящее время целый ряд работ посвящен выделению

неосознаваемых стратегий регуляции эмоций [12, с. 848]. Такие стратегии становятся особенно актуальны в ситуациях, требующих повышенной концентрации внимания, необходимости мобилизации всех ресурсов, невозможности осуществления осознанной регуляции. Филогенетически и онтогенетически такие стратегии являются более ранними. Основными вариантами таких стратегий можно назвать [4, с. 429–435] следующие:

Автоматическое оценивание, позволяющее произвести оценку всей получаемой информации в терминах положительной или отрицательной валентности.

Механизм «восприятие–поведение» – выработка собственной стратегии реагирования на ситуацию после наблюдения и анализа стратегий реагирования окружающих людей. Наиболее подробно такой механизм описан в социальной психологии и нейропсихологии.

Неосознанное стремление к цели – использование тех способов регулирования собственного состояния, которые чаще всего применялись в схожих условиях.

Независимо от того, какие именно стратегии эмоциональной регуляции использует человек, согласно С. Коулу [11, с. 14–16] можно выделить следующие функции эмоциональной регуляции:

1. *Потребностно-ориентированная* – одна из наиболее ранних функций, позволяющая избегать негативных эмоциональных состояний, экономя ресурсы организма. В норме такая функция реализуется безотлагательно и неосознанно;

2. *Целеориентированная* – обеспечение эффективного взаимодействия с окружающим миром, особенно с другими людьми. Для успешного социального функционирования часто необходимо снижать (реже – увеличивать) интенсивность положительных и отрицательных эмоций;

3. *Личностно-ориентированная* – формирование общей направленности личности, интеграция всех психических процессов, обеспечение гибкости системы.

Разные функции эмоциональной регуляции могут вступать в конфликт друг с другом. Способы реализации этой конфликтной ситуации до сих пор остаются малоизученными, но в самом общем виде доминирование одной или другой функции в текущий момент зависит от наиболее актуальных целей личности и ситуации, в которой она оказалась, а также от индивидуальных особенностей человека [11, с. 16].

Госпитализация в связи с внезапной травмой ребенка может представлять собой одну из подобных конфликтных ситуаций. Ожог ребенка, длительное, сложное и болезненное лечение, возможные необратимые последствия травмы являются сложными испытаниями для родителей. Описанные выше функции эмоциональной регуляции позволяют сделать предположение о важной роли адаптивных регуляторных процессов в переработке собственного специфического эмоционального опыта, грамотном осмыслении переживаний и ощущений ребенка, формировании адекватных представлений о его болезни, принятии решений о лечении, соблюдении рекомендаций врачей, понимании сути происходящих процедур и успешной коммуникации как с другими родителями, так и с медицинским персоналом.

В ходе пилотного исследования нами был проведен анализ основных стратегий когнитивной регуляции эмоций у матерей, воспитывающих детей с ожоговой травмой. Для определения стратегий использовался опросник когнитивной регуляции эмоций [3; 5]. Работа проводится на базе московской детской городской клинической больницы № 9 имени Г.Н. Сперанского. В опросе приняли участие 35 женщин, находящихся в стационаре в связи с ожоговой травмой ребенка. Средний возраст испытуемых от 21 года до 43 лет.

При обработке результатов у каждой из испытуемых были определены три наиболее выраженные стратегии когнитивной регуляции эмоций. Далее определялось, какие из стратегий наиболее часто встречаются в выборке. Наиболее распространенными оказались стратегии самообвинения, обвинения других и

катастрофизация (встречались у 64, 60 и 51 % матерей соответственно). Также популярными стратегиями оказались руминация, фокусирование на планировании и позитивная переоценка (их использовали 38, 32 и 29 % матерей соответственно). Полученные данные представляют собой особый интерес ввиду преобладания деструктивных стратегий регуляции над эффективными: к последним могут быть отнесены только фокусирование на планировании, принятие и позитивная переоценка [5, с. 144; 6, с. 1667–1668]. Деадаптивные же стратегии затрудняют переработку полученного тяжелого эмоционального опыта у родителей. Согласно данным работ Н. Гарнефски, деадаптивные стратегии регуляции у взрослых испытуемых положительно коррелируют с уровнем тревожных и депрессивных расстройств [6, с. 1667–1668]. Стоит, однако, отметить, что в некоторых источниках отмечается возможная позитивная роль даже таких стратегий: например, руминация позволяет сконцентрироваться на ситуации болезни, может помочь в поиске альтернативных методов лечения, быстрее освоить необходимые медицинские манипуляции.

Таким образом, в настоящее время вопросы о том, как происходит выбор ведущих стратегий эмоциональной регуляции, способах модификации этих стратегий, успешности тех или иных стратегий, связи выбранных стратегий и наличием аффективной патологии у родителей и детей остается открытым и нуждается в дальнейшем изучении.

Список литературы

1. Падун М.А. Регуляция эмоций и ее нарушения // Психологические исследования. 2015. Т. 8, № 39. С. 5. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 06.06.2016)
2. Первичко Е.И. Стратегии регуляции эмоций: процессуальная модель Дж. Гросса и культурно-деятельностный подход // Национальный психологический журнал. 2014. Т. 4, № 16. С. 13–22
3. Рассказова Е.И., Леонова А.Б., Плужников И.В., Разработка русскоязычной версии опросника когнитивной регуляции эмоции. // Вестн. Моск. Ун-та. Сер. 14 Психология. 2011. №4. С. 161–179.
4. Bargh J.A., Williams L.E. The nonconscious regulation of emotion. // Gross J. (Ed.), Handbook of emotion regulation. NY: Guilford Press, 2007. P. 429–445.
5. Garnefski N., & Kraaij V. The Cognitive Emotion Regulation Questionnaire: Psychometric features and prospective relationships with depression and anxiety in adults. // European journal of Psychological Assessment, 2007. V. 23. P. 141–149.
6. Garnefski N., & Kraaij V. Relationships between cognitive emotion regulation strategies and depressive symptoms: A comparative study of five specific samples // Personality and Individual Differences, 2006. V. 40. P. 1659–1669.
7. Gross J.J. Emotion Regulation: Taking Stock and Moving Forward // Emotion 2013, Vol. 13, №. 3. P. 359–365.
8. Gross J.J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review // Review of General Psychology, 1998. V. 2. P. 271–299.
9. Gross J.J., Levenson R.W. Hiding feelings: The acute effects of inhibiting positive and negative emotions // Journal of Abnormal Psychology, 1997. V. 106. P. 95–103.
10. Handbook of Emotion Regulation, Second Edition, ed. by James J. Gross, The Guilford Press, 2013.
11. Koole S. The psychology of emotion regulation: An integrative review // Cognition & Emotion, 2009. V. 23:1. P. 4–41.
12. Williams L.E., Bargh J.A., Nocera C.C., & Gray, J.R. The unconscious regulation of emotion: Nonconscious reappraisal goals modulate emotional reactivity // Emotion, 2009. V. 9. P. 847–854.

**EMOTIONAL REGULATION OF MOTHERS RAISING CHILDREN
WITH BURN INJURIES**

D.V. Dovbysh

Lomonosov Moscow State University
I.M. Sechenov First Moscow State Medical University

The article analyzes the approaches to the understanding of the term «emotional regulation». Presents two main classifications of emotional regulation strategies according to John. Gross and H. Garnefski also describes unconscious strategy and functions of emotional regulation. Describes the most popular strategies of emotional regulation in mothers of hospitalized children who received burn injury. Maintain acute relevance of such studies and the importance of further study of the regulation strategies of parents in a situation of a child's illness.

Keywords: *emotional regulation, emotional regulation strategies, cognitive strategies of emotion regulation, burn injury.*

Об авторе:

ДОВБЫШ Дарья Вадимовна – аспирант кафедры нейро- и патопсихологии Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (125009, г. Москва, ул. Моховая, д. 11/9), ассистент кафедры педагогики и медицинской психологии факультета высшего сестринского образования и психолого-социальной работы Первого Московского государственного медицинского университета им. И.М. Сеченова (119991, г. Москва, ул. Большая Пироговская, д. 2, стр. 4). e-mail: dashadovbysh@gmail.com

УДК 316.752

ВЛИЯНИЕ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА НА ТРАНСФОРМАЦИЮ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

О.В. Орбинская

Белгородский государственный институт искусств и культуры

Освещена проблема влияния современного общества на трансформацию ценностных ориентаций студенческой молодежи. Рассматриваются типы личности в зависимости от их ценностных ориентаций, анализируются социологические исследования по данной проблеме. Представлен анализ тестирования, проведенного автором по методике М. Рокича «Ценностные ориентации».

***Ключевые слова:** Ценностные ориентации, типы личности, студенческая молодежь, общество.*

Наступила новая эпоха, которая диктует новые условия жизни. XXI век – это век открытий, инноваций, изменений в культуре, образцах поведения. Поэтому обращение внимания к изучению проблемы формирования ценностных ориентаций, жизненных, духовно-нравственных, моральных приоритетов, профессиональных предпочтений, потребностей современной студенческой молодежи особенно актуально, так как растет поколение нового времени, от которого зависит развитие общества в частности и развитие страны в целом.

Студенческая молодежь как активная часть общества быстрее всего реагирует на изменения, происходящие вокруг. При формировании и становлении личности путем получения высшего профессионального образования, будущий специалист формирует свою индивидуальную систему ценностных ориентаций, которая выступает регулятором его поведения и поступков. В последнее время отсутствуют какие-либо определенные установленные образцы поведения, поэтому молодежи трудно выбрать и принять наиболее верные ценности. Без прочной опоры на общественные и групповые ценности ей трудно обрести личностный смысл своего существования, определить цели на ближайшую и отдаленную перспективу, выбрать адекватные действия для их осуществления. Любая система ценностных ориентаций создается и прививается в социальной среде под влиянием устоявшихся в ней ценностей. Тем не менее молодой человек вправе выбирать и формировать свои индивидуальные ценностные ориентации. Личность не пассивна в процессе формирования своих ориентаций. Благодаря нормативной, регуляционной функции нравственных, политических, религиозных и других ценностей, мотивационная сфера сознания приобретает избирательный характер [5, с. 189].

На формирование ценностных ориентаций оказывают влияние не только социальные факторы, но и некоторые характеристики самого индивида, его личностные особенности. Система ценностных ориентаций не является раз и навсегда данной: с изменениями условий жизни, самой личности, появляются новые ценности, а иногда происходит их полная или частичная переоценка. Ценностные ориентации студенческой молодежи как самой динамичной части российского общества первыми претерпевают изменения, вызванные различными процессами, происходящими в жизни страны.

В области исследования ценностных ориентаций накоплен богатый опыт проведения эмпирических и теоретических исследований, получены важные научные результаты. Изменения, происходящие в обществе, создают постоянную потребность в продолжении этих исследований. Изучением ценностных ориентаций молодежи

занимались В.В. Гаврилюк, Н.А. Трикоз, М.Х. Татма и др. [1, с. 96].

В научных трудах Т.Ф. Алексеенко, Н.А. Буравлевой, Е.В. Величко, О.В. Горловой, Ю.Р. Вишневого, В.И. Добренькова, Ю.С. Колесникова, Д.М. Логинова, Н.Г. Набиулиной, О.А. Раковской, Б.Г. Рубина, Н.М. Сараевой, В.Е. Семенова, А.В. Соколова, В.И. Филоненко, Г.А. Черновалова, А.А. Шабуновой, В.А. Шаповалова, Л.И. Щербаковой и др. исследуются особенности формирования личности молодых людей и влияние современного общества на ценностные ориентации и мотивационные предпочтения студенческой молодежи.

Трансформация культуры российского общества накладывает отпечаток на самоопределение современной студенческой молодежи. Вследствие этого происходит глобальное замещение ценностей в обществе, что влечет к изменению ценностных ориентаций в целом. Следует отметить, что современную студенческую молодежь в большей степени интересует материальная сторона (зарабатывание денег любым способом), чем духовная – занятие любимым делом и получение от этого удовольствия. Ценностно-смысловые ориентации, с одной стороны, являются личностным выбором человека, а с другой – его ближайшее окружение и общество не должны непосредственно влиять на эти выборы. Окружающие должны не навязывать определенные ориентации, но они могут помогать, подсказывать, формировать готовность, обучать самоопределяющегося человека совершать важные жизненные выборы более осознанно и самостоятельно, учитывая не только личные стремления, но и ожидания со стороны близких людей и общества.

В современной социологии выделяют различные типы личности относительно ценностных ориентаций. Основные из них: традиционалистический, идеалистический, фрустрированный, реалистический, гедонистический. Каждому типу присуща определенная категория ценностей. Например, в традиционалистическом типе преобладают ценности порядка и дисциплины, в идеалистическом – независимость и пренебрежение авторитетами, традиционными нормами, фрустрированному типу личности соответствует ощущение ненужности, низкая самооценка, в реалистическом типе соединяется желание саморазвиваться, самоопределяться, самореализоваться с чувством ответственности, дисциплины и долга, здоровая самооценка с самоконтролем, гедонистический тип нацелен на получение удовольствия.

Перечислим типы личности, которые выделяются социологами: идеальный, модальный, базисный и социальный. Такой тип личности, как идеальный, не привязан к определенным общественно-историческим событиям. Модальный – соответствует данному историческому периоду. Базисный тип личности максимально соответствует требованиям развития социума. Социальный тип отражает степень влияния общественной системы на формирование ценностных ориентаций молодых людей и посредством них – на их поступки.

Западные социологи отмечают, что отношения в обществе способствуют формированию индивидуальных качеств человека и отражаются на типе его поведения. Например, рыночные отношения стимулируют развитие хитрости, прагматизма и расчетливости. Производственные отношения стимулируют проявления карьеризма, эгоизма и вынужденной кооперации, а сфера семейной и личной жизни – доброту, взаимопонимание, умение понять другого, сердечность, привязанность, сострадание, поиск гармонии.

В свою очередь личностные качества молодежи могут оказывать существенное влияние на развитие общественных и экономических отношений определенного типа. Значит, совокупность ценностных ориентаций и определенных качеств личности может формироваться под влиянием общественных норм, законодательной, нормативно-правовой базой и правил поведения.

Следует отметить, что органы самоуправления проблеме ценностных ориентаций студенческой молодежи уделяют недостаточное внимание. В повестку

рассмотрения важных тем государства в основном выносятся такие вопросы как патриотизм, профилактика наркомании, духовно-нравственное воспитание, противодействие терроризму и т. д. Тем не менее ценности, которые присущи молодому поколению, оказывают существенное влияние на формирование, развитие и благополучие нашей родины.

Ценностно-смысловое пространство современной студенческой молодежи претерпевает существенные изменения. Динамика трансформационных процессов в современном российском обществе порождает новые тенденции, формирует новые ценностные ориентации, которые являются основой для распространения разнообразных жизненных стратегий современной студенческой молодежи, становления различных типов самоопределения.

Проанализируем социологические исследования, которые были проведены в нашей стране по данной проблеме. Согласно исследованию ценностных ориентаций, проведенному в 2010–2014 гг. группой ученых Казанского федерального университета, ключевыми задачами которого являлись определение степени удовлетворенности студентов затронутыми их преобразованиями в различных аспектах вузовской жизни, выявление наиболее существенных (как объективных, так и субъективных) факторов, влияющих на их социальное самочувствие, и обозначение наметившихся возможностей его улучшения. Следует отметить, что профессиональная самореализация и самоопределение – одна из важнейших целей студенческой молодежи. От успешности ее реализации зависит социальное самочувствие молодых специалистов. Результаты данного исследования показали неуверенность, невостребованность и нестабильность этой категории населения на рынке труда. Наличие высшего образования не гарантирует успеха при трудоустройстве. В связи с этим возникают трудности в области профессиональной самореализации в соответствии с полученной специальностью.

Результаты исследования позволяют выявить тенденции социального самочувствия современной молодежи, демонстрируют ее мнение и стиль мышления, акцентируют внимание на аспектах социальной напряженности и социального здоровья, побуждают задуматься о судьбах молодежи и перспективах развития страны [4].

Индивидуальная система ценностей каждого человека и различных социальных групп, в том числе студенческой молодежи, представляет фундамент стабильности и устойчивости общества. Например, такие ценности, как моральные, определяют индивидуальное отношение личности к событиям, которые его окружают. Материальные ценности способствуют активности студентов, направляют их к самореализации и развитию. Ценностные ориентации молодежи отражают актуальные ценности определенного общества, которые связаны непосредственно с перспективным развитием его общего экономического и культурного уровня. Именно поэтому сейчас большое внимание уделяется системе ценностей современной молодежи, так как именно она является будущим нашего общества [3].

Основываясь на исследованиях Тюменского государственного университета за 2009 г.; Министерства спорта, туризма и молодежной политики Российской Федерации, Федерального агентства по делам молодежи (Москва 2010 г.) и Левада-Центра за 2011 г., К.Э. Дмитриева выделяет некоторые особенности и проблемы, характерные для современной молодежи: динамичное изменение участия молодежи во многих областях ее жизни; опека и контроль над молодыми людьми и как их ответная реакция – наличие элементов разрыва поколений; проявление сегрегации в молодежной среде; утрата прежних идеалов и неумение ставить цели в жизни, что ведет к асоциальному поведению; специфика социальной адаптации; неоднозначное и по-разному воспринимаемое в обществе проявление молодежной субкультуры; аполитичность молодых людей; проявление агрессивности, насилия; расширение девиантности и протестных настроений в молодежной среде [2].

Повседневное воздействие на сознание молодого поколения через телевидение, рекламу, кино, гляцевые журналы, безусловно, снижает и ослабляет духовно-нравственные ценности студенческой молодежи и ее культурный потенциал. В итоге будущие молодые специалисты, наполненные бесполезной для общества информацией, утрачивают определенную воспитательную функцию, что влечет потерю духовно-нравственной ответственности студента за сформировавшуюся у него систему ценностных ориентаций. Ценностные ориентации отражают внутреннее ценностно-смысловое поле личности, его отношение к себе, людям, окружающему миру.

Для изучения ценностных ориентаций студенческой молодежи в июне 2016 г. на базе Белгородского государственного института искусств и культуры нами была применена методика М. Рокича. В качестве респондентов были выбраны студенты 1 и 2-го курса Белгородского государственного института искусств и культуры, факультета социально-культурной и информационно-библиотечной деятельности, обучающихся по специальности «Менеджер социально-культурной деятельности». Количество опрошенных составило 36 человек. Будущим специалистам сферы искусств и культуры было предложено определить значимость представленных в таблице ценностей в зависимости от того, какое значение они имеют для их жизни. Приоритет ценностей определялся от более значимой к менее важной ценности для студента. Полученные с помощью теста М. Рокича данные обрабатывались с учетом выявления ранговых значений ценностей каждого студента, участвовавшего в опросе. После этого были определены средние значения полученных результатов в процентном соотношении, которые представлены в табл. 1.

Таблица 1

Терминальные ценности будущих менеджеров социально-культурной деятельности

| Наименование ценности | № позиции | Среднее арифметическое, % | № позиции | Наименование ценности | Среднее арифметическое, % |
|---------------------------------|-----------|---------------------------|-----------|-----------------------------|---------------------------|
| Счастливая семейная жизнь | 1 | 4,6 | 10 | Жизненная мудрость | 9,6 |
| Здоровье | 2 | 4,8 | 11 | Творчество | 9,6 |
| Материально обеспеченная жизнь | 3 | 5,6 | 12 | Развитие | 10,4 |
| Любовь | 4 | 7,6 | 13 | Уверенность в себе | 10,5 |
| Наличие хороших и верных друзей | 5 | 7,8 | 14 | Общественное признание | 11,3 |
| Интересная работа | 6 | 8 | 15 | Свобода | 11,9 |
| Активная деятельная жизнь | 7 | 8,6 | 16 | Познание | 13,7 |
| Продуктивная жизнь | 8 | 9,3 | 17 | Красота природы и искусства | 13,7 |
| Удовольствия | 9 | 9,5 | 18 | Счастье других | 15,4 |

Результаты, представленные в табл. 1, показывают, что такие ценности, как «счастье других», «познание» и «красота природы и искусства» будущие менеджеры социально-культурной деятельности не считают значимыми. Видимо, данные ценности не имеют смысловой нагрузки для них, и поэтому они не являются принципами, которыми они руководствуются в жизни.

В результате тестирования можно выделить шесть важных ценностей из группы терминальных ценностей, которые отражают сферу духовно-нравственных отношений и переживаний, физиологическое самочувствие студентов и общественные отношения, которые можно назвать ценности-цели: счастливая семейная жизнь; здоровье; любовь; материально обеспеченная жизнь; наличие

хороших и верных друзей; интересная работа.

Из результатов теста видно, что ценность «счастливая семейная жизнь» занимает первое место по значимости относительно остальных ценностей. В первую шестерку по группе также включена ценность здоровья, которая занимает второе место в ряду итоговых рангов.

Приоритет материально обеспеченной жизни, занимающей третью позицию по важности ценностей-целей, объясняется тем, что материальные вопросы, возникающие перед студентами, в силу возраста постепенно начинают решаться ими самостоятельно.

Для студенческой молодежи одной из основных ценностей является также «взаимопонимание со сверстниками», ярко выражена потребность в поиске душевной привязанности и принятии своих чувств. Потребность в сопереживании, самораскрытии, поддержке, общих интересах отражается также и в желании окружить себя верными друзьями. Позиции 1 и 3 данного списка схожи между собой: они показывают стремление личности к другим людям, поиску глубоких чувств и переживаний, самораскрытию.

Одной из значимых ценностей, формируемых в условиях образовательного процесса, является «интересная работа». Из результатов тестирования видно, что большинство респондентов придает ведущее значение указанной ценности. Это означает, что данная позиция осознается и принимается будущими менеджерами социально-культурной деятельности, и в будущей профессии она имеет смысловое значение.

При оценке ценностей собственной жизни студенты уделяют удовольствиям небольшое значение. Поэтому развлечения и веселая и спокойная жизнь не является для них основным смыслом. Возможно, в данном аспекте рассматривается целесообразность активности, заложенная в формулировке ценности, нежели полное отрицание значимости развлечений.

Общественное признание занимает низкое положение в ряду рангов, это свидетельствует о том, что в своей деятельности представители исследуемой группы ориентируются скорее на внутреннюю потребность и на интерес к выполняемой деятельности, нежели на одобрение со стороны других.

В свою очередь приоритеты ценностей профессиональной самореализации и личной жизни распределились следующим образом.

Таблица 2

Ценности профессиональной самореализации и личной жизни

| № позиции | Наименование ценности | Среднее арифметическое |
|-----------|---------------------------------|------------------------|
| 1 | Счастливая семейная жизнь | 2,8 |
| 2 | Продуктивная жизнь | 4,1 |
| 2 | Активная деятельная жизнь | 4,1 |
| 3 | Интересная работа | 4,4 |
| 4 | Развитие | 5,8 |
| 5 | Наличие хороших и верных друзей | 6 |
| 6 | Удовольствия | 7,2 |
| 7 | Любовь | 9,5 |
| 8 | Общественное признание | 11,4 |
| 9 | Свобода | 13 |

Из результатов, представленных в табл. 2, видно, что такие ценности, как «свобода», «общественное признание», «любовь», занимают не приоритетное место в профессиональной самореализации и личной жизни будущих менеджеров социально-культурной деятельности. Ценности «счастливая семейная жизнь», «активная деятельная жизнь», «продуктивная жизнь», интересная работа и «развитие» имеют

важное значение для исследуемой группы студентов. «Продуктивная жизнь» и «активная деятельная жизнь» имеют равное значение в процентном соотношении и занимает вторую позицию по значимости, что свидетельствует о том, что в профессиональной жизни эти ценности имеют смысл для исследуемой группы. Среди приоритетных ценностей группы терминальных ценностей респонденты также выделяют интересную работу. «Развитие», «наличие хороших и верных друзей» и «удовольствия занимают» средние позиции в ранговом предпочтении студентов.

Формирование и изменение ценностных ориентаций студенческой молодежи происходят в процессе образования и служат своеобразным фундаментом при ценностно-смысловом самоопределении будущих менеджеров социально-культурной деятельности.

Таблица 3

Инструментальные ценности менеджеров социально-культурной деятельности

| № позиции | Наименование ценности | Среднее арифметическое |
|-----------|--------------------------------------|------------------------|
| 1 | Ответственность | 3 |
| 2 | Воспитанность | 5,5 |
| 3 | Образованность | 7,6 |
| 4 | Смелость в отстаивании своего мнения | 8,1 |
| 5 | Честность | 8,5 |
| 6 | Твердая воля | 8,5 |
| 7 | Самоконтроль | 8,6 |
| 8 | Независимость | 9,5 |
| 9 | Терпимость | 9,8 |
| 10 | Исполнительность | 9,9 |
| 11 | Непримиримость к недостаткам | 10,5 |
| 12 | Жизнерадостность | 10,6 |
| 13 | Рационализм | 11,5 |
| 14 | Чуткость | 12,8 |
| 15 | Аккуратность | 13,2 |
| 16 | Широта взглядов | 16,7 |
| 17 | Эффективность в делах | 16,8 |
| 18 | Высокие запросы | 22,5 |

Из табл. 3 видно, что ценности «воспитанность», «ответственность» и «образованность занимают первую, вторую и третью позицию. Приоритет в выборе такой ценности, как «ответственность» и «смелость в отстаивании своего мнения» (4-я позиция), указывает на целеустремленность в достижении намеченной цели, «воспитанность» – на духовно-нравственную составляющую будущих работников социокультурной сферы, а «образованность» и «честность» характеризуют положительную динамику процесса формирования ценностных ориентаций студентов, стремление к получению высшего образования.

«Честность» занимает пятую позицию среди других ценностей, представленных для ранжирования, во многом обуславливая направление и содержание развития личности. «Терпимость» занимает девятую позицию относительно остальных ценностей, выражая осознанное отношение будущих менеджеров социально-культурной деятельности к явлениям, происходящим в окружающей среде, определяет позицию по отношению к окружающим и самому себе.

Последние позиции заняли такие ценности, как «высокие запросы», «эффективность в делах» и «широта взглядов».

При сравнении значений, выявленных в ходе исследования, можно определить частичное несовпадение инструментальных и терминальных ценностей. Следовательно, у опрошенной группы студентов слабо выражена готовность к ценностно-смысловому самоопределению.

Можно сделать вывод, что большинство опрошенных нами респондентов испытывают сложности в ценностно-смысловом самоопределении. Мы пришли к выводу о том, что будущие менеджеры социально-культурной деятельности 1 и 2-го курсов вуза искусств и культуры испытывают неопределенность в ценностно-смысловом самоопределении.

Таким образом, постиндустриальное (информационное) общество оказывает существенное влияние на формирование ценностных ориентаций студенческой молодежи. Новые общественные требования диктуют новые цели образования и стратегию его развития, в которой студент для себя выбирает, каким ему быть в новом обществе, и определяет значимость тех или иных ценностей в образовании для личного, профессионального, социального и общекультурного развития. Информатизация и инновационные процессы, происходящие в современном обществе, определяют необходимость появления новых профессий. Поэтому выдвигаются повышенные требования к мобильности будущих работников, которые влияют на ценностные ориентации современной студенческой молодежи. Общество делает социальный заказ на специалистов, обладающих высоким инновационным потенциалом, основанным на знаниях, умениях и навыках.

Список литературы

1. Гаврилюк В.В., Трикоз Н.А. Динамика ценностных ориентаций в период социальной трансформации (поколенный подход) // Социол. исслед. 2000. № 12. С. 96–114.
2. Дмитриева К.Э., Шелегина С.М. Проблема выбора ценностных ориентаций молодежи // Матер. VII Междунар. студ. электрон. науч. конф. «Студенческий научный форум». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.scienceforum.ru/2015/808/8338> (дата обращения: 29.03.2016)
3. Лосун К.В. Ценностные ориентации современной молодежи // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 1 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2015/01/9327> (дата обращения: 29.03.2016).
4. Социальное самочувствие и ценностные ориентации студенческой молодежи в контексте социальных изменений // Вестн. Ин-та социологии. 2014. № 10. С. 34–44.
5. Чупров В.И., Зубок Ю.А., Уильямс К. Молодежь в обществе риска. М.: Наука, 2003. 215 с.

THE IMPACT OF MODERN SOCIETY ON TRANSFORMATION OF VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS

O.V. Orobinskaya

Belgorod State Institute of Arts and Culture

The article highlights the problems of modern society in the transformation of value orientations of students. The author examines the personality types, depending on their value orientations, analyzes case studies on the issue. The article presents analysis of the test conducted by the author on the Rokeach method – «Value orientation».

Keywords: *value orientation, personality types, students, society.*

Об авторе:

ОРОБИНСКАЯ Ольга Владимировна – аспирант кафедры педагогики и методики профессионального образования ГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры» (308033, г. Белгород, ул. Королева, 7), ведущий специалист службы нормативно-распорядительных документов отдела служебного документооборота управления документационного обеспечения аппарата администрации города Белгорода, Администрация города Белгорода, e-mail: tkalina89@mail.ru.

УДК 159.923

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ФЕНОМЕНА САМОДЕТЕРМИНАЦИИ

Е. Ю. Почтарева

Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург

Рассматривается понятие «самодетерминация» в пространстве внешних и внутренних детерминационных процессов личности. Показано, что самодетерминация выполняет системообразующую роль, интегрируя внутреннюю направленность личности и способность ее воплощения вовне.

Ключевые слова: *субъект, самодетерминация, свобода, ответственность, выбор, саморегуляция, активность, рефлексия, осознанность.*

В настоящее время изучение фундаментальных психологических проблем, связанных с интегративными системообразующими характеристиками личности, раскрывающими особенности самоосуществления человека в современном социуме, привлекает все большее внимание исследователей. Понятие самодетерминации, объясняющее процессы развития и формирования субъекта жизнедеятельности, является одним из важнейших для современной психологической науки, о чем свидетельствует возросшее количество исследований по данной теме в последние десятилетия.

По определению О.В. Дергачевой, самодетерминация – это «ощущение и реализация свободы выбора человеком способа поведения и существования в мире независимо от влияющих на него сил внешнего окружения и внутриличностных процессов» [2, с. 482].

Идея самодетерминации впервые была обоснована С.Л. Рубинштейном в онтологической концепции субъекта жизненного пути, в которой сущность категории субъекта определяется положением «внешние причины действуют через внутренние условия», а идея самодетерминации находит свое воплощение в исследовании проблемы самоопределения субъекта, когда активность внутренних условий субъекта определяет его способность к самодетерминации, определяемой диалектическим взаимодействием внутренних и внешних процессов личности: «сознательные действия и мысли человека детерминированы, но не предопределены» [8, с. 285].

Философско-психологические подходы С.Л. Рубинштейна к самопричинности, творческой самодетерминации субъекта нашли продолжение в исследованиях А.К. Абульхановой-Славской, Н.Н. Васягиной и Б.Ф. Ломова, чьи научные работы посвящены проблеме активности человека в онтологически ориентированной традиции.

К.А. Абульханова-Славская развивает положения С.Л. Рубинштейна об активности внутренних условий субъекта как источнике самодетерминации, которая определяется как особая потребность личности и характеризуется осуществлением «Я», что предполагает возможность достижения «качества целостности развивающегося субъекта» [1, с. 56], обусловленной ответственностью как субъектной формой активности.

Проблема самодетерминации нашла отражение в исследованиях Н.Н. Васягиной в контексте личностного самоопределения субъекта социокультурного пространства, чья активность обуславливается как смыслообразующими приоритетами общества, так и ценностно-смысловыми образованиями личности на уровне «внутренних, внешних и межсистемных противоречий» [3, с. 11].

Б.Ф. Ломов, обосновывая единство социализации и индивидуализации в контексте самодетерминации личности, отмечал значение механизмов самопонимания, которые обуславливают самораскрытие субъекта в течение жизни как преодоление ограничений своего «Я» и приобщение к универсальным ценностям [5, с. 310–312].

Научные взгляды на субъектность и субъектную активность в аспекте самодетерминации развивают в своих исследованиях Д.А. Леонтьев, А. К. Осницкий, В. А. Петровский, В.И. Слободчиков. Самодетерминация как целенаправленное проявление осознанных регуляторных процессов рассматривается А.К. Осницким (самодетерминация субъекта осознаваемой активности), В.А. Петровским (рефлексивные механизмы самодетерминации как произвольная активность), Д.А. Леонтьевым (произвольность как содержательно-функциональное обеспечение самодетерминации) и В.И. Слободчиковым (самодетерминация как механизм саморегуляции).

По утверждению А.К. Осницкого, содержательно-действенная характеристика активности образует субъектность человека, обуславливая возможность самодетерминации как внешних, так и внутренних условий в различных сферах бытия, формируя, таким образом, конституирующий личность «субъектный опыт» [6, с. 34].

Идея субъектности для В.А. Петровского означает «...свойство самодетерминации его (человека) бытия в мире» [7, с. 117]. Через категорию субъектности он обосновывает взаимосвязь между личностным и субъектным, особо отмечая значение рефлексивных механизмов самодетерминации – фактора неадиптивной надситуативной активности, в своей актуальной причинности, свободной от нормативно-заданных ограничений.

Д.А. Леонтьев и В.И. Слободчиков, продолжая отечественную традицию психологии о ведущей роли деятельностного освоения человеком своего бытия, интерпретируют самодетерминацию в контексте личностного ресурса субъекта как переживание и реализацию собственных деятельностных возможностей. По мнению авторов, самодетерминация, обусловленная рефлексивностью сознания, выступает как механизм развития субъектности, позволяющий сознательно регулировать собственную жизнь в разнообразии социальных, культурных и межличностных отношений.

В.И. Слободчиков анализирует методологическое содержание категории субъекта через психологический конструкт самодетерминации, который в динамической развивающейся совокупности объединяет ресурсы (потребности, мотивы, задатки), потенциалы (ценности, смыслы, одаренность) и действия человека (акты, поступки, свершения) [9, с. 18].

Психологическую природу субъектности Д.А. Леонтьев раскрывает при помощи понятия «личностный потенциал» [4, с. 16] как проявления самодетерминации личности, где самодетерминация связана с произвольностью, личностным выбором и саморегуляцией. Самодетерминация предполагает деятельность субъекта на основе рефлексивного осознания ситуаций, событий как способности детерминировать эти ситуации, события, благодаря чему осуществлять эту деятельность в условиях относительной внутренней и внешней свободы от заданных условий.

В западной психологии исследование феномена самодетерминации предшествовало изучению механизмов осознания человеком свободы как возможности для принятия решения и предвосхищения вариантов будущего через разрешение противоречий между внутренней организацией личности и внешними требованиями.

Так, экзистенциалистски ориентированный автор Э. Фромм дифференцировал позитивное и негативное направления свободы и обосновал

становление целостности человека с позиции самодвижения к позитивной свободе как реализации его потенциалов при осуществлении интегрированных связей с миром [10, с. 161–163].

В подходе В. Франкла проблема свободы рассматривается как свобода воли в выборе собственной позиции. Человек может реализовать свою сущность как вопреки своим влечениям, наследственности и среде, так и благодаря им, когда он «...поднимается над своей собственной обусловленностью, преодолевая ее, "трансцендируя" её» [11, с. 158].

В русле позитивно ориентированной психологии создана теория самодетерминации личности Э. Деси и Р. Райна, ключевой идеей которой является понимание субъектной активности как противостояния активного «Я» субъекта, источника проявления глубинной сущности человека и различных сил, внутренних и внешних, обусловленных потребностями в автономии, компетентности, взаимосвязанности. Подчеркивается роль рефлексии и осознанности как основы активности личности, ее способности самодостаточного определения направления развития. Авторы утверждают: «Теория самодетерминации нацелена на определение факторов, которые питают врожденный человеческий потенциал, определяющий рост, интеграцию и здоровье, и на исследование процессов и условий, которые способствуют здоровому развитию и эффективному функционированию индивидов, групп и сообществ» [12, с. 74].

Таким образом, изучение самодетерминации как научного теоретического понятия в отечественных и западных психологических исследованиях представляет широкий спектр направлений, концепций понимания самодетерминации как достижения интегрированного и целостного «Я» личности, способной к саморегуляции, самосовершенствованию, самореализации.

Анализируя полученные результаты теоретического исследования феномена самодетерминации, мы можем утверждать, что психологическое содержание самодетерминации связано с самосозидающим характером личностно-смысловых образований, которые актуализируют субъектный потенциал личности в многообразии его проявлений.

Самодетерминация как способность самостоятельно осуществлять выбор направления своего развития обуславливает нацеленность личности на взаимодействие с внешним миром. С этой точки зрения самодетерминация может быть рассмотрена как способ самоосуществления личности, раскрывающий субъективную реальность человека в её самодвижении, и поэтому определяющий, преобразующий, а не адаптивный характер психических процессов, свойств, состояний, характеристик субъекта.

Список литературы

1. Абульханова К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Большой психологический словарь // сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. СПб.: Питер, 2004. 672 с.
3. Васягина Н.Н. Человек как субъект социокультурного пространства // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 7–15.
4. Леонтьев Д.А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психол. журн. 2000. Т. 21. № 1. С. 15–25.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологи. М.: Наука, 2008. 444 с.
6. Осницкий А. К. Регуляция деятельности и направленность личности. М.: Моск. экономико-лингвист. ин-т, 2007. 232 с.

7. Петровский В. А. «Я» в персонологической перспективе. М.: Высшая школа экономики, 2013. 496 с.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2000. 742 с.
9. Слободчиков В.И. Психологические проблемы становления внутреннего мира человека // *Вопр. психол.* 1986. № 6. С. 14–22.
10. Фромм Э. Иметь или быть. М.: АСТ, 2015. 320 с.
11. Франкл В. Психотерапия и экзистенциализм. М.: ИОИ, 2015. 280 с.
12. Ryan R.M., Deci E.L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being // *American psychologist.* 2000. V. 55. № 1. P. 68–78.

CONCEPTUAL BASES OF PSYCHOLOGICAL STUDIES OF THE PHENOMENON OF SELF-DETERMINATION

E.Yu. Pochtaryova

Urals State Pedagogical University, Yekaterinburg

The article discusses the concept of «Self-determination» from the standpoint of the existing scientific concepts of psychology. It is shown that the Self-determination performs an integral role, linking the internal orientation of the personality and the ability to its realization outside. The meaning of self-determination in the system of internal and external communications processes determination of the individual.

Keywords: *agent, self-determination, freedom, responsibility, choice, self-regulation, activity, reflection, awareness.*

Об авторе:

ПОЧТАРЕВА Елена Юрьевна – аспирант Института психологии ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26), e-mail: sshsa@mail.ru.

УДК 159.9.07

**ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК РЕСУРС
ПРЕОДОЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННОГО СТРЕССА
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРОВ ТУРИЗМА¹**

Е.А.Столярчук

Санкт-Петербургский государственный университет

Изучается взаимосвязь эмоционального интеллекта с организационным стрессом в профессиональной деятельности менеджеров туризма.

У менеджеров туризма отмечается низкий уровень эмоционального интеллекта и высокий уровень организационного стресса. Развитие эмоционального интеллекта повышает осознание управления как своими эмоциями, так и эмоциями, чувствами других людей, снижает уровень организационного стресса и может выступать как ресурс по его преодолению.

***Ключевые слова:** ресурс, эмоциональный интеллект, организационный стресс, осознание чувств, управление чувствами.*

Одной из актуальных проблем в туристском бизнесе является вопрос повышения качества обслуживания клиентов. Интенсивные и эмоционально насыщенные межличностные коммуникации в процессе трудовой деятельности менеджеров туризма приводят к тому, что они начинают испытывать чувства внутренней эмоциональной опустошенности и недовольства к деятельности, вследствие чего у них повышается уровень организационного стресса, и это приводит к снижению успешности их профессиональной деятельности.

Противодействие организационному стрессу обеспечивается ресурсами, которые способствуют профессиональному развитию субъекта труда, устойчивости его функционирования и преодолению ситуаций дестабилизации [2, с. 44].

Интерес к теме организационного стресса обусловлен ростом темпов времени, возрастанием информационных потоков, увеличением необходимости и возможности коммуникаций между людьми, в связи с появлением новых средств и форм общения.

Важным элементом системы личностных ресурсов преодоления организационного стресса может рассматриваться эмоциональный интеллект, как считает И.Н. Андреева, фактора самоактуализации личности в профессиональной деятельности [1, с- 35-37].

Американские психологи J.D. Mayer, P. Salovey, D.R. Caruso предложили рассматривать эмоциональный интеллект как важный психологический ресурс личности. Они определяют понятие эмоционального интеллекта как способность осознавать смысл эмоций и использовать эти знания, чтобы выявить причины возникновения проблем и решать эти проблемы [6, с. 411–419].

Развитие эмоционального интеллекта, с одной стороны, способствует оптимальному функционированию человека, установлению конструктивных и взаимно продуктивных межличностных отношений, с другой – снижает риск возникновения различных форм личностной деструкции и социальной дезадаптации [4, с. 110].

Американские исследователи H.O.F. Veiel, U. Baumann считают, что эмоции

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

являются неотъемлемым компонентом стрессовых ситуаций и опосредовано моделируют процесс стресса [7, с. 112–121].

Эмоции, связанные со стрессом в профессиональной деятельности, влияют в дальнейшем на выбор субъектом определенного типа поведения. Основным интересом представляется анализ процессов, которые возникают в результате соотношения оценки ситуаций и требований к профессиональной деятельности в условиях развивающего эпизода взаимодействия менеджера туризма с коллегами и клиентами туристской фирмы, например, о роли контролируемости внешней ситуации и имеющихся внутренних ресурсов. Если соотношение внешних требований и внутренних ресурсов не уравновешено, то запускаются эмоциональные реакции с нарушением самоконтроля со стороны менеджеров туризма.

Основным психологическим качеством, обеспечивающим успешность деятельности, является уровень личностной зрелости специалиста. Здесь подразумевается степень осознания себя, способность брать на себя ответственность в принятии решений и делать выбор, умение строить гармоничные взаимоотношения с другими людьми, открытость к изменениям и принятие своего и чужого опыта во всем его разнообразии. Чувство защищенности в коллективе, наличие надёжной опоры среди коллег, возможность доверительно обсуждать вопросы, связанные со стрессом в работе, позволяют снизить напряжённость, тревогу, а также нередкие агрессивные проявления. Между тем с ухудшением экономической ситуации в стране все больше ощущается необходимость снижения уровня организационного стресса. В качестве одного из ресурсов предупреждения и устранения профессионального стресса необходимо рассматривать эмоциональный интеллект.

В связи с этим было проведено исследование, целью которого стало изучение и практическое подтверждение связи эмоционального интеллекта с организационным стрессом. Развитие эмоционального интеллекта позволит повысить стрессоустойчивость менеджеров туризма к неблагоприятным факторам внешней среды и повысить успешность их деятельности.

Для достижения поставленной цели были сформулированы следующие задачи: выявить особенности эмоционального интеллекта менеджеров туризма; оценить уровень организационного стресса в туристских фирмах и выявить взаимосвязь эмоционального интеллекта с показателями организационного стресса.

Гипотеза исследования – высокий уровень эмоционального интеллекта менеджеров туризма снижает восприимчивость к стрессу и может рассматриваться как ресурс по преодолению организационного стресса.

Выборку участников исследования составили 69 менеджеров туризма туристских фирм Санкт-Петербурга в возрасте от 24 до 55 лет со стажем работы от 3 до 12 лет, из них 11 % мужчин.

Методики и методы эмпирического исследования. Для решения поставленных задач были использованы следующие методики: диагностика эмоционального интеллекта М.А. Манойловой и шкала организационного стресса Маклина, в адаптации Н.Е. Водопьяновой.

При обработке данных использовалась описательная статистика (среднее, стандартное отклонение), коэффициент ранговой корреляции Rs-Спирмена для выявления степени согласованности изменений и χ^2 -критерий Пирсона для выявления различий в распределении признака.

Результаты эмпирического исследования. В табл. 1 приведены данные, полученные с помощью исследования по методике диагностики эмоционального интеллекта М.А. Манойловой.

Таблица 1

Показатели эмоционального интеллекта менеджеров туризма, %

| Шкалы | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
|---|----------------|-----------------|-----------------|
| Осознание своих чувств и эмоций | 34 | 47 | 19 |
| Управление своими чувствами и эмоциями | 42 | 39 | 19 |
| Осознание чувств и эмоций других людей | 36 | 42 | 22 |
| Управление чувствами и эмоциями других людей | 48 | 39 | 13 |
| Интегральный показатель эмоционального интеллекта | 40 | 47 | 13 |

Полученные результаты говорят о том, что 34 % (низкий уровень по шкале «осознание своих чувств и эмоций») менеджеров туризма характеризуются низкой способностью к пониманию роли собственных чувств в работе и в общении, недостаточной осведомленностью об эмоциональных качествах, психологических состояниях и их роли в профессиональной деятельности. Средний уровень по данной шкале имеют 47 % менеджеров туризма. Высокий уровнем осознания своих чувств и эмоций имеют только 19 % менеджеров туризма. Это свидетельствует о способности жить «в унисон» со своими внутренними эмоциями, хорошем понимании роли чувств в работе и в общении. Высокая и адекватная осведомленность об эмоциональных качествах, психических состояниях личности и их роли в профессиональной деятельности являются важным ресурсами эффективной деятельности в социономических профессиях [3, с. 53–54; 5, с. 31–47].

Низкий уровень по шкале «управление своими чувствами и эмоциями» зафиксирован у 42 % менеджеров туризма. Это говорит о том, что почти половина менеджеров туризма, принимавших участие в исследовании, имеют низкую способность управлять своими эмоциями и чувствами, импульсивность; низкий самоконтроль, недостаточное осознание своих эмоциональных состояний и чувств других людей. Средний уровень управления своими чувствами и эмоциями отмечен у 39 % менеджеров туризма. Для 19 % менеджеров (высокий показатель уровня управления своими чувствами и эмоциями) характерна возможность использовать свои эмоции для достижения поставленной цели, а также высокий уровень развития самоконтроля, глубокое осознание собственного психоэмоционального состояния в данный момент и понимания происходящего в окружающем мире. У 36 % менеджеров туризма отмечен низкий уровень осознания чувств и эмоций других людей, что говорит о неспособности распознавать эмоции других людей, понимать чувства партнеров по общению. Средний уровень осознания чувств и эмоций других людей отмечен у 42 % менеджеров туризма.

Высокий уровень осознания чувств и эмоций других людей зафиксирован у 22 % менеджеров туризма, для которых характерен достаточно хорошо развитый механизм идентификации. Для них важна сильная эмоциональная связь и ориентация на другого человека. Они способны позитивно влиять на результативность процесса общения, что служит источником самосовершенствования и саморазвития личностей, вовлеченных в конфликтную ситуацию, способствует поиску продуктивных решений проблем.

Анализ показателей по шкале «управление чувствами и эмоциями других людей» выявил низкий уровень у 48 % менеджеров туризма. Это свидетельствует о неумении принимать решения, не ущемляя собственных интересов и не унижая другого. Им свойственна предвзятость и пристрастное отношение к окружающим.

Средний уровень управления чувствами и эмоциями других людей отмечен у 39 % менеджеров туризма. Только 13 % менеджеров туризма имеют высокий уровень управления чувствами и эмоциями других людей. Незначительное количество менеджеров туризма уверены в своих силах по воздействию на клиентов. Они

проявляют высокий уровень психологической гибкости в выстраивании отношений, для выбора любого стиля взаимодействия в зависимости от требований ситуации, способны на достижение хорошего психологического климата в коллективе.

Диагностика интегрального уровня эмоционального интеллекта у менеджеров туризма показала низкий уровень эмоционального интеллекта у 40 %, средний – у 47 % и высокий – у 13 %.

При обработке данных при помощи χ^2 -критерия Пирсона установлено, что в изучаемой выборке значительно большее количество ($p < 0.01$) менеджеров туризма имеют низкий и средний уровень эмоционального интеллекта по сравнению с теми, кто имеет высокий уровень эмоционального интеллекта.

Результаты по шкале организационного стресса Маклина представлены в табл. 2.

Таблица 2

Уровни организационного стресса менеджеров туризма, %

| Уровни организационного стресса | Опрошенные менеджеры туризма, % |
|---------------------------------|---------------------------------|
| Низкий | 12 |
| Средний | 35 |
| Высокий | 53 |

Анализ представленных данных позволяет сделать вывод, что более чем для половины менеджеров туризма (53 %) характерен высокий уровень организационного стресса. Из них имеют средний уровень стрессоустойчивости 35 %, а высокий уровень стрессоустойчивости свойственен только лишь 12 % менеджерам туризма.

По результатам корреляционного анализа была обнаружена на высоком уровне статистической значимости отрицательная связь организационного стресса с показателями эмоционального интеллекта: осознание своих чувств ($r = -0,55$ при $p \leq 0,01$), осознание чувств других людей ($r = -0,48$ при $p \leq 0,01$), управление своими чувствами ($r = -0,54$ при $p \leq 0,01$), управлениями чувствами других людей ($r = -0,48$ при $p \leq 0,01$) и интегральным показателем эмоционального интеллекта ($r = -0,54$ при $p \leq 0,01$).

Обсуждение результатов эмпирического исследования

Эмпирическое исследование показало, что высокий уровень эмоционального интеллекта менеджеров отмечается лишь у 13 %. Можно предположить, что именно данной группе менеджеров свойственно непредвзятость и внимательное отношение к коллегам и клиентам. Для них свойственна уверенность в своих силах. Они могут проявлять высокий уровень психологической гибкости в выстраивании отношений и выбирают стиль взаимодействия в зависимости от требований ситуации. Они могут формировать хороший психологический климат в коллективе. Им свойственна способность предвидеть события, результаты деятельности, подготавливать свой организм к неблагоприятным событиям, пока они еще не наступили, а также внешним выражением (позой, движением) своего состояния влиять на партнера по общению.

Большая часть менеджеров туризма, участвующих в эмпирическом исследовании, имеют низкий (40 %) и средний (47 %) уровни эмоционального интеллекта. Можно предложить, что им свойственна невысокая мотивация достижения успеха в профессиональной деятельности, во взаимодействии и общении. Они характеризуются недостаточной способностью к пониманию роли собственных чувств в работе и в общении. Такие менеджеры туризма не всегда осведомлены об эмоциональных качествах, психологических характеристиках состояний коллег и клиентов. Кроме этого, у них не выражена потребность в познании самого себя. Им свойственна тенденция к занижению самооценки своих способностей с неадекватным представлением о восприятии себя другими людьми, в понимании мыслей, чувств другого человека. Конфликты и разногласия в профессиональной деятельности у них связаны с непониманием причин поведения другого, неумением принять его точку

зрения. Им свойственна пассивность в деятельности и общении.

Таким образом, данная группа менеджеров туризма испытывает трудности в разрешении проблемных ситуаций, связанных с межличностным взаимодействием в связи с недостаточной способностью управлять своими эмоциями и чувствами. При невысоком интересе к собственному внутреннему миру, духовному развитию, низком самоконтроле с недостаточным осознанием своих эмоциональных состояний и чувств других людей у них проявляется нетерпимость к иным позициям, взглядам, ценностям, образам жизни, общению. При отсутствии установки на позитивное, оптимистичное восприятие себя и других людей, жизни в целом они испытывают трудности в достижении поставленных целей.

В ходе исследования было обнаружено, что 53 % менеджеров туризма имеют высокую восприимчивость к организационному стрессу.

В результате проведенного корреляционного анализа подтвердилась гипотеза исследования, что менеджерам туризма, имеющим низкий и средний уровни интеллекта свойственна восприимчивость к организационному стрессу.

Руководителям туристским форм можно рекомендовать внедрять программы психологического обеспечения и поддержки, направленные на восполнение эмоциональных ресурсов, компенсации затраченных усилий, укрепление профессионального здоровья, а также систематический мониторинг психического состояния менеджеров для своевременного проведения восстановительных психологических программ. В целях повышения стрессоустойчивости менеджеров туризма осуществлять профилактическое информирование их о возможных психологических трудностях и стрессах, связанных с их работой, а также организация групповых обсуждений проблем в профессиональной деятельности, которые способствуют предотвращению негативных стрессовых состояний и синдромов. Программы профилактики стрессов на работе должна включать также методы самопомощи, к которым относятся овладение навыками самосознания посредством самонаблюдения, ведения психологического дневника, написания автобиографии, анализа сновидений, практики медитации, овладение навыками саморегуляции посредством мышечной релаксации, дыхательных техник и аутогенной тренировки. Все эти методы нацелены на осознание внутренних ресурсов личности и возможностей самовосстановления.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

1. Высокий уровень эмоционального интеллекта отмечен у 13 % менеджеров туризма, средний – у 47 % и низкий уровень – у 40 %.

2. Высокий уровень стресса зафиксирован у большинства менеджеров туризма (53 %), а у остальных – средний уровень стресса (35 %) и низкий (12 %).

Чем выше уровень эмоционального интеллекта, тем ниже уровень организационного стресса и восприимчивость к нему.

Полученные результаты исследования позволяют утверждать, что высокий уровень эмоционального интеллекта может выступать как ресурс преодоления и снижения восприимчивости организационного стресса, а также разработать рекомендации для туристских фирм по вопросам подготовки, организации и проведения программ обучения по развитию эмоционального интеллекта и повышению стрессоустойчивости менеджеров туризма в профессиональной деятельности.

Таким образом, развитый эмоциональный интеллект выступает в качестве важной основы профилактики организационного стресса у специалистов «субъект-субъектных» профессий, поэтому практически важной становится специальная подготовка, направленная на развитие эмоционального интеллекта, в структуре профессионального образования людей профессии «человек – человек».

Список литературы

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как фактор самоактуализации // Социально-эмоциональный интеллект: От процессов к измерениям / под ред. Д. Люси, Д.В. Ушаков. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2009. С. 31–39.
2. Водопьянова Н.Е. Ресурсное обеспечение противодействия профессиональному выгоранию труда субъектов (на примере специалистов «субъект-субъектных» профессий): автореф. дис. . . . д-ра психол. наук. СПбг, 2014. 48 с.
3. Водопьянова Н.Е. Современные концепции ресурсов субъекта профессиональной деятельности // Вестн. СПб. ун-та. Сер. 16. 2015. Вып. 1. С. 45–54.
4. Столярчук Е.А. Коммуникативные особенности менеджеров туристических фирм // Вестн. СПб. ун-та. Сер. 12. 2011. Вып. 1. Психология, социология, педагогика. С. 108–111.
5. Толочек В.А. Профессиональная успешность: от способностей к ресурсам (дополняющие парадигмы) // Психология: журн. высш. шк. экономики. 2009. Т. 6, № 3. С. 27–61.
6. Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. Models of emotional intelligence // R. J. Sternberg (ed.). Handbook of human intelligence (2nd ed.). New York: Cambridge University Press, 2000. P. 396–422
7. Cohen S. Stress, social support, and disorder / eds H.O.F. Veiel, U. Baumann // The meaning and measurement of social support. Washington DC: Hemisphere, 1992. P. 109–124

THE EMOTIONAL INTELLIGENCE AS A RESOURCE OF ORGANIZATIONAL STRESS IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF MANAGERS OF TOURISM

E.A. Stolyarchuk

The organizational stress is a manifestation of the ever-increasing problems related to the professional activity of managers of tourism. The empirical research to study the relationship of emotional intelligence with organizational stress in professional activity of future tourism managers. Managers of tourism has a low level of emotional intelligence and high level of organizational stress. Development of emotional intelligence, awareness, management of emotions, emotions and feelings of other people reduces organizational stress and can act as the resource for overcoming.

Keywords: resource, emotional intelligence, organizational stress, awareness of feelings, managing feelings.

Об авторе:

СТОЛЯРЧУК Елена Анатольевна – старший преподаватель кафедры психологического обеспечения профессиональной деятельности, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет», Российская Федерация, (199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., 7/9), e-mail: estol@yandex.ru

About authors

- ALESHICHEVA Anna – candidate of psychology sciences, associate of professor at the Department Pedagogy, Psychology and Technical Training, Ryazan State Medical University named after academician I.P. Pavlov (390026, Ryazan, ul. Vysokovolt'naya, d. 9), e-mail: ANnamona@yandex.ru
- ANTONOVSKY Alexander Viktorovich – candidate of science in psychology, head of department of general psychology and psychology of labor in Tver Institute of Ecology and Law (Tver), e-mail: antonovsky@yandex.ru
- BALAKSHINA Elena Vladimirovna – candidate of psychological sciences, associate professor of psychology and philosophy The Tver State Technical University (170100, Tver, St. Af. Nikitina, 22), e-mail: balakshina79@mail.ru
- BARILYAK Irina – PhD in Psychology, assistant professor of «Psychology», Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: irina040776@mail.ru
- BARSUKOV Pavel – deputy police chief for operations LR Ministry of Internal Affairs of Russia on the st. Tver MOI of Russia for the Central Federal District, e-mail: barsukovpascha@yandex.ru
- BASHILOV Roman Nikolaevich – the candidate of philosophical sciences, the associate professor of philosophy and psychology with courses of bioethics and history of the Fatherland of Tver State Medical University (170100, Tver, Sovetskaya St., 4), e-mail: bashilov.r@mail.ru
- BASHILOVA Svetlana Mikhaelovna – the candidate of philosophical sciences, the associate professor of public health and health care with a course of management of FPDO of internship and internship of Tver State Medical University (170100, Tver, Sovetskaya St., 4), e-mail: bashilov.r@mail.ru
- BEZDUKHOV Artyom Vladimirovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Pedagogics and Psychology Chair, Samara State University of Social Sciences and Education, (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
- DMITRIEVA Olga – graduate student of the Department of Correctional Education, Institute for Social and Human Technology, Krasnoyarsk State Pedagogical University V.P. Astafieva (660049, Krasnoyarsk, Ada Lebedeva St., 89), e-mail: dmipolga@mail.ru
- DOVBYSH Daria V. – PhD-student, Department of Psychology of Clinical Psychology, Lomonosov Moscow State University (125009, Moscow, Mokhovaya st., 11/9). Assistant of the Chair of Pedagogy and Medical Psychology, Faculty of Higher Nursing Training, Psychology and Social Work, I.M. Sechenov First Moscow State Medical University (2-4 Bolshaya Pirogovskaya st., Moscow 119991), e-mail: dashadovbysh@gmail.com.
- DUMINIKI Yuri Semenovich – candidate of psychological sciences, associate professor; head of the Department of humanitarian and socio-economic disciplines of the Military Academy of aerospace defense named after G.K. Zhukov (170100, Tver, st. Zhigareva, 50), e-mail: duminik@mail.ru.
- ERSHOV Viatcheslav Alekeevich – candidat of pedagogical sciences, AP, department of pedagogy, social work social psichologi, Tver State University, e-mail: dissovet.tver@yandex.ru
- GALKINA Ludmila Nikolaevna – Candidate of Sciences (Education), Associate Professor, Head Department of Theory and methodology of preschool education, Chelyabinsk State Pedagogical University (454080, Chelyabinsk, Lenin avenue, 69), e-mail: galkinaln@cspu.ru
- GANINA Natalia V. – associate Professor, Ph. D., head of the Department of Foundations of natural science, Moscow Technological University (119571, Moscow, Prospekt Vernadskogo, 86), e-mail: ntvedu@mail.ru
- GOFMAN Olga Olegovna – Head of Human Resources Department, ZAO «Geostroy» (191180, St. Petersburg, Zagorodny pr., 27/21), e-mail: ms.gofman@mail.ru
- GOLUBEVA Tamara Alexeevna – candidate of psychological sciences, AP, the Institute of teacher education Tver State University, Tver, e-mail: tamaragolubeva@mail.ru
- GONINA Olga Olegovna – candidate of psychological Sciences, associate Professor of chair of preschool pedagogy and psychology of the Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: olg1015@yandex.ru
- GUSCHINA Anna Vladimirovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice Rector for Academic and Educational Work, Murmansk Arctic State University (183720, Murmansk, Kapitana Egorova str., 15), e-mail: Anna.guschina63@mail.ru
- IVKIN Vitaly I. – lecturer, Department of Foundations of natural science, Moscow Technological University (119571, Moscow, Prospekt Vernadskogo, 86) e-mail: wallianw@gmail.com
- KRESTINSKIY Igor Stanislavovich – Candidate of Pedagogical Sciences (Ph.D.), assistant professor of the Chair of German Languages, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov St., 33), e-mail: igor_krestinsky@mail.ru
- KUZMIN Mikhail Urievich – Ph.D in Psychological Science, professor assistant department of general psychology Irkutsk State University, (664025, Irkutsk, Chkalov st, 2), e-mail: mirroy@mail.ru
- LELCHITSKIY Igor Davidovich – doctor of pedagogical Sciences, Professor, Director of Institute of

- teacher education Tver State University, e-mail: dissovet.tver@yandex.ru
- LUBOVSKY D.V. – PhD (Psychology), Associate Professor, head of department «School Psychology», Moscow State University of Psychology & Education (Moscow), e-mail: lubovsky@yandex.ru
- MAKLAKOVA Vera Borisovna – the teacher-psychologist of the state budgetary institution «Social rehabilitation center for minors» in Konakovo district (171261, Tver region, Konakovo district, village Redkino, ul. Parkovaya, 13A), e-mail: maklakova2011@bk.ru
- NENASHEVA Olga Vladimirovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Romance Philology, Faculty of Foreign Languages, Samara State University of Social Sciences and Education (443099, Samara, M.Gorkiy str., 65/67), e-mail: lubimolga@rambler.ru
- NOSKOV Igor Aleksandrovich – Doctor of Pedagogics? Professor of the Pedagogics and Psychology Chair Samara Branch of Moscow City Pedagogical University, e-mail: igor-noskov@yandex.ru
- OROBINSKAYA O.V. – graduate student of the department pedagogy and methodology of professional education Belgorod State Institute of Arts and Culture (308033, Belgorod, Koroleva St., 7), leading specialist of the service workflow service regulatory and administrative documents management documentation support of the administration Belgorod city, tkalina89@mail.ru
- POCHTARYOVA Elena Yurieva – post-graduate student, Institute of psychology, Urals State Pedagogical University (620017, Ekaterinburg, Cosmonauts pr., 26), e-mail: sshsa@mail.ru
- POZDNYAKOVA Oksana Konstantinovna – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Corresponding Member of Russian Academy of Education, Professor of the Pedagogy and Psychology Department, Samara State University of Social Sciences and Education (443099, Samara, M.Gorkiy str., 65/67), e-mail: oksana_1970@mail.ru
- PUPKOV Sergei Victorovich – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor in the Department of Sociology, Ryazan State University named for S.A. Yesenin (390000, Ryazan, Svobody str., 46), e-mail: s.pupkov@rsu.edu.ru
- REBRILOVA Elena – Ph.D., Associate Professor of Psychology Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov St., 33), e-mail: rebrilova@mail.ru
- RUDNEVA Tatyana Ivanovna – Doctor of Education, Professor, Head of Theory and Methods of Professional Education Department, Samara State Aerospace University named after S.P. Korolev (National Research University), e-mail: rudneva@samsu.ru
- RUKIN Alexander Valentinovich – Ph.D., Assoc. Professor of the Humanitarian and Socio-economic disciplines Dept., Tver State «Military Academy of aerospace defense named after G.K. Zhukov» (170100, Tver, st. Zhigareva, 50), e-mail: rugin.tver@rambler.ru
- SAMOILOV Nikolai – doctor of biological sciences, head at the Department Pedagogy, Psychology and Technical Training, Ryazan State Medical University named after academician I.P. Pavlov (390026, Ryazan, ul. Vysokovolt'naya, 9), e-mail: ANnamona@yandex.ru
- SHCHERBAKOVA Svetlana Yurieva – candidate of Physical and Mathematical Science, AP, head of the Department of Mathematics with the procedure of the initial instruction the Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov St., 33), e-mail: shchsv@yandex.ru
- SHIKUN Alexei Alexeevich – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor of Social Work and Social Law of Russia State Social University (141607, Moscow region, Klin, Volokolamsk highway, 1/20), e-mail: a.a.shikun@mail.ru
- SIROTYUK Alla Leonidovna – doctor of psychological sciences, professor, Professor of the Department of preschool pedagogy and psychology of Tver state University (170100, Tver, Zhelyabov St., 33), e-mail: a.sirotyk@mail.ru; 8-910-648-41-32.
- SOLOVOVA Natalia V. – doctor of pedagogical sciences, associate professor, professor of the theory and methodology of professional education Samara State Aerospace University named after S.P. Korolev (National Research University), e-mail: solovova.nata@mail.ru
- STOLYARCHUK Elena Anatolevna – senior lecturer, St. Petersburg State University (199034, St. Petersburg, Universitetskaya nab., 7/9), e-mail: estol@yandex.ru
- TUMASEVA Zoya Ivanovna – Doctor of Pedagogical sciences, professor, Department of Life safety and medical-biological disciplines, Chelyabinsk State Pedagogical University (454080, Chelyabinsk, Lenin avenue, 69), e-mail: zit@cspu.ru
- VASEVA Elena Sergeevna – candidate of pedagogic sciences, Associate Professor at the department of information technolog, Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute (branch of Russian state vocational pedagogical University) (622031, Nizhny Tagil, st. Krasnogvardeyskaya, 57), e-mail: e-s-vaseva@mail.ru
- ZALEVSKAYA Elena Nikolaevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Physical Education Department of the Faculty of Physical Education and Sports, Samara State University of Social Sciences and Education (443099, Samara, M.Gorkiy str., 65/67), e-mail: za-len@mail.ru
- ZOLOTAREVA Natalya M. – Head of Vocational Education and Training Department, Ministry of Education and Science of the Russian Federation (125993, Moscow, Tverskaya str., 11) e-mail: zolotareva-nm@mon.gov.ru

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» решением Президиума ВАК МОН РФ от 19.02.2010 г. включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук.

УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.

2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются рецензированию и в случае положительного рецензирования – научному и контрольному редактированию. Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рецензией научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы.

3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все замечания, сделанные в статье.

4. Статья, представленная к публикации, должна сопровождаться:

- индексы УДК, ББК;
- название статьи, аннотация, ключевые слова (все на русском и английском языках);
- сведения об авторах: место работы (развернутое название учреждения), должность, ученая степень (без сокращений), ученое звание (все на русском и английском языках);
- контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний и служебный (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи). Примечание: служебный адрес представляется на русском и английском языках.

5. Обязательным требованием является наличие пристатейного библиографического списка использованной при подготовке 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 новизну, 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 14 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

№ 4, 2016

Подписной индекс: **80208** (каталог российской прессы «Почта России»)

Подписано в печать 02.12.2016. Выход в свет 05.12.2016.

Формат 70 x 108 ¹/₁₆. Бумага типографская № 1.

Печать офсетная. Усл. печ. л. ?.

Тираж 500 экз. Заказ № .

Тверской государственный университет.

Редакционно-издательское управление.

Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.

Тел. РИУ: (4822) 35-60-63.

Цена свободная