ВЕСТНИК ТВЕРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ № 3, 2016

Научный журнал *Основан в 2006 г.*

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

Учредитель

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

Редакционная коллегия серии:

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

Адрес редакции:

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

Тел. (4822) 35-76-12

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

© Тверской государственный университет, 2016

VESTNIK TVGU

Seriya: Pedagogika i psikhologiya No. 3, 2016

Scientific Journal *Founded in 2006*

Registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom, Information Technologies and Mass Communications
PI № ФС 77-61037 from March 5, 2015.

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

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

Editorial Board of the Series:

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

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

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

© Tver State University, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ

Волов В.В. Моделирование процесса эмоционального реагирования 6
Елшанский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Стремление похудеть и позитивные личностные феномены ..... .17
Наследов А.Д., Гао Лин. Сравнение выраженности мотивационных факторов формирования системы статистических понятий у российских и китайских студентов-психологов ..... .27
Тихомиров М.Ю. Ориентиры профессионального самоопределения как психологические механизмы планирования трудового пути молодыми людьми ..... .40

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ

Кухарева Е.А. Система формирования профессиональной компетенции будущих бакалавров кономического профиля ..... .51
Латыпова Э.Р., Малышева О.С. Формирование межкультурной компетенции студентов вузов в условиях двухуровневой подготовки ..... .58
Лощаков А.М., Пахолков А.В. Подготовка специалистов в области социальной профилактики ..... .65
Путилин В.Д., Путилина Н.В. Становление культуры профессиональных компетенций преемственности процессов образования и социализации 70
Руднева Т.И. Коммуникативная компетентность: фактор готовности к профессиональным рискам ..... .76
Сиротюк А.Л., Думиникэ Ю.С. Таксономия целей образования как концептуальная основа разработки компетентностно-ориетированных заданий ..... .85

ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Абрамова М.В. К вопросу формирования основ электронной коммуникации у студентов технических специальностей вуза ..... .90
Адамко М.А. Содержательные аспекты интегративного подхода в вузовском процессе изучения английского языка ..... .96
Астапенко Е.В. Идеальный руководитель в сфере образования ..... .105
Захарова И.В., Дудаков С.М., Язенин А.В. О разработке магистерской программы по УГНС «Компьютерные и информационные науки» в соответствии с профессиональными стандартами ..... .114
Золотарева Н.М. Интернационализация отечественного среднего профессионального образования как научно-педагогическая проблема ..... .127
Копылов К.А., Манеркина И.А., Баженов С.А. Рейтинговая система оценки успеваемости как средство повышения эффективности обучения курсантов по естественно-научным дисциплинам ..... .138
Останина Е.А. Подготовка специалистов в высших учебных заведениях посредством электронного обучения: состояние и перспективы ..... .143
Солдатенков Р.М. Об индивидуализации процесса обучения студентов педагогических направлений подготовки ..... .153

УЧИТЕЛЬ. ШКОЛА. СЕМЬЯ

Бездухов А.В., Семенова О.М. Этическая направленность критического мышления учителя ..... .159
Спиридонов Р.Е. Педагогическое партнерство учителей и родителей как основа образования личности в современном социуме ..... .167

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК

Березуцкая Д.О. Теоретические аспекты работы воронежского киноклуба под руководством С.Н. Пензина ..... .172
Дорохова О.А. Практическая реализация педагогических идей Г. Гарднера в американской образовательной практике (на примере “The Key School”) ..... .178

Фирсов М.В. Добромыслова С.Н. Ходарина Е.В. Постмодернистские дискурсы теории познания социальной работы 186
Фирсов М.В., Мороз М.В., Ходарина Е.В. Модернистские дискурсы теории познания социальной работы XX века 198

АСПИРАНТСКАЯ СТРАНИЦА

Высыпкова Ю.С. Традиции, как элемент организационной культуры, для будущих государственных служащих в высшей школе 208
Григорян А.Р., Захарова О.В. Сравнительное исследование личностных особенностей в зависимости от профессионального опыта у сотрудников территориального управления МЧС (на примере Тверской области) 213
Денисьев С.А. Трансдициплинарный подход к профессиональной подготовке курсантов вузов ФСИН, обучающихся по специальности «Правоохранительная деятельность» с использованием современных инженерно-технических средств охраны и надзора 220
Ермаченко Н.А. Методологический анализ понятий психологической и педагогической культуры 228
Зарипов А.А. Математическое программирование в контексте оптимизации формирования готовности будущего военного специалиста на основе методов картирования 236
Филимонов Д.М. Готовность к риску в контексте преодоления субъектом ситуации неопределённости 244
Цветкова Я.А. Особенности взаимосвязи креативности личности и профессиональной успешности учителей 249
Черный Н.В. Обзор исследований динамики мотивационной сферы личности в ретроспективе 255
Шостак А.А. Ресурсы образовательной компетентности обучающихся: выявление и оценка 262
Щетинин К.С. Характеристика личностных качеств сотрудника, как фактор профессионального успеха в отечественных и зарубежных исследованиях 270

CONTENTS

PSYCHOLOGY

Volov V.V. Modeling of the process of emotional regulation оценка 6
Yelshansky S.P., Anufriev A.F., Kamaletdinova Z.F., Saparin O.E., Semyonov D.V. Desire to lose weight and positive personal phenomena 17
Nasledov A.D., Gao Ling. The comparison of expression of motivational factors in the formation of the statistical concepts' system by Russian and Chinese psychology students 27
Tikhomirov M.Yu. Guidelines of professional self-determination as a psychological mechanisms of planning of career path for young people. 40

THE COMPETENT EDUCATIONAL PARADIGM

Kuhareva E.A. The system of formation of professional competence of future bachelors of economic profile 51
Latypova E.R., Malysheva O.S. Formation high schools students' intercultural competence in the conditions of two-level training 58
Loshchakov A.M., Pakholkov A.V. Training specialists in the field of social prevention. 65
Putilin V.D., Putilina N.V. A culture of professional competencies of the succession of processes of education and socialization 70
Rudneva T.I. Communicative competence: readiness factors to professional risks 76
Sirotyuk A.L., Duminike Y.S. Taxonomy of educational goals as conceptional basis of projecting competence-oriented tasks 85

PRIORITIES OF MODERN EDUCATION

Abramova M.V. On developing the basics of e-communication for technical students..... 90
Adamko M.A. Substantial aspects of integrative approach in high school process of learning English..... 96
Astapenko E.V. An ideal executive in the sphere of education..... 105
Zakharova I.V., Dudakov S.M., Yazenin A.V. On the development of masters' program on ugns «Computer and information science» in accordance with professional standards 114
Zolotaryova N.M. Internationalization in the field of vocational education as a scientific and pedagogical problem..... 127
Kopylov K.A., Manerkina I.A., Bazhenov S.A. Rating system of student assessment as a means of increase of teaching efficiency of cadets in the natural science disciplines 138
Ostanina E.A. Training of specialists in higher educational institutions through e-learning: status and prospects 143
Soldatenkov R.M. Individualization of the learning process of students of pedagogical training areas 153

TEACHER. SCHOOL. FAMILY

Bezdukhov A.V., Semenova O.M. Ethical orientation of teacher's critical thinking 159
Spiridonov R.E. Pedagogical partnership of teachers and parents education as the basis of personality in modern society..... 167

HISTORY EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES

Berezutskaya D.O. Theoretical aspects of Voronezh cinema club activities under the direction of S.N. Penzin..... 172
Dorohova O.A. Practical implementation of Howard Gardner's pedagogical ideas in American educational practice (example of the The Key School)..... 178
Firsov M.V., Dobromyslova S.N., Khodarina E.V. Postmodernist discourse of the theory of knowledge of social work..... 186
Firsov M.V., Moroz M.V., Khodarina E.V. Modernist discourse theory of knowledge of social work XX century..... 198

POSTGRADUATE PAGE

Vysypkova Yu.S. Traditions as element of organizational culture, for future public servants at the higher school..... 208
Grigoryan A.R., Zakharova O.V. A comparative study of personality characteristics depending on the professional experience of the staff of the territorial emergency management (on the example of Tver region) 213
Denisyev S.A. Transditsiplinarny approach to vocational training of cadets of high schools fsin students majoring in «Law enforcement» with the use of modern technical means protection and surveillance..... 220
Ermachenko N.A. Methodological analysis of the concept of psychological and pedagogical culture..... 228
Zaripov A.A. Mathematical programming in the context of optimization of formation of readiness of future military expert on the basis of mapping methods..... 236
Filimonov D.M. Preparedness of the subject to take risks in the context of overcoming the situation of uncertainty 244
Tsvenkova Y.A. The features of relationship between creativity and professional success of teachers..... 249
Cheornyy N.V. A review of sudies of the dynamics of motivational sphere in personality in retrospect 255
Shostak A.A. Student's educational competence resources identification and assessment..... 262
Shchetinin K.S. Qualities of the identity of the employee as the factor of professional success in russia and abroad 270

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.072 : 616.853

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО РЕАГИРОВАНИЯ

В.В. Волов

Самарский государственный университет

Представлен инновационный подход исследования организации системы эмоционального реагирования на основе миографической диагностики базовых эмоций. В экспериментальных пробах моделируется процесс развертывания эмоций. Сопоставление лицевых реакций, полученных в пробах на переживание и восприятие эмоций, позволило выявить закономерности реагирования, свойственные для больных эпилепсией и здоровых испытуемых. Представлен анализ полученных в исследовании результатов. В частности, на основе выявленных киральных эффектов, повторяющихся паттернов эмоции, а также их фиксации и наложений, проанализированы внутренние механизмы блокирования эмоций.

Ключевые слова*: базовые эмоции, эпилепсия, обратная лицевая связь, киральные эффекты, блок, изоляция, наложение эмоций, фиксация эмоции, антиципация, супрамодальная схема тела.*

Изучение мимики в медицинской психологии и психиатрии традиционно отличается от социально-психологических и коммуникативных направлений. Выявление клинического значения мимических изменений при психических заболеваниях определило развитие *естественнонаучного подхода* к изучению данного явления. В нем мимика не рассматривается исключительно как коммуникативное сообщение, и его исследование не ограничивается определением закономерностей построения самого невербального сигнала. Мимика в данном направлении исследуется как проявление эмоций и состояния психики.

Клиницисты уже более ста лет исследуют невербальные реакции пациентов. Так, В.Ф. Чиж в 1900 г. разработал описательную модель мимики глаз, наблюдающихся при патологии. Л.С. Минор (1888) и В.М. Бехтерев (1910), изучая мимику больных с неврологическими расстройствами, также развивали представления о патологической экспрессии. В этом направлении наибольших результатов достиг в свое время советский психиатр Л.М. Сухаребский (1966) [3, с. 122]. В своих работах автор проводит подробный обзор типичных мимических паттернов психических болезней, выявляет характерные изменения в

лице, закономерности нарушения мимического ансамбля, появление своеобразных мимических масок у пациентов с длительным течением болезни, выделяет мимические синдромы. Так, автор открывает явление *фиксации психоэмоционального состояния* в клинике психических заболеваний. Эти новаторские разработки стали дополнительным средством диагностики состояния пациентов с различной психопатологией. Спустя десятилетия в публикациях К.А. Новлянской (1961), Ю.А. Антропова (1966), Н.А. Жинкина (1968) описывается динамического аспект мимических изменений больных с разной нозологией. Полученные на основе естественнонаучного подхода знания о мимике при патологии существенно расширили представления о лицевой экспрессии и ее значении в жизни здорового человека.

В отличие от традиционного подхода исследования лицевой экспрессии, ориентированного на определение мимических паттернов, механизмов выражения эмоций, состояний, чувств и отношения к другому человеку, в нашей работе диагностика мимики является не целью, а способом мониторинга работы самой *обратной связи* эмоционального реагирования. С помощью измерения тонуса лицевых мышц, связанного с развертыванием эмоции, и ее выражением в мимической экспрессии производится оценка срабатывания данного механизма по определению соответствия эталонному паттерну. При этом экспериментальные пробы подобраны таким образом, чтобы отражать те составляющие обратной связи эмоции как функциональной системы, которые обозначены как эфферентный и афферентный синтез.

В теории, разработанной академиком П.К. Анохиным[1], эмоция рассматривается как функциональная система или часть системы, ориентированной на достижение полезного результата действия. Состояние является основной формой такого результата, который отражается не только на психической сфере и поведении индивида, но и на его организме[2]. Особое значение Анохин придает механизму обратной связи, сообщающей системе о достижении результата действия – как в процессе формирования реакции (эфферентное звено), так и при его реализации на разных этапах действия или изменения (афферентное звено) [1]. Таким результатом действия в отношении

[1] По нашему глубокому убеждению, теория Анохина в исследовании основных механизмов эмоционального реагирования не требует адаптации в области научной психологии, т. к. содержит естественнонаучный терминологический аппарат, который отличается достаточностью и не сопряжен с теоретическими спекуляциями. Кроме того, эмоции как объект исследования не является сугубо психическим явлением, а включает сложные неврологические, эндокринные, нейрохимические и другие составляющие.

[2] Методология, разработанная ученым по результатам собственных экспериментальных исследований, предлагает для оценки и анализа универсальные составляющие и ключевые механизмы, свойственные любой живой системе.

эмоции является достижение состояния, реализуемого одновременно в формате акцептора результата действия и в самом результате действия. Таким образом, обратная связь эмоции координирует как процесс изменения психоэмоционального состояния (ПЭС), так и аутентичность самой реакции.

На основе открытий в области организации эмоционального реагирования и механизмах саморегуляции психики, возникающих в условиях раннего детского аутизма, В.В. Лебединским разработана *концепция базальной системы эмоциональной регуляции*[3]. Кроме прочего, в ней описан феномен саморегуляции данной системы, осуществляемой на автономном, неосознаваемом уровне. Ключевым аспектом методологии настоящего исследования является рассмотрение базовых эмоций[4] как основы системы эмоциональной регуляции[5] (СЭР). Это согласуется с традиционной трактовкой данного понятия, согласно которому базовые эмоции являются врожденными, характеризуются универсальными мимическими выражениями. Патологические состояния эйфории, депрессии, агрессивности, фобии, возникающие при психических расстройствах и органических заболеваниях головного мозга, также свидетельствуют о фундаментальной роли базовых эмоций: их нарушения и составляют сущность ряда психических нарушений, а порой и являются их причиной.

Мы придерживаемся традиционного подхода к вопросу классификации базовых эмоций. В данный перечень[6] входит страх, гнев, печаль, радость, удивление и отвращение. Необходимо учитывать взаимозависимость базовых эмоций, чтобы при сопоставлении их проявлений по количественным критериям и качественным параметрам оценить состояние психоэмоциональной сферы, ее устойчивость и напряженность[7].

---

[3] Термин «система эмоциональной регуляции» уже вошел в понятийно-категориальный аппарат современной медицинской психологии и ряда других дисциплин.

[4] Понятие «базальные эмоции» ввел В.Д. Небылицын в 1980 г. В общей и социальной психологии как синоним используется термин «базовые эмоции», распространившийся сегодня и на другие области психологии. Также в литературе встречается аналоговый термин «фундаментальные эмоции».

[5] Используется короткая версия понятия, предложенного В.В. Лебединским.

[6] Хотя, как известно, единой или окончательной классификации базовых эмоций пока нет. В отдельных классификаторах их перечень значительно расширен и включает до девяти и более эмоций, что вызывает определенные сомнения, т.к. порой в них можно встретить эмоции явно социального происхождения. Либо к ним относят близкие по психологическому содержанию эмоции и даже чувства.

[7] К сожалению, феномен лицевой экспрессии как объект исследования организации и регуляторной функции эмоций пока остается невостребованным в психологии. Причинами такого положения являются методологические затруднения в определении

Мы исходим из положения, согласно которому обратная связь в структуре эмоции представлена набором кодированных в мимических паттернах состояний, актуализация которых одновременно выполняет функцию вероятностного прогнозирования, участвует в коммуникации, создает условия для поддержания психической устойчивости. Многочисленные исследования эмоций в процессе общения и деятельности людей, а также измерения нейрофизиологических и психофизиологических проявлений эмоций подтверждают данное заключение. Ассоциируемые с эмоциональным реагированием мимические паттерны сообщают о состоянии индивида в условиях типовых ситуаций, таким образом представляя основу чувственного познания и антиципации [2, с. 45].

В настоящей работе обсуждаются результаты ранее проведенного исследования[8]. С помощью электромиографа измерялись мимические реакции больных эпилепсией и здоровых испытуемых, регистрируемые при воспроизведении и восприятии базовых эмоций. Кроме амплитудно-частотных характеристик была проведена и оценка качественных проявлений эмоций. Для этого был разработан аналитический аппарат, включающий матрицу базовых эмоций (МБЭ), матричный метод, модель качественной диагностики [3, с. 127; 6]. На основе применения этих методов были определены нарушения обратной связи в процессе моделирования и модуляции эмоции.

Экспериментальные пробы были разработаны по образу и подобию реального процесса развертывания эмоции – начального процесса выражения эмоции. Для этого в первой пробе испытуемого просили вспомнить ситуацию, связанную с тем или иным эмоциональным состоянием, и максимально в него войти. Первые секунды измерения регистрировали изменения тонуса, возникающие у людей при естественном непроизвольном выражении эмоции. Данные сравнительного анализа амплитудно-частотных характеристик сокращения лицевых проб оказались практически идентичными по каждому отведению. Во второй пробе, во время которой производились аналогичные замеры, испытуемому показывали фотографии человека с едва выражаемой эмоцией. Если в первой пробе воспроизводится развертывание эмоции (от переживания к реализации), то во второй

обратной связи как рефлексивного уровня эмоции, а также отсутствие трактовки мимики как психофизиологического механизма акцептора результата действия.

[8] В исследовании приняли участие 71 здоровый человек. Предварительно были разработаны миографические карты, определены паттерны базальных эмоций. В начале процедуры измерялась «маска» – тонус мимических мышц в покое. Далее были проведены пробы на шесть базальных эмоций.

пробе, основанной на эффекте эмоционального резонанса[9], по сути, моделируется внутренний механизм обратной связи, сообщающий о результате действия (от воспроизведения к эмоции). Регистрация производилась в обеих пробах по общим схемам и алгоритмам, по одним и тем же эмоциям.

Факт того, что по частотно-амплитудным характеристикам обе пробы одного порядка и соответствуют реакциям лица, возникающим при естественном переживании эмоции на стадии зарождения, позволяет рассматривать их как *аналог эфферентного и афферентного синтеза* ПЭС соответственно.

Анализ качественных реакций выявил однотипные искажения паттерна эмоций в обеих пробах. В первой пробе были выявлены парадоксальные реакции снижения тонуса лицевых мышц вместо напряжения (и наоборот) на эмоцию страха у обеих групп. В группе больных это наблюдается по всем эмоциям, а также отмечены нулевые реакции – признак деградации ОЛС.

Для анализа данных была разработана система кодирования мимических реакций: соответствующие эталону (a), с нарушенным паттерном (b) и антагонистические (c). Количественная оценка (по абсолютной амплитуде сокращения) выявила: 1) сверхсильные реакции ,диспропорциональные по отведениям; 2) минимальные изменения тонуса; 3) отсутствие реакции; 4) умеренное пропорциональное напряжение по отведениям; 5) умеренное диспропорциональное напряжение по отведениям. Выявлено несколько закономерностей: 1-я и 5-я реакции наблюдаются при качественных нарушениях паттерна, в частности при блокировании эмоции; 2-я и 3-я при т. н. изоляции эмоции (которая будет описана ниже); 4-я реакция – при правильном паттерне.

В основной группе отклонения паттерна встречаются значительно чаще в каждой пробе. Значимые различия выявлены по b- и c-реакциям эмоции печали ($p=0,056$). В обеих группах часто встречается антагонистическая реакция (c) на страх. В основной группе c-реакции часто наблюдаются и по гневу, а в группе здоровых отмечается неполный паттерн (b).

По второй пробе в основной группе наблюдаются те же парадоксальные реакции, как и в первой пробе, а также отсутствие изменений. Данные реакции наблюдаются по страху, печали и гневу. В контрольной группе нарушения встречаются, однако, преимущественно по неправильно идентифицированным эмоциям и реже ($p=0,056$).

Дополнительно установлено, что контрольная группа лучше

[9] Отраженная в процессе восприятия эмоция сопровождается воспроизведением мимического паттерна. Данный механизм раскрыт в исследованиях В.П. Симонова.

определяет эмоции, в том числе при эталонных реакциях (а). Это свидетельствует о срабатывании обратной связи на уровне афферентного и эфферентного синтеза СЭР.

В основной группе не только больше ошибок, но также наблюдается ложное узнавание, когда одна эмоция воспринимается спостоянно за другую (например, печаль и гнев). Ошибочное восприятие страха как удивления и наоборот характерно для обеих групп. При этом ложная эмоция испытуемыми основной группы не определяется во время предъявления. В контрольной группе отвращение нередко определяется как печаль, также имеют место случаи, когда эмоции идентифицируются как безразличие или спокойствие. В отдельных случаях ложное узнавание распространяется и на другие эмоции, предлагаемые в стимульном материале: это *эффект фиксации эмоции*. Его сущность заключается в том, что любой аффективно насыщенный стимул в форме мимической экспрессии определяется однотипно. Принципиально важно, что данный эффект срабатывает на уровне механизма обратной связи. Это гипотеза, однако, толкование обнаруженного в эксперименте эффекта фиксации согласуется с предположением Изарда о возможности смешения и наложения эмоций [4, с. 71]. Это означает, кроме прочего, что фиксация как эффект ограничения эмоционального реагирования связан с переведением напряжения (а значит, энергии) одного состояния, связанного с эмоцией, на другое на уровне механизма ОЛС. Это касается и *эффекта наложения*, когда эмоция в процессе мимического реагирования проявляет паттерн парной ортогональной эмоции[10]. Например, паттерн печаль повторяется в пробе на радость, или паттерн гнева в пробе на страх. Данный эффект следует отличать от *феномена интерференции эмоций*, состоящего в том, что нередко проводимые подряд одна за одной пробы сопровождаются наложением следа предшествующей эмоции на очередную, когда испытуемый попросту не может еще переключиться с одной эмоции на другую[11]. Так, по данным И.П. Пономаревой и Ю.М. Жукова, выявлено, что явлению интерференции в большей степени подвержены эмоции страха и удивления, а также гнева и отвращения (попарно) [5, с. 189]. Также

[10] Необходимо отметить, что при анализе мы исходил из рассмотрения данных в единой матрице базальных эмоций. Это классическая ортогональная матрица, позволяющая анализировать, в том числе с применением матричного метода, данные количественные и качественные проявления базовых эмоций попарно: ортогональные и неортогональные члены матрицы. Для этого шесть базовых эмоций были разбиты на пары по принципу психологической полярности (в основе полярность и активность/пассивность): страх – гнев, печаль – радость, удивление – отвращение.

[11] Такое наблюдается в условия неправильно организованного эксперимента, связанного с отсутствием необходимой паузы в пробах, а также с неграмотно выстроенной последовательностью эмоций.

выявлены случаи, когда эмоции идентифицируются как безразличие или спокойствие (не входящие в стимульный материал). Эти и другие *эффекты изоляции* заставили обратить на себя особое внимание.

При сопоставлении результатов двух проб в основной группе были выявлены т. н. *киральные* (зеркальные) реакции. Например, c-реакция в первой пробе наблюдается и во второй. В группе здоровых испытуемых это наблюдается редко. Особенность данной реакции заключается в том, что противоположная эталону реакция на уровне ОЛС блокирует эмоцию.

Частотный анализ выявил между группами различия по наличию киральных эффектов. По гневу в основной группе отмечаются большое количество b-, c- и асимметричных киральных эффектов. В контрольной группе киральные эффекты эмоции гнева не обнаружены. В то же время киральный эффект с a-реакцией чаще наблюдается в контрольной группе по ряду эмоций. Так, достоверные различия выявлены по эмоции отвращения ($p=0,008$). Выявлены различия по b- и c-реакциям, стабильно повторяющимся в пробах, по эмоции печали ($p=0,05$). В основной группе киральные b-реакции встречаются не только чаще ($p=0,405$), но и при ошибочном и при верном узнавании эмоции (в группе здоровых эти тенденции достоверно реже, $p=0,205$).

В результате определены механизмы ограничения ОЛС – блок и изоляция. Клинический анализ, экспертные оценки и самоотчет испытуемых подтвердили нашу гипотезу[12]. Блокирование принципиально отличается от распада эмоции, при котором паттерн носит случайный характер. Сопоставление реакций, определенных как блокирование, с клиническими данными, результатами опроса и ассоциативного эксперимента, подтвердило наше предположение. Оба механизма проявляются специфическими паттернами эмоции. Блок определен в следующих реакциях:

1) киральные антагонистические реакции;
2) ассиметричные тенденции, независимо от узнавания.

Блок проявляется в ограничении эмоции на уровне эфферентного синтеза СЭР и связан с сохранением статической устойчивости ПЭС. Несмотря на доступность для восприятия, эмоция мимически проявляется искаженно, а значит, и развитие состояния не происходит. Статистический анализ показывает достоверные различия между здоровыми и больными по наличию киральных эффектов c-реакциям и

[12] В подавляющем большинстве случаев при наличии признаков ограничения обратной лицевой связи, определенные в статье как блок или изоляция, по конкретной эмоции отмечались определенные симптомы. Чаще всего пациенты замечали за собой пагубность данных эмоций, в некоторых случаях, напрямую провоцирующих пароксизм (страх, гнев), в других – способствующих ухудшению состояния. Иногда пациенты просто замечали сложности с выражением данных эмоций.

асимметричному реагированию (p=0,0229), т. е. по профилю блока. При этом киральная а-реакция по всем эмоциям в группе больных встречается достоверно реже (p=0,0258).

Интегральная оценка по общему уровню идентификации (сумма всех правильных ответов) показывает значимые различия при сопоставлении испытуемых без киральных эффектов в пользу здоровых (p=0,06). Это свидетельствует о тенденции к снижению данной функции у больных эпилепсией, что во многом объясняет отдельные проявления ригидности. Близкие результаты получены при сопоставлении того же параметра между испытуемыми основной группы с блоком и испытуемыми контрольной группы: узнавание также достоверно лучше у здоровых (p=0,023). Это означает, что наличие блока связано с ограничением идентификации эмоции.

Интересно отметить, что киральные эффекты с эталонными реакциями по всем эмоциям в контрольной группе коррелирует со шкалой идентификации (r=0,3). Учитывая, что у здоровых превалируют эталонные (и частично отличные) реакции, данная тенденция свидетельствует о зависимости обратной связи СЭР и перцепции эмоций – единстве чувственного и когнитивного факторов восприятия. У больных эпилепсией данная взаимосвязь нередко отсутствует: за счет этого, с одной стороны, происходит ограничение эмоционального реагирования в процессе коммуникации, с другой, – изоляция эмоции как переживания. Это еще один важный фактор эффекта избыточной устойчивости.

Диагностика реакций во второй экспериментальной пробе представляет собой модель мониторинга афферентного синтеза СЭР. Кроме того, именно по результатам идентификации определяется способность к антиципации на уровне эмпатии в процессе невербальной коммуникации. Установлено, что испытуемые обладают различной способностью к определению эмоций. Помимо 1) ошибок и 2) верной идентификации наблюдается 3) отсутствие данной способности (нет ответа), 4) определение ограниченного спектра эмоций, 5) «узнавание эмоций», отсутствующих в стимульном материале.

Характерные ограничения этого звена позволяют определить механизм изоляции эмоции. К изоляции относятся:

1) киральные тенденции с b-паттерном без идентификации эмоции;
2) с-паттерн эмоции во второй пробе при узнавании;
3) ложно узнаваемые эмоции.

Первый тип реакций заключается в исключении функции осознания в процессе срабатывания эффекта эмоционального резонанса – за счет ограничения когнитивного канала афферентного синтеза СЭР: недоступная для переживания эмоция проявляет обратную связь

независимо от срабатывания данного механизма на рефлексивном уровне. Во втором типе реагирования, наоборот, данный канал срабатывает, однако, не на ментальном уровне непосредственного отражения эмоции. Третий тип является исключительным способом изоляции эмоции: перцептивный канал афферентного синтеза срабатывает при фиксации когнитивного канала. Ограничение способности к антиципации, возникающей при изоляции, связано с нивелированием эффекта эмоционального резонанса, лежащего в основе данной функции[13].

Воссоздание в экспериментальных условиях СЭР представляет особенности ее организации и дефекты. В результате в работе раскрыты особенности механизма обратной связи СЭР при эпилепсии. Выявленные в исследовании признаки блокирования эмоции проявляются на всех уровнях обратной связи – моделировании переживания (проба 1) и его модулировании (проба 2). В основной группе блок носит ригидный характер: имеют место системные искажения мимического паттерна. Блокирование эмоции сопровождается исключением как модуляции, так и моделирования при способности к антиципации. Изоляция как частный случай блока сохраняет возможность модуляции эмоции при исключении непроизвольной ее активизации.

Таким образом, изоляция способствует сохранению устойчивости без увеличения ригидности ПЭС, т. е. без риска возникновения состояния избыточной устойчивости. Блокирование эмоции сопровождается исключением как модуляции, так и воспроизведения ПЭС, которое сопряжено с появлением однотипных отклонений паттерна и с явлением избыточной устойчивости. В группе здоровых испытуемых наличие признаков блока и изоляции эмоции встречается редко и в большей степени коррелирует с психологическими факторами (например, блок на печаль в связи с тяжелой психотравмирующей ситуацией утраты и пр.).

Разнообразие форм блока и изоляции характеризует вариативность механизмов достижения психоэмоциональной устойчивости в условиях пароксизмального мозга или дистресса, которые качественно отличаются от распада паттерна эмоции или случайном его искажении. Вместе с тем вопрос о роли каждой формы блока еще предстоит выяснить, в частности их связи с психологическими механизмами.

[13] На основе данных результатов можно предположить, что эта закономерность может быть выявлена и при других расстройствах. Это означает, что предлагается новый подход к оценке таких явлений, как алекситимия, эмоциональная тупость, и проявления ряда регрессивных реакций, возникающих в клинике неврозов и ряде психических заболеваний.

В обоих случаях это может приводить к явлению отчуждения: в результате ограничения того или иного эмоционального реагирования со временем происходит исключение целого спектра переживаний личности в различных аспектах ее проявлений и самовосприятия, связанные с искажением *супрамодальной схемы тела*. Проприоцептивные ощущения, идущие от лицевых мышц в процессе развертывания мимического паттерна эмоции, не только сообщают о результате действия (соответствующего определенному состоянию), но и составляют основу построения чувственной основы самоощущения. Данный поток информации составляет лишь часть внутренних ощущений, формирующих данную психологическую систему, однако значимую, т. к. на уровне лицевой экспрессии отражается координация сложных психоэмоциональных и коммуникативных процессов. Кроме того, выявленные эффекты представляют собой дополнительные критерии для оценки работы *когнитивной схемы* самих эмоций. Это схема опознания эмоций, которая позволяет оценивать СЭР.

Таким образом, в статье представлен новый инновационный подход исследования обратной связи и антиципации в СЭР на основе моделирования базовых эмоций. По результатам исследования выявлены проявления блокирования эмоций на уровне обратной связи, установлены эффекты наложения и фиксации эмоций, проясняющие отдельные механизмы различных психоэмоциональных нарушений и работу эмоционального интеллекта.

Список литературы

1. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональных систем. М.: Наука, 1980. 197 с.
2. Волов В.В. Методология функциональных систем психической самоорганизации // Изв. Самарского научного центра РАН. Спец. выпуск: Актуальные проблемы психологии. Самара, 2008. С. 44–48.
3. Волов В.В. Особенности эмоциональной системы реагирования в условиях пароксизмального мозга // Сибир. психол. журн. 2015. № 56. С. 122–137.
4. Изард К.Э. Психология эмоций. СПб.: Питер, 2012. 464 с.
5. Пономарева И.П., Жуков Ю.М., Павлова Е.Н., Овчинников В.В., Miyamoto A., Sekiguchi Ch., Yamada H., Matsuzaki I. Динамика навыка произвольного выражения эмоций в условиях длительной изоляции // Модельный эксперимент с длительной изоляцией: проблемы и достижения: сб. / под ред. В.М. Баранова. М.: Слово. 2001. С. 189–197.
6. Volov V.T., Volov V.V. Investigation of functional systems of the

psychic self-organization based on the method of basal matrix // Cornell university library. Neurons and Cognition (q-bio.NC) Cite as: arXiv:1510.02679 [q-bio.NC] (Submitted on 9 Oct 2015).

MODELING OF THE PROCESS OF EMOTIONAL REGULATION

V.V. Volov

Samara state university

The article presents the innovational approach of the researching on the emotional regulation system organization basis myographic diagnostics of the basal emotions. In experimental probes the process of emotional deployment is modeled. Comparison of the facial reaction of six basal emotions obtained in test of the experience and perception of emotions allows to reveale the trend of regulation characteristics of epileptics and healthy. In this article the theoretical analysis obtained data has been presented. In particular based on the revealed chiral effects of the recurring pattern of emotion s and their overlay the mechanisms of emotional blocking were analysed.

Keywords: *the basal emotions, the facial feedback, chiral effects, block, isolation, imposition of emotions, emotions fixation, anticipation, body supermodel scheme.*

Об авторе:

ВОЛОВ Всеволод Вячеславович – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Самарского государственного университета (443011, г. Самара, ул. ак. Павлова, д. 1), докторант Томского государственного университета, e-mail: volovvv@nm.ru

УДК 159.99.07

СТРЕМЛЕНИЕ ПОХУДЕТЬ И ПОЗИТИВНЫЕ ЛИЧНОСТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ

С.П. Елшанский, А.Ф. Ануфриев, З.Ф. Камалетдинова, О.Е. Сапарин, Д.В. Семенов

Московский педагогический государственный университет

Представлены результаты корреляционного анализа между стремлением похудеть и некоторыми позитивными психологическими параметрами. Обнаружено, что стремление похудеть отрицательно коррелирует с позитивными личностными феноменами – наличием смысла жизни, склонностью к любопытству и исследованию, наличием инициативы к личностному росту, благополучием. Стремящиеся похудеть индивиды чувствуют себя менее благополучными, реже проявляют признаки инициативы к личностному росту, менее склонны к любопытству и исследованию, менее мотивированы к обретению смысла своей жизни, чем не стремящиеся похудеть. Проведенное исследование также подтвердило тезис о том, что попытки похудеть и стремление к похудению можно рассматривать как один из признаков депрессии.

Ключевые слова: *стремление похудеть, депрессия, позитивная психология, благополучие, счастье, надежда, благодарность, эмоциональная зрелость, личностный рост, смысл жизни.*

В известном тесте А. Бека (Beck Depression Inventory) [15, с. 561–571; 23, с. 1] для измерения признаков депрессии есть дополнительное утверждение «Я намеренно стараюсь похудеть и ем меньше», на который испытуемый должен ответить «Да» или «Нет». При этом стремление похудеть считается одним из признаков депрессии. Мы задались вопросами, различаются ли люди, стремящиеся и не стремящиеся похудеть, по «позитивным» личностным качествам, таким, как субъективное благополучие, счастье, надежда, субъективная успешность деятельности, способность определения жизненных целей, эмоциональная зрелость, осознание настоящего, удовлетворенность жизнью, стремление к личностному росту и инициатива к нему, склонность к любопытству и исследованию, мотивация к поиску смысла жизни и осознания этого смысла, благодарность, есть ли корреляции между стремлением похудеть и этими параметрами. В данной статье представлены результаты этих исследований.

Методика

Выборка. В исследовании по данной шкале приняли участие 361 человек в возрасте от 17 до 66 лет (средний возраст 26,68±0,48 года). 91

мужчина и 270 женщин. Испытуемыми выступали студенты и преподаватели МГГУ им. М.А. Шолохова, а также студенты других вузов г. Москвы и работники предприятий г. Москвы различного профиля. Положительно ответили на вопрос о стремлении похудеть 133 человека (или примерно 37 % респондентов).

Методы. Использовались методы статистического анализа. Статистические расчеты проводились с применением программы Statistica 6.

Распределения. Распределения результатов по большинству исследовавшихся параметров не были нормальными (критерий Шапиро–Вилка для p на уровне 0,05), поэтому предпочтение при статистической обработке отдавалось непараметрическим методам, в частности методу корреляционного анализа по Спирмену и критерию различий Манна–Уитни. Вероятность ошибки (p) принималась равной 0,05.

Результаты

Корреляции желания похудеть с демографическими показателями и гендерная специфика ответов на вопрос о стремлении к похудению. Корреляции стремления похудеть с показателями возраста испытуемого, его семейного положения, курса обучения (для студентов) обнаружено не было, также не было обнаружено корреляции стремления похудеть со стажем брака (для семейных респондентов). Существует значимая корреляция желания похудеть с полом испытуемого, также значимы различия между мужчинами и женщинами по этому признаку (критерий Манна-Уитни, p=0,001). Женщины отвечали на вопрос о стремлении похудеть положительно в 42,2 % случаев, мужчины – всего в 23 % случаев.

Вес испытуемых в исследовании не оценивался.

Корреляции уровня депрессии с показателями уровня различных позитивных личностных качеств и феноменов (метод Спирмена, p<0,05) (работа по переводу на русский язык и адаптации психодиагностических тестов для измерения этих феноменов проведена авторами данной статьи [4, с. 1–8; 5, с. 1-–8]).

1. Корреляции стремления похудеть с уровнем субъективного благополучия по тесту С. Любомирски и Х. Леппер [1, с. 136–139; 5, с. 2; 19, с. 137–155]. Обнаружена значимая обратная корреляция между суммарным баллом шкалы и стремлением к похудению (R=-0,11; p=0,04). Таким образом, стремление похудеть противопоставлено чувству благополучия, осознанию себя благополучным.

2. Корреляции стремления похудеть с ощущением себя счастливым по тесту М. Фордайса (первый вопрос теста) [3, с. 56–60; 5, с. 3–4]. Корреляция не обнаружена. Таким образом, стремление к похудению не связано с уровенем субъективного счастья (по М. Фордайсу).

3. Корреляции стремления похудеть с субъективным уровенем

надежды по Ч.Р. Снайдеру (шкала надежды) и ее составляющими [4, с. 1–2; 7, с. 92–98; 12, с. 245–248]. В качестве составляющих надежды, по мнению Ч.Р. Снайдера [22, с. 249–275], выступают чувство успешности деятельности (субшкала действия) и наличие планирования для определения жизненных целей (субшкала пути). Для общего показателя субъективной надежды и субшкал действия и пути значимых корреляций обнаружено не было. Однако были обнаружены значимые отрицательные корреляции желания похудеть с уровнями согласия с двумя отдельными пунктами шкалы. С пунктом 4 («Есть много способов обойти проблему») – R=-0,15, p=0,004, и с пунктом 10 («Я очень успешен в жизни») – R=-0,11, p=0,04. Хотя «сила» этих корреляций и невысокая, можно предположить, что стремление похудеть противопоставлено субъективной успешности человека и его гибкости при решении проблем.

4. Корреляции стремления похудеть со степенью развитости чувства благодарности [4, с, 8; 9, с. 23–30]. По мнению М. Селигмана, чувство благодарности подпитывает положительные воспоминания [13, с. 102]. С общим уровнем чувства благодарности для стремления похудеть корреляции не обнаружено. Однако обнаружена статистически значимая отрицательная корреляция с одним из пунктов шкалы – с пунктом 4 («Я благодарен очень многим разным людям») (R=-0,11; p=0,04). Хотя «сила» этой корреляции и невысокая, можно предположить, что стремление похудеть противопоставлено количеству объектов благодарности. Возможно, что чем большему количеству людей человек благодарен, тем меньше он озабочен стремлением похудеть.

5. Корреляции стремления похудеть с уровнем эмоциональной зрелости по М. Аткинсону [4, с. 3–4; 11, с. 547–558]. Эмоциональная зрелость рассматривается М. Аткинсоном как фактор «истинного счастья» – обладание индивидом высоким уровнем эмоциональной зрелости делает возможным для него жить по-настоящему счастливой и здоровой жизнью [14, с. 2–5]. Корреляции стремления похудеть с общим показателем уровня эмоциональной зрелости обнаружено не было, однако были обнаружены статистически значимые отрицательные корреляции с тремя отдельными пунктами шкалы. С пунктом 12 («Я обращен лицом к реальности всегда, когда это возможно, и всегда предпринимаю нужные действия») (R=-0,15; p=0,004). С пунктом 13 («Я могу приспосабливаться гибко и изобретательно к ситуациям и переменам») (R=-0,11; p=0,04). И с пунктом 17 («Обычно я наслаждаюсь жизнью, веселюсь и ощущаю беззаботность») (R=-0,14; p=0,007). Таким образом, желание похудеть противопоставлено отдельным аспектам эмоциональной зрелости – способности получать удовольствие от жизни, готовности к столкновению с реальностью, способности приспосабливаться.

6. Корреляции стремления похудеть с уровнем способности к осознанию настоящего (текущего) момента по М. Аткинсону [4, с. 5–6; 8, с. 43–49], которая рассматривается им как второй (после эмоциональной зрелости) фактор «истинного счастья» [14, с. 2–5]. Корреляции стремления похудеть с общим показателем способности к осознанию настоящего (текущего) момента по М. Аткинсону обнаружено не было, однако была обнаружена значимая отрицательная корреляция с одним из пунктов шкалы – с пунктом 10 («Я одинаково принимаю все свои эмоции») (R=-0,18, p=0,0009). Таким образом, можно предположить, что стремление похудеть противопоставлено способности к принятию собственных эмоций.

7. Корреляции стремления похудеть со степенью удовлетворенности жизнью по Е. Дайнеру и др. [2, с. 154–161; 4, с. 7; 10, с. 444–458; 16, с. 71–75]. Удовлетворенность жизнью – одно из базовых понятий позитивной психологии, неудовлетворенный жизнью человек вряд ли будет чувствовать себя счастливым или переживать какие-либо еще позитивные чувства. Корреляций не обнаружено. Таким образом, стремление похудеть с удовлетворенностью жизнью не взаимосвязано.

8. Корреляции стремления похудеть с уровнем инициативы к личностному росту по К. Робичек [5, с. 4–5; 20, с. 183–198; 21, с. 159–172]. Стремление к личностному росту и инициатива к нему в современной позитивной психологии рассматривается как одно из важнейших позитивных качеств личности [20, с. 183–198], отсутствие же такой инициативы является причиной различных личностных проблем, девиантного поведения и возможным препятствием к нормальному функционированию семьи [21, с. 159–172]. Корреляция стремления похудеть с уровнем инициативы к личностному росту по К. Робичек (с общим показателем) статистически значимая, отрицательная, хотя по абсолютному значению невысокая, R=-0,13, p=0,02. Таким образом, стремление похудеть противопоставлено инициативе к личностному росту. Также были обнаружены статистически значимые отрицательные корреляции с отдельными пунктами шкалы. С пунктом 2 («У меня есть хорошее понимание того, куда я следую в жизни») (R=-0,11, p=0,047). С пунктом 6 («У меня есть конкретный план действий, который поможет мне достигнуть своих целей») (R=-0,13, p=0,01). И с пунктом 8 («Я знаю, какой уникальный вклад и во что я могу сделать») (R=-0,11, p=0,035). То есть, можно предположить, что стремление похудеть противопоставлено пониманию своего жизненного пути и планированию своей жизни.

9. Корреляции стремления похудеть со степенью выраженности склонности к любопытству и исследованию по Т.Б. Кашдану и др. [5, с. 6–7; 17, с. 87–102; 18, с. 987–998]. Любопытство рядом авторов

считается свойством, противопоставленным межличностной агрессивности [17, с. 87–102]. Корреляция стремления похудеть со степенью выраженности склонности к любопытству и исследованию (с общим интегральным показателем шкалы) статистически значимая, отрицательная, однако не очень высокая, R=-0,13, p=0,016. Таким образом, стремление похудеть противопоставлена склонности к любопытству и исследованию. Также были обнаружены статистически значимые отрицательные корреляции со степенью согласия респондента с отдельными утверждениями шкалы. С пунктом 1 («Я активно ищу столько информации, сколько я могу найти в новых ситуациях») (R=-0,13, p=0,02). С пунктом 2 («Я такой человек, что я реально радуюсь неизвестности повседневной жизни») (R=-0,19, p=0,0003). И с пунктом 8 («Я предпочитаю работу, которая возбуждающе непредсказуема») (R=-0,12, p=0,023). То есть можно предположить, что стремление похудеть противопоставлено стремлению к неизвестности и непредсказуемости, а также активности при поиске информации в новых ситуациях.

10. Корреляции стремления похудеть с уровнем мотивации к поиску смысла жизни и осознания этого смысла [5, с. 7–8; 6, с. 85–96]. Обретение смысла жизни в современной позитивной психологии рассматривается как крайне важное позитивное качество личности [13, с. 13–29]. Шкала опросника смысла жизни (MLQ) имеет основной (общий) показатель, отражающий общий уровень мотивации к поиску смысла жизни (образуется суммой показателей по двум субшкалам), субшкалу наличия, показывающую наличие (присутствие) смысла жизни в сознании испытуемого, уровень осознания этого смысла, и субшкалу поиска, отражающую степень выраженности мотива к поиску смысла жизни. Корреляция стремления похудеть с основным (общим) показателем шкалы статистически значимая, отрицательная, не очень невысокая, R=-0,15, p=0,006. Корреляция стремления похудеть с субшкалой наличия также не очень высокая, также отрицательная и статистически значимая, R=-0,14, p=0,008. Корреляция стремления похудеть с субшкалой поиска не обнаружена. Таким образом, стремление похудеть противопоставлено наличию/осознанию смысла жизни, однако мотив поиска смысла жизни с этим стремлением не связан. Также были обнаружены статистически значимые отрицательные корреляции стремления похудеть со степенью согласия респондента с отдельными утверждениями шкалы. С пунктом 1 («Я понимаю смысл моей жизни») (R=-0,12, p=0,025) и с пунктом 4 («В моей жизни есть четкое понимание цели») (R=-0,15, p=0,06). То есть, можно предположить, что стремление похудеть противопоставлено пониманию цели и смысла своей жизни.

Анализ различий между подгруппами респондентов, намеренно

старающимися похудеть и для этого едящих меньше(133 человека), и респондентов, которые этого не делают (228 человек) (критерий Манна-Уитни, $p<0,05$), обнаружил статистически значимые различия для показателей (общих) субъективного благополучия (по С. Любомирски и Х. Леппер) ($p=0,04$), инициативы к личностному росту ($p=0,02$), склонности к любопытству и исследованию ($p=0,02$), уровня мотивации к поиску смысла жизни ($p=0,006$), а также для субшкалы наличия смысла жизни опросника смысла жизни (MLQ) ($p=0,008$). При этом для подгруппы стремящихся и пытавшихся похудеть были выявлены более низкие уровни показателей, чем для подгруппы не стремящихся и не пытавшихся худеть. Для остальных изучавшихся позитивных параметров (субъективное счастье по М. Фордайсу, надежда, эмоциональная зрелость, способность к осознанию настоящего, удовлетворенность жизнью) статистически значимых различий выявлено не было. Также не было различий для субшкалы поиска смысла жизни теста MLQ и субшкал действия и пути (см. выше) шкалы надежды Ч.Р. Снайдера. В целом анализ различий подтвердил результаты, полученные в ходе корреляционного анализа.

Обсуждение

Таким образом, в результате исследования обнаружено, что стремление и попытки похудеть противопоставлены ряду изучавшихся позитивных качеств (обнаруживает отрицательные корреляции с ними) – в частности, чувству благополучия, инициативе к личностному росту, склонности к любопытству и исследованию, наличию смысла жизни. Если рассматривать стремление и попытки похудеть как признак неудовлетворенности собой и депрессии, то такая противопоставленность подтверждает противопоставленность позитивных феноменов и депрессивных симптомов вообще, дает возможность рассмотрения позитивных личностных качеств и депрессии как некой дихотомии, в качестве двух противоположных эмоциональных полюсов психики. Полученные данные хорошо корреспондируют с результатами проведенного нами подобного анализа для шкалы депрессии А. Бека в целом.

Стремящиеся похудеть индивиды чувствуют себя менее благополучными, реже проявляют признаки инициативы к личностному росту, менее склонны к любопытству и исследованию, менее мотивированы к обретению смысла своей жизни, чем не стремящиеся похудеть.

«Позитивность» личности в целом может быть противопоставлена депрессии в целом, тогда как для отдельных позитивных качеств и феноменов находятся противопоставленные им депрессивные симптомы. В этой статье мы представили данные о том, какие позитивные качества противопоставлены попыткам и стремлению

похудеть, что рассматривается в современной психиатрии и когнитивной психотерапии как возможный признак депрессивного состояния.

Обнаруженные отрицательные корреляции позитивных феноменов со стремлением похудеть показывают возможность использования измерения позитивных показателей для дополнительной диагностики депрессии.

Результаты проведенного нами исследования также подтвердили распространенное мнение, что попытки похудеть и стремление к похудению можно рассматривать как один из признаков депрессии.

В этой статье мы рассматривали стремление и попытки похудеть (как возможный признак депрессии) и позитивные феномены, а также корреляции между ними на психически «здоровой» аудитории, в которой депрессивные проявления встречаются на слабом в целом уровне. Можно с очень большой вероятностью предположить, что если бы исследование подобных корреляций было проведено на клинических выборках больных депрессией, то результаты были бы более «яркими» (в наших исследованиях «сила» обнаруженных корреляций невысока, вероятно, на клинических выборках она будет выше). Такие исследования представляются интересными. Также можно предположить, что возможна специфичность подобных результатов в группах больных с разными видами депрессии, с депрессиями различной этиологии.

Итак, стремление похудеть отрицательно коррелирует с позитивными личностными феноменами – чувством субъективного благополучия, инициативой к личностному росту, склонностью к любопытству и исследованию, наличием смысла жизни. Для пытающихся похудеть является характерным отсутствие смысла жизни, несклонность к любопытству и исследованию, отсутствие инициативы к личностному росту, отсутствие субъективного счастья.

Проведенное исследование также подтвердило тезис о том, что попытки похудеть и стремление к похудению можно рассматривать как один из признаков депрессии.

Список литературы

1. Елшанский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Некоторые психометрические показатели русскоязычного варианта шкалы субъективного счастья С. Любомирски и Х. Леппер //Гуманитарные научные исследования. 2014. № 7 (35). С. 136–139.
2. Елшанский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Некоторые психометрические показатели

русскоязычной версии шкалы удовлетворенности жизнью // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 10 (50). С. 154–161.
3. Елшанский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Некоторые психометрические показатели русскоязычной версии эмоционального теста М. Фордайса // Психология, социология и педагогика. 2014. № 7 (34). С. 56–60.
4. Елшанский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Психодиагностика в позитивной психологии. М.: МПГУ, 2016. 8 с.
5. Елшанский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Психодиагностические ресурсы позитивной психологии. М.: МПГУ, 2016. 8 с.
6. Елшанский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Психометрические показатели русскоязычной версии теста «Опросник смысла жизни» (MLQ) // Психология, социология и педагогика. 2015. № 10 (49). С. 85–96.
7. Елшанский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Психометрические показатели русскоязычной версии шкалы надежды Ч.Р. Снайдера //Современные научные исследования и инновации. 2014. № 9-2 (41). С. 92–98.
8. Елшанский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Психометрические показатели русскоязычной версии шкалы осознания настоящего (текущего) момента М. Аткинсона // Alma mater (Вестник высшей школы). 2016. № 3. С. 43–49.
9. Елшанский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Психометрические показатели русскоязычной версии шкалы чувства благодарности. // Теоретическая и экспериментальная психология. 2015. Т. 8. № 3. С. 23–30.
10. Елшанский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Психометрические показатели русскоязычной версии шкалы удовлетворенности жизнью // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал. 2015. № 9 (53). С. 444–458.
11. Елшанский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Психометрические показатели русскоязычной версии шкалы эмоциональной зрелости М. Аткинсона // Современные научные исследования и инновации. 2015. № 10 (54). С. 547–558.
12. Елшанский С.П., Ануфриев А.Ф., Камалетдинова З.Ф., Сапарин О.Е., Семенов Д.В. Русскоязычная версия шкалы надежды Ч.Р. Снайдера // Современные научные исследования и инновации. 2014. № 7 (39). С. 245–248.
13. Селигман М.Э.П. Новая позитивная психология: Научный взгляд на счастье и смысл жизни. М.: София, 2006. 368 с.

14. Atkinson M. True Happiness – Your Complete Guide to Emotional Health. London: Piatkus books, 2012. 336 p.
15. Beck A.T., Ward C.H., Mendelson M., Mock J., Erbaugh J. An inventory for measuring depression //Arch. Gen. Psychiatry. 1961. № 4 (6). P. 561–571.
16. Diener E., Emmons R.A., Larson R.J., Griffin S. The satisfaction with life scale //Journal of Personality Assessment. 1985. № 49. P. 71–75.
17. Kashdan T.B., Dewall C.N., Pond R.S., Silvia P.J., Lambert N.M., Fincham F.D., Savostyanova A.A., Keller P.S. Curiosity protects against interpersonal aggression: Cross-sectional, daily process, and behavioral evidence // Journal of Personality. 2013. № 81. P. 87–102.
18. Kashdan T.B., Gallagher M.W., Silvia P.J., Winterstein B.P., Breen W.E., Terhar D., Steger M.F. The Curiosity and Exploration Inventory-II: Development, factor structure, and initial psychometrics // Journal of Research in Personality. 2009. № 43. P. 987–998.
19. Lyubomirsky S., Lepper H. S. A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation //Social Indicators Research. 1999. № 46(2). P. 137–155.
20. Robitschek C. Personal growth initiative: The construct and its measure // Measurement and Evaluation in Counseling and Development. 1998. № 30. P. 183–198.
21. Robitschek C., Kashubeck S. A structural model of parental alcoholism, family functioning, and psychological health: The mediating effects of hardiness and personal growth orientation. // Journal of Counseling Psychology. 1999. № 46. P. 159–172.
22. Snyder C.R. Hope theory: Rainbows in the mind //Psychological Inquiry. 2002. № 13. P. 249–275.
23. www.psycabi.net/testy/592-shkala-test-oprosnik-depressii-beka-kognitivnaya-terapiya-beka-ili-kak-vyjti-iz-depressii

DESIRE TO LOSE WEIGHT AND POSITIVE PERSONAL PHENOMENA

S.P. Yelshansky, A.F. Anufriev, Z.F. Kamaletdinova, O.E. Saparin, D.V. Semyonov

Moscow State Pedagogical University

The article presents the results of correlation analysis between the desire to lose weight and some positive psychological parameters. It hfs been Discovered that the desire to lose weight was negatively correlated with positive personal phenomena – the presence of meaning in life, a penchant for curiosity and research, the initiative for personal growth, well-being. Seeking to lose weight individuals feel less happy, less likely to show signs of initiative for personal growth, less inclined to curiosity and investigation, are

less motivated to finding meaning in their lives than not seeking to lose weight people.The study also confirmed the thesis that attempts to lose weight and desire to lose weight can be considered as one of the signs of depression.
Keywords: *desire to lose weight, depression, positive psychology, well-being, happiness, hope, gratitude, emotional maturity, personal growth, sense of life.*

Об авторах:

ЕЛШАНСКИЙ Сергей Петрович – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет» (127051, Москва, Малый Сухаревский переулок, д. 6), e-mail: ye_@mail.ru

АНУФРИЕВ Александр Федорович – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии труда и психологического консультирования ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет» (127051, Москва, Малый Сухаревский переулок, д. 6), e-mail: alexfedo6@yandex.ru

КАМАЛЕТДИНОВА Зульфия Фаридовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет» (127051, Москва, Малый Сухаревский переулок, д. 6), e-mail: kamaletdinova10@mail.ru

САПАРИН Олег Евгеньевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет» (127051, Москва, Малый Сухаревский переулок, д. 6), e-mail: oleg58s@yandex.ru

СЕМЕНОВ Дмитрий Владимирович – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии труда и психологического консультирования ФГБОУ ВПО «Московский педагогический государственный университет» (127051, Москва, Малый Сухаревский переулок, д. 6), e-mail: dv_semenov@mail.ru

УДК 159.9.075

СРАВНЕНИЕ ВЫРАЖЕННОСТИ МОТИВАЦИОННЫХ ФАКТОРОВ ФОРМИРОВАНИЯ СИСТЕМЫ СТАТИСТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ У РОССИЙСКИХ И КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

А.Д. Наследов, Гао Лин

Санкт-Петербургский государственный университет

Результаты наших предыдущих исследований показали, что у российских студентов преобладают познавательная и социальная мотивация, а у китайских студентов – профессиональная и социальная. На формирование системы статистических понятий у китайских студентов оказывает профессиональная мотивация, а у российских – познавательная мотивация. После проведенного структурного анализа остается открытым вопрос о том, различаются ли выборки российских и китайских студентов по уровню выраженности мотивационных факторов. Данное исследование показало, что уровень познавательной мотивации у российской выборки значительно выше, чем у китайской, а уровень профессиональной мотивации у китайской выборки существенно выше, чем у российской: китайские студенты мотивированы достижением успехов в профессиональной деятельности, а российские – интересом к самому процессу обучения и избеганием неудач. Результаты исследования способствуют пониманию особенностей учебной мотивации как российских, так и китайских студентов-психологов

Ключевые слова: *уровень мотивации, познавательная и профессиональная мотивация, моделирование структурными уравнениями.*

Становление мотивации учения является важнейшим фактором повышения успешности студентов. Достаточная мотивация необходима для того, чтобы осуществлялась деятельность. В системе или иерархии мотивов мотивы проявляются с различной силой. Одни мотивы имеют ведущее значение и оказывают большее влияние на деятельность. Влияние других мотивов меньшее: они имеют слабую побуждающую силу и осуществляют меньшее влияние на деятельность. Вопрос влияния уровня и силы мотивации на успешность деятельности нашел отражение в психолого-педагогических исследованиях (Т.Ф. Иванова [2], Е.Н. Селюжицкая [9]; С.В. Морозова [4]; Чэнь Бэй, [12]; Чжан Лихуа [17]; Лян Хаоцуй, Хуан Юэцзюнь, [15]; Лю Цзянь [16]). В целом различные исследования подтверждают, что чем выше мотивация, тем выше результативность деятельности. Однако прямая связь сохраняется лишь до определенного предела: если по достижении некоторого

оптимального уровня сила мотивации продолжает увеличиваться, то эффективность деятельности начинает падать [11, с. 229]. Несмотря на многочисленные исследования мотивации, мало исследованы преобладающие мотивы учебной деятельности студентов-психологов, а в аспекте сопоставления китайской и российской выборок эта проблема является новой.

В наших предшествующих исследованиях мотивации учения [7] и ее влияния на формирование системы статистических понятий у студентов-психологов в России и Китае [8] были выявлены существенные структурные различия между указанными выборками. В структуре мотивации для российских студентов были выявлены 8 первичных факторов, а для китайских студентов – 9 факторов. Дальнейший структурный анализ мотивации с применением конфирматорного факторного анализа позволил выделить по два вторичных фактора мотивации для обеих выборок. Для российской выборки – это познавательные и социальные мотивационные факторы, а для китайской – профессиональные и социальные мотивационные факторы. Дальнейший анализ влияния мотивации на формирование ССП с применением метода моделирования структурными уравнениями (SEM) выявил, что для китайской выборки ведущим фактором формирования ССП является профессиональная мотивация, а для российской – познавательная мотивация. Для обеих выборок профессиональная и познавательная мотивация оказывают позитивное влияние на формирование как структурных, так и содержательных характеристик ССП. Но непосредственного влияния этого фактора на итоговый результат сдачи экзамена не обнаружено. Медиатором этого влияния для китайской выборки являются структурные характеристики ССП, а для российской выборки – содержательные характеристики ССП. Факторы социальной мотивации учебной деятельности либо не оказывают влияния на формирование ССП (для российской выборки), либо оказывают негативное влияние (для китайской выборки). Однако после проведенного структурного анализа остается открытым вопрос о том, различаются ли выборки китайских и российских студентов по уровню выраженности мотивационных факторов.

Основная гипотеза данного исследования такова: факторы мотивации у китайской и российской выборок различаются не только по структуре, но и по уровню выраженности.

Выборка. В общей сложности в исследовании приняло участие 207 человек, в том числе 107 российских студентов-психологов и 100 китайских студентов-психологов, изучающих курс «Математические методы в психологии». Исследование проводилось весной (в Китае) и осенью (в России) 2014 г., в начале 2-го семестра изучения курса.

Материалы. Для диагностики мотивации изучения курса применялись

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

Процедура. Данные анализировались для объединенной выборки по следующему общему плану: 1) в отношении каждой методики диагностики мотивации объединенной российской и китайской выборок проводился факторный анализ методом максимального правдоподобия с выбором наиболее простой структуры и отчетливой интерпретацией; 2) факторы вычислялись как новые переменные; 3) исходя из результатов предшествующего исследования и предварительного анализа взаимосвязей между факторами мотивации для объединенной выборки строилась измерительная модель вторичных мотивационных факторов методами моделирования структурными уравнениями (SEM); 4) производилось сравнение уровней выраженности мотивационных факторов для российских и китайских студентов с применением методов дисперсионного анализа и непараметрических (ранговых) методов.

Результаты исследования

Анализ структуры мотивации объединенной выборки. Результаты факторного анализа данных по методикам диагностики мотивации для объединенной выборки представлены в табл. 1. Для каждого фактора указаны номера (№) и утверждения пунктов (Пункт), имеющих максимальные по модулю факторные нагрузки (ФН). Факторам присвоены названия, объединяющие по смыслу входящие в них пункты. Рядом с названием фактора в скобках указан процент суммарной дисперсии для этого фактора.

Таблица 1

Результаты факторного анализа по методикам диагностики мотивации

№	Пункт	ФН
Методика «Изучение мотивов учебной деятельности» (16 пунктов)		
Фактор 1 (F1_УД): «Мотивация социального признания в учебе» (17,71%)		
13	Быть примером сокурсникам	0,841
14	Добиться одобрения родителей и окружающих	0,731
12	Достичь уважения преподавателей	0,692
15	Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	0,572
11	Выполнять педагогические требования	0,509
9	Не отставать от сокурсников	0,470
Фактор 2 (F2_УД): «Ориентация на высокую отметку» (17,41%)		
8	Не запускать предметы учебного цикла	0,813
7	Быть постоянно готовым к очередным занятиям	0,739
4	Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	0,651
9	Не отставать от сокурсников	0,566

11	Выполнять педагогические требования	0,525
3	Успешно продолжить обучение на последующих курсах	0,493
Фактор 3 (F3_УД): «Познавательная мотивация учебной деятельности» (12,72%)		
6	Приобрести глубокие и прочные знания	0,766
1	Стать высококвалифицированным специалистом	0,668
10	Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	0,589
16	Получить интеллектуальное удовлетворение	0,557
Методика «Мотивации изучения учебного курса» (18 пунктов)		
Фактор 1 (F1_ук): «Мотивация профессиональных достижений» (21,84%)		
13	Этот курс поможет мне лучше понять, что меня интересует в профессии	0,912
7	Данный курс позволит мне лучше ориентироваться в специализациях	0,714
14	Полученные в данном курсе знания помогут мне получить хорошую работу	0,709
17	Мне интересны те проблемы, которые затрагиваются в данном курсе	0,598
8	Мне было бы интересно применять на практике навыки, которые я получу в данном курсе	0,549
15	Без знаний по данному курсу могут возникнуть трудности при чтении специальной литературы	0,537
9	Мне пригодятся знания по этому курсу в будущей профессиональной деятельности	0,463
1	Без знаний по этому курсу невозможно считать себя настоящим профессионалом	0,433
Фактор 2 (F2_ук): «Положительное отношение к учебному курсу» (12,62%)		
5	Мне кажется, что этот курс не очень полезен для меня	-0,687
10	Думаю, посещение данного курса – пустая трата времени	-0,642
8	Мне было бы интересно применять на практике навыки, которые я получу в данном курсе	0,501
17	Мне интересны те проблемы, которые затрагиваются в данном курсе	0,486
9	Мне пригодятся знания по этому курсу в будущей профессиональной деятельности	0,475
18	Я посещаю этот курс потому, что он входит в обязательную программу	-0,417
Фактор 3 (F3_ук): «Мотивация избегания неудачи при изучении курса» (8,37 %)		
3	Я считаю, что при изучении данного курса необходима помощь преподавателя	0,654
2	Я беспокоюсь по поводу экзамена по этому курсу	0,607
4	Немногие по-настоящему хорошо разбираются в вопросах, которые затрагивает данный курс	0,468
Методика «Мотивации учения в ВУЗе» (38 пунктов)		
Фактор 1 (F1_ув): «Положительное отношение к учебной деятельности в вузе» (13,64%)		
36	Я чувствую себя комфортно в стенах факультета	0,679

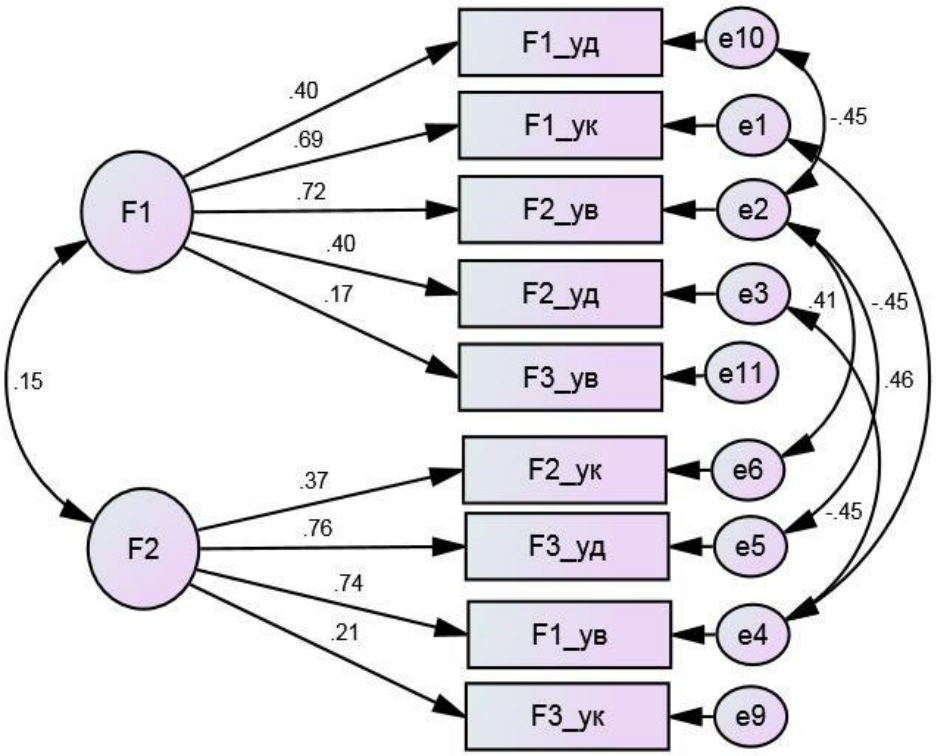
37	Мне легко учиться на факультете	0,669
13	У меня не было проблем с учебой на факультете	0,668
24	Я стараюсь принимать активное участие в семинарских занятиях	0,607
9	Я считаю, что удачно выбрал(-а) специализацию	0,599
17	Мне интересно общаться с однокурсниками и преподавателями факультета	0,576
8	Выполнение практических заданий обычно не вызывает у меня каких-либо трудностей	0,571
25	Я всегда стараюсь получить максимальный балл за экзамен или учебное задание	0,530
23	Мне не требуется большое количество времени для подготовки к зачетам и экзаменам	0,521
21	Я часто общаюсь со своими однокурсниками вне стен факультета	0,461
10	Иногда я не понимаю, что я делаю на факультете	-0,438
2	Мне всегда интересно узнать что-то новое по своей специальности	0,420
28	Мне нравится моя профессия	0,420
Фактор 2 (F2_ув): «Положительное отношение к профессии» (10,70 %)		
28	Мне нравится моя профессия	0,692
12	Я планирую работать по специальности	0,651
22	Мои ожидания от профессии, которой я учусь, оправдались	0,641
32	Я планирую продолжить обучение в аспирантуре	0,611
18	Нередко мне кажется, что я теряю на факультете время впустую	-0,511
2	Мне всегда интересно узнать что-то новое по своей специальности	0,505
6	Я стараюсь посещать открытые лекции, семинары, круглые столы, которые проводятся на факультете	0,501
4	Думаю, работая по специальности, я смогу обеспечить себе приемлемый уровень доходов	0,485
20	Последнее время я часто думаю, стоит ли мне продолжать свое обучение	-0,468
34	Мне было бы интересно заниматься исследовательской работой	0,450
9	Я считаю, что удачно выбрал(-а) специализацию	0,408
Фактор 3 (F3_ув): «Ориентация на практическую деятельность» (8,17%)		
19	Практика меня интересует больше, чем теория	0,817
5	Меня больше интересуют прикладные курсы, чем теоретические	0,734
29	Практические занятия мне нравятся больше, чем лекционные	0,730
30	Я считаю, что в учебных курсах необходимо уделять большее внимание практике	0,668
38	Я думаю, что как практик я буду более успешен(-на), чем как исследователь	0,506

Далее для каждой выборки факторы были вычислены как новые переменные (метод регрессии). Таким образом, для дальнейшего анализа данные были представлены девятью мотивационными

переменными – вычисленными «первичными» факторами.

На следующем этапе анализа данных для объединенной выборки методами SEM в варианте конфирматорного факторного анализа [14; 9; 10] строилась измерительная структурная модель с «вторичными» мотивационными факторами. Априорная гипотетическая модель включала в себя три вторичных фактора мотивации учебной деятельности, в соответствии с результатами предыдущего исследования: профессиональная, познавательная и социальная мотивация. Однако в ходе коррекции модели с целью достижения наилучшего соответствия исходным данным трехфакторная структура не подтвердилась, и наилучшее соответствие было достигнуто для двухфакторной модели (рис. 1).

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



CMIN=28.106; df=21; p=.137; GFI=.970; CFI=.973; RMSEA=.041; Pclose=.627

Рис. 1. Измерительная модель мотивационных факторов

Корректность применения SEM подтверждается достаточной численностью выборки и многомерной нормальностью распределения переменных [15]. В данном случае объем выборки (N=207) в 8,6 раз превышает число оцениваемых параметров (T=24), что больше недопустимо малого 5-кратного превышения, но несколько меньше 10-кратного оптимального превышения. Многомерная нормальность распределения переменных проверяется по значению многомерного эксцесса (Multivariate Kurtosis) и его C.R., вычисляемых программой AMOS. Требование многомерной нормальности признается выполненным, если C.R. незначительно превышает 5 [6; 15]. В нашем случае C.R.=10,38 что свидетельствует о существенном отклонении от многомерной нормальности, поэтому использовался допустимый в этом случае метод анализа Asymptotically distribution-free (приблизительно свободный от распределения). Модель признается соответствующей исходным данным по показателям индексов согласия [там же]. Основные из них приведены под схемой на рис. 1 и свидетельствуют о хорошем соответствии модели исходным данным.

Не менее важным условием состоятельности вторичных факторов является статистическая достоверность оцениваемых параметров: регрессионных коэффициентов, дисперсий латентных переменных (шкал) и ковариаций (корреляций). Дисперсии факторов F1 и F2 статистически достоверны ($p < 0,001$) статистически достоверны и регрессионные коэффициенты для всех индикаторов ($p < 0,01$), кроме индикатора F3_ув ($p = 0,55$). Таким образом, измерительная модель подтверждает наличие двух вторичных непересекающихся факторов (F1 и F2), каждый из которых идентифицируется своим набором идентификаторов (первичных факторов).

Сравнение уровня мотивации у российской и китайской выборки. При анализе распределения частот первичных факторов выяснилось, что показатели асимметрии и/или эксцесса для 5 из 9 факторов превысили 1, т. е. их распределение отличается от нормального. Кроме того, при попытке применения критерия t-Стьюдента для независимых выборок при сравнении выборок китайских и российских студентов оказалось, что дисперсии 5 их них статистически различаются для сравниваемых выборок. Поэтому для сравнения выборок китайских и российских студентов по первичным факторам применялся непараметрический (ранговый) критерий U Манна–Уитни. Основные результаты сравнений выборок представлены на рис. 2 и 3.

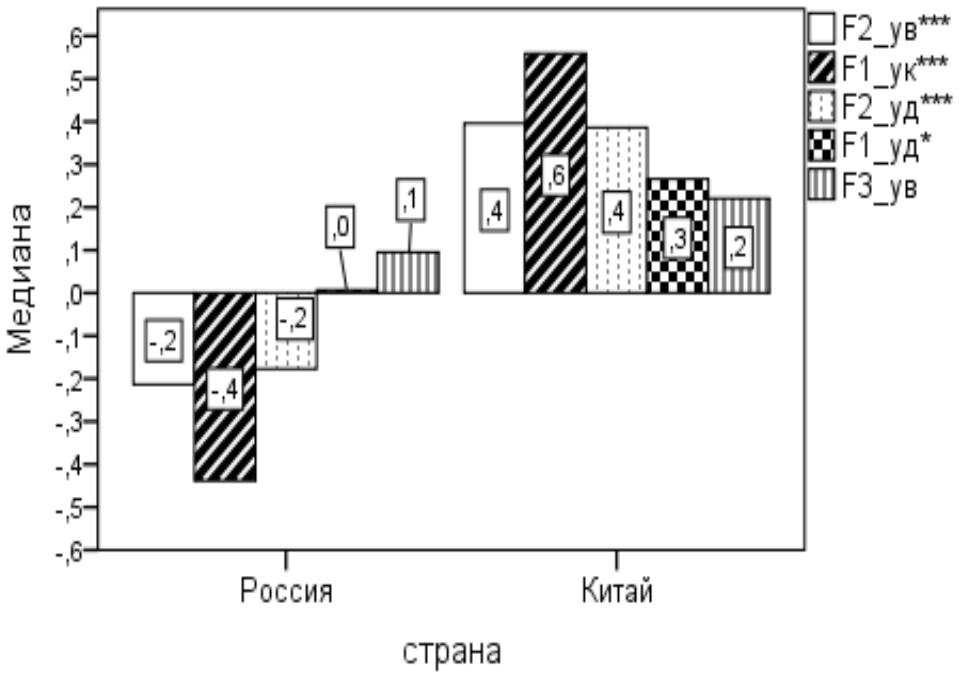


Рис. 2. Сравнение российских и китайских студентов по индикаторам фактора F1 (представлены значения медиан и статистическая значимость различий с учетом множественности сравнений: *** – p < 0,001; * – p < 0,1)

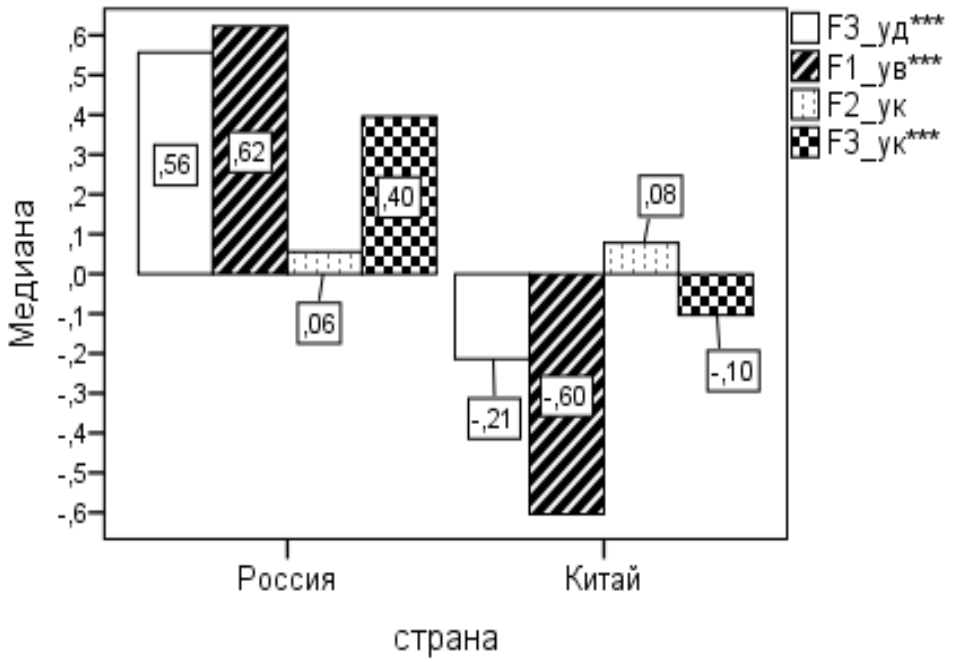


Рис. 3. Сравнение российских и китайских студентов по индикаторам фактора F2 (представлены значения медиан и статистическая значимость различий с учетом множественности сравнений: *** – p < 0,001)

Обсуждение результатов

В соответствии с результатами применения SEM факторы F1 и F2 действительно являются общими конструктами для объединенной выборки, объясняющими совместную изменчивость входящих в них индикаторов, теми направлениями, которые в наибольшей степени различают испытуемых, прежде всего, отражая различия между выборками китайских и российских студентов.

Вторичный фактор F1 включает следующие индикаторы: положительное отношение к профессии (F2_ув); мотивация профессиональных достижений (F1_ук); ориентация на высокую отметку (F2_уд); мотивация социального признания в учебе (F1_уд); ориентация на практическую деятельность (F3_ув). По составу этого фактора и в сопоставлении с данными предыдущего исследования этот фактор наиболее близок к вторичному фактору для китайской выборки «*Профессиональная мотивация учебной деятельности*» с включением таких компонентов социальной мотивации учения, как ориентация на высокую отметку и мотивация социального признания в учебе.

Для вторичного фактора профессиональная мотивация учебной деятельности (F1) медианы трех индикаторов статистически значимо ($p < 0,001$) выше для китайской выборки (рис. 2): положительное отношение к профессии (F2_ув); мотивация профессиональных достижений (F1_ук); ориентация на высокую отметку (F2_уд). Мотивация социального признания в учебе (F1_уд) у китайских студентов выше, чем у российских на уровне статистической тенденции ($p < 0,1$).

Вторичный фактор F2 включает индикаторы: познавательная мотивация учебной деятельности (F3_уд); положительное отношение к учебной деятельности в вузе (F1_ув); положительное отношение к учебному курсу (F2_ук); мотивация избегания неудачи (F3_ук). Этот фактор, по аналогии с результатами предыдущего исследования, наиболее близок к вторичному фактору для российской выборки «*Познавательная мотивация учебной деятельности*», с включением первичного фактора социальной мотивации избегания неудачи.

Для фактора Познавательная мотивация учебной деятельности (F2) медианы три из четырех его индикаторов статистически значимо ($p < 0,001$) выше для российской выборки (рис. 3): познавательная мотивация (F3_уд), положительное отношение к учению (F1_ув), мотивация избегания неудачи (F3_ук).

Итак, можно сделать вывод, что мотивация учения у китайских студентов носит утилитарный, практический характер и ориентирована на результат обучения, карьеру, на высокую отметку и социальное признание в учебе. Внимание у них в основном уделено подготовке к будущей профессии, а полученные в процессе обучения знания

являются промежуточным инструментом для будущих профессиональных достижений. Мотивация учения у российских студентов напротив, носит ярко выраженный познавательный характер. Их внимание обращено к процессу обучения, к его привлекательности, с выраженным стремлением избегать неудач в этом процессе. Это согласуется с результатами нашего предшествующего исследования: формирование ССП у китайских студентов-психологов происходит под влиянием преимущественно профессиональной мотивации, а у российских – под влиянием познавательной мотивации [8].

Причины выявленных различий по уровню выраженности мотивации можно интерпретировать с точки зрения различий традиционных культур России и Китая. С точки зрения Д.С. Лихачева, влияние европейской культуры на Россию глубже, чем восточной культуры [4]. Россия с характерной западной культурой находится под влиянием индивидуализма и стремится к личной свободе и развитию. А Китай с характерной восточной культурой находится под влиянием коллективизма. Высокий уровень выраженности познавательной мотивации у российской выборки понимается как сильное стремление к личной свободе и развитию, а общественное мнение сильнее влияет на уровень выраженности профессиональной мотивации китайской выборки. В отношении к образованию, китайские студенты более ценят получение образования, которое рассматривается как ступенька карьеры, а российские студенты уделяют относительно больше внимания получению знаний и воспитанию практических способностей [18]. В аспекте цели получения знаний американские студенты (западная культура) стремятся к истине, а китайские студенты уделяют больше внимание практическому значению знания [17]. По сравнению с трудоустройством выпускников в Китае, в России оно развито лучше и в определенной степени снижает давление при трудоустройстве российских студентов [18]. Все вышеизложенное объясняет преобладание высокого уровня познавательной мотивации учения у российских студентов, а у китайских студентов – преобладание высокого уровня профессиональной мотивации учения.

Дополнительно можно отметить, что в процессе обучения у китайских студентов преобладает мотивация достижения успеха в достижении конечной цели – профессии, а у российских – мотивация привлекательности самого процесса обучения («сдвиг мотива на цель») и избегания неудачи в нем. В соответствии с концепцией мотивации достижения [13], а также вследствие феномена «сдвига мотива на цель» [3, с. 522; 1, с. 175–193] можно предположить, что мотивация китайских студентов в целом более способствует успеху будущей профессиональной деятельности по сравнению с российскими студентами-психологами.

Результаты исследования выявили существенные различия в мотивации учебной деятельности студентов-психологов в России и Китае. Преобладание у россиян познавательной, а у китайцев – профессиональной мотивации детерминировано, видимо, кросс-культурными различиями. Но остается открытым вопрос о причинах того, почему китайские студенты преимущественно ориентированы на достижение успеха в профессии, а российские – в большей степени на процесс обучения и избегание неудач.

Список литературы

1. Братусь Б.С. Аномалии личности. М.: Мысль, 1988. 301 с.
2. Иванова Т.Ф. Формирование мотивации достижения у детей младшего школьного возраста: дис. … канд. психол. наук. Волгоград, 2005. 188 с.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Издательство Московского университета, 1981. 584 с.
4. Лихачев Д.С. Раздумья о России: сб. СПБ: Logos, 1999. 672 с.
5. Морозова С.В. Влияние профессиональной мотивации на формирование системы статистических понятий у студентов-психологов: дис. … канд. психол. наук. СПб., 2013. 243 с.
6. Наследов А.Д. IBM SPSS 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. СПб.: Питер, 2013. 416 с.
7. Наследов А.Д., Гао Лин Мотивация формирования научно-профессиональных понятий курса «Математические методы в психологии» у студентов-психологов в России и Китае // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2016. № 2. С. 55–66.
8. Наследов А.Д., Гао Лин Модель влияния мотивации на формирование системы статистических понятий у студентов-психологов в России и Китае // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2016. № 2. С. 67–76.
9. Наследов А.Д., Есикова Т.В. Структурная модель влияния моральной нормативности и правового сознания на производственную интернальность молодых специалистов // Вестн. СПБГУ. 2014. Сер. 12. № 1. С. 5–19.
10. Наследов А.Д., Семенов В.Ю. Модификация шкалы социального интеллекта Tromso для российских школьников // Вестн. СПБГУ. 2015. Сер. 12. № 4. С. 5–21.
11. Психология подростка. Полное руководство / под ред. А.А. Реана. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 432 с.
12. Селюжицкая Е.Н. Методика повышения физического состояния студенток медицинского вуза, имеющих низкий уровень мотивации к физкультурной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Хабаровск,

2008. 154 с.
13. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность: в 2-х т. М.: Педагогика. 1986. Т. 1. 480 с; Т. 2. 398 с.
14. Byrne B.M. Structural Equation Modeling With AMOS: Basic Concepts, Applications, and Programming. 2nd ed. Multivariate applications series. New York: Taylor & Francis Group, 2010. 396 p.
15. Kline, R.B. Principles and practice of structural equation modeling. 3nd ed. New York: The Guilford Press, 2011. 432 p.
16. 陈贝. 成就动机在数学建模课程的教学实践中的影响分析 // 科技创新导报. 2009. № 1. P. 127–127. Чэнь Бэй. Анализ влияния мотивации достижения в обучении курса статистического моделирования // Журн. инновации науки и техники. 2009. № 1. С. 127–127.
17. 侯玉波, 朱滢. 文化对中国人思维方式的影响.心理学报, 2002. № 1. P. 106–111. Хоу Юйбо, Чжу Ин Влияние культуры на стиль мышления китайцев // Науч. журн. психол. 2002. № 1. С. 106–111.
18. 李明璇中俄大学生价值观比较研究. 法学硕士论文 / 长春, 2014. 33 p. Ли Минсюань Сравнительное исследование ценности у китайских и российских студентов: дис. … юр. наук. Чанчунь, 2014. 33 с.
19. 梁好翠, 黄岳俊. 数学自我监控及学习动机对数学成绩影响机理的研究// 数学教育学报. 2011. 第20卷. № 1. P. 58–60. Лян Хаоцуй, Хуан Юэцзюнь. Механизм влияния математического контроли и учебной мотивации на математическую успеваемость // Вестн. мат. образования. 2011. Т. 20. № 1. С. 58–60.
20. 刘健 高中生数学自我效能、成就动机与数学学业成绩的关系研究 / 教育学硕士论文 南京, 2012. 49 p. Лю Цзянь Соотношения самоэффективности, мотивации достижения и успеваемости по математике школьников: дис. ... канд. пед. наук. Нанкин, 2012. 49 с.
21. 张丽华 元认知、学习动机与数学学业成就关系的研究 // 中小学心理健康教育. 2010. № 1. P. 14–16. Чжан Лихуа. Соотношения метапознания, учебной мотивации и успешности // Начальное и среднее образование психического здоровья. 2010. № 1. С. 14–16.

THE COMPARISON OF EXPRESSION OF MOTIVATIONAL FACTORS IN THE FORMATION OF THE STATISTICAL CONCEPTS' SYSTEM BY RUSSIAN AND CHINESE PSYCHOLOGY STUDENTS

A.D. Nasledov, Gao Ling

St. Petersburg University

The results of our previous studies showed that the Russian students prevail cognitive and social motivation, while the Chinese students – professional and social. On the formation of the statistical concepts' system for the Chinese students influents professional motivation, but for the Russian students – cognitive motivation. After the studying of the structural analysis remains an open question of whether the Russian and Chinese students samples differ in the level of the motivational factors' expression. This study showed that the level of cognitive motivation of the Russian sample is significantly higher than that of the Chinese, and the level of professional motivation of the Chinese sample is significantly higher than the Russian: Chinese students are motivated by achievement of success in their professional activities, while Russian students – interest to the process of learning and avoidance of failures. The findings contribute to the understanding of the learning motivation's characteristics of both Russian and Chinese psychology students.

***Keywords**: level of motivation, cognitive and professional motivation, structural equation modeling*

Об авторах:

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

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

УДК 316.477

ОРИЕНТИРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ МЕХАНИЗМЫ ПЛАНИРОВАНИЯ ТРУДОВОГО ПУТИ МОЛОДЫМИ ЛЮДЬМИ

М.Ю. Тихомиров

Волгоградский государственный социально-педагогический университет

Статья посвящена анализу психологических механизмов профессионального самоопределения. Автор предлагает выделить в качестве отдельного объекта исследования психологический квази-феномен, определяемый термином «ориентиры профессионального самоопределения», обосновывает его содержание, принципы диагностики, результаты пилотажного исследования.

Ключевые слова: *профессиональное самоопределение, трудовой жизненный путь, ценностные ориентации, ориентиры профессионального самоопределения.*

Одной из важнейших практических задач психологии труда является оказание конкретной помощи молодым людям в профессиональном самоопределении. Решение данной задачи всегда связано с особым пониманием предмета и цели этой помощи. Если обобщить основные психологические отечественные и зарубежные подходы, то можно сказать, что основной целью такой работы является такая ориентация молодого человека в мире профессий, социально-экономической ситуации, в своих особенностях и ряде других моментов (например, «понимание роли честного труда» [20, с. 11; 17]), которая создаст предпосылки для успешной деятельности по достижению цели.

Термин «ориентация» в различных его словоформах часто встречается в работах, посвященных профессиональному и личностному самоопределению. Например, М.Р. Гинзбург говорит о такой особенности самоопределения, как «ориентированность в будущее» [5, с. 45]; Н.С. Пряжников – о «профессиональной ориентации» как более широком понятии, чем «профессиональное самоопределение» [21, с. 17]; Е.А. Климов – о «самоориентировании» учащегося [9, с. 17], «направленности» педагога [8,с.229]; С.П. Крягжде – о «практической профессиональной ориентации» [11, с. 30] и т.п. В контексте изучения проблемы самоопределяющейся личности используются также такие понятия, как «профессиональное ориентирование» [19, с. 136], «ориентация личности» [7, с. 37–38], «ориентиры» [23, с. 66].

Можно говорить о том, что предметом психологической помощи молодым людям, стремящимся к построению профессиональной

карьеры, является именно «ориентация» или, по крайней мере, «система ориентиров».

Представим аргументацию нашей точки зрения, начав с последнего из упоминавшихся выше понятий – понятия «ориентир» [23]. В данном случае под ним понимают определенное социальное отношение, положение, реализуемое человеком посредством конкретной профессиональной деятельности: «Например, человек выбирает вроде бы профессию, но на самом деле он выбирает деятельность, которая позволит ему поскорее занять определенную руководящую должность (и неважно, что это за профессия: человек хочет иметь «видную должность»)» [23, с. 56]. Интересно, что эти авторы даже используют оборот «ориентировочная основа действий самоопределяющегося человека (почти в терминах П.Я. Гальперина)» [23, с. 57].

Обращение к словарям позволяет раскрыть содержание термина «ориентир». Так, хотя в словаре В. Даля не дается толкование слову «ориентир», в нем указывается глагольная форма «неудачно переведенного» французского слова «овосточиться» (orientation – восток с фр.) – ориентироваться. Значение этого слова – «найтись, оглядеться… ознакомиться, освоиться с… положением и отношениями» [28, с. 691]. Эта же мысль подчеркивается и в словаре иностранных слов, в котором указывается на первоначальное значение слов «ориентация, ориентирование» как «определение своего положения в пространстве, обращаясь сначала к востоку» [26, с. 359]. Наиболее раннее определение понятию «ориентир» дается в толковом словаре русского языка под редакцией Д.Н. Ушакова: 1) «указатель, указательный прибор; 2) характерный предмет на местности, с помощью которого легко разобраться, ориентироваться на местности» [29, с. 850]. Примечательно, что третье – переносное – значение дается как «направление деятельности, цель, установка, ориентация» [там же]. Итак, значение слова «ориентир» тесно связывается, во-первых, с результатом деятельности по «ориентированию» (как выделенный объект) и, во-вторых, с инструментальной стороной этой деятельности («прибор»). В словаре С.И. Ожегова в понятии «ориентация» акцент смещается на переносное значения термина – «направленность деятельности в интересах кого-чего-нибудь» [18, с. 418]. Как видно, значение слова «ориентир» передает некую способность человека к преднамеренному поиску своего места в будущем. Примечательно, что одно из приведенных в словаре С.И. Ожегова значений глагола «ориентировать» – направить на достижение какой-нибудь цели, помочь кому-нибудь разобраться в чем-нибудь [там же]. Из данного анализа можно заключить, что ориентиры могут представлять собой кроме названного также предмет трансляции, т.е. передачи их содержания

другому человеку. Так, в «Словаре русского языка» под ред. А.П. Евгеньевой [27, с. 639] одно из значений слова «ориентировка» – поставить перед кем-либо определенную цель; указать кому-либо направление дальнейшей деятельности. В словаре синонимов З.Е. Александровой [2, с. 245] примечателен синонимичный ряд слова «направлять»: ориентировать, нацеливать, указывать направление кому-либо, сосредоточивать, регулировать и др.

Из этого следует, что, во-первых, понятие «цель» нельзя свести к понятию «ориентир», а, во-вторых, планирование любой будущей деятельности практически невозможно без ориентиров, их системы, своеобразной ориентировочной основы (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). Можно сказать, что в термине «ориентир» заложено некоторое содержание будущей деятельности человека, в которой проявляется его способность определять значимые тенденции развития. Как показано в работах психологов школы П.Я. Гальперина, ориентировочную основу деятельности можно 1) диагностировать, 2) формировать, 3) развивать, 4) корректировать. Иными словами, речь идет о конкретном психологическом феномене, который и является предметом планирования, в том числе – планирования будущей профессиональной деятельности.

В своей материализованной форме ориентировочная основа представлена в форме схемы или плане (схема ООД). Что касается профессионального самоопределения, то широко известная схема личного профессионального плана (Е.А. Климов) является примером такой схемы ООД, вокруг которой и строится развивающая или коррекционная работа.

В ряде других научных работ, посвященных проблеме ориентирования молодого человека в ходе выбора им профессионального трудового пути, часто используются такие термины, как «цели деятельности», «ценностные ориентации», «целевые ориентации», «жизненные планы», «мотивы». Однако с чем конкретно мы имеем дело в ходе оказания помощи молодым людям при планировании ими трудового жизненного пути? Оказывается, что после постановки проблемы и выделения фокуса работы в практической плоскости содержание выдвинутых понятий в строгом смысле несколько корректируется.

Так, в приведенной выше цитате Е.Ю. Пряжникова [23] содержание термина «ориентир» более относится к понятию неосознаваемого мотива выбора профессии. Понятие «цель», по А.Н. Леонтьеву, – это «предмет действия», «осознаваемый результат деятельности». Однако одно и то же намерение (например, стремление добиться успеха) может классифицироваться и как «мотив», и как «цель». В итоге в плане практической работы термин «цель» является

слишком общим и расплывчатым, и в исследованиях профессионального самоопределения используются более узкие понятия: «отдаленные жизненные цели», «ближайшие жизненные цели» [6]. Действительно, в схеме личного профессионального плана ближние и дальние профессиональные цели занимают важное место. Однако формулирование целей – это еще не значит, что они действительно возникают как психологическое образование. Ведь согласно концепции А.Н. Леонтьева только мотив имеет целеобразующую функцию.

Но, с другой стороны, и понятие «мотив» (в понимании А.Н. Леонтьева) не может быть предметом развивающей или коррекционной работы в плане профессионального самоопределения. «Генетически исходным для человеческой деятельности является несовпадение мотивов и целей… В отличие от целей, мотивы актуально не сознаются субъектом: когда мы совершаем те или иные действия, то в этот момент мы обычно не отдаем себе отчета в мотивах, которые их побуждают. Правда, нам нетрудно привести их мотивировку, но мотивировка вовсе не всегда содержит в себе указание на их действительный мотив» [12, с. 153]. Выделение мотива представляет значительную трудность и имеет ценность в плане ретроспективного анализа. Эта «ретроспективность» понятия «мотив» слабо сочетается с «устремленностью в будущее» профессионального самоопределения молодых людей. Ведь побуждения трудовой деятельности могут быть различными (что вполне оправданно на разных этапах развития субъекта труда), и совершенно не влиять на процесс планирования.

Наиболее похожее описание искомого нами феномена мы находим, когда обращаемся к анализу термина «жизненные планы» (Э. Шпрангер, 1924; И.С. Кон, 1978; и др.). В психологических исследованиях чаще всего он понимается достаточно широко – как некоторая совокупность целей, стремлений. Именно такое – широкое – понимание позволяет провести практическое изучение жизненных планов. Понимание же жизненных планов как «проективной временной последовательности достижения человеком индивидуально избранных жизненных целей», которая формируется «под воздействием общества и его институтов, а также в результате проявления совокупности личных установок и мотиваций индивида» [33], практически не оставляет исследователю шансов отразить всю полноту данного явления хотя бы в части объема жизненных целей. Напротив, при широком рассмотрении данный феномен легко поддается качественной оценке. Например, И.С. Кон отмечает: «… подростки (да и юноши) называют жизненными планами весьма расплывчатые ориентиры и мечты, которые никак не соотносятся с их практической деятельностью. … у большинства … «планы» сводятся к намерению учиться, заниматься в будущем интересной работой, иметь верных друзей и много путешествовать…

Эти образы будущего ориентированы на результат, а не на способы его достижения» [10, с. 340].

Не случайно слово «планы» здесь заключено в кавычки, так как речь идет не о жизненных планах в строгом смысле, а об «образах будущего», включающих в себя какие-то «ориентиры». Но ведь эти «образы будущего» необходимы растущему человеку, отталкиваясь именно от них, он строит в дальнейшем реальные жизненные планы. Речь идет не о «ориентирах» вообще, а об их качестве. Можно сказать, что это – некоторая точка отсчета, начало процесса преобразования. Здесь для нас важно то, что эту «систему ориентиров» можно изучать, давать качественную характеристику, оценивать и формировать. Можно говорить об этих «образах будущего» как своеобразных результатах планирования своего жизненного пути молодыми людьми, психологических феноменах профессионального и жизненного самоопределения, влияющих на реальную деятельность молодых людей. Более того, на наш взгляд, именно этим «образам будущего» может быть приписана роль «опорной точки» по аналогии с экспериментами К. Левина, о чем, в частности, писал еще Л.С. Выготский: «К. Левин приходит к выводу, что с помощью своеобразного механизма в экспериментах с бессмысленной ситуацией человек ищет как бы опорную точку вовне и через нее определяет так или иначе собственное поведение» [4, с. 825].

Итак, мы предлагаем выделить в качестве отдельного объекта исследования психологический феномен, определяемый термином «ориентиры профессионального самоопределения». Попробуем обосновать его содержание.

Ориентиры профессионального самоопределения – это конкретные результаты (достижения) деятельности человека на профессиональном пути, которые выступают для него, с одной стороны, значимыми критериями для планирования (выделения) этапов профессиональной жизни и, с другой стороны, указателями, индикаторами того или иного варианта профессионального развития.

Исходя из данного определения, к ориентирам профессионального самоопределения, в частности, можно отнести:

1) уровень результативности профессиональной деятельности (в плане обученности и воспитанности школьников, если говорить о профессии педагога [15, с. 8];

2) достижение профессионального статуса благодаря успешной реализации конкретных задач профессиональной деятельности [8];

3) достижение социального статуса благодаря успешному осуществлению профессиональной деятельности в целом [9, с. 62–63];

4) результаты реализации целей в различных жизненных сферах благодаря профессиональной деятельности [24, с. 180–181].

В теоретическом контексте проблемы профессионального самоопределения данный термин позволяет снять элементы терминологической путаницы между понятиями «мотив», «мотивация», «цели». Например, «материальное благополучие» рассматривается в зависимости от тех или иных предпочтений исследователя то в качестве «мотива» [25, с. 99], то в качестве «ценности» [3, с. 127], не говоря уже о таких широких конструктах, как «смысл», «мотивация», «цель», «направленность». Таким образом, собственно научное значение любого из указанных выше понятий подменяется обыденным, широким.

На наш взгляд, ориентиром профессионального самоопределения может быть конкретная ценность, мотив, цель, возникающая в сознании человека при рассмотрении им своего профессионального будущего. Однако в отличие от «статичного» феномена ориентир как квази-образование (ср. «квази-потребность» К. Левина) имеет важные отличительные черты:

1) момент временной перспективы, заключающий в себе не только факт отдаленности предполагаемого результата деятельности во времени, но и обязательность этой отдаленности, необходимость достижения конкретного результата в заранее отведенный для этого временной промежуток.

2) устремленность в будущее, связанность с будущим, как оно понимается человеком, а, следовательно – с его мечтами, стремлениями, с феноменами, которые выражаются такими словами, как надежда, вера, любовь и т. п.;

3) рациональное осмысление, пространственное структурирование всей наличной ситуации, что предполагает ориентацию личности на те или иные стороны окружающего мира, хотя и в обобщенном виде (термин А.Адлера «стиль жизни») [1, с. 7];

4) момент направленности (термин Richtungdispositionen – «диспозиции направленности» В. Штерна) как склонности к определенным целям действий [13, с. 177];

5) конкретность и рефлексивность в противоположность той идеальности и расплывчатости, которую мы наблюдаем в анализе терминов «ценности», «ценностные ориентации».

Понятие «ориентиры профессионального самоопределения» соотносится с терминами, в которых отражены возрастно-психологические особенности молодых людей, связанные с возрастными новообразованиями юности. В первую очередь это относится к временной перспективе (Ж. Нюттен). «Временная перспектива как понятие имеет три содержательных аспекта психологического времени. Первый аспект – это временная перспектива в собственном значении этого слова, характеризующаяся прежде всего протяженностью, глубиной, насыщенностью, степенью

структурированности и уровнем реалистичности. Второй аспект – временная установка, то есть более или менее позитивная или негативная настроенность субъекта по отношению к прошлому, настоящему или будущему. <…> … третий аспект – временная ориентация – характеризует поведение субъекта и, следовательно, мыслится как преимущественная, доминирующая направленность этого поведения на объекты и события прошлого, настоящего или будущего»[17, с. 354–355].

Каким образом могут быть диагностированы ориентиры профессионального самоопределения? Действительно, исходя из такой трактовки термина, к базовым принципам такой диагностики следует отнести, во-первых, принцип доступности ориентиров для осознания и последующей вербализации и, во-вторых, принцип активности испытуемого в ходе исследования. Последнее особенно важно для соблюдения ведущего практического принципа единства диагностики и коррекционно-развивающей работы (И.В. Дубровина).

Итак, подчеркнем, что ориентиры профессионального самоопределения как психологический феномен возможно изучать лишь посредством открытых методик (например, «Методика предельных смыслов» Д.А. Леонтьева, «Метод мотивационной индукции» Ж. Нюттена и др.). Принципиально важным является именно момент порождения человеком целей, а не узнавания, выбора из предложенных вариантов, так как их предъявление неизбежно приведет к искажениям методологического плана [14, с. 51–53]. При этом в исследовании важно использовать также методы, измеряющие важные в плане прогноза поведенческие и эмоциональные компоненты успешности деятельности, к которым следует отнести жизненную удовлетворенность и самоэффективность (А. Бандура) [31]. Наконец, изучение ориентиров профессионального самоопределения возможно дополнять методами их самооценки [32]. Повторим, что мы рассматриваем данный феномен как элемент сознания, высших устремлений, с акцентом на будущем человека.

Собранный нами эмпирический материал на обширном контингенте студентов, учащихся старших классов (n>2500) позволяет утверждать правомерность выдвигаемых нами положений.

Вкратце поясним суть полученных результатов.

Во-первых, нами разработана уровневая типология ориентиров профессионального самоопределения (см. табл.1).

Во-вторых, результаты исследования показывают наличие взаимосвязи уровня развития системы ориентиров профессионального самоопределения с такими психологическими индикаторами, как жизненная удовлетворенность и самоэффективность.

В-третьих, уровень зрелости ориентиров профессионального

самоопределения находится в тесной взаимосвязи с «заполненностью» личного профессионального плана и, таким образом, может служить показанием к проведению развивающей работы. Так, наиболее реалистичные запросы по поводу заработной платы выдвигают студенты с наиболее зрелой системой ориентиров профессионального самоопределения (см. табл. 2, 3).

Таблица 1

Уровни развития ориентиров профессионального самоопределения

№ п/п	Название уровня	Краткая характеристика
1	Отсутствие системы ориентиров	Невозможность сформулировать дальние цели профессионального обучения, карьеры
2	«Размытые» ориентиры	Стереотипные представления о профессиональных перспективах своего жизненного пути
3	«Кризисные» ориентиры	Ориентация на прошлое, переживание тревоги, неуверенности по отношению к будущему, «торг» («если будет достойная зарплата, тогда буду работать по специальности»)
4	Профессионально-направленные ориентиры вне жизненной перспективы	Стремление к достижению определенного профессионального статуса без выделения перспектив в других аспектах своего будущего
5	Профессионально-направленные ориентиры, согласованные с жизненной перспективой	Выделение в будущем различных перспектив, в том числе в профессиональной и личной жизни

Таблица 2

Результаты исследования ориентиров профессионального самоопределения у студентов педагогического вуза (3–4-й курс, 2005 г., n=31)

Уровень развития ориентиров ПСО	Кол-во респондентов, %	Оценка качества учебного процесса в вузе, балл		Оценка собственной активности в обучении, балл		Минимально приемлемый заработок после окончания вуза (тыс. руб. в мес.)	
		медиана	среднее	медиана	среднее	медиана	среднее
1	13	3,0	3,0	2,88	2,88	10000	16 250
2	29	4,0	3,63	4,0	3,38	15000	15 250
3	26	3,75	3,53	3,13	3,44	7000	8 375
4	13	4,0	3,83	4,0	3,75	7500	6 500
5	19	3,5	3,25	3,5	3,5	6250	6 250

Примечание. Средневзвешенная зарплата учителей по РФ в 2005 г. составила 4207,6 р. [16, с. 44].

Таблица 3

Результаты исследования ориентиров профессионального самоопределения у студентов технического вуза (1-й курс, 2015 г., n=29)

Уровень развития ориентиров ПСО	Кол-во респондентов, %	Оценка качества обучения, средний балл	Оценка своей учеб. активности, средний балл	Минимальный приемлемый уровень зарплаты сразу после вуза, тыс. р.	Показатель шкалы самоэффективности [31], средний балл
1	3	5	2	20000	31
2	31	4,44	4,11	20555	29,8
3	14	4,75	3,75	28750	31,3
4	38	3,9	4	22727	31,8
5	14	4,5	3,75	24750	30,5

Примечание. Средняя заработная плата в Волгоградской области – 25 470 р. (на 26.08.2015) – данные сайта Центра занятости населения города Волгограда http://czn.volgadmin.ru/rinok-trud/nsinf.aspx).

Стоит отметить, что реалистичность спланированных профессиональных и жизненных перспектив считается одним из важнейших критериев успешности профессионального самоопределения [22, с. 33–34].

Итак, предметом психологической работы по оказанию помощи молодым людям в планировании трудового жизненного пути может быть новое качество, которое приобретают ориентиры профессионального самоопределения (мотивы, цели, ценности, жизненные цели, ценностные ориентации и т.п.) во временной перспективе, когда молодой человек сталкивается с необходимостью совершения выбора варианта будущего жизненного пути и принимает решение сделать этот выбор. Мы предполагаем, что активизирующее воздействие позволяет построить реалистичные планы молодому человеку, при этом фокусом такого воздействия являются психологические квазифеномены профессионального самоопределения, которые можно обозначить термином «ориентиры профессионального самоопределения».

Список литературы

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М.: Изд–во Института психотерапии, 2002. 214 с.
2. Александрова З.Е. Словарь синонимов русского языка. М.: Русский язык, 1975. 600 с.
3. Волова Н.Ю., Капцов А.В. и др. Студент и образовательное

пространство: мотивация и социально-профессиональные ориентации. Самара: Издательство «Самарский университет», 2001. 180 с.
4. Выготский Л.С. Психология. М.: Издательство ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
5. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психол. 1994. № 3. С. 43–52.
6. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. Киев: Наукова думка, 1988. 144 с.
7. Кирьякова А.И. Ориентация личности в мире ценностей // Magister. 1998. № 4. С. 38–50.
8. Климов Е.А. Психология: воспитание, обучение: М.:ЮНИТИ-ДАНА, 2000. 367 с.
9. Климов Е.А. Психолого-педагогические проблемы профессиональной консультации. М.: Знание, 1983. №2. 95 с.
10. Кон И.С. Открытие «Я». М.: Политиздат, 1978. 367 с.
11. Крягжде С.П. Управление формированием профессиональных интересов // Вопросы психол. 1985. № 3. С. 23–30.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; ИЦ «Академия», 2005. 352 с.
13. Лишин О.В. Понятие «направленность личности» в отечественной и мировой психологии // Мир психол. 2008. № 2. С. 175–185.
14. Майерс Д. Социальная психология. СПб.: Питер Ком, 1998. 688 с.
15. Маркова А.К. Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993. 192 с.
16. Монусова Г. Сколько «стоит» школьный учитель? Формирование заработной платы в общеобразовательных школах // Вестн. обществ. мнения. 2007. № 2. С. 38–54.
17. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. 608 с.
18. Ожегов С.И. Словарь русского языка. М.: Советская энциклопедия, 1973. 846 с.
19. Осницкий А.К. Профессиональное ориентирование учащихся при специализации обучения // Вопр. психол. 1998. № 3. С. 136–149.
20. Пряжников Н.С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения. М.: Издательство МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2003. 400 с.
21. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М.: Издательство «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 256 с.
22. Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Профессиональное самоопределение: проблема соотношения образовательного госстандарта и уникальности личности // Журн. практ. психол. 1999. № 4. С. 28–34.
23. Пряжникова Е.Ю. Пряжников Н.С. Профориентация. М.: ИЦ «Академия», 2007. 496 с.

24. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления / под ред. Т.А. Гудковой. М.: Мир, 1994. 320 с.
25. Рогов М.Г. Ценности и мотивы личности в системе непрерывного профессионального образования: дис. ... д-ра психол. наук: Казань, 1999. 347 с.
26. Словарь иностранных слов. М.: Русский язык, 1980. 624 с.
27. Словарь русского языка: в 4 т. Т. 2 / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1986. 736 с.
28. Словарь русского языка: в 4 т. Т. 4 / АН СССР, Ин-т рус. яз.; под ред. А.П. Евгеньевой. М.: Русский язык, 1984. 794 с.
29. Толковый словарь русского языка: в 4 т. Т. 2 / под ред. Д.Н. Ушакова. М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2000. 528 с.
30. Толковый словарь русского языка: в 4 т. Т. 4 / под ред. Д.Н. Ушакова. М.: ООО «Издательство Астрель», ООО «Издательство АСТ», 2000. 752 с.
31. Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В.Г. Русская версия шкалы общей само-эффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема // Иностран. психол. 1996. № 7. С. 71–76.
32. Эммонс Р.А. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. 416 с.
33. Энциклопедический социологический словарь / под общ. ред. акад. РАН Г.В. Осипова М.: ИСПИ РАН, 1995.

GUIDELINES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION AS A PSYCHOLOGICAL MECHANISMS OF PLANNING OF CAREER PATH FOR YOUNG PEOPLE

M.Yu. Tikhomirov

Volgograd State Social-pedagogical University

The article is devoted to the analysis of psychological mechanisms of professional self-determination. The author proposes to distinguish as a separate object of study of psychological quasi-phenomenon that is defined by the term «orientations of professional self-determination» and explains its content, principles of diagnosis, the results of the pilot study.

***Keywords**: professional self-determination, employment way of life, value orientations, guidance professional identity*

Об авторе:

ТИХОМИРОВ Михаил Юрьевич – старший преподаватель кафедры психологии профессиональной деятельности ФБГОУ ВПО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет» (400066, г. Волгоград, пр. Ленина, 27), e-mail: tcmich@mail.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Е.А. Кухарева

Димитровградский инженерно-технологический институт – Филиал Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ»

Приводятся результаты исследования по проблеме формирования профессиональной компетенции ПК-6 будущих бакалавров экономического профиля посредством интегрированного курса математики и информатики. Подробно описана система формирования ПК-6, приведены педагогические условия для осуществления данного процесса, предложена схема организации интегрированного курса для бакалавров экономического профиля.

Ключевые слова: *компетенция, профессиональная компетенция, интеграция, интегрированный курс.*

Современные тенденции в высшем образовании призывают формировать компетентного специалиста, умеющего управлять своими знаниями при решении профессиональных задач. При этом возникает вопрос о средствах формирования компетенций будущих выпускников вузов. А именно: каким образом перешагнуть уровень зунов и получить на выходе «интегральное свойство личности, характеризующее его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной деятельности в определенной области» [6, с. 6–7].

Эффективным средством формирования компетенций является интеграция наук и научных дисциплин, которая позволяет получить на выходе целостную личность, обеспечить у студентов более глубокое и целостное восприятие будущей профессиональной деятельности [2, с. 9].

В данной статье в качестве примера рассматриваются особенности формирования профессиональной компетенции бакалавров экономического профиля (ПК-6 «развитие способности экономико-математического анализа и математического моделирования экономических явлений, а также содержательной его интерпретации» [7]) в процессе изучения интегрированного курса математики и информатики. Владение обозначенной компетенцией позволяет решать проблемы и задачи профессиональной деятельности экономиста. Структура компетенции помогает достичь однозначного понимания

перечня действий студентов, являющихся свидетельством проявления у них сформированности конкретной компетенции. Для этого необходимо сформулировать результаты освоения студентами компетенций в терминах: знать, уметь, владеть в сочетании с конкретными видами действия, которые должен продемонстрировать студент после освоения компетенции.

Учитывая вышесказанное, выделим три компонента компетенции ПК-6: когнитивный, мотивационный и праксиологический.

1. Когнитивный компонент определяется знаниями, умениями и навыками студентов в соответствии с содержанием профессиональной подготовки будущих бакалавров экономического профиля. Содержание образования играет ведущую роль, поскольку оно ориентирует студента и педагога на совместную деятельность в процессе познавательной деятельности. В то же время когнитивный компонент создает стартовые возможности для активной научно-исследовательской деятельности студентов, так как вне такой деятельности бессмысленно эффективное образование. Поскольку рассматривается интегрированный курс математики и информатики в формировании компетенции ПК-6, поэтому когнитивная составляющая будет представляться этими дисциплинами.

Таким образом, основу когнитивного компонента составляют:

1) базовые знания в предметной области математики (методы оптимальных решений, теория игр, теория вероятностей, линейная алгебра, математический анализ) и информатики (информационные технологии работы с электронными таблицами, языки программирования высокого уровня);

2) умение находить и анализировать информацию из различных источников для описания экономических процессов и построения математических моделей;

3) владение основами профессиональных знаний для построения точной и адекватной математической модели;

4) знания и умения проводить критический анализ при работе с моделью;

5) базовые знания и умения в области естественнонаучных и профессиональных дисциплин;

6) владение основами управленческих знаний при анализе результатов моделирования;

7) развитие аналитического мышления в процессе познавательной деятельности.

2. Мотивационный компонент. Для формирования интереса и ценностно-смыслового отношения к познавательной деятельности необходимо присутствие мотивов. Обучение студентов всегда мотивированно. Мотивационно-познавательная сфера обучающегося связана с потребностью, интересом и т. д. [4, с. 134].

Мотивационный компонент включает:

1) мотивационно-ценностное отношение к процессу моделирования, как к одному из средств решения задач будущей профессиональной деятельности;

2) формирование мотивации к самостоятельности при составлении, решении и анализе математических моделей;

3) ценностно-смысловое отношение к развитию творческих и поисково-исследовательских способностей при исследовании модели и интерпретации полученных результатов;

4) стремление к инновациям в процессе работы с моделью.

Учитывая, что большая часть задач интегрированного курса связана с решением задач будущей профессиональной деятельности, помимо знаний, необходима мотивация к их решению. И наоборот, использование интеграции показывает студентам, насколько облегчается процесс решения профессиональных задач в будущем. Желание овладеть необходимыми знаниями и умениями, чтобы справиться на всех этапах моделирования экономических процессов, не менее важно, чем сами знания и умения.

3. Праксиологический компонент исследуемой профессиональной компетенции представлен зунами, проявляющимися в профессиональной деятельности, а также личностными качествами по отношению к профессиональной деятельности. То есть данный компонент направлен прежде всего на успешное выполнение профессиональных функций.

Праксиологический компонент включает:

1) умение работать в команде;

2) умение организовать исследовательскую деятельность при описании экономических процессов;

3) умение адаптироваться к новым изменяющимся условиям (при наличии новых данных и уже имеющемся исследовании модели умение дать новый анализ и интерпретацию полученным результатам);

4) умение самостоятельно принимать взвешенные адекватные решения при интерпретации полученных результатов;

5) неординарность мышления, способность порождать новые идеи при работе с моделью и анализе результатов моделирования;

6) стремление занять лидирующее положение в коллективе при многоплановости анализа полученных результатов.

Данный компонент позволяет успешно справиться с искусственно созданной ситуацией, подобной будущей профессиональной деятельности экономиста. Для формирования праксиологического компонента и проверки его сформированности необходимо использование контекстных задач (задач с практическим содержанием [3, с. 48]), а также нетрадиционных форм обучения.

Глубокое изучение компетентностного и интегративного подходов в образовании позволили теоретически обосновать и спроектировать систему формирования профессиональной компетенции ПК-6. Она состоит из целевой, содержательной, операциональной и результативной составляющих.

Первая составляющая состоит из цели профессионального обучения, которая формируется исходя из потребности общества. Цель рассматриваемой педагогической модели: эффективное формирование у студентов компетенции ПК-6 на основе предложенного интегрированного курса. Для этого необходимо решить следующие задачи: 1) приобретение студентами необходимых теоретических знаний и навыков их практического применения; 2) развитие естественнонаучных знаний в области математики и информатики по применению их в финансово-экономических дисциплинах; 3) обеспечение условий для создания учебно-мотивационной сферы, направленной на развитие и самосовершенствование студентов.

Принципы формирования компетенции включаются в содержательную составляющую модели. Это: принцип развивающего и воспитывающего обучения, фундаментальности и профессиональной направленности, систематичности и системности, научности, связи теории с практикой, интегративности.

Операциональная составляющая модели представляется средствами педагогической коммуникации, т. е. методами, средствами и формами обучения. При формировании ПК-6 используются уровневая дифференциация обучения, информационные средства обучения, осуществляется привлечение студентов к научной работе.

Результативная составляющая представлена критериями, показателями и уровнями сформированности компетенции ПК-6 («низкий», «средний», «повышенный» и «высокий»).

Оказывающими влияние на успешное использование разработанной модели формирования профессиональной компетенции ПК-6 являются следующие педагогические условия: а) обеспечение познавательной активности студентов путем развития мотивации учения студентов и включения их в сферу профессиональной и поисково-исследовательской деятельности, способствующей созданию реальных ситуаций проблемного характера, которые могут возникнуть в практической деятельности бакалавров; б) разработка и реализация содержания интегрированного курса математики и информатики, направленного на развитие целостной системы базовых общепрофессиональных и специальных знаний, необходимых бакалавру экономического профиля для формирования профессиональной компетенции ПК-6; в) обеспечение профессиональной направленности обучения студентов интегрированному курсу дисциплин «Математика» и «Информатика» на основе разработки и активного использования

учебно-методического обеспечения данного курса, направленного на их профессиональное развитие, самоопределение и самообразование посредством использования обозначенных принципов, обеспечивающих интегративное взаимодействие компонентов профессиональной компетенции бакалавров экономического профиля.

Первое педагогическое условие направлено на формирование мотивационной составляющей ПК-6. Прежде всего это достигается посредством включения студентов в сферу профессиональной и поисково-исследовательской деятельности в реальных ситуациях проблемного характера. Второе и третье условия направлены на формирование когнитивной и праксиологической составляющих профессиональной компетенции ПК-6 соответственно.

Для оценивания входного контроля и степени сформированности компетенции ПК-6 был разработан критериально-оценочный аппарат исследования.

Исходя из вышеперечисленного, при проектировании интегрированного курса математики и информатики учитывались следующие аспекты: 1) весь курс рассматривается как система, состоящая из подсистем – отдельных дисциплин каждого семестра, элементов – отдельных тем каждой из дисциплин; 2) элементы связаны между собой посредством междисциплинарной и внутридисциплинарной интеграции. Рассматривается интеграция дисциплин «Математика» и «Информатика» на уровне содержания и средств решения задач; 3) основной метод решения задач курса – метод математического (компьютерного) моделирования.

Курс включает две главные составляющие: теоретические основы решения экономических задач (из раздела исследования операций) классическими методами и решение тех же задач с использованием информационных технологий. Первая составляющая включает теоретические вопросы и классические методы решения задач линейного и нелинейного программирования, динамического программирования и теории массового обслуживания. Вторая – решение задач данных разделов с использованием информационных технологий (электронных таблиц, языков программирования высокого уровня, специализированных программ для решения задач линейного программирования (Simplex) и т. д.). Изучение основных разделов («Линейное программирование» и «Нелинейное программирование», «Динамическое программирование», «Элементы теории массового обслуживания», «Задачи управления запасами») проходит по схеме: задача – математическая модель – реализация математической модели (либо классическими методами, либо методами информационных технологий) – интерпретация результатов.

Метод математического (компьютерного) моделирования

оправдан специфичностью интегрированного курса, рассматривающего экономические задачи и их решение математическими методами и с помощью информационных технологий: обучение построению математических моделей предполагает применение математики в процессе деятельности, имитирующей деятельность специалиста, применяющего математику для решения проблем в своей профессиональной деятельности [5, с. 486]. В.Г. Афанасьев отмечает: «Велика роль моделирования в осуществлении такой функции управления, как выработка и принятие решений, в особенности плановых решений» [1, с. 208].

Схема структурирования содержания интегрированного курса

Таким образом, опираясь на системный подход, интеграцию и моделирование (как метод решения задач), можно представить схему организации интегрированного курса для бакалавров экономического профиля как средства формирования профессиональной компетенции ПК-6 (рисунок).

Полученный интегрированный курс был внедрен в образовательный процесс. В ходе проведения экспериментальной проверки доказаны эффективность системы формирования компетенции ПК-6 будущих бакалавров экономического профиля, а также педагогических условий для формирования ПК-6.

Список литературы

1. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. М.: Политиздат, 1981. 432 с.
2. Бреднева Н.А. Проектная деятельность студентов в условиях междисциплинарной интеграции: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 26 с.
3. Далингер В.А. Контекстный подход в профессиональной подготовке будущих экономистов // Успехи современного естествознания. 2006. № 5. С. 48.
4. Маркова А.К. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 212 с.
5. Мельников Ю.Б., Ваганова Г.В., Матвеева Е.П. Обучение построению математических моделей как средство формирования профессиональной компетентности // Наука и образование: сб. науч. ст. Вып. 22. Омск: Изд-во ОмГПУ, 2004. С. 485–489.
6. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко второму заседанию методологического семинара: авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 16 с.
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Экономика». Квалификация (степень) бакалавр [Электронный ресурс] // Федеральный образовательный портал ЭСМ. URL: http://ecsocman.hse.ru/fgos/index.html

THE SYSTEM OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS OF ECONOMIC PROFILE

E.A. Kuhareva

Dimitrovgrad engineering and technological Institute –
Branch of National Research Nuclear University «MEPhI»

This article presents the results of a study on the problem of formation of professional competences PC-6 future bachelors in Economics through an integrated course of mathematics and informatics. Describes in detail the system of formation of the PC-6, the pedagogical conditions for the implementation of this process, the proposed scheme of organization of the integrated course for bachelors in Economics.
***Keywords**: competence, professional competence, integration, integrated course.*

Об авторе:

КУХАРЕВА Екатерина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики Димитровградского инженерно-технологического института – филиала ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (433511, Ульяновская обл., г. Димитровград, ул. Куйбышева, д. 294), e-mail: kuxareva@mail.ru

УДК 378.147.046

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ДВУХУРОВНЕВОЙ ПОДГОТОВКИ

Э.Р. Латыпова[1], О.С. Малышева[2]

[1]Стерлитамакский филиал Башкирского государственного университета, г. Стерлитамак

[2]Филиал ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет» в г. Салавате

Проблему повышения качества образования в нашей стране можно решить только при условии модернизации качества образования и переосмыслении цели и результата образования с учётом мировых тенденций. Большое значение в системе профессиональной подготовки специалистов с высшим образованием в условиях двухуровневой подготовки имеет компетентностный подход. В статье раскрыта сущность понятия «межкультурная компетенция» и показано ее влияние на содержание целей обучения иностранному языку. Авторы доказывают, что осознание различий между культурами разных народов и есть начало формирования межкультурной компетенции. В ходе теоретического анализа проблемы они выявляют детерминанты, оказывающие влияние на формирование межкультурной компетенции студентов вузов в условиях двухуровневой подготовки.

Ключевые слова: *модернизация образования, компетентностный подход, межкультурная коммуникация, иностранный язык, межкультурная компетенция, культурно-лингвистический феномен, двухуровневая подготовка*

Повышение качества образования является одной из актуальных проблем не только России, но и мирового сообщества. Она решается при условии модернизации содержания образования, оптимизации способов и технологий организации образовательного процесса и, самое главное, при переосмыслении цели и результата образования.

Российская Федерация является многонациональной на всей территории, что создает специфичные условия для социализации. Полиэтнический состав населения нашего государства обусловливает существование такого социума, как поликультурное образовательное пространство. Последнее представляет собой особую образовательную среду, в которой происходит социализация обучающихся разных национальностей. В большинстве субъектов Российской Федерации формируется особый тип образовательной среды – полиэтнический. Так, в Республике Башкортостан компактно проживают представители

свыше десяти языковых групп. Наша республика является примером уникального сочетания культур русского, татарского, башкирского, чувашского, марийского, удмуртского и других народов, составляющих основу ее населения. Подобная языковая ситуация создает базу для многоязычия отдельной личности и для осознания ею актуальности изучения как иностранных языков, так и языков этнических групп, проживающих по соседству. В связи с тем что Российская Федерация является многонациональным государством, предмет «Иностранный язык» вводится в условиях двуязычия (сочетания родного и русского языков) и многоязычия (сочетания родного, русского и других национальных языков), что дает дополнительные возможности для реализации целей и задач межкультурного обучения и формирования у обучающихся межкультурной компетенции.

В условиях модернизации образования в нашей стране особую актуальность приобретает компетентностный подход, предполагающий чёткую ориентацию на будущее и проявляющийся в возможности построения образования с учётом успешности в будущей профессиональной деятельности.

Важнейшая черта современного образования – его направленность на то, чтобы не только готовить обучающихся к адаптации к конкретной профессиональной среде, но и активно осваивать ситуации социальных перемен.

В Федеральных государственных стандартах нового поколения (ФГОС-3, ФГОС-3+) акцент делается на формировании и развитии ключевых образовательных компетенций обучающихся, а также на развитие у них информационной компетенции и владении иностранным языком.

В контексте модернизации современного профессионального образования наибольшую значимость приобретают тенденции глобализации экономики, вхождение России в Болонский процесс, что требует решения проблем профессиональной подготовки выпускников образовательных учреждений высшего образования, их готовности к эффективному функционированию в инновационных социально-экономических условиях и конкурентоспособному поведению на рынке труда.

Включение России в международное экономическое и образовательное пространство, расширяющиеся разносторонние связи со странами объединенной Европы делают необходимым корректировку процесса подготовки специалистов с высшим образованием с учетом мировых тенденций.

Необходимо отметить, что модернизация образования коснулась всех образовательных областей, в том числе и такой области, как иностранный язык.

В современном мире в условиях тесных международных, экономических, дипломатических и культурных связей для человека

становится важным изучение менталитета народов, что обеспечит адекватное понимание народами друг друга, формирование чувства толерантности и уважения к чужой культуре. Именно поэтому, в ракурсе существующих общих и специфических мировых тенденций, существенную роль в формировании профессионала третьего тысячелетия играет освоение навыков межкультурного взаимодействия, которые основываются на построении межкультурных коммуникаций в иноязычной среде.

Как отмечает Р.Х. Хайруллина, явление межкультурной коммуникации возникло с появлением национальных языков, а международные контакты в области дипломатических отношений, экономики и культуры стали главными его причинами.

Изучение нами особенностей проектирования межкультурных коммуникаций позволяет констатировать, что миграционные процессы расширили контакты между народами. История мировой цивилизации с позиции межкультурной коммуникации как социального и культурно-лингвистического феномена прошла несколько этапов: на базе единого праязыка в течение долгого периода истории всего человечества формировались отдельные национальные языки, а на сегодняшний день наблюдается интенсивный диалог языков и культур в условиях многонационального мирового пространства – это создание фонда мировой культуры, наделение отдельных языков функциями языков-посредников (мировых языков, языков межнационального общения) мирового коммуникативного пространства.

Процессы межкультурной коммуникации осложняются различными социальными процессами и деятельностью государств (ведение соответствующей языковой и национальной политики, выдвижение статуса государственных языков, социально-экономическое развитие общества и т.д.) [6, с. 18–19].

В последние годы стал очевидным подход к межкультурному измерению цели подготовки лингвистов. Появляются многочисленные формулировки межкультурной компетенции (МК) (И.С. Соловьева, Н.Е. Яковлева, Ю.Л. Вторушина, Н.М. Губина, Г.В. Елизарова, Л.И. Гришаева, Л.В. Цурикова, А.П. Садохин, Т.В. Ларина, М.В. Плеханова, Н.С. Тырхеева, М.Г. Корочкина, T. Baumer и др.), приводятся точки зрения на ее структурные особенности (Г.В. Елизарова, К.М. Ирисханова, А.П. Садохин, И.С. Соловьева, Н.М. Губина, М.В. Плеханова, Н.С. Тырхеева и др.).

В настоящее время межкультурная коммуникация – это прежде всего установление диалога с представителями иной, нежели своя, этнокультурной общности, причем в ходе этого общения коммуниканты должны адекватно воспринимать национально-культурное содержание речи. Вместе с тем межкультурную коммуникацию можно признать

успешной только в том случае, если в общении отсутствует элемент превосходства одной культуры над другой у представителя одной из них [там же]. Так как язык является средством познания мира, то культура получает яркое выражение и в национальных языках. С.Г. Тер-Минасова определяет: «Язык – это мощное общественное орудие, формирующее людской поток в этнос, образующий нацию через хранение и передачу культуры, традиции, общественного самосознания данного речевого коллектива» [5, с. 15].

При этом акцент в обучении иностранным языкам должен перемещаться с преподавания на учение, как самостоятельную деятельность студентов в образовании, а совершенствование содержания и форм самостоятельной работы студентов становится главным потенциалом повышения эффективности высшего образования.

В условиях двухуровневой подготовки самообразование должно не только расширять культурный кругозор студентов, их научную эрудицию, но и способствовать их личностному самоопределению. Система двухуровневой подготовки детерминирует подготовку специалиста, который не только владеет навыками профессионального самовыражения, но и обладает потребностью постоянного развития совокупности способностей к самостоятельному целеполаганию, планированию, осуществлению деятельности и прогнозированию возможного следствия из полученных результатов. Комплекс обозначенных умений дополняется необходимостью владения бакалавром и магистром иностранным языком, изучение которого является основой для формирования межкультурной компетенции.

Практика преподавания иностранных языков показывает, что обучающиеся с неизменным интересом относятся к истории, культуре, искусству, нравам, обычаям, традициям, укладу повседневной жизни народа, увлечениям сверстников и т.п. Иностранный язык знакомит их не только с культурой страны изучаемого языка, но и, оттеняя особенности своей национальной культуры путем сравнения, с общечеловеческими ценностями, содействует воспитанию обучающихся контексте диалога культур [3, с. 75–76].

Как отмечает А.Ф. Гусева, межкультурная компетенция представляет собой знание обучающимися «элементов национальной культуры, национально-культурной специфики речевого поведения носителей определенного языка и способность пользоваться теми элементами социокультурного контекста, которые релевантны для порождения и восприятия речи с точки зрения носителей языка: обычаи, правила, нормы, страноведческие знания, социальные условности и стериотипы» [2].

Введение в педагогику и методику преподавания иностранного языка понятий межкультурной компетенции качественно меняет

сущность и содержание целей обучения иностранному языку.

Цель обучения иностранному языку состоит в том, чтобы сформировать и развить у обучающихся следующие умения: употреблять иностранный язык в аутентичных ситуациях межкультурного общения; объяснить и усвоить чужой образ жизни; расширить индивидуальную картину мира за счет приобщения к языковой картине мира носителей изучаемого языка.

Данная цель содержит в себе три взаимосвязанных аспекта: прагматический, когнитивный, педагогический.

Прагматический аспект связан с формированием у обучающегося коммуникативной компетенции, когнитивный – с использованием иностранного языка в качестве инструмента познания иной лингвокультуры и средств развития межкультурной компетенции и личности в целом. Педагогический же аспект призван определить внелингвистическе качества поликультурной языковой личности. К внелингвистическим качествам личности, способной успешно общаться в ситуациях межкультурного взаимодействия, относятся самостоятельность, активность и эмпатия. Иногда эмпатия связывается с проявлением толерантности к другому образу мысли [1].

Формирование межкультурной компетенции, как отмечает М.М. Фомин, начинается с установки на осознание различий между культурами разных народов на основе реализации контрастивного лингвистического анализа. Формирование речевых навыков происходит наряду с формированием навыков международного общения. В качестве учебного материала выступают аутентичные тексты, содержащие ситуации межкультурной коммуникации, тексты о традициях, обычаях, обрядах, нравах и праздниках.

Работа с текстами осуществляется на уровне репродуктивно-продуктивных упражнений. На этом уровне реализуется компаративно-культуроведческий анализ на основе карт межкультурного взаимодействия. Обсуждение текстов сопровождается диалогической и монологической речью обучаемых в моделируемых ситуациях межкультурного общения.

Продуктивно-творческие упражнения осуществляются при проведении деловых игр, круглых столов и презентаций проектов.

На данном уровне обучаемые должны проявить такие качества, как толерантность, уважение к представителям другой культуры [7].

По мнению А.П. Садохина, на начальной стадии должна быть сформирована готовность признавать различия между людьми, которая позднее должна трансформироваться в способность к межкультурному пониманию и диалогу. Для этого обучающиеся должны уметь воспринимать мультикультурную совместимость как само собой разумеющееся условие жизни [4, с. 55].

С расширением международных связей нашей страны, с развитием мировой интеграции, проблемы международной коммуникации приобретают особую актуальность. И студенты все больше приобщаются к культуре стран изучаемого языка через свою родную культуру.

При общении с иностранцами студенты приобретают не только навыки владения иностранным языком как средством общения, но и такие личностные качества, которые позволили бы им взаимодействовать с окружающим миром и сотрудничать с представителями различных культур.

Таким образом, обобщая изложенное, можно утверждать, что процесс формирования межкультурной компетенции студентов в условиях двухуровневой подготовки не нечто однозначно заданное, а динамичный конструкт, который постоянно проектируется в совместной деятельности преподавателей, студентов, работодателей с учетом заданных целей, сформулированных на языке компетентностей, образовательных возможностей конкретных студентов, контекстов реальной практики в иноязычной среде. При этом межкультурная компетенция определяется как способность личности устанавливать взаимоотношения с представителями других культур, достигать с ними взаимопонимания на основе признания их культурных ценностей и толерантного отношения к их отличиям в манерах общения, в поведении, одежде, образе жизни, традициях, обычаях. Эффективное межкультурное общение является одновременно условием и продуктом функционирования межкультурной компетенции личности, которая для достижения взаимопонимания с представителями других коммуникативных сообществ и культур, а также для достижения поставленных целей общения использует на практике знания культурных правил и категорий, обусловливающих успешность межкультурного взаимодействия. Межкультурная компетенция позволяет человеку в процессе межкультурного общения выбирать нужные языковые и речевые средства в соответствии с социокультурным контекстом, создавать дискурсы, использовать социолингвистические средства, избирать стратегии и тактики общения, приемлемые для достижения поставленных целей, что повышает эффективность межкультурного взаимодействия.

Список литературы

1. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура. М., 1993. с.
2. Гусева А.В. Формирование социокультурной компетенции в процессе обучения устному иноязычному общению (школа с углубленным изучением иностранных языков, французский язык): дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 235 с.

3. Латыпова Э.Р. Формирование межкультурных коммуникативных умений бакалавров в процессе обучения иностранному языку в современном вузе // Вестн. Майкоп. гос. технолог. ун-та. 2015. № 2. С. 74–79.
4. Садохин А.П. Компетентность или компетенция в межкультурной коммуникации // Вестн. МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2007. № 3. С. 39–56.
5. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово, 2000. 624 с.
6. Хайруллина Р.Х. Лингвистика межкультурных коммуникаций: курс лекций. Уфа: Изд-во БГПУ, 2005. 138 с.
7. Фомин М.М. Проблема формирования поликультурной языковой личности // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики: сб. науч. тр. Владикавказ, 2011. Вып. 13. С. 361–363.

FORMATION HIGH SCHOOLS STUDENTS' INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE CONDITIONS OF TWO-LEVEL TRAINING

E.R. Latypova[1*], O.S. Malysheva[2]

[1*]Sterlitamak Branch of Bashkir State University
[2]Branch of Ufa State Oil Technical University, Salavat

The problem of improving the quality of education in our country can be resolved only after modernization of the quality of education and rethink the purpose and result of education, taking into account of global trends. The great importance has the competence approach for the system of professional training of specialists with higher education in the two-level training conditions. The essence of the concept of "intercultural competence" revealed in the article and its influence on the content of the purposes of foreign language teaching. The authors proved understanding the differences between different peoples' cultures which means the beginning of the formation of intercultural competence. In the theoretical analysis of the problems they identify determinants influencing the formation of intercultural competence of high schools students in the conditions of a two-level training.

***Keywords**: modernization of education, competence approach, intercultural communication, foreign language, intercultural competence, cultural and linguistic phenomenon, a two-level training.*

Об авторах:

ЛАТЫПОВА Эльвира Рашитовна – ассистент кафедры германских языков Стерлитамакского филиала ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет» (453122, Республика Башкортостан, г. Стерлитамак, ул. Ленина, 47а), e-mail: lat-elvira@yandex.ru

МАЛЫШЕВА Ольга Сергеевна – старший преподаватель кафедры Электрооборудования и автоматики промышленных предприятий филиала ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет» (453250, Республика Башкортостан, г. Салават; ул. Губкина, д. 22Б), e-mail: mega.malysheva@inbox.ru

УДК 378.013.78

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ СОЦИАЛЬНОЙ ПРОФИЛАКТИКИ

А.М. Лощаков, А.В. Пахолков

Ивановский государственный университет

Рассмотрены основные направления комплексной подготовки специалистов социальной сферы сельского района в области социальной профилактики. Показано, что компетентность специалистов и уровень их профессионального образования во многом влияют на успех работы в области социальной профилактики. Приведены имеющиеся противоречия, характерные для профессиональной подготовки в области социальной профилактики и нуждающиеся в научно-практическом решении. Утверждается, что необходимой предпосылкой оптимизации профессиональной подготовки специалистов сельского района может быть интеграция на основе единой концепции образования в области социальной профилактики с соответствующим информационным сопровождением и последующим внедрением модели непрерывного образования в области социальной профилактики. Оптимальные дополнительные профессиональные маршруты подготовки медицинских работников должны включать универсальные учебно-методические комплексы в области социальной профилактики. Перечислены принципы, определяющие эффективность такой подготовки. Также в статье обоснована подготовка специалистов с использованием компьютерного кейса «Социальная профилактика». Главной составляющей программы непрерывного интегрированного дополнительного образования является развитие творческой готовности с помощью акмеологических технологий диагностики и применения социально-профилактических тренингов (адаптационные, комбинаторные, прогностические, многофункциональные, инвариантно-универсальные).

Ключевые слова: *социальная профилактика, акмеологические технологии, оптимизация, творческая готовность.*

Успех работы в области социальной профилактики во многом зависит от компетентности специалистов, уровня их профессионального образования. Можно выделить основные направления подготовки специалистов сельского района в области социальной профилактики: обучение руководителей социальной сферы; обучение медицинских работников; обучение населения сельского района.

Многообразие и серьезность задач реформирования профессиональной подготовки специалистов социальной сферы сельского района определяют необходимость внедрения новых

информационных технологий. В соответствии с изменениями в системе образования возрастает проблема разработки новых, эффективных моделей обучения, целью которых является не только формирование знаний, умений и навыков на более высоком качественном уровне, но и личностно-профессиональное развитие специалиста [4, с. 149–150].

Анализ проблемы реформирования профессиональной подготовки в области социальной профилактики позволил выявить следующие противоречия, нуждающиеся в научно-практическом решении:

– между растущей потребностью в охране здоровья и не разработанностью модели деятельности специалистов сельского района в области социальной профилактики;

– между современными требованиями к профилактической медицине и отсутствием нормативных требований к качеству санитарно-профилактической работы;

– между новыми требованиями к непрерывному образованию специалистов сельского района и отсутствием целостной концепции подготовки кадров в области социальной профилактики.

Одним из направлений оптимизации профессиональной подготовки в области социальной профилактики является более широкое использование социальных интегрированных подходов, которые должны способствовать развитию у медицинских работников и населения сельского района необходимых умений и навыков гигиенического воспитания и обучения.

Необходимой предпосылкой оптимизации профессиональной подготовки специалистов сельского района может быть интеграция, включающая следующие основные этапы: обоснование единой концепции образования в области социальной профилактики; разработка информационного сопровождения; внедрение модели непрерывного образования в области социальной профилактики и комплексирование подготовки специалистов на базе универсальных учебно-методических комплексов [3, с. 136–137].

В основе концепции образования в области социальной профилактики заложена система принципов, определяющих эффективность подготовки: компетентностный подход; субъектная активация специалиста в образовательной деятельности; междисциплинарный характер подготовки и возможность дистанционного обучения; приоритетное воздействие на ценностно-мотивационную сферу; выбор индивидуальных образовательных маршрутов; поэтапный контроль качества образования [1, с. 3–14].

Нами выделены следующие векторы научно-методического обеспечения подготовки специалистов в области социальной профилактики: анализ актуальных социальных проблем; изучение образовательных потребностей общества; обновление содержания

образования; создание программно-методического обеспечения образовательных программ; апробация обновленных образовательных программ; оценка эффективности.

Средствами реализации научно-методического обеспечения профессионального образования являются разработанные нами универсальные учебно-методические комплексы в области социальной профилактики, которые способствуют гуманизации и гуманитаризации непрерывного образования, формируют профессиональную культуру специалиста и реализуют цели личностно-профессионального развития.

Целью учебно-методических комплексов является развитие основных компонентов творческой готовности специалиста к профессиональной деятельности в области социальной профилактики: мотивационного, когнитивного, деятельностного, рефлексивного, адаптационного, креативного, эмоционального.

Структуру учебно-методического комплекса составляют: программа непрерывного интегрированного образования специалистов в области социальной профилактики и компьютерный кейс «Социальная профилактика».

Примером авторской составляющей компьютерного кейса является учебное пособие «Профессионализм специалиста социальной медицины», рекомендованное УМО по медицинскому и фармацевтическому образованию вузов России в качестве учебного пособия для системы послевузовского профессионального образования. Данное учебное пособие адресовано государственным и муниципальным служащим, специалистам социальной сферы, специалистам социальной медицины, организаторам здравоохранения, психологам, педагогам, врачам.

В основу обучения специалистов сельского района нами положены технологии диагностики и развития творческой готовности специалиста к профессиональной деятельности в области социальной профилактики [5, с. 56–57]. Этапность реализации данных технологий включает установление контактов с компетентными лицами для выявления их оценочных суждений; изучение факторов продуктивной деятельности специалистов с помощью выявления их самооценки своей результативности и умелости;ранжирование специалистов социальной сферы по уровню их мастерства;сравнительные наблюдения систем деятельности специалистов разных уровней продуктивности; сопоставление оценочных и самооценочных данных, содействующих или препятствующих достижению вершин мастерства и творчества.

Технологии диагностики творческой готовности специалиста характеризуются такими параметрами, как инвариантность (на протяжении всего образовательного маршрута); комбинаторность (совмещаются с элементами других методик); многофункциональность

(используются при выполнении разных ролевых функций в образовательном процессе); адаптивность (возможно их приспособление к конкретным условиям применения); прогностичность (подсказывают направление поиска в достижении искомого результата); универсальность (возможность использования для специалистов различного профиля).

В результате экспериментальной апробации разработанной нами модели подготовки специалистов по социальной профилактике для сельского района в учреждениях социальной сферы Ивановской области были получены конкретные результаты, доказавшие социально-экономическую эффективность внедренных нами методических рекомендаций. Реализация данной модели стала возможной в рамках научно-учебно-производственного комплекса непрерывного образования специалистов социальной сферы сельского района. Эта модель адаптирована для внедрения и может быть тиражирована для применения в других территориях различных субъектов Российской Федерации.

Для реализации комплексной подготовки специалистов сельских районов в области социальной профилактики должны быть созданы условия, которые мы условно разделили на две большие группы: внешние и внутренние. Необходимо подчеркнуть, что внутренние условия могут быть созданы только при реализации внешних условий [2, с. 15].

К числу внутренних условий относятся: организационно-педагогические, социально-психологические, средовые. В состав внешних условий входят: общественно-политические, нормативно-правовые, материально-технические и кадровые. Комплексная система подготовки специалистов в сфере социального здоровья, на наш взгляд, может успешно функционировать прежде всего как подсистема комплексной охраны социального здоровья сельского района.

Список литературы

1. Лощаков А.М. Образ жизни как психологическая, медицинская, социальная и педагогическая категория // Психология гармоничного развития личности и общества / отв. ред., сост. Н.П. Фетискин, Т.И. Миронова. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2014. С. 12–16.
2. Лощаков А.М. Проблемы формирования здорового образа жизни будущего педагога // Вестн. Ивановской гос. мед. академии. 2012. Т. 17, № 4. С. 5–7.
3. Лощаков А.М., Жубаркин С.В. Творческая готовность как аспект профессиональной деятельности // В мире научных открытий. 2012. № 9 (33) (Проблемы науки и образования). С. 135–147.

4. Лощаков А.М., Пахолков А.В. Личностно-профессиональное развитие специалиста как акмеологическая и социальная категория // В мире научных открытий. 2012. № 9 (33) (Проблемы науки и образования). С. 148–161.
5. Толстов С.Н., Карасева Т.В. Профессионализм специалиста социальной медицины: учеб. пособие. Шуя: Весть, 2007. 334 с.

TRAINING SPECIALISTS IN THE FIELD OF SOCIAL PREVENTION

A.M. Loshchakov, A.V. Pakholkov

Ivanovo State University

The article gives the main directions of complex preparation of experts of social sphere rural district in the area of social prevention. It is shown that the competence of professionals and the level of their professional education largely affects the success of the work in the field of social prevention. Presents the contradictions characteristic of the training in the field of social prevention and the need of scientific and practical solution. It is argued that a prerequisite for the optimization of professional training of the rural area can be integrated on a single concept of education in the field of social prevention with appropriate information support and the subsequent implementation of the model of continuous education in the field of social prevention. Optimal routes additional professional training of health professionals should include universal educational-methodical complexes in the area of social prevention. The principles that determine the effectiveness of such training. Also in the article the training of specialists using computer briefcase «Social Prevention». The main component of the integrated program of continuous further education is the development of creative readiness via akmeologicheskih diagnostic technologies and the use of social and preventive training (adaptation, combinatorial, predictive, multi-functional, invariant, universal).

***Keywords**: social prevention, akmeologichesky technology, optimization, creative readiness.*

Об авторах:

ЛОЩАКОВ Александр Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности и общемедицинских знаний ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет» (153025, г. Иваново, ул. Ермака, д. 39), e-mail: loschakovam@rambler.ru

ПАХОЛКОВ Александр Владимирович – кандидат психологических наук, соискатель кафедры безопасности жизнедеятельности и общемедицинских знаний ФГБОУ ВПО «Ивановский государственный университет» (153025, г. Иваново, ул. Ермака, д. 39), e-mail: svetlana_tolstova16@mail.ru

УДК 378.1

СТАНОВЛЕНИЕ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ПРОЦЕССОВ ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ

В.Д. Путилин[1], Н.В. Путилина[2]

[1]Московский технологический университет МИРЭА
[2]Российский университет дружбы народов, г. Москва

Рассматривается механизм взаимосвязи процессов профессионального образования и социализации в становлении индивидуальных компетенций, а также значимости их учёта в условиях нарастающей социально-профессиональной динамики рынка труда и изменений требований к росту квалификации выпускников высшей школы; особо подчёркивается влияние трудовой и социальной реализации образовательных достижений индивида на формирование компетенций.
Ключевые слова: *профессиональные компетенции и компетентностный подход; профессионально образовательная социализация; первичные и продуктивные компетенции.*

Ключевыми направлениями в совершенствовании деятельности системы образования является поиск инновационных механизмов повышения её эффективности и усиления роли высшей школы в решении всех стоящих перед страной проблем, в первую очередь посредством создания высококвалифицированного корпуса профессионалов [6].

Одним из таких направлений для отечественного образования стала разработка новой модели выпускника, необходимой для любой ступени профессионального образования. В ФГОС ВПО третьего поколения в качестве основы для искомой модели был предложен так называемый компетентностный подход, ориентированный на модернизацию не только профессиональной, но и всей системы образования, рассматриваемый его инициаторами в качестве концептуальной основы образовательной политики [1].

Однако попытка рассматривать компетенции в высшем образовании в отрыве от основного жизненного контекста не могла оказаться конструктивной, что и было подтверждено на этапе практического применения ФГОС ВПО.

Признанным социальным институтом решения современных образовательных проблем является система непрерывного образования. Соответственно в условиях рыночной экономики особенно важно установить связь образования с трудовой и социальной реализацией

образовательных достижений индивида в преемственных процессах формирования личности. В этой связи особый интерес представляет вовлечение в процесс становления компетенций такого важного формирующего ресурса, как социализация.

До появления у общества такого социального института, как система образования, именно социализация брала на себя все образовательные функции и служила первоосновой возникновения компетенций. Да и после возникновения институциональных образовательных структур, ориентированных на передачу накопленных человечеством знаний новым поколениям, источником компетенций (за исключением собственно академических, ключевой среди которых становится «умение учиться»), по-прежнему остаются процессы социального функционирования личности.

С учётом такого понимания возможностей социализации можно утверждать, что целостная система компетенций, как персональное достояние каждого индивида, формируется двумя видами процессов:

– Традиционного, в современном понимании образования, как функции специально создаваемых для этого социальных институтов, главной целью которых остается формирование академических компетенций, а также и первичных профессиональных компетенций;

– социализации, осуществляемой во всех формах бытия и участия в социальной и профессиональной самореализации человека, которая сопутствует образованию и которая не только завершает формирование первичных, но и выступает источником новых компетенций.

В ходе жизненной самореализации личности меняется лишь соотношение значимостей вкладов образования и социализации, осуществляемых в их взаимообусловленном взаимодействии, в процессах формирования индивидуальных компетенций.

С возрастом в жизни индивида школьное обучение сменяется профессиональным образованием. На этом этапе выпускник школы овладевает профессией и должен преодолеть две последовательные, но весьма различные образовательные ступени: продолжить общеобразовательную подготовку и осуществить первую для себя подготовку профессиональную. По-прежнему определяющим видом деятельности на каждой из них, и для общеобразовательной, и для профессиональной подготовки, остается учебная деятельность. В силу этого образовательная социализация, за пределами профессионального образовательного учреждения сопровождаемая освоением первичной профессии и подкрепляемая приобретением первичных профессиональных компетенций, сходна с общеобразовательным периодом становления личности, т. к. для неё ведущим видом деятельности остаётся учебно-познавательная [5].

Приобретением первичного профессионального образования знаменуется начало третьего, наиболее длительного и содержательно ёмкого этапа становления компетенций, основной деятельностью на котором становится *трудовая деятельность*. Она имеет существенные отличия от учебной деятельности, поскольку *направлена не на присвоение знаний и умений, добытых другими людьми, а на трудовое созидание, на общественную отдачу ранее присвоенного опыта в процессе обучения, что и составляет сущностную характеристику компетентностного подхода*.

В этой связи важно видеть принципиальные отличия учебного процесса, являющегося источником академических компетенций, суть которых состоит в присвоении учащимися знаний и опыта, полученных ранее другими людьми, от опыта и компетенций, приобретаемых в результате собственной трудовой деятельности, когда личность выступает уже не потребителем, а созидателем. Именно поэтому трудовая деятельность становится источником формирования ключевых, или, иначе, продуктивных компетенций, определяющих истинную характеристику субъектного потенциала личности.

Развитие целостной системы социально значимых компетенций – это процесс, который с завершением обучения качественно обогащается участием в трудовой деятельности, привносящей в формирующиеся компетенции созидательный смысл. А это означает, что перспективы непрерывности и поступательности развития компетенций при переходе от обучения к труду определяются тем, насколько в период получения образования особенно в условиях профессионально-учебного заведения, индивид был подготовлен к взаимодействию с объективными социальными факторами, присущими периоду трудовой деятельности [2].

Существенное значение для формирования системы персональных компетенций имеет то, что в личностное образование неизбежно вовлекается опыт деятельности, приобретаемой в сфере быта, досуга, общественного функционирования индивида, что выводит его за узкие рамки индивидуального содержания профессиональной деятельности. При этом по мере роста профессионального потенциала оно охватывает не только всю сферу труда, но и другие сферы социальной самореализации личности, сопровождаясь формированием индивидуально актуализируемых компетенций [7]. Тем самым содержание жизни за пределами профессии находит отражение в пополняющихся результатах личностного образования. В этом случае содержание деятельности в сфере труда может рассматриваться как профессиональная социализация или профессионализация личности, которая по сути своей социальный процесс, являющийся неотъемлемой составляющей общей социализации личности.

Как одно из направлений общей социализации личности

профессионализация представляет собой многоуровневое явление, которое каждый раз сопровождается определенным набором компетенций: одни зарождаются, другие, которые появились ранее, проходят очередной этап обновления, а третьи отмирают из-за отсутствия в них потребности. Целесообразно различать первичную и вторичную профессионализацию личности и соответственно первичные (*опорные*) и вторичные (*продуктивные*) компетенции. Так, первичная профессионализация представляет собой начальный этап становления специалиста и включает в себя приобретение профессиональных знаний, умений и навыков, они же одновременно и первичные компетенции, необходимые для успешного начала профессиональной деятельности. Естественно, первичная профессионализация непосредственно связана с получением профессионального образования. Поэтому показателем успешного прохождение первичной профессионализации является завершение профессионального образования определенного уровня и получение соответствующей этому уровню профессиональной квалификации.

Особенность первичной профессионализации состоит в том, что в результате её прохождения личность получает право претендовать на определенный социальный статус, стать субъектом профессиональной деятельности и профессиональных отношений и, таким образом, иметь возможность функционально участвовать в социальных процессах. При этом профессиональные компетенции, которыми она владеет на данном этапе становления специалиста, как уже отмечалось выше, имеют первичный характер [3].

Вторичная профессионализация имеет своей целью превращение выпускника высшей школы в профессионала, предполагающая формирование особого профессионального мастерства, творческого подхода к профессиональной деятельности, широкого профессионального мировоззрения, дальнейшее психологическое, социальное и мировоззренческое развитие личности, закрепление устойчивого набора соответствующих компетенций, сформировавшихся в процессе продуктивной профессиональной деятельности в общественном производстве.

Вторичная профессионализация проходит в условиях трудовой деятельности, в силу чего профессиональные компетенции не что иное, как составляющие профессионализма. А целостный процесс профессионализации и есть основной процесс формирования компетенций.

Особый интерес представляет рассмотрение самого учебного процесса в вузе как особого вида трудовой деятельности с присущими ему особыми компетенциями, которые обеспечили бы выпускнику вуза успешный переход к самостоятельной и ответственной

профессиональной деятельности [6]. При этом следует подчеркнуть, что превращение подготовленного высшей школой специалиста в профессионала происходит в условиях, когда выпускник вуза погружается не только в определенную профессиональную, но и социальную среду, уровень востребованности профессионализма которых существенным образом определяет успешность преемственного профессионального становления. Это особенно важно для дальнейшего развития высшей школы призванной обеспечить непрерывность профессиональной переподготовки и повышения квалификации кадров выпускников, для которых социализация выступает необходимым условием мотивации профессиональной динамики и квалификационного роста.

Сказанное выше позволяет рассматривать первичную, главным образом, образовательную, а также вторичную, с существенной образовательной составляющей профессиональную социализацию в их совокупности в качестве пожизненного педагогического ресурса формирования целостной системы индивидуальных компетенций.

Таким образом, непрерывность формирования индивидуальных компетенций в процессе социализации личности на протяжении всей жизни является принципиальной особенностью компетентностного подхода.

Список литературы

1. Гайдамашко И.В. Психологические аспекты развития профессиональной компетентности руководителя образовательной организации // Современная психология. 2014. № 2. URL: http://modernpsy.org/ru/2014/2/2
2. Гайдамашко И.В., Чепурная Ю.В. Цифровая компетентность и онлайн - риски студентов образовательной организации высшего образования // Человеческий капитал. 2015. № 10 (82). С. 18–21.
3. Падалка С.А. Влияние уровня коммуникативной компетентности руководителя на конкурентоспособность образовательной организации // Современная психология. 2014. № 2. URL: http://modernpsy.org/ru/2014/2/6
4. Пугачева Е.В., Гайдамашко И.В. Развитие управленческой компетентности руководителей органов внутренних дел: монография. М.: МВД РФ, Акад. экономической безопасности. 2011. 178 с.
5. Пугачева Е.В. Теоретические аспекты профессиональной надежности работника в организации // Современная психология. 2013. № 1. URL: http://modernpsy.org/ru/2013/1/2
6. Путилина Н.В. Социализация как педагогический ресурс

непрерывного образования в формировании индивидуальной культуры личности. // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. М.: МАНПО, Ярославль: Ремдер. 2014. С. 175–179.
7. Цуникова Т.Г., Чепурная Ю.В., Пугачева Е.В. Управление формированием профессиональной мобильности выпускников в техническом вузе // Педагогика. 2016. № 3. С. 74–77.

A CULTURE OF PROFESSIONAL COMPETENCIES OF THE SUCCESSION OF PROCESSES OF EDUCATION AND SOCIALIZATION

V.D. Putilin[1], N.V. Putilina[2]

[1]Moscow Technological University MIREA
[2]Peoples' Friendship University of Russia, Moskow

The mechanism of interrelation of the processes of professional education and socialization in the development of individual competencies and on the relevance of their consideration in the context of growing socio-professional dynamics of the labour market and changes in requirements to increase the qualifications of graduates of higher schools; emphasizes the impact of labour and social realization of educational achievements of the individual in the formation of competencies.
***Keywords**: professional competence and competence approach; professional education socialization; primary and productive competence*

Об авторах:

ПУТИЛИН Валерий Дмитриевич – профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Московский технологический университет» МИРЭА (119454, г. Москва, Проспект Вернадского, д. 78), e-mail: putilinan@rambler.ru

ПУТИЛИНА Надежда Валерьевна – доцент кафедры сравнительной образовательной политики ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов» (117198, г. Москва, ул. Миклухо-Маклая, д.6), e-mail: putilinan@rambler.ru

УДК 159.947.07

КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ: ФАКТОР ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМ РИСКАМ

Т.И.Руднева

Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева

Рассматривается проблема профессиональных рисков, обусловленных функциями речевого общения; в качестве адаптационного механизма к экстремальным ситуациям профессиональной деятельности выступает коммуникативная компетентность, что доказывается на материалах исследования деятельности специалистов, принимающих решения в состоянии эмоциональной напряженности, провоцирующей профессиональные риски.
Ключевые слова: *профессиональная деятельность, экстремальная ситуация, профессиональный риск, готовность к коммуникативному взаимодействию, коммуникативная компетентность.*

Откуда это? Что за притча,
Что пепел рухнувших планет
Родит скрипичные капричьо?
Талантов много, духу нет.
Б. Пастернак

Построение демократического общества, правового государства вызвали модернизацию во всех сферах жизнедеятельности, что потребовало пересмотра профессиональных функций многих специалистов. Общей для всех профессий становится функция принятия адекватных решений в нестандартных ситуациях, которые начинают составлять большую часть профессиональной деятельности. Таким образом, вероятность риска в ходе решения нестандартных задач становится характеристикой деятельности современного специалиста.

Заметим, что есть ряд профессий, которые являются рисковыми в силу ответственности за результат труда: ответственности за бытие и жизнь другого человека. Безопасность жизнедеятельности сегодня представляет актуальную проблему для различных областей научного знания, в том числе и для профессиональной педагогики. В связи с этим обозначилась потребность в уточнении аспектов профессиональной подготовки студентов и повышения квалификации практиков на основе принципа гуманизации. Психологические аспекты этой проблемы требуют изучения внутреннего мира человека опасной профессии, его психических состояний. Таким образом, проблема риска может быть описана не только технологическими характеристиками явно опасных

профессий, но и нравственно-этическими, ограниченными квалификационными характеристиками профессии и профессиональным самосознанием специалиста.

Предметом нашего исследования является совместная деятельность, эффективность которой обеспечивается коммуникативным взаимодействием, снижающим барьеры риска [1]. Человеческий фактор, наравне с технологическим, является причиной ошибок, совершаемых специалистами. Рассмотрим это на примере деятельности пилотов гражданской авиации. М.Н. Овсянникова выявила, что 57 % авиационных катастроф являются ошибкой пилотов и только 22 % – следствием отказа техники. Выявлено, что обеспечение безопасности полетов обусловлено эффективным взаимодействием между пилотом и организатором воздушного движения. Профессиональное речевое общение влияет на исход неординарной ситуации, вызывающей состояние эмоциональной напряженности, что провоцирует вероятность ошибок и риска. Каждый вид профессиональной деятельности регламентируется определенными нормами, однако личностный потенциал специалиста может гармонизироваться с ними либо им противостоять. Разрешению данного противоречия будет способствовать готовность к коммуникативному взаимодействию. Исследователями доказано, что техническая подготовка не может полностью способствовать успешной деятельности в неординарных ситуациях: необходима готовность к коммуникативному взаимодействию для преодоления барьеров коммуникации, вызывающих риски. Исходной позицией при создании условий для преодоления барьеров коммуникации в ситуации эмоциональной напряженности является коммуникативно-операционный подход, содержание которого представляется навыками правильного лексического, грамматического и стилистического оформления речи.

Профессиональные риски во многом связаны со стереотипами выполнения функций, что в итоге вызывает личностные деформации специалистов, нарушающих этические принципы. К числу рисковых относится деятельность сотрудника правоохранительной сферы, сочетающая правовые и моральные нормы. Правовые нормы диктуют жесткое поведение (атрибутное поведение), а функция защиты прав и свобод человека требует гуманного взаимодействия с людьми, толерантности. Только в этом случае поведение сотрудников правоохранительной сферы будет адекватным в ситуациях профессионального риска, которые возникают в связи с модернизацией всех сфер жизнедеятельности современного общества, сопровождающейся правонарушениями и борьбой с преступлениями. Основой поведения сотрудника правоохранительной сферы становится

профессиональная толерантность [7], которая выражается способами взаимодействия в ситуациях конфликта, средствами решения профессиональных задач в неординарных ситуациях. Продуктивная коммуникация характеризуется неприменением насилия, недопущением зла и несправедливости, что способствует снятию конфликта. Гуманистическое взаимодействие с людьми становится условием защиты прав и свобод человека, а силовая модель поведения должна поддерживаться способностями распознавать эмоциональное состояние другого, проявляя корректность и толерантность. Самоконтроль, эмоциональная устойчивость снижают порог профессионального риска, а толерантность как ценность профессиональной деятельности становится инструментом снятия риска. Таким образом, доминирующей личностной характеристикой сотрудника правоохранительной сферы является готовность к реализации функций толерантности: гуманитарной функции (готовность к диалогу); функции идентичности (самоопределение в конфликтной ситуации); функции социальной адаптации (продуктивное взаимодействие с людьми, способность к новой социальной роли для поддержания статуса защитника правопорядка).

Профессиональный риск, характеризующийся сочетанием вероятности нанесения ущерба и тяжести этого ущерба, обусловлен особенностями профессии, что позволяет исследователям идентифицировать профессиональные и производственные риски: профессиональный риск связан с профессией, а производственный риск – с особенностями конкретного производства, условиями труда. Отметим, что широкое распространение рисков обусловлено активным применением новых технологий, различных видов энергии. Практически все сферы жизнедеятельности пронизаны рисками. Так, с позиции медицины труда профессиональный риск рассматривается в аспекте профессиональной заболеваемости и ее предупреждения. С позиции техники безопасности труда – это выявление факторов риска и производственного травматизма. С позиции социального страхования – это возмещение расходов на лечение и реабилитацию. С позиции профессиональной педагогики – это выявление личностного потенциала профессионала, совершающего рисковые действия с целью предотвращения возможного вреда для себя, для объекта деятельности и профессиональной сферы. Итак, профессиональные риски связаны с выполнением профессиональных обязанностей, поэтому личностный потенциал должен оцениваться адекватно функциям деятельности. Оценка профессиональных рисков в международной практике проводится по пятишаговой системе: идентификация опасностей (анализ потенциальных возможностей риска); ранжирование рисков (распределение по важности); определение превентивных мер (идентификация подходящих мер для исключения или управления

рисками); принятие мер (планы, средства выполнения по реализации защитных мер); мониторинг и проверка (регулярная оценка, пересмотр результатов при несчастных случаях). Подготовка к рискам по своей сути многоуровневая: государственный уровень (законодательная база), социальный уровень (поликультурный социум, интернет-коммуникации), профессиональный уровень (мотивированность на профессию, самоорганизация), личностно-оценочный уровень (морально-этические качества, эмоционально-волевые свойства). Чаще всего оценка профессиональных рисков касается железнодорожников, медиков, экономистов, летчиков, юристов [3], работников производства. Мы придерживаемся мнения, что необходимы измерители, общие для всех профессий, а также профилактика профессиональных рисков, которые могут вызвать симптомы психической дезадаптации.

Доказано, что основу подготовки к рискам составляют не только знания нормативов деятельности и ее инструментов, но и психолого-педагогические факторы: профессиональная культура, самоорганизация, коммуникативное взаимодействие. Так, профессия юриста в значительной мере подвержена рискам, которые могут быть обусловлены строгим соблюдением норм в сложных ситуациях правовой деятельности либо оценкой этих ситуаций с позиции личностного осознания их содержания и значимости. Объектом деятельности юриста являются межличностные, общественные и международные отношения, поэтому актуализируется задача формирования профессионального самосознания. Профессиональное самосознание проявляется трансляцией правовой культуры, а профессиональная умелость – средствами взаимодействия юриста с клиентами, средствами коммуникации, способами общения, которые становятся личностным потенциалом, снижающим роль профессиональных рисков. Снятию напряженности в профессиональной ситуации будут способствовать умения юриста четко и логично излагать мысли, композиционно оформлять речь, формулировать смысловые фразы, адекватно воспринимать чужую речь, ее смысл. Профессиональное самосознание задает личностный смысл деятельности, так как формируется убежденность в целесообразности выбора средств взаимодействия. Таким образом, при определении структуры профессионального самосознания следует выделять компоненты, адекватные видам профессионального пространства [8]: система профессиональной деятельности – когнитивный компонент правосознания (Я-понимание); система профессионального общения – аффективный компонент (Я-отношение); система собственной деятельности – поведенческий компонент (Я-поведение).

Гармония личного и социального в коммуникативном процессе достигается языковыми средствами. Юристу приходится действовать в

чрезвычайных ситуациях, испытывать большие психические нагрузки, сохраняя при этом эмоциональную устойчивость к негативным явлениям, оценивая факты объективно и в пределах закона. В результате решение профессиональных задач обусловлено правовым сознанием юриста, его волевыми и коммуникативными свойствами. Под профессиональным самосознанием юриста следует понимать осознание себя как субъекта в пространстве правоохранительной деятельности в системах профессионального общения и собственной личности. С позиции процессуального подхода профессиональное самосознание юриста представляется сложным процессом опосредованного познания себя от единичных ситуативных образов целостному личностному образованию, внешним выражением которого является профессиональное поведение, а содержанием – коммуникация на родном и иностранном языках. Частью профессиональной коммуникации становится коммуникативная компетентность, когнитивную основу которой представляют знания в области коммуникации, операциональную основу – способности к вербальному и невербальному взаимодействию, личностную основу – способности к эмпатии и самоконтролю [6].

Коммуникативная компетентность предполагает осведомленность в определенном виде профессиональной деятельности: круг вопросов, требующих полной осведомленности; круг прав и полномочий; круг вопросов, требующих опыта общения; круг полномочий, предоставляемых законом. Коммуникативная компетентность является внешним проявлением готовности к взаимодействию и представляется интегративным понятием, содержащим несколько видов компетенций – лингвистическую, социолингвистическую, социокультурную, социальную. Лингвистическая компетенция выражается определенным словарным запасом, правилами построения связных высказываний; социолингвистическая компетенция – способностью использовать языковые формы, исходя из ситуации общения. Социкультурная компетенция представляется знанием о культурных особенностях страны изучаемого языка, культуре речевого поведения. Социальная компетенция ориентирует на общение в рамках социальных отношений, сложившихся в профессиональной сфере. Все эти виды компетенций формируются в ходе освоения иностранного языка, одной из функций которого является коммуникативная функция. Процесс порождения речи связан с решением интеллектуально-логических задач, которые составляют содержание деятельности юриста, поэтому его коммуникативное образование становится фактором готовности к рискам. Совокупность способностей к осуществлению речевых поступков разной степени сложности позволяет считать профессионала

языковой личностью, а формирование специалистов в вузе как языковых личностей позволяет расширить возможности успешной самореализации в профессиональной сфере, так как структура личности наполняется следующими специальными способностями: способности к построению высказываний адекватно правилам речевой культуры носителей языка, способности к разным видам речемыслительной деятельности, способности к управлению диалоговой ситуацией, способности к самоуправлению речевым актом. Речевой профессиональный этикет как система устойчивых формул общения способствует установлению контакта в ходе выполнения личностью профессиональной роли, преодолению барьеров коммуникации, интеграции в мировое профессиональное пространство.

Итак, рассогласование профессионального и индивидуально-личностного создает ситуации напряженности, провоцирующие профессиональные риски, к которым могут привести также разные виды деформаций, возникающие у педагогов. В ходе нашего исследования были выделены доминанты профессионально-педагогической готовности в виде блоков [4]. Содержание интеллектуального блока составляют качества ума (гибкость, устойчивость, логичность, проницательность, системность, глубина), что свидетельствует о необходимости развития энергетических составляющих педагогического интеллекта. Функциональный блок отражает совокупность видов деятельности (проектировочная, конструктивная, гностическая), определяющих стратегию принятия управленческих решений. Специальный блок выражается идентичными по структуре видами деятельности (специальная, общественная, научная, прикладная), интеграция которых свидетельствует о выраженной педагогической направленности. Личностный блок синтезирует профессионально значимые качества (педагогическая целеустремленность, педагогическое воображение, педагогическое наблюдение, педагогический такт, педагогическая культура). Адаптационный блок выделяет организационные и коммуникативные умения, педагогические способности, развитие которых свидетельствует об устойчивом мотиве к педагогической деятельности. Базовый блок характеризуется психолого-педагогическими знаниями и установкой на предмет деятельности (личность обучаемого). Значимость коммуникативной компетентности преподавателя подтверждается его выходом в международное профессиональное пространство. Обмен кадрами усиливают необходимость формирования педагогического профессионализма, в структуре которого содержатся составляющие (ядра) языковой личности. Прагматическое ядро наполняется такими свойствами, как стремление к самореализации в деятельности языковыми средствами, потребность в этой деятельности

на основе диалога культур; когнитивное ядро – специальными знаниями на иностранном языке в профессиональной сфере зарубежных стран, чтение специальной литературы межкультурного характера на иностранном языке; семантическое ядро – навыками коммуникативного поведения в профессиональных ситуациях, самостоятельностью в принятии решений коммуникативных задач профессионального характера.

Обратимся к профессии, совокупность функций которой делает ее рисковой. Оперативные сотрудники выполняют свой долг в экстремальных условиях, которые задают ситуации риска, а квалифицированное выполнение функций оперативно-розыскной деятельности требует от оперативных сотрудников готовности к риску, являющейся механизмом профессиональной адаптации в экстремальных условиях. В местах лишения свободы находятся лица, склонные к агрессии и дестабилизации режима исполнения наказания. Особенность оперативно-розыскной деятельности заключается в наличии риска, вызванного экстремальными ситуациями, предполагающего особый тип поведения. Таким образом, готовность к риску является многомерным комплексным образованием, обусловленным адаптационными возможностями человека. Готовность к риску представляется совокупностью рефлексивного, субъективного, эмоционально-волевого, когнитивного, поведенческого компонентов, а их содержание составляют способности к решению профессиональных задач в экстремальных ситуациях деятельности, которые по своей сути являются конфликтными и требуют разрешения как силовыми методами, так и способами бесконфликтного взаимодействия [2]. Деятельность в экстремальных ситуациях предполагает сформированность профессионально важных способностей: к анализу экстремальных ситуаций и самоанализу, анализу преступного поведения; к проявлению психологической устойчивости и восприятию психического состояния окружающих; юридически правильно квалифицировать обстоятельства, применять нормы права в профессиональной деятельности. Изменение приоритетов деятельности государственных органов, в частности Федеральной службы исполнения наказаний, ее реформирование в соответствии с мировыми стандартами для создания пенитенциарной системы на основе принципов законности, уважения прав и свобод человека повышают требования к профессиональным качествам оперативных сотрудников, осуществляющих деятельность по выявлению, предупреждению, пресечению, раскрытию преступлений, розыску уклоняющихся от наказания. Таким образом, адаптированность к сложной профессиональной сфере должна выражаться в физиологической, профессиональной, боевой и психологической готовности к принятию решения в экстремальных ситуациях исправительного учреждения. В то

же время следование общепризнанным человеческим ценностям требует коммуникативных способностей, которые позволяют в конфликтных ситуациях, сопряженных с опасностью для жизни, принимать рациональные решения.

Итак, значимой характеристикой профессиональной деятельности современного специалиста является профессиональное речевое общение, от эффективности которого зависит результат принятия решений в экстремальных ситуациях. Общение как сложный вид деятельности выражается обменом информацией, пониманием и восприятием другого человека, определением стратегии взаимодействия, поэтому речевое общение может быть квалифицировано как составляющая совместной деятельности субъектов [5].

Исследователи называют различные функции общения. Однако в содержании каждой из них выделяется коммуникативное ядро, что позволяет уточнить двойственную направленность этого процесса: на взаимодействие между людьми и на изменение ситуаций. Если коммуникация предполагает обмен информацией, а интерактивный аспект общения выражается регулированием взаимодействия между субъектами, то перцептивный аспект заключается в познании и восприятии друг друга общающимися с целью установки на взаимопонимание путем идентификации, рефлексии, апперцепции. Следовательно, профессиональная компетентность в своей структуре с учетом положения о наличии рисков в любом виде профессиональной деятельности будет содержать несколько компетенций: социального взаимодействия, профессиональной рефлексии, экстремальной деятельности.

Итак, экстремальные ситуации востребуют сформированный адекватный механизм адаптации к ним, что выражается перестройкой компенсаторных функциональных систем личности. Экстремальность как профессиональная форма требует навыков смыслообразующего выбора нестандартных действий (в том числе речевых актов), а как психологическая форма – специальных качеств для организации взаимодействия в особых ситуациях (так, в ходе коммуникативного взаимодействия могут возникнуть эмоциональные переживания или интеллектуальные затруднения, которые приведут к эмоциональной напряженности, влияющей на речепроизводство и процесс коммуникации, вызывающей коммуникативные барьеры). Состояние эмоциональной напряженности в экстремальных ситуациях провоцирует риски, обусловленные процессами коммуникации, коммуникативной компетентностью специалиста. Современный специалист, обладающий коммуникативной компетентностью (внешнее проявление готовности к взаимодействию), как языковая личность способен адаптироваться к экстремальным условиям профессиональной деятельности, противостоять возникающим барьерам и принимать адекватные решения в ситуациях риска.

Список литературы

1. Овсянникова М.Н. Коммуникативное взаимодействие между пилотом и специалистом по организации воздушного движения в нештатных ситуациях полета // Актуальные проблемы современных связей с общественностью: сб. науч. тр. Т. I. М.: Макс-Пресс, 2011. С. 112–119.
2. Огородников А.В. Система формирования готовности к риску курсантов – будущих оперативных сотрудников // Вестн. Самарского гос. ун-та. 2013. № 5 (106). С. 156–159.
3. Половнева Е.Ю. Подготовка к профилактике профессиональных рисков будущего юриста: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08. Чита, 2011. 23 с.
4. Руднева Т.И. Педагогика профессионализма: учеб. пособие. Самара: Изд-во «Универс групп», 2008. 216 с.
5. Руднева Т.И., Овсянникова М.Н., Огородников А.В. Профессиональная деятельность в ситуациях риска: монография. Сызрань: Ваш Взгляд, 2014. 323 с.
6. Храмцова А.Б. Формирование коммуникативной компетентности студентов-будущих юристов // Вестн. Самар. гос. ун-та. 2008. № 1(60). С. 259–266.
7. Торосян Р.А. Специфика профессиональной деятельности сотрудников правоохранительной сферы в современных условиях // Вестн. Самар. гос. техн. ун-та. Сер. «Психолого-пед. науки». 2011. № 2 (16). С. 155–159.
8. Храмцов Е.Б. Профессиональное самосознание юриста: процесс формирования: монография. Самара: ООО «Офорт», 2012. 180 с.

COMMUNICATIVE COMPETENCE: READINESS FACTORS TO PROFESSIONAL RISKS

T.I. Rudneva

Samara National Research University

In the article the problem of the professional risks caused by functions of oral communication is considered; communicative competence acts as the adaptation mechanism to extreme situations of professional activity that is proved on materials of experts activity research making decisions in a condition of the emotional intensity provoking professional risks.

***Keywords**: professional activities, extreme situation, professional risk, readiness for communicative interaction, communicative competence.*

Об авторе:

РУДНЕВА Татьяна Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой теории и методики профессионального образования ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» (443011, г. Самара, ул. Академика Павлова, д.1), e-mail: rudneva@samsu.ru

УДК 378.025

ТАКСОНОМИЯ ЦЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ КАК КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА РАЗРАБОТКИ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕТИРОВАННЫХ ЗАДАНИЙ

А.Л. Сиротюк[1], Ю.С. Думиникэ[2]

[1] Тверской государственный университет
[2] Военная академия воздушно-космической обороны имени Г.К. Жукова, г. Тверь

Рассматривается проблема соотношения целей и результатов компетентностно-ориетированного образования. Проводится анализ сложностей, возникающих при формулировании целей компетентностно-ориетированного образования. Предлагается конструктор заданий на формирование компетентностей обучающихся на основе таксономии образовательных целей.

Ключевые слова: *таксономия целей, компетентностно-ориентированное образование, компетенция, компетентность, конструктор компетентностно-ориентированных заданий, измерение и оценка компетентностей.*

Таксономия целей, как концептуальная основа любой деятельности (профессиональной, учебной, познавательной), определяет совокупность действий, использование средств, характер взаимодействия участников процесса, особенности оценки конечного результата и т. д.

Несмотря на различия в трактовках понятия «цель», предложенных в работах М. Маркова [7], О`Шонесси [8], Ю. Козелецкого [6]; Н.А. Бернштейна [3], П.К. Анохина [2], Р.Л. Акоффа [1]; О.К. Тихомирова [10]; В.А. Якунина [1; 12] и др., инвариантными чертами цели являются соотнесение её с конечным результатом деятельности, проекция в будущее, осознание цели субъектом деятельности и согласованность с мотивационными образованиями человека. Другими словами, цель – это вектор, задающий направление, содержание и результат деятельности.

Сложность формулирования целей компетентностно-ориентированного образования связана прежде всего с пониманием:

– иерархии целей (цели должны соответствовать следующим уровням: 1-й – выполнение социального заказа, 2-й – подготовка специалистов с определенными квалификационными характеристиками, 3-й – постановка целей конкретных занятий);

– содержания компетентностей (цели занятия должны соотноситься со структурными элементами компетентностей, а также учитывать последовательность и логику их формирования);

– видов и уровней компетентностей (цели занятия должны быть ориентированы на формирование профессиональных и общекультурных

компетентностей).

В традиционном образовании таксономия целей, как правило, связана с уровнями усвоения учебного материала (формирование системы знаний). Например, В.П. Симонов выделяет различение, запоминание, понимание, простейшие умения и навыки, перенос знаний [9]; В.П. Беспалько – узнавание, решение типовых задач, выбор действия, поиск действия [4]; М.Н. Скаткин – воспроизведение понятия, узнавание понятия, применение понятия, воспроизведение системы понятий, применение системы понятий [5]; Б. Блум – знание, понимание, применение, анализ, синтез, оценка [13] и т.д.

Соответственно, в компетентностно-ориентированном образовании таксономия целей должна быть связана с уровнями сформированности компетентностей. Однако несмотря на то, что целью образования являются компетенции, результатом – компетентности, предметом измерения и оценки почему-то определены совсем другие показатели, например, система знаний, эффективность деятельности, познавательное и личностное развитие обучающихся, учебные действия и т. д.

Для решения сложившегося противоречия необходима разработка заданий на концептуальной основе таксономии целей компетентностно-ориентированного образования. Компетентностно-ориентированные задания должны соответствовать структурным элементам формируемых компетентностей и включать средства их мониторинга.

Таблица 1

Соотношение таксономии целей образования по Б. Блуму
и таксономии целей компетентностно-ориентированного образования

Таксономия целей образования по Б. Блуму		*Таксономия целей компетентностно-ориентированного образования*
Процесс	*Результат*	
Воспроизведение	Знания	Выбор объекта профессиональной деятельности
Восприятие	Понимание	Понимание ситуации, связанной с объектом профессиональной деятельности
Применение	Применение	Обозначение контекста профессиональной ситуации
Применение	Анализ	Формулирование задачи на основе анализа профессиональной ситуации
Творчество	Синтез	Обоснование и представления выбранного способа решения профессиональной задачи
Творчество	Оценка	Анализ возможных позитивных и негативных последствий решения профессиональной задачи, прогноз развития ситуации в будущем

Наибольший интерес в этом случае представляет таксономия целей Б. Блума [там же], которая, по сути, соответствует таксономии целей компетентностно-ориентированного образования, так как включает в себя не только процесс, но и результат: от воспроизведения изученного материала (знание) до творческого подхода к решению профессиональной задачи, что, собственно, и соответствует содержанию компетентности. Соотношение таксономии целей образования по Б. Блуму и таксономии целей компетентностно-ориентированного образования представлено в табл. 1.

На основе таксономии целей Б. Блума [там же] возможна разработка компетентностно-ориентированных заданий, результатом выполнения которых будут являться сформированные компетентности обучающихся. Ниже представлен конструктор заданий на формирование компетентностей обучающихся (табл. 2).

Конструктор заданий на формирование компетентностей обучающихся

№ п/п	*Процесс*	*Результат*	*Формулировка заданий*
1	Воспроизведение	Знания	-Назовите основные части … -Сгруппируйте вместе все … -Составьте список понятий, касающихся … -Расположите в определённом порядке … -Изложите в форме текста … -Вспомните и напишите … -Прочитайте самостоятельно …
2	Восприятие	Понимание	-Объясните причины того, что … -Обрисуйте в общих чертах шаги, необходимые для того, чтобы … -Покажите связи, которые, на ваш взгляд, существуют между … -Постройте прогноз развития … -Прокомментируйте положение о том, что … -Изложите иначе (переформулируйте) идею о том, что … -Приведите пример того, что (как, где) …
3	Применение	Применение	-Изобразите информацию графически -Предложите способ, позволяющий … -Сделайте эскиз рисунка (схемы), который показывает … -Сравните … и …, а затем обоснуйте … -Проведите (разработайте) эксперимент, подтверждающий … -Проведите презентацию … -Рассчитайте на основании данных …

4	Применение	Анализ	-Раскройте особенности … -Проанализируйте структуру … с точки зрения … -Составьте перечень основных свойств, характеризующих с точки зрения … -Постройте классификацию на основании … -Найдите в тексте (модели, схеме и т.п.) то, что … -Сравните точки зрения … и … на … -Выявите принципы, лежащие в основе …
5	Творчество	Синтез	-Предложите новый (иной) вариант … -Разработайте план, позволяющий (препятствующий) … -Найдите необычный способ, позволяющий … -Придумайте игру, которая … -Предложите новую (свою) классификацию … -Напишите возможный сценарий развития… -Изложите в форме … своё мнение (понимание)…
6	Творчество	Оценка	-Проранжируйте … и обоснуйте … -Определите, какое из решений является оптимальным для … -Оцените значимость … для ... -Определите возможные критерии оценки… -Выскажите критические суждения о … -Оцените возможности … для … -Проведите экспертизу состояния …

Таким образом, реализация компетентностно-ориентированных заданий в соответствии с таксономией целей образования 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. Акофф Р.Л. Искусство решения проблем. М.: Мир, 1982. 110 с.
2. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональных систем. М.: Наука, 1980. 140 с.
3. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина, 1966. 244 с.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.

5. Дидактика средней школы: некоторые проблемы современной дидактики / под ред. М.Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1982. 319 с.
6. Козелецкий Ю. Психологическая теория решений. М.: Прогресс, 1979. 501 с.
7. Марков М. Теория социального управления. М.: Прогресс, 1978. 446 с.
8. О`Шонесси Дж. Принципы организации управления фирмой. М.: Пресс, 2011. 378 с.
9. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 189 с.
10. Тихомиров О.К. Психологические механизмы целеобразования. М.: Наука, 1977. 258 с.
11. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. Л.: ЛГУ, 1988. 159 с.
12. Якунин В.А. Педагогическая психология. СПб.: Изд-во В.А. Михайлова, 2000. 349 с.
13. Bloom B.S. Taxonomy of education objectives: The classification of education goals: Handbook I, cognitive domain. New York: Longman, 1956. 207 p.

TAXONOMY OF EDUCATIONAL GOALS AS CONCEPTIONAL BASIS OF PROJECTING COMPETENCE-ORIENTED TASKS

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

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

The article discusses the problem of correlation between goals and results of the competence-Oriented Education. The analysis of the complexities involved in the formulation of the objectives of the competence-Oriented Education. Proposed tasks' constructor on the formation of competencies of students based on educational goals taxonomy.
Keywords: *taxonomy purposes, competence-oriented education, competence, expertise, constructor of competence-oriented tasks, measurement and evaluation of competencies.*

Об авторах:

СИРОТЮК Алла Леонидовна – доктор психологических наук, профессор; заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: a.sirotyk@mail.ru

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

ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.147

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ЭЛЕКТРОННОЙ КОММУНИКАЦИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ ВУЗА

М.В. Абрамова

Тольяттинский государственный университет

Показана специфика осуществления процесса целенаправленного формирования основ электронной коммуникации у студентов технических специальностей вуза с применением интернет-технологий, а именно – блог-технологии. Раскрыты сущность понятия «электронная коммуникация», ее важность для подготовки будущих специалистов, цели и задачи, комплекс педагогических условий, методов и принципов обучения, составляющих основу представленного педагогического процесса. Автор актуализирует значимость выделения специализированных принципов иноязычного обучения с применением интернет-технологий и представляет критерии оценки сформированности основ электронной коммуникации.

Ключевые слова: *электронная коммуникация, блог-технология, педагогические условия, задачи, методы, принципы обучения.*

Способность современных выпускников вуза решать свои профессиональные задачи с применением информационных технологий, осуществлять коммуникацию в устной и письменной формах как на русском, так и на иностранном языках является в настоящее время требованием общества, документально зафиксированным в новых федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования [3]. И хотя различные попытки внедрения интернет-технологий в образовательный процесс вуза осуществляются уже на протяжении не одного десятка лет, до сих пор не обеспечено в должной мере целенаправленное формирование основ электронной коммуникации (ЭК) на иностранном языке у студентов технического вуза. Данное положение определяет актуальность настоящей статьи.

Цель статьи – показать специфику организации целенаправленного процесса формирования основ ЭК у студентов технических специальностей вуза, реализуемой с помощью блог-технологии.

Электронная коммуникация в образовательном процессе вуза исследуется в работах Е.И. Горошко, Е.Д. Патаракина, Т.И. Рязанцевой,

С.В. Титовой, Л.Ю. Щипицыной и др. Проанализировав различные точки зрения, посвященные этому явлению, мы пришли к выводу о том, что под *электронной коммуникацией* следует понимать *особый вид коммуникации, осуществляемый посредством виртуальной среды и опосредованный электронным устройством (компьютером, планшетом, смартфоном и т.п.), имеющий медийный, а также вербальный или невербальный характер* [1, с. 201].

В педагогическом процессе формирование основ ЭК непосредственно связано с применением *интернет-технологий*. Среди существующих видов интернет-технологий, применяемых в образовательном процессе вуза (вики, веб-квесты, социальные сети, блоги, карты, логосфера, облака сервисов), на наш взгляд, *блог-технология* является одной из самых эффективных. Именно данная технология способствует созданию полноценного языкового контекста, необходимого для осуществления эффективной коммуникации в электронной среде, отбору аутентичных материалов, моделированию процесса деятельности студентов. Реализация данной технологии происходит в ходе использования специально созданных учебных блогов, работа с которыми осуществляется в основном в ходе внеаудиторной самостоятельной деятельности студентов.

Рассмотрим организацию целенаправленного процесса формирования основ иноязычной ЭК с применением блог-технологии. Данный процесс осуществляется преимущественно в совокупности следующих составляющих: задач обучения; комплекса педагогических условий; методов обучения; принципов обучения.

Проанализируем каждую составляющую и ее функции более подробно.

Итак, мы выделяем четыре основные задачи формирования основ ЭК у студентов неязыкового вуза: 1) формирование и развитие навыков и умений иноязычной коммуникации в электронной среде; 2) повышение мотивации к общению в электронной среде; 3) развитие у студентов технического профиля таких качеств, как организованность, самостоятельность, самоконтроль и др.; 4) развитие таких профессиональных качеств, как умение обрабатывать и анализировать полученную информацию, делать свои выводы, умение адекватно реагировать на высказывания собеседника.

Исследование теоретической базы обучения основам электронной коммуникации в высшей школе, анализ и внедрение новаторских методов обучения ЭК студентов неязыковых специальностей – все это способствует решению представленных задач.

Организация процесса формирования основ электронной коммуникации у студентов неязыковых технических специальностей требует создания *комплекса педагогических условий*. В рамках нашего исследования данный комплекс составляют:

– *организационно-педагогические условия* (создание информационно-образовательной среды в блоге; создание языкового контекста в блоге; организация самостоятельной работы студентов с применением блог-технологии);

– *психолого-педагогические условия* (учет индивидуальных и возрастных особенностей студентов в процессе формирования основ ЭК посредством реализации личностно-ориентированного и дифференцированного подходов к обучению студентов, осуществляемых с помощью блог-технологии; актуализация и развитие субъект-субъектных отношений в процессе общения студентов между собой и с преподавателем в блоге учебной группы);

– *дидактические условия* (обеспечение студентов информационными ресурсами с использованием блог-технологии; обеспечение методическими материалами, которые предполагают использование блог-технологии; разработка новых контролирующих материалов, которые могут храниться в блоге; проведение консультаций с преподавателем, особенно онлайн в блоге; предоставление студентам возможности публичного обсуждения полученных результатов в блоге; стимулирование коммуникативно-познавательной активности студентов за счет применения блог-технологии; организация контроля с применением блог-технологии);

– *социальные условия* (учет предъявляемых к выпускникам требований современного общества, а именно*:* наличие у них умений общения на иностранном языке, в том числе и в электронной среде; учет личных материальных ресурсов студентов (компьютер, планшет и т.д.); организация виртуальной иноязычной среды общения в блоге; учет темпов развития сети (Интернет)). Соблюдение данных условий обеспечивает эффективность педагогического процесса [1, с. 201–202].

Ведущими методами в организации процесса формирования основ электронной коммуникации у студентов технических специальностей являются *поисковые методы*. При работе с заданиями в учебном блоге студентам необходимо постоянно не только искать требуемую информацию, но и анализировать ее. Следовательно, нужно применять и *аналитические методы. Проблемные методы* также необходимо использовать, так как в ходе работы с учебным блогом студенты решают проблемные ситуации.

Помимо вышеизложенного необходимо выделить ряд *педагогических принципов*, на которых строится методика обучения иноязычному общению [5, с. 16–39]. В рамках данной статьи мы считаем необходимым уделить особое внимание специфическим принципам обучения иноязычной ЭК, которые основаны на принципах иноязычного обучения и специализированных принципах обучения с применением интернет-технологий.

С*пецифические принципы обучения основам иноязычной электронной коммуникации* реализуются следующим образом.

Первая группа принципов:

– *принцип коммуникативной направленности обучения,* который реализуется путем создания ситуаций общения в электронной среде (блоге) при формировании основ электронной коммуникации;

– *принцип интеграции и дифференциации* заключается в том, что хотя и принято разделять виды речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение, письмо) и обучать им, исходя из особенностей каждого, в итоге все они сливаются в единый процесс коммуникации, осуществляемой в том числе и в электронной среде;

– *принцип учета родного языка* предполагает, что в процессе формирования основ электронной коммуникации будут учитываться некоторые (в зависимости от ситуации) явления родного языка.

Вторая группа принципов обучения основам ЭК, в которой мы вслед за Т.Ю. Павельевой предлагаем учитывать *специализированные принципы иноязычного обучения с применением интернет-технологий:*

– *принцип интерактивности обучения,* который реализуется за счет постоянного взаимодействия преподавателя со студентами, а также студентов между собой в блоге учебной группы;

– *принцип информатизации обучения,* который предполагает поиск, обработку и анализ информации, полученной из сети;

– *принцип учета особенностей блога как социального сервиса.* Данный принцип обусловлен особенностями речевого поведения в электронной среде, правилами сетевого этикета, что необходимо учитывать в процессе формирования основ электронной коммуникации.

Учет и реализация всех вышеперечисленных принципов позволяет сделать процесс формирования электронной коммуникации на иностранном языке у студентов технических специальностей наиболее эффективным.

Педагогические подходы наряду с другими компонентами составляют методологическую и концептуальную базу организации процесса формирования основ ЭК. Опираясь на ряд работ [4, с. 214; 6, с. 95–105], мы выделили следующие подходы:

1. *Системный подход*. Процесс формирования основ электронной коммуникации должен происходить системно с учетом всех составляющих обучения.

2. *Интегрированный подход*. Студенты параллельно с освоением навыков и умений получают новые знания о стране и культуре изучаемого языка, правилах общения в электронной среде.

3. *Речедеятельностный подход***.** Деятельность рассматривается как основная движущая сила развития любой личности (С.Л. Рубинштей, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин), а речевая

деятельность подразумевает процесс обмена информацией студентами в учебном блоге в определенной ситуации общения.

4. *Коммуникативный подход***.** Данный подход, предложенный Е.И. Пассовым, отвечает основной задаче нашего исследования – формированию основ электронной коммуникации. Поэтому обучение межкультурному общению в электронной среде основывается на решении конкретных коммуникативных задач.

5. *Личностно-ориентированный подход*. Этот подход предполагает учет личностных особенностей студентов, без чего невозможно создание условий формирования творческой личности будущего специалиста.

6. *Лингвопедагогический подход*. Для успешного формирования основ электронной коммуникации требуется создание образовательной среды, которая включает в себя такие элементы, как электронная среда и лингвистическая среда.

7. *Социокультурный подход*. Данный подход успешно реализуется в процессе формирования основ электронной коммуникации, так как в учебном блоге студенты учатся адекватному общению с представителями другой языковой среды.

Организация любого педагогического процесса неотъемлемо связана с *прогнозированием результатов*. Опираясь на исследование Т.Ю. Павельевой [2] и программу подготовки бакалавров технического профиля по иностранному языку, мы выделили критерии оценки полученных результатов: умение использовать различные источники информации для приобретения знаний об определенной проблеме; умение применять знания из других дисциплин для более полного представления о каком-либо явлении или предмете; умение употреблять лексические единицы и грамматические конструкции, исходя из поставленной коммуникативной задачи; умение строить свое речевое поведение в соответствии с социальным статусом партнера по общению; умение соблюдать принятые в электронной среде правила этикета; умение участвовать в интернет-дискуссиях; умение написать эссе; умение написать рецензии на фильм, книгу.

Наличие данных умений у студентов в конце обучающего курса позволяет нам судить о том, насколько сформированы основы электронной коммуникации.

Суммируя все вышеизложенное, мы можем сделать вывод о том, что процесс формирования основ электронной коммуникации у студентов технического вуза должен быть целенаправленным и четко структурированным. В соответствии с этим весь процесс представлен сложной многокомпонентной структурой, составляющие которой постоянно взаимодействуют друг с другом, обеспечивая стойкий положительный результат обучения. А блог-технология способствует наиболее эффективному осуществлению данного процесса.

Список литературы

1. Корнилова Л.И., Абрамова М.В. Условия формирования основ электронной коммуникации у студентов неязыкового вуза // Филологические науки. Вопросы теории и практики: в 2-х ч. Тамбов: Грамота, 2016. № 2 (56). Ч. 1. С. 200–203.
2. Павельева Т.Ю. Методика развития умений письменной речи студентов средствами учебного Интернет-блога (английский язык, языковой вуз): дис. … канд. пед. наук. Тамбов: ТГУ им. Г.Р. Державина, 2010.
3. Проекты федеральных государственных образовательных стандартов направлений подготовки бакалавров. URL: http://edu.tltsu.ru/sites/site.php?s=124&m=50763.
4. Роганина Е.А. Технология развития информационной компетенции будущих лингвистов-преподавателей средствами иностранного языка // Образование в современном мире: роль вузов в социально-экономическом развитии региона: сб. науч. тр. Международ. науч.-метод. конф. / отв. ред. Т.И. Руднева. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2014. С. 213–217.
5. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: пособие для студ. пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2005. 235 с.
6. Щукин А.Н. Обучение иностранным языкам: теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Филоматис, 2006. 480 с.

ON DEVELOPING THE BASICS OF E-COMMUNICATION FOR TECHNICAL STUDENTS

M.V. Abramova

Togliatti State University

In the article it is considered the problem of developing the basics of e-communication for technical students. The specifity of realization of the given learning process with the blog-technology use is shown. The author identifies e-communication concept and its importance in the learning process, which exists in the interaction of pedagogical conditions, teaching aims, methods and approaches. The author also foregrounds the importance of specific approaches of web-based foreign language learning and represents assessment criteria of e-communication basics.
***Keywords**: e-communication, blog-technology, pedagogical conditions, teaching aims, methods and approaches.*

Об авторе:

АБРАМОВА Мария Вячеславна – старший преподаватель кафедры теории и методики преподавания иностранных языков и культур, ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (445667, Самарская обл., г. Тольятти, ул. Белорусская, 14), e-mail: mv_abramova@inbox.ru

УДК 372.881.111.1

СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА В ВУЗОВСКОМ ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

М.А. Адамко

Тольяттинский государственный университет

Раскрыты содержательные аспекты интегративного подхода в образовании. Интегративный подход включает интеграцию как процесс установления связей между элементами системы обучения и является формой обеспечения комплексных и целостных знаний обучающихся. Приводятся различные интерпретации понятий «интеграция», «интегративный подход». Рассматриваются этапы развития педагогической интеграции. Раскрыты компоненты педагогической интеграции, а также структурные элементы интегративного подхода. Указывается на необходимость внедрения рассматриваемого подхода в процесс изучения английского языка. Выделены основные задачи интегративного подхода в образовании. Подчеркивается, что обучение на интегративной основе позволяет использовать широкие технологические возможности. Выявлены ведущие принципы, общие функции педагогической интеграции; определены компоненты интегративного подхода при ранней профессионализации иностранного языка: профессиональные тексты, интегрированные курсы, преподавание на английском языке профессиональных дисциплин. Выделены три уровня проникновения интегративного подхода в учебный процесс.

Ключевые слова: *интеграция, интегративный подход, межпредметные связи, профессиональная коммуникация, интегрированные курсы, образовательный процесс, изучение английского языка.*

В современной системе высшего профессионального образования отмечается преобладание тенденции к политической, информационной и культурной интеграции, однако в ней по-прежнему актуализирована проблема предметной разобщенности. По нашему мнению, можно реализовать решение указанной проблемы за счет использования интегративного подхода в образовательном процессе вуза. Отсутствие единства освоения профессионального и языкового опыта в процессе иноязычной подготовки является одной из основных причин существующих недостатков в подготовке будущих выпускников к иноязычной коммуникации, позволяющей решать профессиональные задачи.

Понятия интеграции и интегративного подхода имеют в настоящее время широкое применение и рассматриваются в различных аспектах. В словаре Д.Н. Ушакова «интеграция» трактуется как

объединение в целое каких-либо частей или элементов в процессе развития [13, с. 356–360]. Современные ученые, исследуя интегративный подход, предлагают более конкретные определения: интеграция – это глубокое взаимопроникновение, слияние, насколько это возможно, в одном учебном материале обобщенных знаний в той или иной области [8, с. 113]; интеграция – это не простое объединение (дополнение) элементов обучения (знаний, методов и т. д.), но разрешение противоречий, неразрешимых средствами одного предмета (области) [4, с. 18–23].

Интеграция – это и цель, и средство обучения, так как позволяет сформировать у студентов целостное представление путем выявления точек сближения в той или иной области.

Интеграция решает множество задач: развивает эрудицию, логику мышления и потенциал студентов, формирует профессиональные и общекультурные компетенции, активизирует всестороннее познание взамен существующей узкой специализации в обучении.

Интегративный подход – это система, которая основана на интеграции как ведущем принципе построения современных обучающих технологий, методик, и характеризуется комплексностью, обобщенностью содержания путем взаимовлияния, взаимопроникновения и взаимосвязи различных дисциплин. Данный подход охватывает все элементы образовательного процесса и способствует формированию у выпускника более высокого уровня подготовки. Анализ имеющегося в научно-методическом арсенале теоретического и практического материала выявил слабую разработку исследуемого вопроса в высшей школе.

Феномен интеграции в образовании имеет глубокие исторические и дидактические корни. Именно первоначальный тип интеграции, имеющий небольшие объемы знаний, способствовал появлению таких учителей человечества, как Сократ, Платон, Аристотель, Лукреций, Леонардо да Винчи, Галилей.

Учить мыслить целостно пытались создатели многих педагогических систем. Так, например, формы организации образовательного процесса рассматривались Я.А. Коменским по аналогии с «нормами действия природы». В своей «Великой дидактике» Я.А. Коменский писал: «Все, что находится во взаимной связи, должно преподаваться в такой связи» (цит. по: [6, с. 34–38]).

Современные ученые изучают разные стороны интеграции в учебном процессе:

– интеграция рассматривается и изучается как педагогическая категория (М.Н. Берулава, С.В. Васильева, К.Ю. Колесина, С.С. Пичугин);

– выявляются особенности и возможности создания взаимосвязей между учебными дисциплинами (Н.С. Антонов, А.В. Викулов, Л.М. Долгополова, П.Г. Кулагин, В.Н. Федорова);

– исследуется роль и место межпредметных связей (И.Д. Зверев, А.Я. Данилюк, Н.А. Лошкарева, В.П. Максимова, П.Н. Новиков);

– реализуется на практике идея о необходимости интеграции содержания учебных дисциплин для получения целостных знаний (А.И. Гурьев, М.В. Кларин, П.Г. Кулагин);

– изучаются методы изложения учебного материала преподавателем при интегративном подходе (И.Д. Зверев, В.П. Максимова).

В.С. Безрукова, рассматривая интеграцию как педагогический феномен, делает справедливый вывод, характеризующий состояние вопроса: «Немногочисленные факты педагогической интеграции не исчерпывают широко распространенного явления. В целом состояние теоретической и практической педагогики говорит о нарастании в ней интегративных тенденций, о преобладании интеграции в содержательной, а не в процессуальной стороне образования, о проявлении интеграционных процессов, прежде всего, в укрупнении педагогических образований, о сложности и многообразии вариантов, видов, механизмов педагогического интегрирования» [5, с. 10–16]. Данный вопрос сегодня весьма актуален в теории и практике обучения и воспитания, так как интегрированные знания являются информационно более емкими, они формируют способность видеть нечто общее за внешне разнокачественными процессами. Этим и объясняется усиленное внимание к педагогической интеграции в настоящее время. Вышли в свет сборники научно-методических трудов, монографий, содержавшие теоретические обоснования и описания практического опыта интеграции. Появились и закрепились основания рассматривать интеграцию как первый, системообразующий принцип дидактики.

Анализ исследовательских работ в этой области позволяет выделить следующие компоненты педагогической интеграции, существующие в различных вариантах:

– внутрипредметная и межпредметная интеграция. Внутрипредметная интеграция позволяет интегрировать понятия, знания, умения внутри дисциплин, способствует значительному расширению содержания предмета. Межпредметная интеграция представляет синтез фактов, понятий, теории нескольких дисциплин;

– горизонтальный и вертикальный тематизм. В качестве содержательной единицы обучения выступает тема, взаимосвязанная содержанием, смыслом и эмоциональным состоянием с другими учебными дисциплинами;

– межсистемная и транспредметная интеграция. Межсистемная представляет объединение содержания обучения в единое целое с дополнительным образованием. Транспредметная является синтезом элементов, включающих основное и дополнительное содержание образования;

– интегрированные курсы. В основе их создания лежит содержание дисциплин, которые входят в различные, но близкие образовательные области.

Интегративный подход в образовании реализуется при следующих доминантных принципах: принцип взаимосвязи интеграции и дифференциации (выражает способ самоорганизации образования); антропоцентрический принцип (раскрывает положение студентов и преподавателей в образовательной среде); принцип культуросообразности (определяет отношение образования к культурному окружению):

1) принцип взаимосвязи интеграции и дифференциации – интеграция и дифференциация представляют собой в диалектическом отношении неделимую пару взаимоопределяемых категорий. Отделение интеграции от дифференциации и ее рассмотрение как отдельной категории возможно только при крайне абстрактном подходе и свидетельствует о методологической неразвитости исследовательского мышления;

2) антропоцентрический характер интеграции позволяет рассматривать занятия как интегрированные системы, что дает возможность обнаружить их антропоцентрический характер. Одно из наиболее последовательных изложений точки зрения в ответе студента – самое яркое проявление антропоцентризма интеграции;

3) культуросообразность интеграции образования определяет культуру как общую модель организации образования и означает то, что современное образование путем межпредметной интеграции должно существенно повысить свой культуросообразный характер. Данный принцип интеграции поднимает на более высокий уровень гуманитарное образование.

Следует обозначить некоторые общие инвариантные функции педагогической интеграции, которые имели бы отношение ко всем ее разновидностям – это методологическая, развивающая, технологическая функции. Функции педагогической интеграции являются способами проявления ее активности при выполнении определенной задачи, они накапливают в себе другие функции.

Особо подчеркиваем, что осуществление интеграции, реализации интегративного подхода в преподавании английского языка будущим профессионалом представляется важнейшей задачей, способствующей развитию профессиональных компетенций у студентов всех

направлений подготовки. Особое место английского языка в интеграции дисциплин объясняется тем, что он находится в тесном взаимоотношении с гуманитарными и естественнонаучными дисциплинами. Такая интеграция может осуществляться на всех этапах обучения иностранному языку, как на уровне всей системы высшего профессионального обучения, так и на уровне отдельных дисциплин [11, с. 317–322].

Поиск точек соприкосновения в процессе профессионализации английского языка позволил выделить следующие компоненты реализации интегративного подхода:

1. Выбор в качестве интегрирующей единицы для изучения английского языка профессионального текста, который позволяет достичь органического единства в формировании системных умений [2, с. 283–288], в обучении чтению, интерпретации прочитанного и на этой основе в изложении обучающимися своих мыслей. Методика преподавания английского языка на материалах научного текста, на материалах языка профессии позволяет опираться на текст как на высшую коммуникативную единицу обучения. В этой связи перед преподавателями стоит задача подбора текстов для каждого направления подготовки;

2. Внедрение межпредметных связей. Вопрос развития межпредметных связей возник не сегодня, определенный опыт в этом направлении уже накоплен и требует дальнейшего анализа. Интегративный подход предполагает равномерное, равноправное соединение родственных тем всех дисциплин, изучение которых взаимно переплетается на каждом этапе обучения студентов. Использованию интегративного подхода в образовательном процессе, нацеленном на формирование профессиональной компетентности студентов средствами иностранного языка с использованием межпредметных связей, предшествует:

а) определение структурно-логических связей учебных дисциплин профильного и языкового цикла;

б) выделение компонентов, подлежащих интегрированию;

в) определение условий, способов и глубины интеграции.

Интеграция нескольких дисциплин (иностранного языка и дисциплины по профессии) становится возможной в процессе профессионализации английского языка [7, с. 272–274]. Такой подход предполагает изучение нескольких профильных дисциплин на английском языке, что позволяет значительно увеличить количество аудиторных часов по иностранному языку, а также знакомить студентов с новыми для них темами, подходами, методами, существующими в той профессии, которую они изучают.

В исследованиях ученых, занимающихся практическим

внедрением межпредметных связей, отмечается эффективность взаимодействия с преподавателями профилирующих кафедр [12, с. 47–49; 9, с. 134; 3, с. 5–25]. При тесном взаимодействии выпускающих кафедр и кафедр иностранных языков определяются профильные дисциплины, целесообразные для изучения на английском языке; адаптируются методики преподавания и выявляются общие проблемы и вопросы для дисциплин, анализ которых позволяет создать общие программы учебного процесса и разработать методические рекомендации, курсы лекций, практикумы, а также другие обучающие материалы.

Например, уже сегодня для автомобильных направлений подготовки в некоторых вузах преподают на английском языке такие небольшие курсы, как «Устройство автомобиля», «Конструкция автомобиля», «История автомобиля», «Современное автомобилестроение» и т. д., которые могут выступать как отдельные дисциплины или быть интегрированными в профильную и языковую дисциплину;

3. Разработка и внедрение интегрированных курсов. Создание учебного процесса по английскому языку с использованием интегративного подхода открывает различные технологические возможности [10, с. 257–265]. При функционировании интегрированных курсов реализуемая образовательная деятельность формируется на основе содержания дисциплин, которые входят в одну и ту же образовательную область, причем дисциплины могут выступать как на паритетных началах, так и с преимуществом какой-то одной предметной области.

В этой связи весьма интересным представляется курс «Эстетические свойства слова в английском и русском языке», который интегрирован в две дисциплины – «Иностранный язык» и «Филологический анализ» у студентов направления подготовки «Филология» [1, с. 83–106]. Процесс интеграции в данном курсе обусловлен наличием определенных условий: объекты изучения совпадают либо достаточно схожи; методы изучения в интегрированных предметах построены на общей теоретической основе, используют общие закономерности; прослеживается главная идея, обеспечивающая как неразрывную связь, так и целостность каждого занятия.

При создании общей программы дисциплины «Иностранный язык» с целью решения междисциплинарных проблем необходимо следующее:

– определение учебной проблемы и уточнение формулировок с использованием интеграции научного познания и учебного материала родственных дисциплин;

– конкретизация совместной системы формируемых

междисциплинарных понятий, которая делает возможным установление взаимосвязи между ними и последовательности введения в разных предметах;

– разработка основных этапов познавательной деятельности студентов и общего направления методики обучения, позволяющая преподавателю систематизировать занятия по английскому языку, на которых решаются междисциплинарные проблемы.

Интегративный подход при использовании в системе высшего профессионального языкового образования включает в себя следующие системные элементы:

1. Субъект интегративной деятельности. В качестве субъекта выступает студент, получающий новое содержание обучения по иностранному языку, актуальное для его будущей профессии;

2. Содержание обучения включает в себя интегративное качество программ учебных дисциплин, образовательных материалов.

При использовании интегративного похода в ходе изучения английского языка можно выделить три уровня его проникновения в структуру учебного процесса:

– низкий (уровень учебной дисциплины, при котором межпредметная интеграция используется частично, а междисциплинарные понятия только упоминаются);

– средний (уровень учебного материала – в методических разработках проведения занятий по английскому языку, в рабочих программах широко внедряется межпредметная интеграция; в деятельности преподавателей различных дисциплин используются элементы организационной координации);

– высокий (в рамках новой интегрированной дисциплины возникает полная интеграция как на содержательном, так и на процессуальном уровне).

3. Технология интеграции (позволяет прибрести и разработать различные способы решения познавательных, образовательных и коммуникативных задач, в процессе интегративного обучения иностранному языку);

4. Интегрированные средства обучения (средства, при помощи которых подаются и отрабатываются учебные материалы на занятиях и в учебной практике);

5. Интегративные связи (объединяют все элементы подхода и по горизонтали, и по вертикали, при этом обеспечивается многоуровневая и многофункциональная интеграция в образовательной сфере).

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать вывод, что при использовании интегративного подхода в процессе обучения иностранному языку, который обеспечивает профессионально-личностный рост будущего выпускника, решаются следующие

важнейшие задачи: 1) раскрывается интеллектуальный потенциал личности студентов; 2) создаются условия для саморазвития и самореализации личности; 3) развиваются способности к сотрудничеству и к построению межличностных отношений.

В качестве результата применения интегративного подхода выступает внедрение оптимизации и интенсификации учебной деятельности студентов и преподавателей, формирование ключевых компетенций, развитие и подготовка профессионала, готового к межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Адамко М.А. Формирование профессиональной компетенции студентов направления подготовки бакалавров «Филология» на основе интегративного подхода: дис. … канд. пед. наук. Тольятти, 2013. 184 с.
2. Адамко М.А. Особенности обучения английскому языку в вузе в современных условиях. Тольятти: Вектор науки ТГУ. 2015. №3-2 (33-2). С. 283–288.
3. Андриенко А.С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения): автореф. дис. … канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2007. С. 5–25.
4. Безрукова В.С. Интеграционные процессы в педагогической теории и практике. Екатеринбург, 2004. С. 18–23.
5. Безрукова В.С. Педагогическая интеграция: сущность, состав, механизм реализации // Интегративные процессы в педагогической теории и практике. Свердловск, 1990. С. 10–16.
6. Бусыгина А.Л. Совершенствование педагогической компетентности преподавателей как фактор повышения эффективности учебного процесса ВТУЗа: дис. … канд. пед. наук. СПб., 1994. 189 с.
7. Демьяненко Н.В. К вопросу о содержании обучения профессиональному иностранному языку в техническом вузе в условиях инновационного образования // Молодой ученый. 2010. № 3. С. 272–274.
8. Кульневич С.В. Современный урок: учеб. пособие для учителей, методистов, руководителей учебных заведений, студентов пед. учеб. заведений, слушателей ИПК. Ростов-н/Д: Учитель, 2005. 288 с.
9. Минеева О.А., Красикова О.Г. Формирование профессионально-иноязычной коммуникативной компетенции будущих инженеров в вузе. Н. Новгород: ВГИПУ, 2010. 196 с.
10. Тараносова Г.Н., Якушева Т.С. Научная межкультурная коммуникация и психолого-педагогические особенности ее развития

в условиях рынка. Тольятти: Вестн. Волжского ун-та им. В.Н. Татищева, 2015. № 3 (34). С. 257–265.
11. Тараносова Г.Н. Профессиональная текстовая компетенция как системообразующая в вузовской подготовке филолога // Проблемы университетского образования. Компетентностный подход в образовании. Тольятти: ТГУ, 2009. С. 317–322.
12. Ткаченко М.В. Формирование иноязычной компетенции студентов технических специальностей университета // Высшее образование сегодня. 2010. № 4. С. 47–49.
13. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. М.: ИДДК, 1995. 1056 с.

SUBSTANTIAL ASPECTS OF INTEGRATIVE APPROACH IN HIGH SCHOOL PROCESS OF LEARNING ENGLISH

M.A. Adamko

Togliatti state University

The article reveals the substantial aspects of integrative approach in education. Integrative approach includes integration as a process of interaction between the elements of the training system and is a form of ensuring an integrated and holistic knowledge of students. The article gives different interpretations of the terms «integration», «integration approach». Author considers the development stages of pedagogical integration. Components of pedagogical integration and structural elements of the integrative approach reveal in the article. The author points to the necessity of introducing this approach into the process of learning English. The main objectives of the integrative approach are selected in education. The author emphasizes that training on integrative basis allows using wide technological possibilities. Identified the leading principles of the common functions of pedagogical integration; defines the components of the integrative approach for early professionalization of foreign language: professional texts, integrated courses, teaching professional disciplines in English language. Identified three levels of penetration of integrative approach in educational process.

***Keywords**: integration, integrative approach, interdisciplinary connections, professional communication, integrated courses, educational process, the study of the English language.*

Об авторе:

АДАМКО Мария Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания иностранных языков и культур ФГБОУ ВПО «Тольяттинский государственный университет» (445667, г. Тольятти, ул. Белорусская, д. 14), e-mail: hmavv@rambler.ru

УДК 371.113.1

ИДЕАЛЬНЫЙ РУКОВОДИТЕЛЬ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.В. Астапенко

Тверской государственный университет

В статье рассматриваются различные характеристики идеального руководителя образовательного учреждения, а именно: требования к образованию, стили менеджмента, управленческие навыки, личностные, профессиональные и деловые качества.

Ключевые слова: *менеджмент, управление, идеальный руководитель, экстраверт, интроверт, харизма, высшее профессиональное образование.*

Образовательная среда на современном этапе развития отличается динамизмом реформ, которые она должна пропустить через себя; при этом ожидается тенденция на повышение качества и эффективности образовательных результатов. Требования, которые предъявляются к педагогическим работникам, и особенно к руководителям учебных заведений, возрастают с каждым годом. Сегодня недостаточно формально предоставлять качественные образовательные услуги; модернизация образования должна быть направлена на конкурентоспособность выпускников как средних, так и высших учебных заведений.

Профессиональная карьера в сфере образования – «это не только продвижение по профессиональной и социальной лестнице, сколько новый уровень самоуважения, самодостаточности, уверенности в завтрашнем дне. Карьеру делает практически каждый, но немногие доходят до ее вершины» [7, с. 29–30].

Какова специфика работы руководителя образовательного учреждения на современном этапе, какие профессиональные и деловые характеристики помогают лидеру в сфере образования стать идеальным руководителем?

Стили менеджмента

Менеджмент любой организации (включая и образовательные учреждения) должен выполнять четыре основные функции. По мнению И.К. Адизеса, известного во всем мире специалиста по повышению эффективности компаний, эти функции могут быть сформулированы так: «…производство результатов **(P)**, администрирование **(A),** предпринимательство **(E)** и интеграция **(I)**» [1, с. 39].

«Производство результатов» в образовательном учреждении

выражается в предоставлении качественного образования. Хорошие результаты обученности школьников, высокий конкурс поступления в данную школу, а также высокий процент поступления в вузы выпускников данной образовательной организации свидетельствуют о том, что функция «производство результатов» выполняется эффективно.

Функция «администрирование» заключается в том, чтобы следить за порядком в организационных процессах образовательного учреждения: правильное и последовательное выполнение всех предписаний, всех должностных обязанностей членов коллектива.

Функция «предпринимательство» «сочетает в себе творческий подход и готовность идти на риск» [там же, с. 40]. Учебное заведение должно развиваться, образовательные услуги должны пользоваться спросом в долгосрочной перспективе. Для этого необходимо внедрять инновационные технологии, привлекать лучших преподавателей, улучшать методики преподавания, предлагать новые современные курсы, одним словом, чувствовать веяния времени.

Четвертая функция менеджмента «интеграция» характеризуется созданием особой атмосферы и системы ценностей, которые мотивировали бы сотрудников работать сообща, продуктивно, поддерживая друг друга. Если «интеграция» хорошо воплощена в образовательном учреждении, то она будет жизнеспособна и эффективна на долгие годы.

Если все эти перечисленные функции выполняются должным образом, то образовательная организация будет успешной. «Как только одна или несколько функций перестают выполняться, мы сталкиваемся с предсказуемой, воспроизводимой моделью неправильного менеджмента – одинаковой в любом уголке земного шара, безотносительно к культуре, технологии и размеру организации или ее задачам» [там же, с. 41].

Если менеджер образовательного учреждения успешно выполняет **P** функцию и удовлетворительно справляется с остальными тремя функциями, то перед нами менеджер **P** типа, или, в трактовке И.К. Адизеса, имеет код **Paei.** Такого менеджера отличают два качества: он знает, что нужно клиентам (потребителям образовательных услуг) и почему они приходят именно в его образовательное учреждение. Однако мало производить результаты, необходимо заставить работать всю систему, а для этого нужна функция **A** – администрирование. Администратор анализирует результаты, уделяет внимание деталям, организует процесс производства (предоставления услуг). При этом он следит за бюджетом, контролирует расходы, разрабатывает системы и следит за их внедрением.

Успешно реализуемые **P** и **A** функции дают прекрасные результаты

в краткосрочной перспективе. Лидер, который способен одинаково эффективно выполнять эти две функции будет иметь код **PAe.**

Рассмотрим важнейшие характеристики менеджера **A** типа (его код **pAei**). Такой руководитель методичен и хорошо организован. Его отличает «линейный тип мышления» [там же, с. 50]. Он видит суть идеи, может предвидеть будущие проблемы, он задает вопросы, которые помогут решить важные проблемы и улучшить результаты работы. Он следит за точностью и достоверностью информации, без которой невозможно точно оценить все плюсы и минусы организации. Однако он не производит результаты, он лишь следит, чтобы все работало, как надо. Заметим, что чрезмерная увлеченность администрированием может вылиться в бюрократизм.

Хорошему менеджеру не обойтись без третьей функции, **E** – предпринимательства. Менеджера **E** типа (его код **paEi**) И.К. Адизес называет генератором идей. Такого менеджера характеризуют следующие качества: творческий подход к делу, прогнозирование новых направлений и стратегий развития организации, прекрасная адаптация к изменяющимся условиям окружающей обстановки, готовность к конкретным действиям, активность. Если функции **P** и **A** дают хорошие результаты в краткосрочной перспективе развития образовательного учреждения, то функция **E** сделает организацию успешной в долгосрочной перспективе. А это очень важно для любой организации, планирующей как можно дольше оставаться на рынке услуг.

«Фундаментальный смысл существования любой системы – это интеграция, **(I)** функция. Менеджеры, которые способны выполнять эту функцию, обладают потенциалом, который позволяет стать не просто хорошими управленцами, но лидерами», полагает И.К. Адизес [там же, с. 59].

Менеджер-интегратор (код **paeI**) создает в организации связи, обеспечивающие преемственность в будущем и прекрасное функционирование в настоящем. Роль лидера-интегратора важна для успешной деятельности организации сейчас и в будущем.

Интегратор имеет ярко выраженные творческие способности, которые помогают ему принимать решения в условиях, когда имеется недостаточное количество нужных данных. Интегратору приходится тесно взаимодействовать с людьми: «Умелый интегратор заботится о том, чтобы не стать незаменимым. Его подчиненные должны быть обучены его заменять. В идеале в сплоченной группе почти каждый ее член должен быть готов к роли лидера» [там же, с. 60]. Менеджер-интегратор знает, как направить индивидуальные творческие способности всех и каждого сотрудника в единое русло, сформировав из них команду. Сотрудники готовы идти на некоторые риски, при этом понимают важность разделения чувства ответственности между всеми для достижения глобальных целей организации.

Сбалансированное выполнение всех четырех функций может быть реализовано лишь в идеале. Чаще всего встречаются руководители, директора, хорошо выполняющие две или три функции. Хороший директор позаботится о том, чтобы его заместители компенсировали недостающие функции управления и прекрасно с ними справлялись, но контроль должен исходить сверху.

К сожалению, невозможно встретить идеального руководителя, поскольку «идеальных менеджеров не бывает и быть не может» [там же, с. 62], но каждый успешный менеджер должен хотя бы стремиться стать идеальным руководителем.

Образование

Современный руководитель образовательного учреждения в России должен иметь соответствующее образование, позволяющее ему занимать эту должность. В статье № 51 Закона о «Правовом статусе руководителя образовательной организации четко прописана «необходимость наличия у руководителя высшего образования и соответствия квалификационным требованиям» [6, с. 20–21]. Подходящими направлениями подготовки являются следующие: «Государственное и муниципальное управление», «Менеджмент», «Управление персоналом». При этом стаж педагогической работы должен составлять не менее 5 лет. Допускается также и высшее профессиональное образование по другим направлениям подготовки, но дополненное профессиональным образованием в области государственного или муниципального управления и связанного с ним. Приветствуется стаж работы на руководящих или педагогических должностях не менее 5 лет.

С переходом на трехуровневую систему образования студенты, претендующие в будущем занять пост директора школы, колледжа или другого образовательного учреждения, должны по окончании обучения на отделении бакалавриата выбрать соответствующие программы в магистратуре. Большим спросом пользуются магистерские программы «Менеджмент в образовании», «Управление качеством образования». Успешно окончившие аспирантуру и защитившие кандидатскую диссертацию в области педагогики, психологии или некоторых других направлений имеют все шансы претендовать на должность руководителя образовательной организации. Хорошее образование и достаточный опыт педагогической деятельности служат прекрасной базой для управления учебными заведениями.

В США к образованию руководителя школы, колледжа предъявляются довольно высокие требования, а именно: высшее профессиональное образование не ниже магистра образования, или магистра в области управления (Master of Education in educational leadership and innovation, Master of Education in higher and secondary

education). Приветствуется ученая степень PhD в сфере образования, менеджмента, а также докторская степень в сфере образования EdD (PhD in Educational policy and evaluation, Doctor of Education in leadership and innovation, PhD in management). Педагогический опыт и опыт работы на руководящих постах помогают будущему руководителю образовательного учреждения понимать специфику своей деятельности, а постоянное повышение квалификации, экзамены на профессиональную пригодность способствуют совершенствованию лидеров образовательных учреждений.

Управленческие (лидерские) качества

Лидер учебного заведения в первую очередь должен обладать управленческой компетентностью, которая включает в себя достаточный объем знаний, умений и навыков управления развивающейся организацией в непростой, противоречивой, полной нестандартных ситуаций обстановке. Кроме того, управленческая компетентность напрямую связана с методологической культурой при решении вопросов управления и контроля, а также знанием особенностей стилей и принципов менеджмента. Хороший руководитель не только прекрасно владеет теорией управления, но и способен эффективно применять функции управления на практике.

«Эффективное руководство подразумевает, что менеджер обладает необходимыми способностями и профессионально пригоден. При этом важно вдобавок иметь чутье, предсказывающее, когда нужно отойти в сторону и позволить другим расти, совершенствоваться и совершать ошибки», – считает Д. Зак [4, с. 14].

Хороший лидер – это зрелая, опытная личность. Только с опытом, приобретенным в результате руководства, совершая ошибки и с достоинством преодолевая их, можно стать достойным лидером, за которым потянутся люди. Понимая, что физические и эмоциональные ресурсы человека требуют восстановления, а интеллектуальная деятельность – осмысления, лидер «умеет сбавить темп и расслабиться в сложной ситуации» [1, с. 225].

Настоящий лидер – целеустремленная цельная личность, которая знает, как добиться максимальных результатов, несмотря на встречающиеся преграды на его пути. Трудности и проблемы не останавливают лидера, а закаляют лидерские качества, делают его сильнее и увереннее.

Эффективный лидер создает условия, при которых члены его команды могут проявить все свои лучшие качества. При этом руководитель ценит сильные и слабые стороны своего персонала, отличительные особенности сотрудников.

Создание благоприятных продуктивных отношений при управлении коллегами, при решении общих задач способствует росту

педагогического мастерства учителей и развитию учащихся, определяет стратегию и тактику управления школой.

Джон Максвелл, исследователь проблем лидерства, личностного и корпоративного развития, среди прочих качеств лидера выделяет мужество, страсть и перспективное видение. Директор должен обладать мужеством при принятии решений и, ощущая всю ответственность, не бояться выходить из зоны комфорта, а действовать во благо своей организации. Страсть отличает человека, который всецело занят своей работой, любит свою работу, а значит, страстный руководитель способен добиться успеха и увлечь всех за собой. Перспективное видение (иными словами, воображение) руководителя образовательной организации помогает ему увидеть долгосрочные перспективы, конечную цель, разработать план развития учреждения и пути его успешной реализации. Идеальный руководитель никогда не ограничивает свою деятельность лишь осуществлением краткосрочных целей. Стратегическое планирование, основанное на перспективном видении результатов деятельности, помогает директору сделать школу конкурентной в долгосрочной перспективе.

Личностные характеристики

Не все преподаватели способны стать хорошими руководителями, поскольку для лидера требуются особые личностные и лидерские качества: «Харизма – одна из характерных черт лидеров, поскольку именно это качество усиливает лидерские качества человека, помогает выполнить предназначение, реализовать возможности для достижения главных целей» [2, с. 59].

Отличительной личностной характеристикой яркого, харизматического лидера является его энергетика. А причиной такой заряжающей энергии является четко обозначенная цель деятельности и реальные действия для ее осуществления. «Харизматики – люди с "профицитной" энергетикой: энергии у них больше, чем нужно им самим для повседневных нужд. И это производит на окружающих сильный эффект, даже побуждает их говорить об особом ореоле, сиянии, энергетических потоках, исходящих от лидера» [3, с. 89].

Директора, руководителя образовательного учреждения отличает высокая нравственность, которая непременно должна служить эталоном поведения для педагогов и учащихся. Современный руководитель сегодня не может быть консерватором, только творческий подход работе, инициативность и способность ценить и развивать инновационные подходы к деятельности помогают образовательному учреждению быть эффективным, конкурентоспособным, отвечающим высоким требованиям XXI в.

Хороший директор умеет контролировать свои эмоции, отличается самообладанием при решении сложных управленческих

задач. При этом он доверяет своей интуиции, шестому чувству – «неистощимому источнику мудрых решений» [4, с. 192].

Хорошие коммуникативные навыки руководителя способствуют благоприятному морально-психологическому климату в коллективе, его сплоченности. Более того, возникающие конфликты лидер решает в атмосфере взаимного доверия и уважения мнений других. Пути выхода из конфликтных ситуаций часто служат средством обучения для коллектива.

Одно из главных качеств характера лидера – умение быть магнитом для людей, притягивать их к себе, вести за собой. Позитивная энергетика, внутренняя сила, сильные волевые качества заставляют людей тянуться к лидеру.

Руководителем учреждения может стать как экстраверт, так и интроверт. Рассмотрим некоторые отличия в стилях их руководства. Большинство отечественных и международных исследований свидетельствует о том, что лучшими лидерами, безусловно, являются экстраверты, «которым свойственны: энергичность, экспансивность, общительность, эмоциональная возбудимость, склонность к доминированию, активность, готовность пойти на риск… направленность на внешний мир… смелость и способность чувствовать себя комфортно в центре внимания» [5, с. 335]. По мнению преподавателей Гарвардской школы бизнеса, «лидер должен быть хорошим оратором» [там же, с. 68]. Однако не всегда хороший оратор может стать действительно эффективным лидером: «На важные посты часто назначают людей, которые хорошо говорят, но не способны генерировать хорошие идеи. Легко перепутать талант и ораторское мастерство» [там же, с. 70]. Соглашусь с мнением Сьюзан Кейн, которая замечает, что «мы склонны переоценивать коммуникабельность с точки зрения важных для лидера качеств» [там же, с. 71].

Экстраверты обладают врожденной способностью воодушевлять людей, именно по этой причине они могут достичь наилучших результатов при руководстве пассивными сотрудниками. Несмотря на установленную модель лидерства Гарвардской бизнес-школы, среди известнейших управляющих компаниями есть немало интровертов: среди них Чарльз Шваб, Билл Гейтс, Бренда Барнс и многие другие.

Чем отличается стиль руководства лидеров-интровертов и чем они могут быть лучше экстравертов? Интроверты-начальники устают от продолжительного взаимодействия с другими людьми, поэтому выделяют в своем расписании время для отдыха в одиночестве для восстановления сил. Речь лидера-интроверта может быть монотонной, не такой яркой и эмоциональной, как у экстраверта, но при этом лидер-интроверт любит больше слушать других и собирать информацию. Интровертам не свойственно «выпячивать свое мнение и переубеждать собеседника» [там же, с. 73]. Интроверт не будет принимать решений

без тщательного их анализа. Обдумывание всех преимуществ и недостатков требует некоторого времени и может порой запаздывать, при этом интроверты-начальники редко идут на неоправданные риски. Лидер-интроверт с уважением относится к разумным инициативам и предложениям своих подчиненных, но окончательное решение принимает самостоятельно.

Интровертам довольно хорошо удается руководить инициативными сотрудниками, поскольку у лидеров-интровертов нет сильного желания доминировать и, благодаря умению слушать, «интроверты с большей вероятностью одобрят рационализаторские предложения» [там же, с. 75]. Интровертное поведение присуще азиатским лидерам, где в самой культуре заложено прилежание, привычка больше слушать других (особенно родителей и учителя в школе), много читать, анализировать, запоминать. Широко известно, что лидеры из азиатских стран не отличаются искусством красноречия, они плохие ораторы, но если и пытаются кого-то убедить, то используют весомые аргументы и в целом немногословны.

Профессиональные качества

Профессиональные качества лидера образовательного учреждения приобретаются постепенно, с опытом работы на руководящих должностях, они не являются врожденными. Такие качества, как решительность и целеустремленность руководителя, побуждают его к действию, каждый день заставляют работать с целью достижения поставленного результата.

Директор, руководитель постепенно приобретает способность действовать осознанно, понимая последствия и значение всех предпринимаемых действий. Осознанные действия напрямую связаны с ответственностью, которую берет на себя лидер, при этом настоящий лидер не боится ответственности, умеет делегировать часть своих полномочий вверенным ему сотрудникам.

Умение убеждать, а также умение объяснять являются важными характеристиками руководителя учреждения. Убедительная речь, способность доходчиво разъяснять задачи и проблемы, которые необходимо решить, повышают результативность работы учреждения.

Кругозор, разносторонние способности, эрудиция как в области педагогики и психологии, так и в области литературы, искусства, науки, техники, высокий уровень культуры отличают лучших руководителей образовательных учреждений.

Современный руководитель образовательного учреждения представляет собой человека, успешно выполняющего свои основные функции – производить качественные образовательные услуги, способствовать конкурентоспособности организации, внедрять инновации, привлекать лучших преподавателей, создавать

положительную мотивацию для педагогического коллектива качественно выполнять свою работу, а для учащихся – достигать высоких показателей результативности обучения. Чтобы успешно руководить вверенной ему образовательной организацией, директор должен обладать многими важными личностными, профессиональными и лидерскими качествами, которые частично являются врожденными характеристиками, но, в большей степени, приобретаются в процессе накопления бесценного опыта и постоянного самосовершенствования.

Список литературы

1. Адизес И. Идеальный руководитель: Почему им нельзя стать и что из этого следует. М.: АЛЬПИНА ПАБЛИШЕР, 2014. 264 с.
2. Астапенко Е.В. Харизма учителя // Наука и Мир: Междунар. науч. журн. 2015. Т. 2. № 12 (28). С. 59–60.
3. Гандапас Р. Харизма лидера. 2-е изд. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 224 с.
4. Зак Д. Управление для тех, кто не любит управлять / пер. с англ. А. Плюсниной. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. 224 с.
5. Кейн С. Интроверты. Как использовать особенности своего характера / пер. с англ. В. Шульпина, Н. Яцюк. 2-е изд. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 384 с.
6. Литвиненко Э.В. Отбор на должность руководителя образовательной организации: метод. рекомендации / под. ред. И.Ю. Синельникова. М.: АРКТИ, 2014. 128 с. (Управление образованием).
7. Новиков А.М. Я – педагог. М.: Эгвес, 2011. 136 с.

AN IDEAL EXECUTIVE IN THE SPHERE OF EDUCATION

E.V. Astapenko

Tver State University

The article is devoted to different characteristics of an ideal executive of the educational institution, to mention: educational requirements, management styles, administrative skills, personal, professional and business qualities.
***Keywords**: management, control, an ideal executive, extravert, introvert, charisma, higher vocational education.*

Об авторе:

АСТАПЕНКО Елена Владимировна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: Elenastap@gmail.com

УДК 004(073) : 378.4

О РАЗРАБОТКЕ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ ПО УГНС «КОМПЬЮТЕРНЫЕ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ НАУКИ» В СООТВЕТСТВИИ С ПРОФЕССИОНАЛЬНЫМИ СТАНДАРТАМИ

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

Тверской государственный университет

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

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

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

В [2] описана разработка компонент, составляющих основу примерной образовательной программы подготовки бакалавров: базовый примерный учебный план; примерный календарный учебный

график; рекомендации разработчиков по содержанию образовательных модулей; рекомендации по содержанию, формам и методам проведения промежуточной и итоговой аттестации, фонды оценочных средств для проверки универсальных и оптимизированных общепрофессиональных компетенций, предложенных в [1].

В данной статье представлена разработка указанных компонент для примерной образовательной программы магистратуры в рамках УГНС 02.00.00 «Компьютерные и информационные науки».

Анализ профессиональных стандартов

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

В табл. 1 указан некоторый ориентировочный уровень высшего образования и соответствующий ему уровень квалификации из ПС.

Таблица 1

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

Значительной части профессиональных стандартов табл. 1 соответствует, но существуют и такие ПС, где имеются отличия. Так, например, профессиональный стандарт «Архитектор программного обеспечения» при описании обобщенной трудовой функции «Оценка возможности создания архитектурного проекта» содержит 6-й уровень квалификации, но при этом в разделе «Требования к образованию и обучению» содержится требование «высшее образование – программы магистратуры» [3]. Аналогичное разногласие встречается и в ПС «Специалист по тестированию в области информационных технологий», в котором для ОТФ «Разработка стратегии тестирования и управления процессом тестирования» требуется «высшее образование – специалитет, магистратура», но при этом указывается 6-й уровень квалификации самой ОТФ [4].

Табл. 2 содержит перечень профессиональных стандартов,

которые использовались при разработке примерной ООП подготовки магистров по УГНС 02.00.00.

Таблица 2

Уровень высшего образования	Перечень профессиональных стандартов	Утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации
Магистратура	Программист	от 18 ноября 2013 г. № 679н
	Специалист по информационным системам	от 18 ноября 2014 г. № 896н
	Специалист по тестированию в области информационных технологий	от 11 апреля 2014 г. № 225н
	Администратор баз данных	от 17 сентября 2014 г. № 647н
	Архитектор программного обеспечения	от 7 апреля 2014 г. № 228н

Анализ обобщенных трудовых функций и их составляющих

Учебный план магистратуры состоит из трех блоков:

Блок 1. Дисциплины, которые могут быть сгруппированы в модули.

Блок 2. Практики.

Блок 3. Государственная итоговая аттестация.

Дисциплины (модули), относящиеся к базовой части программы, являются обязательными для освоения обучающимся вне зависимости от направленности программы, которую он осваивает. ФГОС ВО устанавливает показатели трудоемкости каждого блока отдельно для программ прикладной и академической магистратуры.

Для базовой части блока 1 мы предлагаем следующую модульную структуру:

Модуль 1. Дисциплины, формирующие общекультурные компетенции.

Модуль 2. Дисциплины, формирующие общепрофессиональные компетенции.

Модуль 3. Дисциплины, направленные на углубленное формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций (вариативная часть).

Перечень универсальных компетенций утвержден Министерством образования и науки РФ:

– способность к абстрактному мышлению, анализу и синтезу (УК-1);

– готовность действовать в нестандартных ситуациях, нести социальную и этическую ответственность за принятие решения (УК-2);

– готовность к саморазвитию, самореализации, использованию

творческого потенциала (УК-3).

ФГОС ВО предлагает вузам самостоятельно определить перечень дисциплин, входящих в базовую часть программы, тем самым давая полную свободу в выборе перечня дисциплин и их содержания. Перед вузами возникает необходимость качественного отбора содержания математических и ИКТ-дисциплин с учетом видов профессиональной деятельности студента и его будущих профессиональных задач [5].

Для формирования универсальных компетенций в рамках модуля 1 предлагается изучение дисциплин «Иностранный язык в профессиональной деятельности» и «Управление проектами». Кроме того, для формирования компетенции УК-1 для направлений подготовки УГНС 02.00.00 полезной будет дисциплина «История и методология математики и информатики», которая в том числе направлена и на формирование компетенции ОПК-1.

Анализ профессиональных стандартов при разработке ПООП бакалавриата показал необходимость и важность включения таких дисциплин, как, например, «Математическая логика и теория алгоритмов», «Языки программирования и методы трансляции».

Для ОТФ «Управление работами по сопровождению и проектами создания (модификации) ИС, автоматизирующих задачи организационного управления и бизнес-процессы» (ПС «Специалист по ИС») необходимы такие знания, как

– основы теории систем и системный анализ;

– методики описания и моделирования бизнес-процессов, средства моделирования бизнес-процессов;

– системы классификации и кодирования информации, в том числе присвоение кодов документам и элементам справочников;

– оценка (прогнозирование) бюджетов и графиков: метод аналогов, экспертные оценки;

– инструменты и методы проектирования и верификации архитектуры ИС;

– теория баз данных, системы хранения и анализа баз данных;

– основы программирования;

– современные методики тестирования разрабатываемых ИС;

– инструменты и методы модульного тестирования, инструменты и методы тестирования нефункциональных и функциональных характеристик ИС;

– основы информационной безопасности организации;

– инструменты и методы верификации структуры программного кода;

– управление содержанием проекта: документирование требований, анализ продукта;

– управление качеством: контрольные списки, верификация, валидация (приемо-сдаточные испытания);

– основы современных операционных систем;

– основы современных систем управления базами данных [6].

Для ОТФ «Разработка стратегии тестирования и управление процессом тестирования» (ПС «Специалист по тестированию в области информационных технологий») необходимо понимать процесс разработки проекта, знать

– предметную область разрабатываемого программного обеспечения, ограничения тестирования;

– жизненный цикл разработки программного обеспечения, различные методологии его разработки и место тестирования в данном процессе;

– теорию различных стратегий тестирования;

– базовые понятия качества программного продукта и качества процесса разработки;

– метрики и риски тестирования;

– теорию критериев качества программного продукта и качества процесса разработки программного обеспечения [4].

Для ОТФ «Управление развитием баз данных» (ПС «Администратор баз данных») необходимы такие знания, как

– основные тенденции развития информационных технологий в области БД;

– принципы работы, технологии и возможности аппаратного и программного обеспечения БД;

– современные и перспективные технологии в области БД;

– способы и технологии обновления БД, а также механизмы контроля обновления БД;

– способы и технологии миграции БД, механизмы контроля успешности выполнения миграции БД;

– отличительные особенности и функциональность различных версий БД [7].

Для ОТФ «Оценка возможности создания архитектурного проекта» (ПС «Архитектор программного обеспечения») необходимо уметь

– проектировать архитектуру проекта программного средства;

– оценивать риски;

– тестировать архитектуру программного средства,

для чего нужно знать

– модели и требования архитектуры;

– методы разработки, анализа и проектирования ПО [3].

Для ОТФ «Утверждение и контроль методов и способов

взаимодействия программного средства со своим окружением» (ПС «Архитектор программного обеспечения») необходимо уметь

– проводить техническое исследование возможных вариантов архитектуры компонентов;

– проводить технико-экономическое обоснование выбранного варианта архитектуры компонентов;

– проектировать архитектуру, оценивать риски;

– оценивать и корректировать компоненты;

– оценивать и корректировать ПО,

для чего нужно знать

– методики матриц и сетей;

– технико-экономическое обоснование вариантов архитектуры компонентов;

– модели обеспечения необходимого уровня производительности компонентов;

– балансировку нагрузки;

– протоколы взаимодействия компонент;

– технологии и средства разработки программного обеспечения [3].

Для ОТФ «Модернизация программного средства и его окружения» (ПС «Архитектор программного обеспечения») необходимо уметь

– оценивать и корректировать программный продукт;

– оценивать риски;

– оценивать и корректировать программный продукт и его окружение,

для чего нужно знать

– физические характеристики, ориентированные на процессы жизненного цикла ПО (управление проектом, управление требованиями, управление конфигурацией и изменениями, анализ и проектирование ПО);

– функциональные характеристики применения ПО (среда функционирования, совместимость с другими ТС ПО, соответствие технологическим стандартам);

– основные концепции и атрибуты качества программного обеспечения (надежности, безопасности, удобства использования) [3].

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

Проведенный анализ профессиональных стандартов позволил сформировать следующий учебный план подготовки магистров для УГСН 02.00.00.

Основной (базовый) учебный план
Уровень – магистратура

		Распределение по периодам обучения								
	Наименование элемента программы	Общая трудоемкость, зачетные единицы	В том числе контактная работа,	В том числе самост. работа, акад. часы	1 семестр	2 семестр	3 семестр	4 семестр	Форма промежуточной аттестации	Коды компетенций
					Количество недель					
					16	16	16			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	Блок 1. Дисциплины (модули)				Указаны форма и количество часов в неделю					
	Базовая часть. Модули по формированию УК-, ОПК-компетенций									
	Модуль 1. Дисциплины, формирующие общекультурные компетенции:									
	Иностранный язык в профессиональной деятельности	5			Лаб – 2	Лаб – 2			1-зач., 2-экз	УК-3
	Управление проектами	5				Л –2 Пр– 2			экз	УК-2
	Модуль 2. Дисциплины, формирующие общепрофессиональные компетенции:									
	История и методология математики и информатики	3			Л– 1 Пр– 1				экз	ОПК -1, УК-1
	Современные информационные технологии	5			Л –2 Пр – 2				экз	ОПК -3
	Сложность алгоритмов	5					Л-2 Пр–2		экз	ОПК -2
	Вариативная часть									
	…									
	Блок 2. Практика / НИР									
	Научно - исследовательская работа в семестре	12								1,3 диф. зач, 1-3 курс

	Научно-исследовательская практика	30								2,4 диф. зач
	Блок 3. Государственная итоговая аттестация									
	Подготовка и защита выпускной квалификационной работы	6								защита
	Государственный экзамен	3								экз
	Всего	120								

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

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

Всего (недель)	104
Теоретическое обучение (включая экзаменационные сессии) (недель)	От 38 до 44
Практики (недель)	От 30 до 38
Государственная итоговая аттестация (недель)	От 4 до 6
Каникулы (недель)	От 16 до 24

Примеры фондов оценочных средств

В рамках укрупненной группы направлений и специальностей 02.00.00 «Компьютерные и информационные науки» области образования «Математические и естественные науки» в [1] был предложен перечень оптимизированных общепрофессиональных компетенций выпускников программ бакалавриата и магистратуры, которые являются сквозными для программ подготовки бакалавров и магистров.

Далее на примере оптимизированной компетенции ОПК-2 мы рассмотрим ее реализацию в рамках примерной основной образовательной программы.

Как отмечалось ранее, оптимизированные общепрофессиональные компетенции являются сквозными, и поэтому в магистратуре формируется третий этап освоения оптимизированных ОПК.

ОПК-2 – уметь разрабатывать, анализировать и программно реализовывать алгоритмы для решения задач профессиональной деятельности

Этап (уровень) освоения компетенции	Планируемые результаты обучения (показатели достижения заданного уровня освоения компетенций)
Первый этап (уровень) *Способность программно реализовывать базовые алгоритмы*	З (ОПК-2) –1^1: *знать языки программирования*
	З (ОПК-2) –1^2: *знать базовые алгоритмы обработки информации*
	У (ОПК-2) –1^1: *уметь реализовывать алгоритмы на языке программирования*
	В (ОПК-2) –1^1: *владеть программным обеспечением для разработки*
Второй этап (уровень) *Способность разрабатывать и анализировать программное обеспечение для решения различных задач*	У (ОПК-2) – 2^1*: уметь разрабатывать комплексы программ*
	В (ОПК-2) – 2^1: *владеть приемами анализа программного обеспечения*
Третий этап (уровень) *Способность к разработке новых алгоритмов и оценке их эффективности*	З (ОПК-2) – 3^1: *знать общие методы оценки эффективности алгоритмов*
	У (ОПК-2) – 3^1: *уметь совершенствовать существующие и разрабатывать новые алгоритмы*
	В (ОПК-2) – 3^1: *владеть приемами оценки сложности задач и эффективности алгоритмов*

Формы и методы проведения текущей, промежуточной и итоговой аттестации

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

Для проведения промежуточной аттестации используются следующие формы: зачет; экзамен. Для проведения итоговой аттестации – выпускная квалификационная работа.

Полезной для организации аттестации будет виртуальная образовательная среда вуза, которая может формироваться на основе свободно распространяемой системы поддержки и управления обучением (как, например, Moodle в ТвГУ). Эта система ориентирована на структурированное размещение учебных дисциплин и используется для разработки элективных курсов, создания компьютерных тестов и

организации учебного процесса. Особое внимание уделяется формированию базы входного, промежуточного и итогового контроля по дисциплинам, что наряду с использованием внешних ресурсов составляет основу системы мониторинга качества обучения [8]. Кроме того, в настоящее время разработана и широко внедряется в ВУЗах Европы интеллектуальная система обучения по математическим дисциплинам для высших технических учебных заведений – MathBridge [9].

Приведем в качестве примера ФОС для проверки уровня сформированности оптимизированной общепрофессиональной компетенции ОПК-2.

Знать общие методы оценки эффективности алгоритмов (З – $З^1$)

Форма контроля: устный или письменный опрос

1. Дать определение алгоритмической сводимости, привести пример сводящихся друг к другу и не сводящихся проблем.
2. Доказать m-трудность дополнения продуктивного множества.
3. Доказать, что колмогоровская сложность начальных фрагментов длины n рекурсивно перечислимых множеств растет не более как O(log n).

Уметь совершенствовать существующие и разрабатывать новые алгоритмы (У – $З^1$)

Форма контроля: расчетно-графическая работа

1. Реализовать алгоритм обращения матрицы с использованием умножения Штрассена, применив возможности параллельной обработки данных.
2. Пусть задан некоторый маршрут в задаче коммивояжера. Предложить алгоритм, который будет пытаться улучшить этот маршрут за полиномиальное время. Найти ситуации, в которых этот алгоритм не обнаружит имеющееся улучшение.

Форма контроля: курсовая работа, результаты практики, ВКР

1. В работе должны быть усовершенствованы существующие или разработаны новые алгоритмы для решения поставленной задачи. Должны быть обоснованы невозможность или неэффективность применения «старых» алгоритмов, найдены причины этого. Должно быть обосновано преимущество усовершенствованных или вновь разработанных алгоритмов над «старыми».

Владеть приемами оценки сложности задач и эффективности алгоритмов (В – $З^1$)

Форма контроля: контрольная работа

1. Определить уровень арифметической иерархии, которому принадлежит множество геделевых номеров нигде не определенной функции.
2. Доказать, что множество истинных ограниченных формул арифметики является полным в классе задач, разрешимых за экспоненциальное время.
3. Доказать, что существуют задачи, имеющие сколь угодно большую степень неразрешимости и вместе с тем – сколь угодно малую

колмогоровскую сложность начальных фрагментов.

Форма контроля: курсовая работа, результаты практики, ВКР

1. В работе должно быть приведено доказательство принадлежности выбранной задачи определенному уровню неразрешимости или классу сложности.

2. В работе должно быть приведено подробное исследование эффективности построенного алгоритма: получены теоретические оценки для максимального (среднего, минимального) времени работы и памяти, сделаны выводы об условиях практической применимости алгоритма.

При разработке новых и обновлении действующих основных образовательных программ (ООП) и примерных основных образовательных программ (ПрООП) многие разработчики воспользовались методикой и пошаговым алгоритмом создания образовательных программ, разработанным на основе методологии Tuning и адаптированным к требованиям ФГОС 3+ в рамках реализации проекта Tuning Russia (2010 – 2013 гг.). Кроме того, будет полезным использовать успешный опыт разработчиков SEFI Framework, при котором сформулированные компетенции имеют конкретную формулировку, являются легко проверяемыми [10]. Результаты обучения в SEFI представлены в виде структуры, имеющей 4 уровня. Эти уровни представляют собой иерархически процесс изучения математики для инженерных направлений подготовки. Таким образом, указанный документ служит некоторым межгосударственным аналогом образовательного стандарта, правда, только в области математики [11].

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

Education of Russia MetaMath – Применение современных образовательных технологий для совершенствования математического образования в рамках инженерных направлений в российских университетах).

Список литературы

1. Захарова И.В., Дудаков С.М., Язенин А.В., Солдатенко И.С. О методических аспектах разработки примерных образовательных программ высшего образования // Междунар. электрон. журн. «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». 2015. т. 18. № 3. С. 330–354. URL: http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_183_2015EE.html
2. Захарова И.В., Дудаков С.М., Язенин А.В. О разработке примерного учебного плана по УГНС «Компьютерные и информационные науки» в соответствии с профессиональными стандартами // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2016. № 2. С. 84–100.
3. Профессиональный стандарт «Архитектор программного обеспечения» // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [сайт]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/06.003.pdf
4. Профессиональный стандарт «Специалист по тестированию в области информационных технологий» // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [сайт]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/06.004.pdf
5. Захарова И.В., Язенин А.В. О некоторых тенденциях современного математического образования на примере анализа ГОС ВПО, ФГОС ВПО и ФГОС ВО по направлению подготовки «Прикладная математика и информатика» // Междунар. электрон. журн. «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». 2015. т. 18. № 4. С. 629-640. URL: http://ifets.ieee.org/russian/periodical/V_184_2015EE.html
6. Профессиональный стандарт «Специалист по информационным системам» // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [сайт]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/06.015.pdf
7. Профессиональный стандарт «Администратор баз данных» // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования [сайт]. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/06.011.pdf
8. Медведева О.Н., Супонев Н.П., Солдатенко И.С., Захарова И.В., Язенин А.В. Об электронной образовательной среде и системе оценки качества образовательной деятельности в Тверском государственном университете // Междунар. электрон. журн. «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». 2014. т. 17. № 4. С. 610–624.
9. Новикова С.В., Валитова Н.Л., Кремлева Э.Ш. Особенности создания учебных объектов в интеллектуальной системе обучения математике

Math-Bridge // Междунар. электрон. журн. «Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society)». 2016. т. 19. № 3. С. 451–462. URL: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v19_i3/pdf/7.pdf

10. Захарова И.В., Кузенков О.А., Солдатенко И.С. Проект MetaMath программы Темпус: применение современных образовательных технологий для совершенствования математического образования в рамках инженерных направлений в российских университетах // Современные информационные технологии и ИТ-образование. 2014. № 10. С. 159–171.
11. Захарова И.В., Сыромясов А.О. Отечественные стандарты высшего образования: эволюция математического содержания и сравнение с финскими аналогами // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2016. № 2. С. 170–185.

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

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

Tver state University

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

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

Об авторах:

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

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

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

УДК 377

ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Н.М. Золотарева

Министерство образования и науки Российской Федерации, г. Москва

В статье проведен анализ процессов интернационализации в сфере среднего профессионального образования в контексте постановки научно-педагогической проблемы.

Ключевые слова: *интернационализация, глобализация, профессиональное образование, среднее профессиональное образование, национальная экономика, национальные интересы.*

Теоретический анализ исследований, связанных с вопросами осмысления генезиса и эволюции такого уникального социокультурного феномена, как интернационализация среднего профессионального образования, убедительно свидетельствует о необходимости расширения имеющихся методологических подходов к трактовке ведущих понятий и категорий в контексте исследуемой проблемы. В научной литературе предпринимаются попытки систематизации этих дефиниций, анализа содержащихся в них общих и особенных смыслов, позволяющих уточнять и дополнять существующие, а также предлагать новые понятия исследуемого феномена в контексте меняющихся требований и вызовов современной социально-политической, экономической и собственно образовательной реальности.

В настоящее время логос (понятие) «интернационализация» является предметом достаточно широкого обсуждения, что соответственно обусловило появление самых различных мнений и суждений относительно его содержательно-смысловых трактовок. В связи с этим представляется уместным провести их методологический анализ вне контекста какой-либо конкретной сферы деятельности человека. Выявление общих и особенных характеристик данного явления позволит осмыслить исследуемый феномен в рамках системного подхода, в контексте которого понятия «интернационализация» и «среднее профессиональное образование» будут рассматривать как сущностные характеристики категории «интернационализация среднего профессионального образования» с учетом новейших тенденций отношения в науке и практике к данному понятию.

Прежде всего актуальным представляется междисциплинарный

анализ дефиниции «интернационализация», включая различение ее с близкими, но не тождественными понятиями, которые ныне действуют в качестве оперативных, ключевых, значимых в контексте рассматриваемой нами проблемы.

Следует отметить, что появлению в научном обороте понятий всегда предшествует процесс институционализации и осознания наличия в обществе факта самого явления или общественного отношения, которое оно фиксирует. Таким образом, именно появление социальных связей, выходящих далеко за рамки отдельных этнических сообществ, культур и государств, детерминировало актуальность введения термина, означающего надэтнические, межгосударственные и надгосударственные связи и отношения. Также важно подчеркнуть, что любые фиксируемые понятиями явления окружающего мира отличаются динамичностью, и, следовательно, смыслы, которые вкладываются исследователями в понятия, не остаются неизменными, а эволюционируют вслед за историческим контекстом.

Изначально понятие «интернационализация» вводится авторами для описания социальных и политических явлений, возникающих на международном уровне, также его активно используют исследователи экономических и культурологических феноменов. Со временем дефиниция становится теоретическим инструментом многих научных дисциплин, а также междисциплинарных исследований. Причем каждая научная дисциплина не только опирается на уже известные трактовки смыслов данного понятия, но и дополняет его своими уникальными значениями.

Анализ исследований, посвященных феномену интернационализации в контексте формирования глобального мира, позволяет утверждать, что авторы рассматривают глобализацию как неизбежное следствие процессов интернационализации прежде всего в экономической сфере, что неизбежно сопровождается вызовами для системы профессионального образования в глобальном масштабе: необходимость изменения существующих систем и стратегий образования; необходимость изменения содержания образовательных программ и технологий обучения, в том числе интеграция теоретического и практического обучения; подготовка кадров в соответствии с потребностями рынка труда [8].

Совершенно очевидно, что при этом в качестве преимуществ интернационализации выступают такие факторы, как неизбежность модернизации систем профессионального образования, использование и отбор лучших практик и методик обучения, возможность избежать ошибок, ускорение развития систем профессионального образования.

Вместе с тем необходимо отметить, что однозначное утверждение факта существования исключительно односторонней

причинно-следственной связи между процессами интернационализации и глобализации является, на наш взгляд, ошибочным, т. к. современный уровень глобализации неизбежно детерминирует процессы интернационализации во многих сферах общественной жизни, и прежде всего в системе образования.

Эволюция институтов образования в контексте процессов глобализации и интернационализации становится актуальным объектом исследований в зарубежной и отечественной педагогике. Причем, можно констатировать оформление определенного круга проблем, которые рассматриваются как актуальные большинством исследователей. Следует отметить, что такие исследования характерны в основном для сферы высшего профессионального образования и фиксируют эффекты, связанные с реализаций Болонского процесса.

Так, Дж. Найт, рассматривая влияние глобализации на различные национальные государства, утверждает, что, с одной стороны, это зависит от особенностей исторического развития, традиций, культуры, приоритетов нации, с другой стороны, интернационализация в высшем образовании – это один из способов реагирования страны на глобализацию при сохранении уважения к уникальности собственного народа [17].

В современных исследованиях отечественных ученых понятие «интернационализация образования» трактуется «как интегративный процесс внедрения международных образовательных стандартов в учебный процесс университетов» на основе деятельностного, компетентностного, этического и стратегического подходов, что способствует повышению его качества [9].

Следует отметить, что ряд авторов, подчеркивая неизбежность процесса интернационализации образовательных систем, допускают возможность наступления негативных последствий для национальных институтов образования [3]. По мнению Н.А. Зима, с одной стороны, стандартизация процессов производства в глобальной экономической системе требует стандартизации системы знаний во всех ведущих промышленных странах. С другой стороны, нарастают процессы оформления унитарной культурной системы, вступающие в противоречия с этническим культурным кодом, что стимулирует социально-политическую напряженность в обществе [4]. Поддерживает данные выводы А.А. Ремнев, акцентируя позитивные и негативные последствия глобализации, прежде всего, в рамках культурно-экономического контекста [12].

Интересным представляется мнение П. Скотта, который рассматривает процессы глобализации и интернационализации как диалектически связанные, но противоположно направленные явления. Согласно позиции исследователя, глобализация стала фактором

изменений мирового сообщества в целом и мировой системы образования через целое к частному, т. е. от глобальных подвижек в мире к изменениям образовательных институтов в отдельных странах или регионах в направлении формирования универсальных элементов в системах образования стран. Вместе с тем процессы интернационализации инициируются в отдельных национальных государствах и предполагают учет и сохранение лучшего в своих национальных системах образования [2].

Однако следует отметить, что наряду с процессом интернационализации в системе профессионального образования исследователи фиксируют процесс локализации, предполагающий включение новых структурных компонентов системы образования в сложившиеся национальные образовательные институты путем их доработки. Очевидно, что механический перенос структурных компонентов систем образования, даже при весьма эффективных результатах на определенной национальной почве, является ошибкой с трудно предсказуемыми гуманитарными последствиями. Вместе с тем игнорирование процессов глобализации профессионального образования, в контексте формирования и развития общих структурных компонентов, также может иметь отрицательные последствия. Таким образом, следует искать пути гармоничного сочетания процессов интернационализации и локализации в системе профессионального образования на основе ценностей гуманизации социальных отношений и «цивилизованного свободного рынка» [1].

Опираясь на вышеизложенное, можно утверждать, что неизбежные в современных условиях процессы глобализации и интернационализации актуализировали задачу уточнения научно-педагогической терминологии, направленной на описание, фиксацию сущности и выявление возможных негативных последствий данных процессов для национальной системы образования.

Обращая внимание на эволюцию смыслов понятия «интернационализация» применительно к феномену образования, следует отметить, что оно начинает активно использоваться в конце XX в., когда интенсивность внедрения в структуру образования компонентов, имеющих международное значение, значительно возросла. Используемые ранее термины «международное образование» и «международное сотрудничество», которые фиксировали процесс и результаты международного сотрудничества в сфере образования, применяются все реже и постепенно теряют свою актуальность [5].

Вместе с тем как справедливо отмечает Л.А. Вербицкая, процессы, которые отражаются понятием «интернационализация», являются закономерными явлениями в развитии профессионального образования, характерными для современного этапа эволюции

цивилизации, но их не следует считать принципиально новыми. Автор обращает внимание на тот факт, что «кросскультурное сотрудничество в искусстве, науке и образовании зародилась уже в XVII веке», когда студенты в период обучения перемещались из университета в университет и, следовательно, образование неизбежно преодолевало национальные границы [2].

Принципиально новым этапом развития процессов интернационализации образовательных систем становится XX в., когда, преследуя свои политические цели, колониальные империи приступили к созданию университетов на контролируемых территориях с целью подготовки европейски ориентированной политической элиты. Образование становилось эффективным инструментом геополитики. Правительства США, европейских стран и СССР активно привлекали потоки студентов в свои профессиональные учебные заведения, не только влияя на повышение образовательного и профессионального уровня населения третьих стран, но и усиливая свое влияние в них.

В 1980–1990-е гг. с прекращением открытого противостояния политических систем между странами бывшего социалистического лагеря и капиталистическими странами во главе с США наметились тенденции сотрудничества не только в рамках решения экономических и политических вопросов, но и в рамках интеграции образовательных систем. Однако важно отметить, что в качестве некоторого образца, который должен был стать ориентиром для реформирования систем образования во всех странах, однозначно принималась западная модель.

В данный период в научный оборот включается ряд новых понятий, претендующих на сущностное описание актуальных процессов в сфере образования: «сравнительное образование», «глобальное образование», «мультикультурное образование», «поликультурное образование», «траснграничное образование», «транснациональное образование», «образование, не признающее границ» и др. Появление новых дефиниций в научном обороте отражал процесс активного осмысления новой социально-политической и образовательной реальности.

Следует отметить, что значение термина «интернационализация образования» в конце XX и начале XXI в. претерпевает значительные изменения. Проведя анализ эволюции смыслов дефиниции, С.Р. Яголковский пришел к выводу, что в конце 1980-х гг. понятие фиксировало институциональные процессы, «многочисленные виды деятельности, программы и услуги, которые имеют место в международном образовании, международном обмене и техническом сотрудничестве в этой области» [16]. На рубеже XX–XXI вв. авторы рассматривают феномен интернационализации прежде всего в контексте реакции образовательных институтов на вызовы, связанные с

активизацией процессов глобализации, что нашло свое отражение в Сорбонской декларации от 25 мая 1998 г., а также в Болонской декларации 1999 г. [16].

В материалах Национального фонда подготовки кадров (НФПК) интернационализация образования рассматривается на трех уровнях: национальном, секторальном и институциональном [11]. При этом авторы «Комплексной стратегии экспорта российского высшего образования и повышения его конкурентоспособности на мировом образовательном рынке» (далее – Стратегия) трактуют интернационализацию образования как «процесс, при котором цели, функции и организация предоставления образовательных услуг приобретают международное измерение», который предполагает два аспекта: образование внутри страны (внутренняя интернационализация) и образование за границей (внешняя интернационализация) [11].

В русле исследуемой проблемы считаем необходимым выделить ряд аспектов процесса интернационализации образования в целом и среднего профессионального образования в частности, которые акцентированы в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. (далее – Концепция):

– экономический аспект, т. е. значимость процессов интернационализации среднего профессионального образования для развития национальных экономик и повышения их конкурентоспособности;

– академический аспект, который включает в себя взаимообмен между национальными системами образования обучающимися, преподавателями, содержательными и технологическими инновациями;

– культурный аспект, который предполагает тот факт, что процессы интернационализации национальных систем среднего профессионального образования находят свое отражение в появлении унифицированной профессиональной этики, культуры администрирования, ценностного отношения к процессу и результату образования;

– политический аспект, который проявляется в принципиальной перестройке государственной образовательной политики в контексте государственных стратегических программ [6].

Таким образом, ретроспективный анализ работ, посвященных проблемам интернационализации профессионального образования, на современном этапе позволяет очертить круг вопросов, которые затрагиваются исследователями прежде всего: процессы обмена студентами и сотрудниками; унификация образовательных программ, стандартов, методов оценки результатов обучения; развитие информационных систем, обеспечивающих свободный доступ к информации; развитие системы взаимного признания дипломов и сертификатов; причины и геополитические риски процессов

интернационализации образовательных институтов; барьеры интернационализации.

Названные выше вопросы и направления интернационализации характерны для института образования в целом, и в частности для высшего и среднего профессионального образования. Вместе с тем процесс интернационализации среднего профессионального образования имеет свои особенности, обусловленные его спецификой, связанной с пониманием роли и функций данного уровня образования.

Во-первых, среднее профессиональное образование очень тесно связано со структурными особенностями национальной экономики, что определяет значимость центрации внимания исследователей и практиков не столько на процессах глобализации и интернационализации образовательных институтов, сколько на выявлении актуальных потребностей национальной экономики в специалистах как в настоящее время, так и на перспективу.

Во-вторых, следует констатировать значимость и для профессиональных образовательных организаций, и для работодателей качественной подготовки работников под конкретное рабочее место.

В-третьих, учебные заведения среднего профессионального образования в большей степени, чем высшего, должны быть ориентированы на актуальные запросы конкретного работодателя.

В-четвертых, выпускники учебных заведений среднего профессионального образования, пройдя узкопрофессиональную подготовку в меньшей степени, чем выпускники высших учебных заведений, имеют возможность осуществлять профессиональную мобильность, что ограничивает их возможности к социальной мобильности в целом.

В-пятых, в силу сложившихся социокультурных представлений в российском обществе в целом престиж среднего профессионального образования и ценность его результатов воспринимаются как невысокие, что находит свое отражение в непонимании актуальности процессов интернационализации как среди преподавательского состава, так и обучающихся.

В-шестых, среднее профессиональное образование может рассматриваться и как завершающая образовательная ступень, и промежуточная в системе профессионального образования, в то время как высшее образование традиционно воспринимается как последняя образовательная ступень, после которой следует заниматься исключительно карьерой.

Таким образом, анализ отечественных исследований, посвященных проблемам интернационализации образования, с одной стороны, позволяет сделать вывод о том, что понятие «интернационализация образования» продолжает пополняться

смыслами, с другой стороны можно говорить о появлении рельефных смысловых рамок, ограничивающих значение данной дефиниции.

В то же время смысл и содержание понятия «интернационализация среднего профессионального образования» в научно-педагогической литературе раскрыты недостаточно, несмотря на то, что тенденция его интернационализации, обусловленная развитием глобальных рынков труда, является в настоящее время одной из ведущих, а существующее нормативно-правовое обеспечение интернационализации отечественного среднего профессионального образования делает данную проблему особенно значимой.

В данном контексте необходимо обратить внимание на стратегические государственные документы, которые определили цели, задачи и ключевые направления среднего профессионального образования в области международного сотрудничества как ресурса повышения его эффективности и качества [14; 15].

В качестве методологического подхода к пониманию интернационализации среднего профессионального образования следует обратить внимание на весьма глубокий анализ феномена интернационализации образования, предложенный коллективом авторов: О.Н. Олейниковой, Н.М. Аксеновой и А.А. Муравьевой. По их мнению, «такие явления, как повышение образовательного уровня населения, рост участия женщин в образовании, развитие информационных технологий, подчеркивают сопутствующую трансформацию образования и общества в целом, которая, в зависимости от ее характера, называется интернационализацией (усиление взаимодействия между суверенными национальными государствами)» [1]. Авторы в качестве синонима этого процесса называют термин «транснационализация» – «прочные и устойчивые общественные сети взаимодействия в различных областях» [1].

Указанные ученые совершенно справедливо рассматривают интернационализацию на уровне национальных государств как «объективный процесс устойчивого взаимодействия и взаимовлияния национальных систем образования на основе общих целей и принципов» в соответствии с объективными прогрессивными потребностями и тенденциями современного мирового сообщества. При этом они утверждают, что участие в международной деятельности – это наиболее простой, «обыденный уровень» изучаемого процесса. Более высокий уровень интернационализации профессионального образования – это «процесс систематической интеграции международной составляющей в процесс обучения» [1].

Транснациональный уровень интернационализации профессионального образования соответственно должен быть обеспечен совместно разработанными национальными государствами

общими стратегиями и принципами развития среднего профессионального образования и ориентацией на следующие цели:

– повышение качества среднего профессионального образования в соответствии с потребностями социально-экономической и политической сферы общества, что обязательно должно быть подтверждено результатами обучения;

– сопоставимость результатов и квалификаций, т. е. качественное «выравнивание» показателей обучения выпускников профессиональных образовательных учреждений различных стран;

– укрепление и дальнейшее развитие международного сотрудничества и международного партнерства;

– координация деятельности учреждений профессионального образования;

– поддержание и стимулирование конкуренции национальных систем среднего профессионального образования [1].

Следует учитывать, что процессы интернационализации профессионального образования основаны на новой парадигме профессионального образования и обучения, в которой изменяются и общие основания педагогической науки, и все ее компоненты: ценностные ориентиры, мотивы, нормы, цели, принципы, позиции участников, образовательные технологии, в том числе формы и методы обучения, средства контроля и оценки результатов обучения [10].

Совершенно очевидно, что все вышеназванные особенности и проблемы интернационализации актуальны для отечественной системы среднего профессионального образования и должны решаться в соответствии с международной практикой, с учетом имеющихся преимуществ в образовании как у России, так и в международном сообществе и на основе понимания особенностей средней профессиональной школы России.

Таким образом, в ходе интернационализации среднего профессионального образования актуализируются следующие задачи:

1) разработка стратегий и принципов развития среднего профессионального образования с учетом мировых тенденций, но с опорой на национальные традиции и приоритеты;

2) разработка теоретико-методологических основ интернационализации как новой парадигмы развития среднего профессионального образования и обучения;

3) ориентация образовательной политики и практики

– на обеспечение соответствия образовательных программ потребностям экономики, политики, социокультурной сферы общества и задачам устойчивого развития;

– укрепление равноправного международного сотрудничества и партнерства в сфере среднего профессионального образования;

– ориентация на запросы конкретных потребителей образовательных услуг и работодателей;

– формирование конкурентной среды для стимулирования конструктивной активности руководства и преподавателей учебных заведений среднего профессионального образования.

Предложенная нами трактовка проблем интернационализации среднего профессионального образования в условиях развития экономики знаний является открытой к критике и развитию с учетом социокультурных, экономических и геополитических реалий современного этапа развития цивилизации.

Список литературы

1. Аксенова Н.М., Муравьева А.А., Олейникова О.Н. Интернационализация, международная интеграция и сотрудничество в области профессионального образования. М.: Логос, 2014. 120 с.
2. Вербицкая Л.А. Глобализация и интернационализация в образовании и важность изучения иностранных языков [Электронный ресурс]. URL: http://www.gramota.ru
3. Зима Н.А. Глобализация культуры и специфика ее проявления в России: автореф. … канд. филос. наук. Ставрополь, 2005. 33 с.
4. Зима Н.А. Глобализация образования как феномен инновационной культуры [Электронный ресурс]. URL: www.superinf.ru
5. Зуева В. Интернационализация образования – это... Инструменты управления процессом интернационализации в образовании [Электронный ресурс]. URL:: http://fb.ru/article/193211/internatsionalizatsiya-obrazovaniya---eto-instrumentyi-upravleniya-protsessom-internatsionalizatsii-v-obrazovanii
6. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. Приложение к приказу Минобразования России от 11.02.2002 г. №393. [Электронный ресурс]. URL: http://zakonbase.ru/content/base/13553
7. Национальная доктрина образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]. URL: //http://www.mosedu.ru/ru/manager/documents/principal/laws/doctrine.php
8. Олейникова О.Н., Золотарева Н.М. Развитие среднего профессионального образования в контексте интернационализации // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2015. № 4. С. 121–132.
9. Плешакова А.Ю. Социально-педагогические условия интернационализации высшего профессионального образования (на примере деятельности консорциумов вузов ЕС и РФ по программе «Эразмус Мундус»): автореф. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 2015. 27 с.
10. Программа развития профессионального образования России на 2000–2005 годы (утверждена Минобразования России от 1 февраля 2000 г. № 305). [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/

cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=289197;dst=100029
11. Разработка комплексной стратегии экспорта российского высшего образования и повышения его конкурентоспособности на мировом образовательном рынке [Электронный ресурс]. М., 2009. URL: http://portal.ntf.ru
12. Ремнев А.А. Глобализация и цивилизация: плюсы и минусы развития [Электронный ресурс URL: http://davaiknam.ru/text/globalizaciya-i-civilizaciya-plyusi-i-minusi-razvitiya
13. Серебряков Ф.Ф. Человек в ситуации современного «глобализма» //Человек перед лицом глобального вызова. Казань, 2006. С.21–32.
14. Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации 8 декабря 2011 г. № 2227) [Электронный ресурс]. URL: http://base.garant.ru/70106124/#friends
15. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=652661
16. Яголковский С.Р. Психология инноваций: подходы, методы, процессы. [Электронный ресурс]. URL: http://booksonline.com.ua/view.php?book=171145&page=42
17. Knight J. Internationalisation of Higher Education // Quality and Internationalisation in Higher Education. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development, 1999.

INTERNATIONALIZATION IN THE FIELD OF VOCATIONAL EDUCATION AS A SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL PROBLEM

N.M. Zolotaryova

Ministry of Education and Science, Moscow

In the article the analysis of internationalisation processes in the field of vocational education in the context of production of scientific and pedagogical problem.

***Keywords**: internationalization, globalization, professional education, secondary professional education, national economy, national interests.*

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 (125993, Москва, ул. Тверская, д. 11, ГСП-3), e-mail: zolotareva-nm@mon.gov.ru

УДК 378.146

РЕЙТИНГОВАЯ СИСТЕМА ОЦЕНКИ УСПЕВАЕМОСТИ КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ ПО ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

К.А.Копылов, И.А.Манеркина, С.А.Баженов

Военная академия воздушно-космической обороны, г.Тверь

Приведен анализ опыта использования рейтинговой системы в различных вузах, результаты педагогического эксперимента и опыта обучения курсантов, позволяющие сделать вывод о целесообразности и эффективности использования рейтинговой системы оценки успеваемости курсантов по дисциплине «Экология».
Ключевые слова: *рейтинговая система оценки успеваемости, учебная деятельность, качество образовательного процесса, контроль знаний, текущий контроль, рубежный контроль, рейтинг-лист.*

Важным условием повышения эффективности учебного процесса является систематическое получение преподавателем объективной информации о ходе учебной деятельности обучающихся. Данную информацию преподаватель получает в процессе контроля этой деятельности. В учебном процессе вузов наряду с традиционными формами педагогического контроля (устные и письменные экзамены и зачеты, устные и письменные опросы, контрольные и лабораторные работы, коллоквиумы, семинары, курсовые работы и т. д.) используются дидактические тесты и тестовые задания.

Однако анализ работ, посвященных проблемам педагогических измерений, позволяет сделать вывод об актуальности вопроса совершенствования педагогических оценок и педагогических шкал при организации системы педагогического контроля в вузе (Г.Г. Азгальдов, В.И. Михеев, Н.М. Розенберг, А.И. Субетто, А.Н. Фомичева, В.С. Черепанов и др.) [1; 2].

Так, используемая в ВА ВКО классическая пятибалльная система, в которой две из пяти оценок («1», «2») имеют, по сути, отрицательное значение и роль нуля играет тройка, нуждается, по мнению авторов, в корректировке. Значительные возможности для более объективной оценки знаний и умений содержит в себе рейтинговая система оценки успеваемости обучающихся [3; 5].

Преподаватели и руководство кафедр, факультетов академии находятся в постоянном поиске оптимальных форм контроля знаний по различным дисциплинам. Очевидно, что единая унифицированная схема для всех предметов невозможна, поэтому порядок начисления баллов определяется преподавателем. Форма рейтингового контроля для различных дисциплин зависит от количества лекций, семинаров,

практических работ, разнообразия форм отчетности и видов самостоятельной работы и множества других факторов. Рейтинговая система специфична не только для конкретного предмета, но и для конкретного преподавателя.

Несмотря на разнообразие вариантов рейтинговой технологии, можно выделить общее ядро в различных рейтинг-системах: систематический сбор сведений о результатах контроля знаний по всем занятиям; принцип кумулятивности (накопление, суммирование) в оценивании уровня знаний по дисциплине; регулярный расчет рейтинга для каждого курсанта по дисциплине; полная информированность обучающихся о правилах расчета и результатах рейтинга.

Главная цель рейтинговой системы оценки успеваемости – это повышение качества образовательного процесса, а значит, и повышение качества знаний обучающихся.

Анализ опыта использования рейтинговых технологий в различных вузах и учет особенностей дисциплины «Экология» позволили разработать рейтинговую систему оценки успеваемости курсантов ВА ВКО. В 2005 г. на кафедре радиационной, химической и биологической защиты и инженерного обеспечения был проведен педагогический эксперимент по применению рейтинговой системы оценки успеваемости курсантов по дисциплине «Экология» с положительными результатами. С этого времени данная система успешно используется на кафедре.

Основой рейтинговой технологии обучения является учет в конечной оценке по дисциплине результатов выполнения обучающимися всех текущих учебных работ. По дисциплине «Экология» учитываются оценки текущего контроля на всех видах учебных занятий, результаты контрольной работы и оценка за творческую работу. Правила формирования рейтингового балла следующие. Полученная курсантом оценка приравнивается к баллам: оценка «отлично» – пять баллов, «хорошо» – четыре балла, «удовлетворительно» – три балла, «неудовлетворительно» – ноль баллов. В соответствии с разработанным на кафедре «Положением» максимально возможный рейтинг курсанта по дисциплине оценивается в 100 рейтинговых баллов. Заинтересованность в достижении высоких результатов стимулируется, во-первых, возможностью автоматического (без сдачи зачета с оценкой) получения оценки «отлично», если курсантом в процессе изучения дисциплины набрано 75 и более баллов, во-вторых, при соответствующем рейтинге получить предварительную гарантированную оценку, а именно: 60 – 74 баллов – «хорошо», 45 – 59 баллов – «удовлетворительно». Данные критерии разрабатываются на основании тематического плана изучения дисциплины и из условия обязательности отработки всех практических занятий, лабораторной работы, контрольных работ, а также с учетом активности (выступления на лекциях, семинарах), что отражено в таблице.

Шкала пересчета рейтингового балла в оценку по 5-балльной системе

Оценки	Лекции (количество)	Семинары (количество)	ПЗ	ЛР	КР	Всего баллов
	Всего/обязательно учитывающиеся для пересчета в баллы по рейтингу	Всего/обязательно учитывающиеся для пересчета в баллы по рейтингу				
«Отлично»	7/1	3/1	10	1	2	15х5=75
«Хорошо»	7/1	3/1	10	1	2	15х4=60
«Удовл»	7/1	3/1	10	1	2	15х3=45
Допуск к зачету	—	—	10	1	2	13х3=39

При условии обязательной отработки всех практических видов занятий (по тематическому плану всего 13 занятий) хотя бы на три балла обучающийся набирает 39 баллов за всю дисциплину и допускается к сдаче зачета с оценкой. Однако курсант, набравший в семестре менее 39 баллов по учебной дисциплине, к зачету не допускается. Для повышения рейтинга каждому курсанту предоставляется право выполнения индивидуальной творческой работы, оцениваемой по разработанным критериальным значениям показателей.

Показатели оценки реферативной творческой работы:

1. Степень раскрытия темы.
2. Полнота охвата научной литературы.
3. Самостоятельность подхода к написанию работы.
4. Последовательность и логика изложения материала.
5. Качество оформления и грамматический уровень работы.

Каждый показатель оценивается по трехбалльной шкале (0, 1, 2). Максимально возможное количество баллов за творческую работу (реферат) составляет 10 баллов. Работы представляются преподавателю для проверки не позднее, чем за две недели до зачета.

Дисциплина «Экология» разделена на два учебных модуля (раздела). Каждый модуль заканчивается рубежным контролем (РК), который в данном случае носит, так же как и вся система, накопительный характер. Хотя возможны различные варианты рубежного контроля. Для этого преподаватель производит пересчет критериальных значений показателей в соответствии с тематическим планом изучения дисциплины.

Изучение дисциплины завершается определением итогового рейтинга каждого курсанта. Как отмечалось выше, курсанты, набравшие более 74 баллов, освобождаются от сдачи зачета с выставлением оценки «отлично», остальные курсанты имеют право повысить предварительный гарантированный результат во время зачета. Но необходимо заметить, что результаты педагогического эксперимента

показали, только 6 человек (из 52) в 2005 г., что составляет 11%, и 3 человека (из 76) в 2015 г., что составляет 4% от общего количества курсантов, изъявили желание повысить рейтинг [4]. Причем в первом случае его повысили двое курсантов, а во втором – один курсант. Большинство курсантов удовлетворено гарантированным результатом.

Анализ опыта использования рейтинговой системы в различных вузах, результатов педагогического эксперимента, а также результатов анкетирования курсантов (85% курсантов согласились с необходимостью использования рейтинговой системы) позволил сделать вывод о целесообразности использования рейтинговой системы оценки успеваемости курсантов по дисциплине «Экология».

Таким образом, рейтинговая система оценки успеваемости, не заменяя систему зачетов и экзаменов, способствует повышению мотивации изучения дисциплины, активизации творческой работы, повышению значимости текущей работы; значительно уменьшает субъективизм преподавателя при выставлении текущих и итоговых оценок, делает отношения между курсантом и преподавателем более прозрачными; стимулирует курсантов на более активную роль в учебном процессе, способствует развитию соревнования; является информативным показателем объема и качества, получаемых курсантами знаний, позволяет прогнозировать результаты обучения.

Однако использование данной системы в ряде случаев усложняет работу преподавателя. Поэтому при подготовке преподавателя к использованию рейтинговой технологии необходимо глубокое осмысление многочисленных дидактических ситуаций, документов по организации рейтинговой системы оценки успеваемости, а также постоянное совершенствование данной системы.

В частности, в 2014 г. в рамках военно-научной работы курсантом ВА ВКО была разработана информационно-аналитическая система, упрощающая подсчет баллов, ранжирование курсантов, анализ результатов обучения, что значительно сократило время преподавателя на рутинную работу, в пользу творческой составляющей.

Рейтинговая система весьма динамична и постоянно развивается. В процессе работы преподаватели проводят анализ результатов, учитывают мнения обучающихся и совершенствуют свою работу.

Ряд теоретических вопросов, касающихся разработки и использования рейтинговой системы, нуждается в специальных исследованиях. Дальнейшие научные проработки целесообразно проводить по следующим направлениям:

1. Исследования психолого-педагогических основ выработки критериев оценки знаний и умений в рейтинговой системе.

2. Совершенствование информационно-аналитической системы обработки данных успеваемости обучающихся.

3. Разработка весовых коэффициентов для каждого занятия и видов учебной деятельности. (Весовой коэффициент определяет долю, степень важности, информационный объем конкретного вида занятия, задания, порции учебного материала в масштабе всей дисциплины.)

4. Расширение перечня видов учебной деятельности, которые будут учтены в итоговой оценке по дисциплине.

Список литературы

1. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
2. Копылова Н.В. Система качества профессиональной подготовки психологов в вузе // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2008. № 1. С. 5–22.
3. Лаврентьев Г.В. Инновационно-обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов: учеб. пособие. М., 2012. 203 с.
4. Манеркина И.А., Копылов К.А. Об использовании рейтинговой системы обучения курсантов ВА ВКО // Сб. матер. 27 НМК ВА ВКО – ВА ВКО. Тверь, 2016.
5. Челышкова М.Б. Теория и практика конструирования педагогических тестов: Учебное пособие. М: Логос, 2002. 432 с.

RATING SYSTEM OF STUDENT ASSESSMENT AS A MEANS OF INCREASE OF TEACHING EFFICIENCY OF CADETS IN THE NATURAL SCIENCE DISCIPLINES

K.A. Kopylov, I.A. Manerkina, S.A. Bazhenov

Military Academy of Aerospace Defense, Tver

The article summarizes the experience of using the rating system in various universities. The results of the pedagogical experiment and learning experiences of students, allow us to conclude the feasibility and effectiveness of rating students performance evaluation system for the discipline «Ecology».

Keywords: *rating system of student assessment, educational activity, educational process, knowledge control, current control, midterm control, a rating-sheet.*

Об авторах:

КОПЫЛОВ Константин Анатольевич – кандидат технических наук, старший научный сотрудник, преподаватель кафедры № 10 ФГКВОУ ВПО «Военная академия воздушно-космической обороны» (170022, Тверь, ул. Жигарева, 50), e-mail: Kopylov552142@yandex.ru

МАНЕРКИНА Инна Александровна – кандидат военных наук, доцент, преподаватель кафедры № 10 ФГКВОУ ВПО «Военная академия воздушно-космической обороны» (170022, Тверь, ул. Жигарева, 50).

БАЖЕНОВ Сергей Александрович – кандидат химических наук. преподаватель кафедры № 10 ФГКВОУ ВПО «Военная академия воздушно-космической обороны» (170022, Тверь, ул. Жигарева, 50).

УДК 376.147 : 004

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ ПОСРЕДСТВОМ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ: СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ

Е.А. Останина

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

Рассмотрено состояние электронного обучения в вузах России и мирового сообщества как системы электронного обучения в целом, так и по трем составляющим: со стороны обучающихся, профессорско-преподавательского состава и администрации вузов, реализующих данный формат. Выявлены основные проблемы, возникающие при организации и реализации электронного обучения в отечественных вузах. Приведены и рассмотрены мировые тенденции роста сегмента электронного обучения в 2015 – 2020 гг. Даны рекомендации по организации процесса подготовки электронного контента.

Ключевые слова: *электронное обучение, информационные технологии, потребность и мотивация к обучению, деятельность профессорско-преподавательского состава и администрации вуза, Национальная платформа открытого образования.*

Общество на современном этапе его развития характеризуется в первую очередь эволюцией информационных отношений, экспоненциальным ростом информационных массивов и выходом информации на позиции востребованного и ценного товара, что обусловливает необходимость подготовки членов общества к деятельности в этой изменившейся среде. Повсеместное использование современных технических средств открыло принципиально новые возможности применения информационных технологий в различных сферах деятельности, в том числе и в образовании. Всеобъемлющая глобализация также внесла свой вклад в процессы подготовки специалистов в высших учебных заведениях.

Следует отметить, что использование новых информационных технологий в образовании должно способствовать достижению главных целей обучения, а именно подготовке специалиста, способного работать на благо государства и общества, а также развитию мышления, логики и творческих способностей личности. Педагогическая деятельность на основе информатизации образовательного процесса в современных условиях становится особым видом социальной деятельности, целями которой являются формирование и развитие общей и профессиональной

культуры обучающихся, а также создание для этого всех необходимых условий [4, с. 97–100].

Развитие современного общества, его технического оснащения и информационной доступности всячески способствует использованию инновационных педагогических подходов и интеграции новых информационных образовательных технологий в традиционные.

«Сегодня мы находимся на пороге новой революции в образовании, и эта революция связана с онлайн-образованием, – отметил Фернандо Родригес-Вилла, директор компании Knewton, в рамках Open Talk на дне «Образование» (Education) форума «Открытые инновации 2015». – Интернет-технологии существенно расширяют контент и способствуют персонализации образовательных процессов» [там же].

Бен Нельсон, генеральный директор Minerva Project, в ходе той же дискуссии отмечал, что наступает эра новой модели образовательной системы – университетов будущего, без кампуса и аудиторий, а также без традиционных предметов [там же]. Деятельность такого вуза должна быть направлена на формирование у обучающихся навыков эффективной коммуникации, креативного мышления и комплексного восприятия мира.

Все это способствует появлению и развитию такого явления, как электронное обучение, которое позволяет существенно расширить диапазон применяемых видов познавательной деятельности и получаемых слушателями умений и навыков.

Согласно ст. 16 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников.

Сам процесс подготовки специалистов в вузах посредством электронного обучения следует рассматривать в нескольких направлениях. С одной стороны, требуется рассмотреть потребность обучающихся в таком процессе с обязательным учетом их мотивационной составляющей, а с другой – возможности и проблемы профессорско-преподавательского состава по подготовке и участию в данном процессе. Немаловажным является и готовность администрации вузов к деятельности в таком формате, а также соответствие созданной законодательной базы развитию информационных технологий и сложившимся потребностям общества.

Остановимся на этом подробнее.

В связи с ускорением темпа жизни, возрастанием потока информации, расширением круга общения, активной трудовой и общественной деятельности уже со студенческой скамьи, у молодежи, да и у более старшего поколения, возникает потребность в скорейшем получении знаний. Причем традиционная система обучения со сложившимся временным расчетом периодов усвоения знаний нередко не работает. Повышение избирательности в получаемых знаниях, базирующихся на предыдущем опыте, способствует построению индивидуальной траектории образования, что не может быть реализовано в традиционном классно-урочном формате.

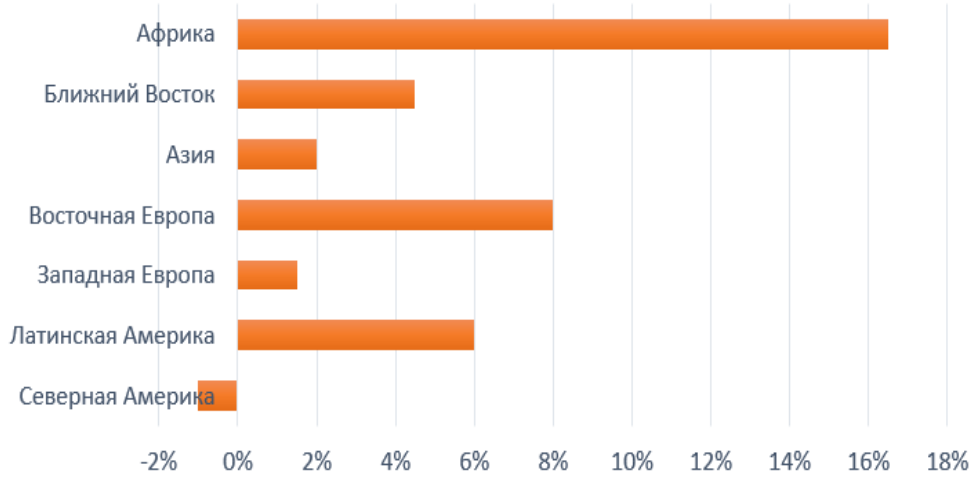
По данным аналитических агентств, в настоящее время в мире спрос на электронное обучение не только держится на достаточно высоком уровне, но и продолжает расти.

Примерно 4,6 млн студентов в мире изучают как минимум один курс онлайн. Доля США на мировом рынке электронного обучения составляет 57 %. В США уже более 3 млн студентов проходят обучение только в режиме онлайн, что больше, чем общее число студентов во Франции. В то же время 32 % жителей Европы используют дистанционные онлайн-курсы [2, с. 4].

Основываясь на прогнозах, что спрос на электронное обучение продолжит свой рост, можно полагать, что число обучающихся в данном формате по всему миру также возрастет и, как следствие, возрастет число вузов, предоставляющих электронный контент, а вузы, уже оказывающие эти услуги, увеличат количество обучающихся. Наиболее вероятным представляется развитие обоих направлений. Предложение формирует спрос через ассортимент произведённых товаров (услуг) и через их цены. Несмотря на значительные затраты на начальном этапе создания электронных курсов для конечного потребителя (обучающегося), их цена будет ниже, чем за обучение, реализуемое в традиционном формате. В свою очередь, спрос определяет объём и структуру предложения, так как воспроизводится только то, что признано и востребовано потребителем.

Однако в 2015 г. была впервые зафиксирована отрицательная динамика сегмента eLearning в США. По данным отчета Ambient Insight, он замедляется, однако остается крупнейшим в мире. По итогам года его объем составил 21,3 млрд долл., а к 2020 г. сократится до 18,6 млрд. Но даже при этом он будет в четыре раза превышать показатели Китая и в 10 раз – Южной Кореи. Рынки именно этих стран будут в 2020 г. крупнейшими в мире после американского [там же].

Перспективы роста сегмента электронного обучения в 2015-2020 годах по данным, представленным исследователями [2, с. 4], отображены на рисунке.



Рост сегмента электронного обучения в 2015–2020 гг.

Следующим важным фактором, влияющим на дальнейшее развитие электронного обучения и обусловленным непосредственно самими обучающимися, является их мотивация. Для достижения желаемого результата, а именно получения необходимых компетенций с использованием электронного формата, нужна сильнейшая мотивация. Следует особо подчеркнуть, что мотивация строится на желании человека достичь определенной цели. При этом человек сам определяет цель и способы ее достижения. Цель – это максимально точная формулировка того, чего вы желаете добиться, в какой сфере.

Мотивация к обучению – это процесс побуждения личности к деятельности, направленной на собственное развитие с помощью активизации внутриличностных факторов (самомотивация или внутренняя мотивация) и внешнего воздействия (внешняя мотивация).

Наибольший вес при E-Learning имеет самомотивация обучающегося, так как, когда обучающийся записывается на курс, им движет в первую очередь мысль: «Я хочу…». Однако, как только возникает необходимость в решении задач, написании работ, да и просто выделении личного времени на освоение больших объемов информации, эта мысль трансформируется в «надо…» или даже «должен…», что может привести к остановке всего процесса обучения. Если из учебной аудитории нельзя выйти без уважительной причины, а отсутствие на занятии будет отмечено преподавателем, то выключить компьютер, сославшись, например, на плохое самочувствие или неотложные дела, является приемлемым решением для обучающегося с дефицитом самомотивации [4, с. 97–100].

Несмотря на то что внутренняя мотивация обычно подразумевает достаточно объемные и неконкретные желания, такие, как

самореализация, творческая работа, признание профессионализма, именно эта сила заставляет человека двигаться вперед.

В качестве внешних факторов, способных подвигнуть обучающегося к плодотворному обучению, можно отметить устройство на престижную работу, возможность продвижения по карьерной лестнице, получение признания со стороны окружающих и т. д.

Процесс подготовки специалистов непосредственно связан с деятельностью профессорско-преподавательского состава вуза. Необходимым условием успешного внедрения электронного обучения в учебный процесс является наличие подготовленных преподавателей, которые могут эффективно использовать информационные технологии как инструмент в учебном процессе и создавать предметные обучающие программы, а также проводить научные исследования в области информатизации [1, с. 24–26].

В настоящее время в российских вузах по данному направлению, к сожалению, существует ряд проблем, что связано и с некоторым возрастным провалом в кадровом составе, который был обусловлен политическими и экономическими факторами, сказавшимися и на развитии высшей школы в конце XX – начале XXI в.

Также следует отметить увеличение нагрузки на профессорско-преподавательский состав, особенно на начальных этапах перехода к электронному обучению. Так, помимо традиционного ведения занятий и соответствующих методической и научной видов работ, им необходимо осуществлять адаптацию материалов к осуществлению процесса электронного обучения, записывать видеолекции и по-новому структурировать учебный материал.

Появившаяся необходимость более частого обновления учебного материала также требует от них дополнительных временных затрат и овладения дополнительными компетенциями. В свою очередь, это связано не только с переработкой текстов лекций и заданий, но и с появлением новых технических средств и возможностей донесения материала до обучающихся и предполагает дополнительные временные затраты на изучение технической и программной составляющих.

Следует отметить и влияние на преподавателей психологического фактора, который связан с возможностью всеобъемлющего и постоянного контроля деятельности педагога посредством технической системы. Постоянный самоконтроль при фиксации каждого элемента деятельности нередко способен погубить творческую инициативу преподавателя.

Следует отметить и недостаточно разработанную законодательную и нормативную базу, связанную трудовой деятельностью профессорско-преподавательского состава при реализации электронного обучения. В данном контексте целесообразно

отметить необходимость пересмотра временных и творческих затрат всех сотрудников, осуществляющих процесс электронного обучения и его сопровождение [3, с. 220–223].

Как и для обучающихся, в данном направлении сказывается мотивационная составляющая. Однако в данном случае решающей, как правило, является внешняя мотивация. Недостаточная финансовая заинтересованность профессорско-преподавательского состава и обеспеченность самого процесса электронного обучения способны свести на нет все усилия по организации и продвижению столь перспективного направления в педагогике.

В настоящее время при реализации обучения как в традиционном, так и в электронном форматах актуализируется необходимость использования наряду с бумажными учебниками и справочниками материалов на электронных носителях. Их применение в высшей школе способствует сокращению времени поиска необходимых данных, получению более полной информации и минимизации числа ошибок при принятии решений. Также следует отметить значительное сокращение финансовых затрат вузов на издание, приобретение и хранение учебной литературы после перехода к электронным изданиям, которые, согласно 18 ст. Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», можно использовать наряду с печатными.

В результате происходит постепенное вытеснение традиционных учебных изданий их электронными копиями, а в затем и полноценными электронными учебниками.

Обратимся к ГОСТ Р 7.0.83-2013 СИБИД. Электронные издания. Основные виды и выходные сведения. Согласно этому документу к учебному электронному изданию относят электронное издание, содержащее систематизированные сведения научного или прикладного характера, изложенные в форме, удобной для изучения и преподавания, и рассчитанное на учащихся определенного возраста и степени обучения.

Дидактический аппарат как элемент электронного издания реализуется преимущественно для учебных электронных изданий и обеспечивается использованием автоматизированных средств контроля и представлением знаний в интерактивном режиме.

Интерактивное (недетерминированное) электронное издание – это электронное издание, способ взаимодействия с которым прямо или косвенно устанавливается пользователем в соответствии с его интересами, целями, уровнем подготовки и т. п. на основе информации и с помощью алгоритмов, определенных производителем.

Таким образом, создаваемые преподавателями электронные учебники (учебные пособия) должны быть подготовлены на высоком научном и методическом уровне, содержать систематическое изложение

учебной дисциплины или ее раздела (части), полностью соответствовать федеральной составляющей дисциплины Государственного образовательного стандарта специальностей и направлений, определяемой дидактическими единицами стандарта и программой, а также быть официально утверждено в качестве данного вида издания. Оно должно иметь функцию адаптации, т. е. быть персонализировано под нужды каждого обучающегося, соответствовать его личным задачам, требуемому уровню подготовки обучающегося. В нем должны быть интерактивные элементы, видео- и аудиоролики, возможность писать примечания, делать закладки и пр. Методики создания электронных учебников должны отличаться от издательских и должны быть хорошо прописаны и регламентированы.

Объединение электронных образовательных ресурсов вузов в единую библиотеку электронных образовательных ресурсов позволит вывести образовательный процесс на новый уровень. Однако создание качественных электронных учебников, электронных учебных курсов и других видов электронного контента учебного назначения требует колоссального труда, интеллектуальных и временных затрат, что обусловливает необходимость пересмотра процентного соотношения учебной нагрузки, методической и научной составляющих труда профессорско-преподавательского состава. Также это требует наличия дополнительных компетенций у профессорско-преподавательского состава. Использование сложных программных продуктов, а именно современных специализированных имитационных, моделирующих, в том числе и программ 3D-моделирования приводит к значительному увеличению расходов при создании качественного контента и проведении самого процесса обучения. В этой связи целесообразно сформировать в вузе специальное подразделение, которое совместно с разработчиками электронных учебных изданий осуществляло бы техническое исполнение и тестирование созданных продуктов на предмет корректной работы на разных устройствах.

В компетенции администрации вузов решение проблем по организации грамотной и качественной технической поддержки осуществления деятельности в системе электронного обучения, постоянному повышению инженерно-техническими работниками своей квалификации, выбору, закупке и установке нового программного обеспечения для осуществления электронного обучения на современном уровне развития технологий и технических средств. Процесс перехода к массовому электронному обучению должен обеспечиваться рядом организационных изменений в деятельности сотрудников кафедр и даже их численного состава, что также является компетенцией административного корпуса.

Создание и реализация электронных курсов в настоящее время в

России идет ускоренными темпами и без должного обеспечения, что, к сожалению, сказывается на их качестве. В этой связи следует обратить внимание на направление, которое характеризует желание и готовность администраций вузов внедрять и реализовывать процесс электронного обучения.

Существенной проблемой, сдерживающей внедрение электронного обучения, является недостаточная проработанность отечественной законодательной базы, которая уже на данном этапе предполагает сопроводить процесс таким количеством бюрократических ограничений, которое может сделать российские вузы неконкурентоспособными по сравнению с их зарубежными партнерами.

В 2015 г. при поддержке Минобрнауки запущена «Национальная платформа открытого образования», которая объединила восемь ведущих российских вузов, которые уже имеют опыт по созданию и развитию онлайн-курсов: МГУ, СПбПУ, МФТИ, СПбГУ, ИТМО, УрФУ, МИСИС и ВШЭ. Планируется, что позже присоединятся и другие вузы.

Проект стартовал в начале учебного года, в сентябре, с 46 учебных онлайн-курсов. Каждый вуз инвестировал в проект не менее 50 млн руб. и собирается представлять на платформе минимум 10 курсов в год. Как правило, ведущий преподаватель создает курс путем переработки оригинальных лекций, добавляя мультимедийные материалы (инфографику, анимацию), и формирует курс из нескольких модулей по 10–20 минут [2, с. 36–37].

Особенность этой платформы в том, что размещаться будут курсы на русском языке по базовым дисциплинам бакалавриата и магистратуры, входящие в образовательные стандарты вузов. Учредители разработали достаточно жесткие критерии формата и содержания курсов, которые должны соответствовать государственным требованиям к содержанию того или иного предмета. Это будет гарантировать, что обучающийся, который прошел такой курс, получил тот же объем знаний и навыков, что и изучавший его в аудитории. По окончании обучения, при условии успешного прохождения обучающимся тестов с обязательным контролем их прохождения и идентификацией его личности, предполагается выдача сертификата.

Однако, к сожалению, до сих пор не закончены работы по внесению изменений в законодательные акты с целью легитимации принятия результатов освоения онлайн-курсов в рамках базовой образовательной программы для обучающихся в вузах. Это, в свою очередь, тормозит продвижение электронного обучения в России и может отрицательно сказаться на заявленных перспективах о том, что уже через несколько лет на этих онлайн-курсах будет обучаться миллион студентов из России и других стран.

Общей до сих пор нерешенной задачей для высшей школы при массовом электронном обучении является организация и выполнение практических и лабораторных работ. Задача практики – обучить, дать моторные навыки, привить умения. Этих элементов в онлайн-обучении до сих очень мало. Использование же виртуальной реальности не всегда возможно, во-первых, по объективной причине – не все требуемые навыки по дисциплинам можно отработать виртуально, а во-вторых, по субъективной – сами обучающиеся технически не оснащены. Несмотря на постоянное совершенствование технологий, до массового потребителя они дойдут далеко не сразу.

Развитие информационно-коммуникационных технологий позволило распространять знания с использованием более эффективных методов и технологий обучения. Глобализация и быстрые технологические изменения повлияли и на консервативную академическую среду. Конкуренция в сфере высшего образования во всем мире усиливается, и образовательные организации все активнее используют информационные технологии, чтобы укрепить свои позиции – в том числе и в международных рейтингах.

Таким образом, подготовка специалистов в высших учебных заведениях посредством электронного обучения выходит на приоритетные позиции развития отечественного образования. Отставание отечественной системы образования в этом направлении может иметь серьезные последствия, для предотвращения которых на уровне министерств и ведомств, субъектов Российской Федерации, а в иных случаях и на уровне государства,целесообразно оказывать всяческую поддержку вузам при решении вопросов организации, качественного создания электронных курсов и функционирования системы электронного обучения. Для этого в настоящее время необходимо разработать общие принципы и нормативную базу, которые нацелили бы все субъекты РФ на внедрение и развитие этого направления. Наличие же соответствующей технической и информационной базы вузов должно быть призвано удовлетворить потребности реальных и потенциальных обучающихся в получении необходимых компетенций, а отечественной промышленности в хорошо подготовленных специалистах.

Список литературы

1. Барчан Н.Н., Фоломеева Т.В. Специфика деятельности педагога в условиях организации обучения на основе использования электронных образовательных ресурсов // Образование и наука: современное состояние и перспективы развития: сб. науч. тр. по

материалам Междунар. науч.-практ. конф. 31 июля 2014 г. Тамбов: ООО «Консалтинговая компания Юком» 2014. С. 24–26.
2. Корпоративный журнал «Ростелеком PRO» № 4(19), 2015. URL: http://www.rostelecom.ru/upload/iblock/d0c/RTK_PRO_04_2015.pdf (дата обращения: 22.04.2016).
3. Останин О.В. Особенности подготовки преподавательского состава к использованию дистанционных образовательных технологий // Образовательная среда сегодня и завтра: материалы VIII Междунар. науч.-практ. конф.: сб. науч. тр. / отв. ред. Г.Г. Бубнов. М.: ФГБОУ ВПО «МГИУ», 2013. С. 220–223.
4. Останин О.В., Останина Е.А. Инновационные технологии в области профессионального образования // Образовательная среда сегодня и завтра. Материалы X Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Г.Г. Бубнова, Е.В. Плужника, В.И. Солдаткина. М.: МТИ, 2015. С. 97–100.

TRAINING OF SPECIALISTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS THROUGH E-LEARNING: STATUS AND PROSPECTS

E.A. Ostanina

Military Academy of Missile troops of strategic purpose named after Peter the Great, Balashikha

In this article the state of e-learning in universities of Russia and the world community as e-learning system as a whole and in three dimensions: by students, faculty and administration of the universities offering this format. The main problems encountered in organizing and implementing e-learning in Russian universities. And given the world trends of growth of e-learning in 2015–2020. Recommendations are given on organization of preparation of e-content.

***Keywords**: E-learning, information technology, need and motivation for learning, the activities of the faculty and the University administration, the national platform for open education.*

Об авторе:

ОСТАНИНА Елена Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры, Военная академия Ракетных войск стратегического назначения имени Петра Великого (143900, г. Балашиха Московской обл., ул. Карбышева, д. 8), e-mail: ostaninaea@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2016. Выпуск 3. С. 153-158

УДК 378.147

ОБ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

Р.М. Солдатенков

Московский государственный областной университет

Рассматривается индивидуализация процесса обучения студентов педагогических направлений подготовки. Утверждается, что с распространением индивидуализации и дифференциации обучения исчезает разрыв между различными ступенями образования, обеспечивается преемственность. Приводятся модели организации процесса обучения в условиях его индивидуализации. Формулируется вывод о том, что качество образования будущих педагогов зависит в первую очередь не от изменения образовательных стандартов, учебно-методической литературы, методов контроля, а от изменения условий обучения студентов, реализации дифференциации и индивидуализации процесса обучения, ориентации на каждого студента.

Ключевые слова: *индивидуализация процесса обучения, дифференциация процесса обучения, личностно-ориентированное обучение, организация процесса обучения, модель процесса обучения.*

Личностно-ориентированное образование предполагает ориентацию на способности, наклонности и интересы личности, влечет индивидуализацию процесса обучения, его дифференциацию. В основе изменений в процессе обучения студентов педагогических направлений подготовки формулируется постулат о том, что образование должно стать более индивидуализированным, как следствие – функциональным, а в результате индивидуализации и функциональности повышается эффективность процесса обучения.

Социально-экономические изменения, происходящие в современном обществе, определяют требования к формированию и развитию таких качеств личности, которые позволяют максимально полно раскрыть потенциал будущего педагога: инициативность, осведомленность, способность создавать новое знание, умение взаимодействовать с другими людьми, гибкость и подвижность мышления, умение выбирать и принимать решения, умение находить информацию и умело ее использовать, высокая ответственность к результатам своей деятельности, мобильность, способность адаптироваться к различным условиям деятельности и умение в них развиваться [1]. Анализируя современные федеральные образовательные

стандарты, можно обратить внимание на то, что в них слабо отражена конкретика и направленность на формирование вышеуказанных качеств [2]. Как следствие, выпускник вуза часто слабо подготовлен к выполнению своей профессиональной деятельности в качестве учителя. Особо стоит указать на то, что выпускники педагогических вузов плохо владеют информационными и коммуникационными технологиями. Таким образом, оптимизацию процесса обучения необходимо проводить с учетом повышения индивидуализации процесса обучения.

Еще в 1999 г. П.Г. Щедровицкий писал: «… последние несколько лет и у нас в стране, и во всем мире происходит существенная институциональная ломка в сфере образования. <…> И, следовательно, сами образовательные учреждения должны сегодня перестраиваться в ориентации индивидуальной образовательной программы…» [4].

Обучение в учреждениях высшего педагогического образования должно строиться с опорой на жизненные приоритеты обучаемых, с учетом специфики их дальнейшей деятельности. Фактически мы говорим о построении высшей школы нового типа, где в рамках федеральных государственных образовательных стандартов необходимо ориентироваться на формирование и развитие навыков самообразования, самоорганизации, самовоспитания, обеспечения развития креативности, максимальное раскрытие возможностей будущих педагогов с дальнейшим переносом полученного багажа компетенций в школу.

Основным путем решения задач, сформулированных ранее, по мнению автора, является разработка индивидуальных заданий, требующих для своего решения проявления активности, мобилизации внутренней энергии, максимизации ориентирования на результат.

Индивидуализация обучения студентов педагогических направлений подготовки является составной частью общей проблемы процесса обучения студентов и, более того, модернизации в целом высшего педагогического образования. Разработка сформулированной проблемы способствует повышению эффективности процесса обучения за счет снижения нагрузки на студентов в учебное время, сочетающемуся с возникновением у обучаемых внутренней потребности проявления активности и, как следствие, деятельности в соответствии с индивидуальными особенностями каждой конкретной личности. С распространением индивидуализации и дифференциации обучения исчезает разрыв между различными ступенями образования, обеспечивается преемственность.

Применение элементов индивидуализации процесса обучения на занятиях по использованию информационных и коммуникационных технологий в образовании способствует социализации студентов, повышает их конкурентоспособность на рынке труда, ориентирует на

удовлетворение потребностей работодателей, обеспечивает преемственность всех ступеней образования.

Индивидуализация процесса обучения студентов педагогических направлений подготовки ориентирована на решение следующих задач [3]: возможность глубокого и полного рассмотрения педагогических ситуаций с дальнейшей отработкой вариантов их развития и решения; создание педагогических условий для дифференциации содержательной составляющей обучения будущих педагогов с максимальными возможностями разработки учащимися индивидуальных образовательных траекторий; реализация равноправного доступа к полноценному образованию различным категориям населения с учетом их способностей, склонностей, индивидуальных потребностей; создание условий для социализации обучаемых и обеспечение преемственности между различными уровнями образования, направленное на повышение эффективности будущих педагогов.

При разработке и воплощении положения об индивидуализации процесса обучения важно не опустить основной принцип данного положения: основательный упор на дифференциацию обучения с развернутой реализацией разработки индивидуальных образовательных траекторий с использованием информационных и коммуникационных технологий и применением сетевых форм взаимодействия [3].

Индивидуализация учебно-воспитательного процесса влечет за собой ряд требований к организации процесса обучения:

1. «Свободная модель». Процесс обучения ориентирован в максимальной степени на внутренние мотивы обучаемого. При этом внешняя мотивация способствует самостоятельному определению студентом временных затрат и интенсивности выполняемых действий, тем самым он самостоятельно планирует и распределяет временные и материальные ресурсы. Мероприятия со стороны обучающего в явном виде отсутствуют. При этом инициатива, креативность, потребность в нестандартном подходе максимально приветствуются.

2. «Личностная модель». Главная задача, решаемая в процессе обучения в условиях реализации данной модели, нацелена на общее развитие будущего педагога, развитие его потенциальных возможностей, в том числе эстетических, нравственных, эмоциональных, познавательных и др. В основе организации обучения лежит ряд принципов обучения: высокий уровень трудности, преобладание теоретических знаний над практическим применением, интенсификация изучения учебного материала. Методы, используемые в данной модели, ориентированы на раскрытие таких аспектов, как вариативность, многогранность, проблемность в обучении. Индивидуализация и ориентирование на каждую личность являются особенностью при реализации данной модели.

3. «Обогащающая модель». Реализация модели происходит как результат развития интеллекта обучаемого средствами интенсификации и повышения качественного уровня сложности и требований к интеллектуальной составляющей мышления будущего педагога.

4. «Развивающая модель» направлена на реализацию теоретической составляющей мышления будущего педагога. В качестве результата в данной модели должна быть решена задача применять самостоятельно и научить обучаемых применять методы научного познания, таке как содержательное обобщение, анализ и синтез, умение мыслить от общего к частному, от простого к сложному. В результате должны быть выработаны определенные мыслительные действия, в том числе планирование, рефлексия, эмпатия и др. Как результат реализации данной модели – овладение знанием на уровне теоретических понятий, развитие таких способностей, как построение теоретических моделей, умение проводить научные исследования, при этом имеется возможность передавать свои знания.

5. «Активизирующая модель» способствует повышению уровня познавательной активности будущего педагога в результате использования в процессе обучения проблемных ситуаций. При реализации указанной модели ключевые составляющие традиционного обучения в целом сохраняются. При этом необходимо учесть ряд основополагающих психолого-педагогических факторов, направленных на повышение эффективности учебного процесса: активность мыслительной деятельности и познавательная мотивация обучаемых, реализующиеся в результате использования педагогом различных проблемных ситуаций.

6. «Методика полного усвоения». В основе данной методики сформулированы идеи, выдвинутые в 1960-е гг. американскими психологами Дж. Кэрроллом и Б. Блумом. Они были сформулированы как результат следующих исходных постулатов. Дж. Кэрролл принял во внимание то обстоятельство, что в традиционном процессе обучения, как правило, зафиксированы составляющие требований к обучению (схожее время обучения, одинаковый метод изложения теоретических знаний и т. д.). Единственное, что является вариативным и не известным заранее, – это результат процесса обучения. Кэрролл решил снять неопределенность, зафиксировав именно результат процесса обучения. Таким образом, исходные составляющие могут меняться, ориентируясь на достижение заранее известного результата, цели, которую необходимо достичь, задачи, которую требуется решить. Данный подход нашел свое отражение и развитие в работах Б. Блума. Было высказано предположение о том, что способности обучаемого в первую очередь зависят от обучения не при средних, а при оптимально подобранных индивидуальных для конкретного обучаемого условиях.

Блумом изучались способности обучаемых в неограниченных временных рамках. В результате Блум представил классификацию обучаемых: малоспособные (не могут достичь требуемого уровня знаний при любых временных затратах); талантливые (около 5 % – готовы обучаться в высоком темпе и способны на то, что другим, как правило, не под силу); обычные учащиеся (около 90 % – их способности к усвоению знаний и умений зависят от непосредственно затраченного времени). Анализируя полученные результаты, Блум сформулировал положение о том, что при правильной организации процесса обучения и при отсутствии строгих ограничений во времени порядка 95 % учащихся в состоянии максимально полно усвоить содержание обучения.

7. В модели «Три вида обогащения учебной программы» Дж. Рензулли отказывается от положения о том, что скрытые способности и возможности талантливых обучаемых могут раскрыться вследствие увеличения интенсивности изучения материала идентичного по своей сложности материалу, который изучается обучаемыми со стандартными способностями и возможностями. Целью обучающего становится наставничество обучаемого с точки зрения формирования задач, отражающих уровень квалификации обучаемого и проистекающих из интереса обучаемого, при этом формируются навыки исследовательской работы у обучаемого, требующиеся для решения данных задач [3].

Рассмотренные технологии личностно-ориентированного обучения способствуют максимальной адаптации учебного процесса к способностям и склонностям обучаемых, тем не менее их применение на одном и том же направлении подготовки «Педагогическое образование», но при реализации различных профилей будет проходить с определенными особенностями [2].

Рассматриваемые модели способствуют повышению качества образования, так как субъектом деятельности при применении данных моделей выступает обучаемый. Учитывая это, главной целью подготовки студентов в педагогическом учебном заведении в рамках индивидуализации процесса обучения является формирование и развитие прочных базовых знаний у обучаемых, развитие адаптационных способностей, развитие качества распространения полученных знаний. В результате данного процесса, процесса дифференциации и индивидуализации процесса обучения, повышается функциональность и эффективность процесса обучения.

Индивидуализация образовательного процесса является средством достижения цели – повышение эффективности и функциональности процесса обучения студентов педагогических направлений подготовки. За счет изменений в структуре процесса обучения, его содержании и организации достигается не только учет склонностей и способностей студентов педагогических направлений подготовки, но и повышение

качества образования, выход его на более высокий уровень. При этом не вызывает сомнений, что качество образования зависит в первую очередь не от изменения образовательных стандартов, учебно-методической литературы, методов контроля, а от изменения условий обучения студентов, реализации дифференциации и индивидуализации процесса обучения, ориентации на каждого студента.

Список литературы

1. Костин А.К. Профильное обучение: на пути к индивидуализации обучения и свободы выбора // Науч.-пед. журн. восточ. Сибири Magister Dixit. Иркутск: Иркут. гос. лингв. ун-т, 2014. № 2(14) С. 65–70.
2. Федеральные государственные образовательные стандарты. [Электронный ресурс]. 2012. URL: http: //минобрнауки.рф/документы/336 (дата обращения: 25.12.2014).
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. 2013. URL: http://минобрнауки.рф/документы/2974 (дата обращения: 25.12.2014).
4. Щедровицкий П.Г. Проблема индивидуальности // Материалы IV Всерос. тьюторской конф. Томск, 1999. С. 13–25.

INDIVIDUALIZATION OF THE LEARNING PROCESS OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL TRAINING AREAS

R.M. Soldatenkov

Moscow State Regional University

The article discusses the individualization of the learning process of students of pedagogical training areas. It is argued that the spread of individualization and differentiation of training disappears gap between the different levels of education, ensures continuity. Given model of the organization of the learning process in terms of its individualization. Draw conclusions about the quality of education of future teachers depends not primarily on changes in educational standards, educational materials, control methods, and from changes in the learning environment of students, the implementation of differentiation and individualization of the learning process, focus on each student.

***Keywords**: individualization of the learning process, the differentiation of the learning process, student-centered learning, the organization of the learning process, learning process model.*

Об авторе:

СОЛДАТЕНКОВ Роман Михайлович – кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей алгебры, элементарной математики и методики преподавания математики, начальник управления информатизации ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет» (105005 г. Москва. ул. Радио, д. 10), e-mail:rm.soldatenkov@mgou.ru

УЧИТЕЛЬ. ШКОЛА. СЕМЬЯ

УДК 378.025.7 : 17

ЭТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧИТЕЛЯ

А.В. Бездухов, О.М. Семенова

Самарский государственный социально-педагогический университет

Объектом анализа в статье является этическая направленность критического мышления учителя. Оценочность и рефлексивность осмысляются как характеристики критического мышления. Обосновывается, что этические рационализации придают этическую направленность критическому мышлению педагога при решении им ситуаций с нравственным содержанием. Показывается, каким образом в процессе профессионального обучения может происходить формирование категориального аппарата этического мышления будущего учителя, придающего этическую направленность его критическому мышлению.

Ключевые слова: *учитель, критическое мышление, этическое мышление, категориальный аппарат мышления, формирование, оценивание, рефлексия.*

Формирование критического мышления будущего учителя – важная социально-педагогическая проблема, решение которой связано с подготовкой учителя, способного осуществлять категоризацию педагогической ситуации, решать педагогические задачи, обобщать педагогические факты, принимать и выполнять педагогические решения, осмысливать и оценивать результаты своей деятельности по воспитанию и образованию учащихся, творить добро таким образом, чтобы «добро в себе и для себя» [4, с. 336] учителя становилось «добром в себе и для себя» учащегося.

Современная социально-нравственная ситуация в обществе такова, что интересы национальной безопасности, социального и нравственного благополучия людей настоятельно требуют «возвращения» человека в лоно морали, которая характеризует человека с точки зрения его возможности жить среди людей, в том числе и в обществе знания.

Во всех случаях, когда речь идет об отношениях между людьми, в том числе и об отношениях, возникающих при принятии управленческих решений, при разработке технологий, обеспечивающих экономический рост, при максимализации прибыли в условиях конкуренции, технологического обновления, могут возникать моральные проблемы, порождающие моральный конфликт. Моральный конфликт, как подчеркивает Д.А. Пинский, «открывает сущность

человека, в первую очередь – его нравственные основания. Такова его положительная сторона. Главный же минус (оборотная сторона плюса) – это феномен так называемого "морального крещендо". Свобода сопряжена не только с риском, но и с опасностью соблазна. Само по себе понятие «крещендо» означает прогрессию, нарастание, в морали же это – прогрессия негативности, когда после акта выбора моральной нормы, то есть после нарушения одной из норм, возникает соблазн нарушить и остальные. Нарушив эту моральную норму, нарушают вслед за этим и другие. Это входит в правило: возникает "моральное крещендо", приводящее к аморализму и радикальному нигилизму» [12, с. 62].

Развивая мысль Д.А. Пинского о моральном крещендо, скажем, что неисполнение человеком простых правил нравственности, несоблюдение принятых большинством людей моральных норм приводит к соблазну не выполнять эти правила, не следовать этим нормам в дальнейшем. Это свидетельствует о непонимании значения в жизни человека ценностей, лежащих в основании поступков, действий, принимающих форму их мотивов, что приводит к неспособности человека различать добро и зло, справедливость и несправедливость и т. д. Однако человек должен не только различать добро и зло, правду и неправду и т. д., но и критически относиться к действиям и поступкам, которые на первый взгляд совершаются из добрых побуждений, но на самом деле несут собой зло.

Формировать способность учащихся критически оценивать события и факты жизни общества, мира в целом может учитель, у которого сформировано критическое мышление. Такое мышление учителя, надстраиваясь над его педагогическим мышлением учителя, над мышлением, над деятельностью каждого из них, обеспечивает выявление ошибок в системе педагогических влияний и воздействий, определение промахов в решении педагогических задач. Критическое мышление будущего учителя, сопровождающее педагогическую деятельность, включает в себя оценивание хода рассуждений, педагогических фактов и явлений и рефлексию мыслительного процесса, умственной и практической деятельности. Учитель осуществляет оценивание и рефлексию посредством оперирования в своем мышлении категориальным аппаратом, который обеспечивает стройность умозаключений и суждений о педагогическом опыте, надстраивающемся над опытом учащегося. Этот опыт оформлен в виде отношений между учителем и учеником, «вычитываемых» из решаемых учителем педагогических ситуаций и задач.

О.Е. Баксанский и Е.Н. Кучер рассматривают критичность как направленность личности на решение практических и научных проблем, ее способность к их эффективному решению на основе предварительного всесторонне взвешенного анализа с позиции

возможных позитивных и негативных последствий как для самого человека, так и для социума. У ориентированного таким образом человека формируется образ мира как «структура, в которой закрепляются все его когнитивные приобретения. <…> Сложившийся образ мира целиком опосредует дальнейшее взаимодействие субъекта с миром, определяет для него типичные формы интерпретации событий и поведения» [2, с. 67]. Таким же образом человек оценивает и продукты деятельности других людей. Его оценки предполагают такую же предварительную экспертизу возможности и безопасности использования продукта труда самим человеком и другими людьми. Такова общая ориентированность критического мышления современного человека. Критичность мышления приобретает особую роль в ситуациях, когда от решения человека зависят судьбы многих людей.

В критическом мышлении учителя сопрягаются социальный и личностный педагогический опыт, отбираемые на основе этико-педагогических критериев категории этики, педагогической этики, употребляемых в теоретическом смысле.

Специфика умственной деятельностью учителя определяется предметом отражения педагогического сознания. Предметом отражения педагогического сознания являются и моральные феномены и явления, за счет этого морального аспекта происходит расширение сферы отражения, включение в нее не только педагогической, но и социальной действительности. Вследствие этого учитель при решении педагогический ситуации оперирует не только категориями педагогики, педагогической этики, но и категориями этики в целом. В каждой учебной, воспитательной проблемной ситуации возможно вычленить моральный аспект, подвергаемый этическим рационализациям.

Этические рационализации, с нашей точки зрения, являются особой формой проявления рациональности. Они относятся непосредственно к содержанию этического сознания, а не критического сознания; расширяют критическое сознание и мышление за счет привнесения этической составляющей.

Этические рационализации, осуществляемые на основе категорий этики, педагогической этики, становятся основой для выбора действий по критерию блага, добра для общества, человека, который (выбор) способен «оказывать ценностно-ориентирующее воздействие» [7, с. 191] на учителя и учащихся при решении ими педагогической ситуации с нравственным содержанием. В социальном плане этические рационализации, вписываясь в идею гуманизации межличностных отношений, выводят технократизм и сциентизм на нравственные основы и, придавая технократизму и сциентизму ценностно-ориентирующие свойства, снимают абсолютизацию знания в культуре. Главное же заключается в том, что этические рационализации

становятся преградой для такой проводимой под знаком критиканства рационализации межличностных отношений. Такая рационализация, как показывает история, «была доведена до проектов переделки самого человека, создания "человека нового типа" и выполняла на практике роль идеологического обоснования чудовищных репрессий тоталитарного режима» [11, с. 5].

Этические рационализации сознания учителя выводят его в сферу мировоззренческого осмысления социально-нравственной и педагогической реальности, придают моральной педагогической рефлексии этическую направленность. Тем самым «категориальные рамки» этического мышления расширяются в части, относящейся к этическим критериям оценивания реальности, действий и поступков учащихся, которые становятся предметом этико-педагогического влияния и воздействия.

Объектом этического мышления учителя являются обозначаемые понятиями морали нравственные явления в социальной и педагогической действительности, комплементарные нравственные отношения между педагогом и учащимися и результаты деятельности по воспитанию нравственного, добродетельного учащегося. Этическое сознание учителя как теоретическое мышление исследует свои основания – категории этики, педагогической этики, мысленно воспроизводит их в педагогической, этической ситуации, ситуации морального выбора.

Сквозь призму этических категорий, образующих «категориальные рамки» [9, с. 42] этического мышления учителя, педагог осуществляет этическую интерпретацию педагогической ситуации с нравственным содержанием, этические рационализации в логике «от этического отношения к социально-нравственной и педагогической действительности». Этическое сознание учителя «"разворачивает" мир к его интересам, жизненным позициям, идеалам, превращая объективное отражение бытия в осмысленное его отражение, "очеловеченное" понимание» [6, с. 157] такого бытия.

При возникновении определенных учебно-воспитательных ситуаций с нравственным содержанием учитель вначале осуществляет категоризацию ситуации, для чего ему необходимо научное знание о категориях этики. Сущность категоризации ситуации становится понятной, если уяснить, что категории, как подчеркивают Л.М. Архангельский и Т. Джафарли, отражают объективно сущее, выступающее в конкретных условиях как необходимое. Дескриптивность этических категорий фиксирует сущее, а их оценочный и нормативный характер отражает отношение к сущему с позиции должного, где сущее и должное находятся в сложной диалектической связи [1, с. 166–167].

Осмысление толкований учеными сущности дескриптивности этических категорий позволяет сделать вывод о том, что фиксирование с помощью категорий этики сущего, заключенного в ситуации, и его отражение с позиции должного связано с пониманием и сущего, и должного, которое ждет своего осуществления. Понимание, как подчеркивает В.В. Знаков, есть процесс и результат сопоставления существующего с должным, и для того, чтобы понять, сформулировать смысл понимаемого, мы должны, во-первых, включить то, что нужно понять, в какой-то известный нам из опыта контекст, во-вторых, соотнести понимаемое со своими ценностно-нормативными представлениями [5, с. 166–167].

Сущность категоризации учителем этической ситуации, с нашей точки зрения, заключается в ее описании как сущего с помощью категорий этики, педагогической этики, категорий педагогики и в соотнесении понятого в результате такого описания с должным, которое ждет своего осуществления в педагогической деятельности через снятие проблемности ситуации. Категоризация ситуации есть отражение этическим сознанием учителя сущего, заключенного в содержании ситуации и описываемого педагогом не как теоретиком, а как практиком, владеющим категориальным языком этики. Следует отметить, что категории этики, категории педагогики, «обслуживая» эти ситуации, описывают сущее ситуации и обеспечивают осуществление учителем этических рационализаций относительно содержания ситуации.

Сущее и должное конкретизируются только в содержании ситуации. Этическое сознание учителя в данном случае «видит» сущее с позиции должного, «обращает внимание» на это сущее, выбирает категории этики, педагогической этики, категории педагогики, с помощью которых описывается сущее с позиции должного. Учитель при этом мыслит категориями этики, а не понятиями морали. Важно отметить, что категоризация ситуации – это не ее оценивание, осуществляемое с помощью понятий морали и требующее нормативно-оценочного описания, выражения оценочного суждения и определяемого им оценочного отношения.

Вслед за категоризацией ситуации учитель решает этическую ситуацию, например, в логике предложенных Ю.Н. Кулюткиным этапов: проектирования, реализации и оценки, – каждый из которых включает аналитические и конструктивные процессы [10, с. 15–16].

Критичность мышления необходима на каждом из этапов решения педагогической задачи. На каждом из этапов решения проблемной педагогической ситуации с нравственным содержанием учитель осуществляет оценивание и рефлексию. Критическое мышление учителя, как было обосновано нами в совместной с В.П. Бездуховым статье, «включает в себя оценивание хода

рассуждений (приводящих к выводам, умозаключениям), педагогических фактов и явлений (учитывающихся при принятии педагогических решений, при решении педагогических ситуаций и задач) и рефлексию мыслительного процесса, умственной и практической деятельности» [3, с. 73]. Такое понимание критического мышления учителя предопределяет необходимость обеспечить в практике педагогического образования: а) формирование категориального аппарата мышления будущего учителя; б) развитие у студента способности к этико-педагогической рефлексии; в) развитие способности будущего учителя к оцениванию принятых и исполненных педагогических решений, результатов категоризации педагогической ситуации.

Покажем, как мы формируем категориальный аппарат этического мышления будущего учителя, придающего этическую направленность критическому мышлению.

В какой бы организационной форме обучения или воспитания ни осуществлялось формирование критического мышления студентов, какие бы методы мы ни использовали, мы задавали студентам вопросы, заключающие в себе нравственную проблематику. На лекции по теме «Нравственно-педагогическое взаимодействие: сущность и содержание» будущим учителям была предложена следующая задача: «В октябре перед началом урока ученица 7-го класса потребовала от имени группы учащихся "убрать" учительницу русского языка и литературы (она же классный руководитель) в связи с тем, что она делит учащихся на "любимчиков" и "нелюбимчиков" и необъективно оценивает их знания и поступки» [14, с. 75].

Студенты в целом правильно осуществили категоризацию данной ситуации. Они зафиксировали заключенное в ситуации сущее (неодинаковое отношение учителя к учащимся) и сформулировали педагогическую задачу: установление доверительных (равных) отношений с учащимися, базирующихся на гуманизме (должное, которое ждет своего осуществления). В процессе решения данной задачи студенты предложили различные варианты поведения учителя (от «обратить внимание на высказывания школьников» до «учитывать их пожелания»). Мы предлагаем студентам для осмысления следующее суждение: «Чем глубже каждый из людей погрузится в осознание своей ответственности и вины, тем яснее предстанет ему этическое единство всего рода людского» [13, с. 42]. Затем предлагаем будущим учителям определить способы достижения учителем взаимопонимания с учащимися.

Побуждая студентов к обобщению образующих содержания доверия, справедливости и т. д., мы, побуждая их ставить вопросы себе, формируем категории этики, педагогической этики, оформляющие их этическое мышление, придающее этическую направленность критическому мышлению.

Заметим, что проблема «любимчиков» и «нелюбимчиков» обсуждается и на семинарском занятии по теме «Педагогические взгляды Я.А. Коменского» («История образования и педагогической мысли»). Мы предлагаем будущим учителям осмыслить назначение «Великой дидактики» с позиции современного педагогического и этического знания: «Великая дидактика, содержащая универсальное искусство учить всех всему, или Верный и тщательно обдуманный способ создавать по всем общинам, городам и селам каждого христианского государства такие школы, в которых бы все юношество того и другого пола, без всякого, где бы то ни было, исключения, могло обучаться наукам, совершенствоваться в нравах, исполняться благочестия и таким образом в годы юности научиться всему, что нужно для настоящей и будущей жизни» [8, с. 242].

Ответы на вопросы, поставленные студентом перед самим собой, требуют осуществления этических рационализаций, выводящих на осознание своей жизненной философии. Эти ответы студенты ищут в ходе лекций, семинаров и практических занятий, при подготовке к занятиям, в период педагогической практики.

Один из возможных ответов на вопрос «Что нужно учителю для того, чтобы овладеть умом и сердцем детей?» студенты находят в процессе осмысления суждения Я.А. Коменского: «Для того, чтобы овладеть умами, приманить и ободрить их, нужно искусство. Искусство это состоит частью в гуманности обучающих, частью в разумности метода» [8, с. 488].

Развивая категориальный аппарат этического мышления будущего учителя, мы формируем у него способность к выражению этического отношения, к этико-педагогической рефлексии.

Список литературы

1. Архангельский Л.М., Джафарли Т. Этические категории // Предмет и система этики. М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. С. 152–178.
2. Баксанский О.Е., Кучер Е.Н. Современный когнитивный подход к категории «образа мира» (методологический аспект) // Вопросы философии. 2002. № 8. С. 68–71.
3. Бездухов В.П., Семенова О.М. О концепции формирования критического мышления будущего учителя // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». Вып. 1. 2015. № 1. С. 72–79.
4. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: в 4 т. М.: Мысль, 1977. Т. 3: Философия духа. 471 с.
5. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. Самара: СГПУ, 1998. 237 с.
6. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997. 205 с.

7. Кобляков В.П. Этическое сознание. Л.: ЛГУ, 1979. 222 с.
8. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 1. 656 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. Кулюткин Ю.Н. Психологические особенности деятельности учителя // Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М.: Педагогика, 1990. С. 7–26.
11. Лекторский В.А. Предисловие // Рациональность на перепутье: в 2 кн. М.: Российская политическая энциклопедия, 1999. Кн. 1. 368 с.
12. Пинский Д.А. Что, как и зачем мы выбираем // Этическая мозаика: опыт нетрадиционной интерпретации этики / под ред. И.Л. Зеленковой. Минск: Мэджик Бук, 2001. С. 44–62.
13. Соловьев Э.Ю. Категорический императив нравственности и права. М.: Прогресс-Традиция, 2005. 416 с.
14. Чернышев А.С. Практикум по решению конфликтных педагогических ситуаций. М.: Педагогическое общество России, 1999. 186 с.

ETHICAL ORIENTATION OF TEACHER'S CRITICAL THINKING

A.V.Bezdukhov, O.M.Semenova

Samara State University of Social Sciences and Education

The object of the authors' analysis is ethical orientation of teacher's critical thinking. Evaluativityand reflexivity are understood as critical thinking characteristics. The paper grounds that ethical rationalization provides pedagogue's critical thinking with ethical orientation while solving moral problems. The authors show how in the process of professional training one can develop conceptual and categorical framework of future teacher's ethical thinking providing his/her critical thinking with ethical orientation.

Keywords: *teacher, critical thinking, ethical thinking, conceptual and categorical framework of thinking, developing, evaluation, reflection.*

Об авторах:

БЕЗДУХОВ Артем Владимирович, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443099, г. Самара, ул. М. Горького, д. 65/67), e-mail: bezdukov@mail.ru

СЕМЕНОВА Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВПО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443099, г. Самара, ул. М. Горького, д. 65/67), e-mail: semenova_olya@mail.ru

УДК 37.018.26

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПАРТНЕРСТВО УЧИТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ КАК ОСНОВА ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ СОЦИУМЕ

Р.Е. Спиридонов

Тверской государственный университет

Поднимается вопрос об организации педагогического партнерства учителей и родителей в рамках приоритетной миссии современного образования. Раскрывается понятие интеграции в контексте педагогического партнерства учителей и родителей. Определяются этапы организации процесса интеграции учителей и родителей как педагогических партнеров.

Ключевые слова: *миссия современного образования, учителя, родители, партнеры, педагогическая интеграция, этапы интеграции.*

Приоритетная миссия современного образования направлена на обеспечение условий самоопределения и самореализации личности человека, поэтому основной педагогического взаимодействия становятся субъект-субъектные, диалогические отношения всех участников педагогического процесса. Одним из важных признаков таких отношений является наличие общих целей у субъектов этого процесса.

Следует подчеркнуть, что цель такого образования заключается в том, что «человек толпы» превращается в личность [7, с. 48]. Происходит это при условии, что «целостная, стоящая на фундаменте культуры и науки система знаний даёт личности свободу мысли» [там же, с. 50], которая и позволяет человеку становиться личностью в современных социокультурных условиях жизни. Важно сказать, что свобода без ценностей – это «падшая» свобода, которая не позволяет раскрыть человеку весь его личностный потенциал. Поэтому важно осознать, что «воспитание – это всегда воспитание ценностей, воспитание отношения человека к миру, к себе, к другим, к Богу» [4, с. 7]. Следовательно, воспитание ценностей позволит задать более сильный, доминирующий вектор, направленный на полноценную и – что важно подчеркнуть – целостную жизнь современного человека. В русле субъект-субъектных взаимодействий важно отметить, что на первых этапах жизни человека происходит формирование общечеловеческих ценностей через выстраивание отношений к себе и другим.

В связи с этим субъектам педагогического процесса важно выстраивать симметричное взаимодействие, то есть такое взаимодействие, при котором средствами его осуществления становятся общение и коммуникация. Это, в свою очередь, позволит подчеркнуть *равенство* вступающих во взаимодействие сторон при принятии решений или достижении общей для всех цели [6, с. 57]. В русле интерпретации симметричного взаимодействия следует особо подчеркнуть, что для формирования целостной личности необходима та гармония, которая выражается в симметричности отношений субъектов взаимодействия. Именно это можно трактовать как *партнерские* отношения.

Понятие «партнерство» тесно связано с понятием «сотрудничество». Рассматривая сотрудничество как решение общей задачи совместными усилиями, можно предположить, что партнерство как качество субъектов сотрудничества является важным условием его эффективности. Качество партнерства наполняет субъекты сотрудничества *личностным* смыслом. Каждый участник сотрудничества как партнер имеет свои собственные цели, для достижения которых объединяется с другими людьми, поэтому «сотрудничать можно только с тем, кто имеет собственные цели» [5, с. 23]. Следует подчеркнуть, что без учета принципов культуросообразности и природосообразности в сотрудничестве партнеры не смогут учитывать друг друга. В этом контексте интересным представляется идея *коэволюции*, т. е. партнерства и сотрудничества человека, культуры и природы как необходимого условия дальнейшего существования и сохранения сущности того и другого [3, с. 14]. При этом важно сказать, что коэволюционный процесс предполагает «изменение способа мышления, ориентирует на поиск новых путей понимания и осмысления сопряженных процессов и явлений, признает биосоциальную сущность человека и активное влияние среды на развивающуюся личность» [2, с. 124]. Следовательно, понимание партнерства как равноправного, взаимодополняющего и взаиморазвивающего качества сотрудничества не только обеспечит видение особенностей друг друга, но позволит сохранить то личностно важное, без чего не могут существовать субъект-субъектные отношения, а значит – само сотрудничество.

В основе педагогического взаимодействия лежит активность, способность к коммуникации, осознанность, целенаправленность взаимных действий учителей и родителей, выступающих в роли субъектов педагогического процесса. Причем существенной характеристикой эффективности взаимодействия становятся равноправные доверительные взаимодополняемые партнерские отношения между учителями и родителями.

Осмысление феномена партнерства учителей и родителей важно рассматривать в русле процесса *интеграции*, в результате которого предполагается формирование целостной социокультурной системы, в рамках которой каждый элемент, сохраняя свою уникальность, влияет на эволюцию всей системы. Важно отметить, что процесс интеграции индивида как субъекта образовательного процесса в некоторую целостную общность предполагает сохранение индивидом своей социально-культурной идентичности, с одной стороны, и развитие образовательной общности, с другой. Вместе с тем следует подчеркнуть, что одним из эффектов интеграции индивида в образовательную среду является эволюция личностных характеристик учителей и родителей не только как субъектов социального сообщества [1, с. 21], но и как субъектов интеграции. При этом отметим, что в процессе интеграции учителя и родители как субъекты образовательного процесса, во-первых, вступают в некоторые отношения при сохранении своих *сущностных характеристик*; во-вторых, возникшие отношения между ними неизбежно влияют на приобретение *новых качеств*; в-третьих, учителя и родители создают новую *образовательную общность*, в которой они как партнеры значимы друг для друга и взаимозависимы.

Для лучшего понимания процесса интеграции важно рассмотреть его по частям. К базовому этапу интеграции следует отнести *мотивационный этап*. На этом этапе выявляются потребности учителей и родителей к интеграции и задаётся основа для регулирования активности субъектов интеграции, которые определяют её эффективность. Мотивационная сфера характеризует целостность личности человека, реализующего себя в мире. Поэтому мотивационный этап закладывает важные способности у учителей и родителей, на основании которых они смогут в полноте реализовать свой педагогический потенциал через согласование общей цели. Следующий этап – *когнитивный*. Он позволяет сформировать понятия, развить правильное восприятие интеграции как процесса и результата. Это, в свою очередь, позволит сформировать тот понятийный аппарат, который будет способствовать активизации всех видов мыслительных процессов в рамках интеграции как нового педагогического явления. Важно отметить, что общий для учителей и родителей понятийный аппарат будет способствовать появлению баланса, когда воспринимаемые понятийные единицы и эмоции сосуществуют без стресса. Кроме того, формирование общих понятий у учителей и родителей в контексте интеграции семьи и школы приведет к увеличению контактов и развитию симметричных субъект-субъектных отношений.

Коммуникативно-деятельностный этап характеризуется тем, что

субъекты педагогического общения (учителя и родители) в своей интегративной деятельности могут продемонстрировать высокую культуру межличностных отношений. Подчеркнем, что развитие коммуникативно-деятельностной сферы в рамках интеграции позволяет не только избежать негативных моментов, нередко распространенных в общении между учителями и родителями, но и вывести само общение на экзистенциальный уровень, где один человек относится к другому как к личности с неповторимой судьбой. К завершающему, с одной стороны, и задающему цикличность, с другой стороны, относится *рефлексивный этап*. Важно особенно подчеркнуть, что в результате рефлексии не только познаются личностные особенности участника интеграции, но и выявляются его эмоциональные реакции и когнитивные представления о сущности интеграции. Следует подчеркнуть, что на рефлексивном этапе у учителей и родителей формируются способности к критериальному осмыслению своей педагогической деятельности, а это показатель высокого уровня педагогического мастерства, которое проявляется в способности осмысления тех средств, которые детерминируют создание новых отношений между учителями и родителями как партнерами, которые и выявляют интеграцию. Мотивация, когнитивные способности, коммуникативно-деятельностная сфера, рефлексия субъектов совместной педагогической деятельности являются важными компонентами новой целостной системы интеграции, которую создают, развивают и поддерживают учителя и родители как партнеры.

Интеграция не только восстанавливает и восполняет утраченные связи и элементы взаимодействия субъектов педагогического процесса, но и выводит эти субъекты образовательного процесса на новый уровень – уровень партнерских отношений. Поэтому можно сказать, что появление партнерских отношений у учителей и родителей является важным признаком зарождения интеграции. Эти отношения обеспечивают равенство, взаимоуважение, учет индивидуальных особенностей каждой стороны. При партнерских отношениях невозможны поучение, недоверие, перекладывание своей ответственности на другого, замкнутость и недоброжелательность. Особенно важно отметить, что главное в таких отношениях – согласование цели и признание равноценности сторон. Учителя и родители дополняют друг друга и не принижают значимости воспитательного и образовательного воздействия партнера на личность ребенка.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 2001. № 1. С. 17–24.
2. Маслова Е.В. Проблема социально-философского смысла и образовательного значения идеи коэволюции: дис. … канд. филос. наук. СПб. 2002. 142 с.
3. Недрогайлова Е.А. Сотруднические взаимоотношения с детьми в процессе обучения // Начальная школа. 2007. № 10. С. 13–16.
4. Никандров Н.Д. Духовные ценности и воспитание в современной России // Педагогика. 2008. № 9. С. 3–12.
5. Прокопишина Н.А. Технология сотрудничества как педагогическая стратегия активного обучения. Новочеркасск. 2005. 32 с.
6. Тихонов А.А. Власть в контексте социального взаимодействия: Философский анализ: дис. … канд. филос. наук. Волгоград. 2006. 143 с.
7. Фельдштейн Д.И. Глубинные изменения современного детства и обусловленная ими актуализация психолого-педагогических проблем развития образования // Вестн. практ. психологии образования. 2011. № 1. С. 45–54.

PEDAGOGICAL PARTNERSHIP OF TEACHERS AND PARENTS EDUCATION AS THE BASIS OF PERSONALITY IN MODERN SOCIETY

R.E. Spiridonov

Tver State University

It raises the question of the organization of pedagogical partnership teachers and parents as part of the priority mission of modern education. The notion of integration in the context of pedagogical partnership of teachers and parents. Defined stages of organization of the integration process of teachers and parents as a pedagogical partners.

***Keywords**: the mission of modern education, teachers and parents as partners, educational integration, integration stages*

Об авторе:

СПИРИДОНОВ Роман Евгеньевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и педагогики, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: pedagogika_srkaf@mail.ru

ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И СОЦИАЛЬНЫХ НАУК

УДК 791.43(470.324)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ РАБОТЫ ВОРОНЕЖСКОГО КИНОКЛУБА ПОД РУКОВОДСТВОМ С.Н. ПЕНЗИНА

Д.О. Березуцкая

Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону

Рассматриваются теоретические основы организации киноклубной деятельности в г. Воронеже. Долгое время его возглавлял выдающийся российский медиапедагог С.Н. Пензин. В своей работе мы анализируем основные теоретические идеи и описываем некоторые компоненты, на которых базировалась работа киноклуба. Выделяем основные функции и принципы киноклубной деятельности с учетом особенностей, преимущественно, взрослой, многослойной аудитории.

Ключевые слова: *медиаобразование, медиапедагог С.Н. Пензин, члены киноклуба г. Воронежа, задачи, принципы, особенности киноклубной деятельности.*

Помимо медиаобразовательной работы, которую С.Н. Пензин осуществлял в вузах г. Воронежа, огромное значение для него имела деятельность киноклуба, который располагался в кинотеатре «Пролетарий». Опыт проведения занятий киноклуба был освещен им в многочисленных монографиях [2; 3; 4; 5], а также в центральных журналах СССР «Искусство кино», «Специалист», «Киномеханик», «Культурно-просветительская работа» и др. Ученый понимал, что киноклубная деятельность предполагает большую вариативность, чем, например, спецкурсы в вузе.

Медиапедагог считал киноклубы прообразами педагогики будущего, поскольку взаимоотношения старших и младших, руководителей и рядовых членов не строятся в соответствии с принципом формального подчинения. С.Н. Пензин указывал, что «авторитет руководителя зиждется не только на более обширном багаже знаний, он должен выступать генератором идей и начинаний, предлагая дела, которые всех увлекли бы и одновременно были всем по силам» [3, с. 140].

Изучение медиаобразовательной деятельности С.Н. Пензина в форме киноклуба позволяет нам выделить его ведущие функции:

1) одна из актуальных форм кинообразования; 2) пропаганда киноискусства; 3) прокат и популяризация «трудных» (интровертивных) фильмов; 4) рецензирование фильмов – «роль» критика; 5) изучение

аудитории – «роль» социолога; 6)коммуникативная функция, то есть место встреч и проведения досуга.

Медиапедагог сформулировал следующие задачи для воронежского киноклуба:

«1. Воспитывать у своих членов потребность в серьезном кинематографе.

2. Научить их избирательно относиться к кинопродукции, вооружив для этого четкими критериями, которые позволяли бы выделять высокоидейные талантливые произведения.

3. Прививать уважительное отношение к таким кинопроизведениям как к духовной ценности.

4. Учить зрителей грамотно анализировать фильмы, для чего развивать их образное мышление, обучать основам языка кино.

5. Помогать ориентации в нравственной проблематике кинопроизведений, воспитывать потребность обращать «уроки кино» на себя, заниматься с помощью кино самовоспитанием.

6. "Учась, учить других", делиться приобретенными знаниями и навыками с другими зрителями, активно пропагандировать передовое киноискусство» [3, с. 145].

Выбор медиапедагогом данных задач мы обусловливаем рядом факторов, среди которых выделили полифункциональность, присущую работе киноклуба и особенности участников занятий, подразумевающих различных по возрасту, социальному статусу, образованию и т. д. людей. Если в вузе медиапедагог ориентировался на «однородную» аудиторию с примерно одинаковым уровнем развития эстетических потребностей, интересов в области кинематографа, то члены киноклуба не отличаются тождественностью указанных характеристик, что нашло отражение в указанных задачах.

Очевидно, что выделенные ученым задачи легко сформировать в три основные группы: образовательная, обучающая и воспитательная.

Как мы видим, задачи медиаобразовательной работы, выдвигаемые С.Н. Пензиным, напрямую связаны с потребностями личности. Педагог придавал им особое значение в формировании личности. При этом он опирался на учение Г. Гегеля, указывавшего на то, что потребность в искусстве связана с необходимостью осознания человеком своего внутреннего мира: «Всеобщая потребность в искусстве проистекает из разумного стремления человека духовно осознать внутренний и внешний мир, представив его как предмет, в котором он узнает свое собственное "я". Эту потребность в духовной свободе он удовлетворяет, с одной стороны, тем, что он внешне воплощает для себя – бытие и, удваивая себя, делает наглядным и познаваемым для себя и для других то, что существует внутри него. В этом состоит свободная разумность человека, из которой проистекает

как искусство, так и всякое действие и знание» [1, с. 38].

Определению принципов в педагогической деятельности С.Н. Пензин придавал особое значение, поскольку они определяли содержание, используемые методы, формы организации учебно-воспитательного процесса. Ученый при создании медиаобразовательной модели на материале кинематографа выделил две основные группы принципов: общедидактические принципы, касающиеся эстетического воспитания средствами киноискусства и собственно медиаобразовательные принципы, опирающиеся на особенности кинематографа, специфику работы с медиатекстами и т. д.

К первой группе общих дидактических принципов С.Н. Пензин относил [3, с. 59]: 1) воспитание и всестороннее развитие в образовательном процессе; 2) научность и доступность; 3) систематичность обучения, связь теории и практики; 4) сознательность и активность учеников под руководством; 5) наглядность, переход от обучения к самообразованию; 6) связь образования с жизнью; 7) прочность результатов обучения; 8) положительный эмоциональный фон, приоритет коллективных форм обучения и учет индивидуальных особенностей школьников.

С.Н. Пензин определил основные частные медиаобразовательные принципы и представил их характеристику[3, с. 65–71]:

1) *принцип изучения кино в системе искусств*, а не изолированно от них. Медиапедагог последовательно отстаивал точку зрения, согласно которой киноискусство следует изучать не только в процессе сравнительного анализа с музыкой, литературой, театром, живописью, а в комплексе с эстетикой, опираясь на общеэстетические положения, что способствует всестороннему развитию человека;

2) *принцип единства рационального и эмоционального в эстетическом восприятии киноискусства*. Обосновывая необходимость этого принципа, С.Н. Пензин констатировал, что эстетическое воспитание во многом близко к самовоспитанию. Он соглашался с мнением известного советского драматурга В. Розова [6], что искусство показывает человеку самого себя в своем естестве, являясь одним из главных факторов самовоспитания. То есть медиаобразовательная деятельность С.Н. Пензина не только была ориентирована на получение студентами определенной суммы знаний о кинематографе, но и актуализировала их потребности в самовоспитании. При этом под самовоспитанием он понимал существование в определенных, фиксированных рамках, правилах, которые приняты и выполняются личностью добровольно;

3) *принцип бифункциональности эстетического самовоспитания*, когда эстетическое чувство проясняет этическое. С.Н. Пензин считал, что неумение проникнуть в эстетическую сущность

фильма влечет за собой невозможность оценить его нравственное содержание в полной мере, сформировать свою собственную точку зрения по отношению к проблематике кинопроизведения, его героям и их поступкам.

В монографии «Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы» [3] медиапедагог указывал на одну из своих ошибок (в начале медиаобразовательной работы) – опору на имманентное эстетическое воспитание, не берущее во внимание нравственный, патриотический аспекты. Но многолетний опыт ученого доказал, что нравственное, патриотическое и эстетическое воспитание неразрывно связаны между собой. Отсюда «вытекает один из принципов (третий. – *Примеч. автора*) кинообразования: изучение отдельных фактов теории и истории кино – не самоцель, а средство для формирования эстетического идеала, который тесно связан с нравственным идеалом. Именно они послужат критерием, с помощью которого зритель сможет оценивать любой фильм» [3, с. 71].

Накопленный С.Н. Пензиным медиаобразовательный опыт (на материале кинематографа) и его теоретические воззрения полнее всего нашли отражение в монографии «Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы» [3]. Мы считаем, что это обусловлено рядом причин:

– появилась возможность обмена опытом в области медиаобразования, роль определенного консолидатора медиапедагогов взяло на себя Общество друзей кино СССР; был опубликован ряд монографий, учебных пособий по проблемам медиаобразования (которые анализировались в книге С.Н. Пензина) и пр.

– медиаобразовательная деятельность педагога насчитывала уже три десятилетия;

– с середины 1980-х гг. в СССР началась перестройка, которая для медиапедагогов открыла новые возможности и перспективы: возможность просмотра ранее запрещенных к показу в стране зарубежных киношедевров в связи с отменой цензуры; появление видеосалонов, видеомагнитофонов, доступных населению, что облегчало просмотры фильмов; возможность высказать собственную точку зрения, которая могла не совпадать с официальной, и пр.

Таким образом, собственный педагогический опыт в совокупности с глубокими теоретическими изысканиями ученого в области философии, эстетики, психологии, педагогики позволил ему выделить методы медиаобразования. В основе предложенной им классификации лежит критерий степени самостоятельности аудитории. С.Н. Пензин выделил репродуктивный, эвристический и исследовательский методы. Отметим, что они опираются на просмотр и анализ фильма, которому ученый в своей медиаобразовательной работе

уделял особое место.

Отличительная черта киноклуба – обращение преимущественно к взрослой аудитории. На основании этого С.Н. Пензин выявил особенности, которые учитывались им при подборе репертуара для занятий, методики их проведения и т. д. [3]:

1) разнородность состава киноклубовцев как по общим признакам (по возрасту, жизненному опыту, мотивации вступления в клуб, образованию, морально-волевым качествам), так и по знаниям в области киноискусства;

2) более обстоятельная, четкая позиция членов киноклуба по сравнению с позицией студентов. Как подчеркивает С.Н. Пензин, это «обстоятельство, связанное частично с работой, с житейской искушенностью, имеет и положительные, и отрицательные стороны. В последнем случае – активное неприятие всего, что не совпадает с личным опытом; категорическое суждение о фильмах, инертность мышления» [3, с. 145];

3) установка на утилитарное значение увиденных кинокартин, которые зачастую понимаются поверхностно. Принимается только то, что полезно для конкретного зрителя, например желание развлечься или извлечь нравственный урок из просмотренного фильма;

4) нередко работа со взрослой аудиторией осложнялась из-за существующих стереотипных представлений о кинематографе, проявлявшихся в настороженном отношении, игнорировании или неприятии чего-то непривычного, не совпадающего со вкусами конкретного человека;

5) нерегулярное посещение занятий киноклуба из-за занятости, а также «слабая общеэстетическая подготовка (неосведомленность в области опорных фактов и понятий истории и теории кино)» [3, с. 145].

6) индифферентное отношение к продолжению учебы в форме посещения занятий киноклуба. С.Н. Пензин отмечал, что «это порождает крайности суждений: излишний рационализм или интуитивность в оценках фильмов» [3, с. 135]. То есть зачастую люди, которые давно окончили учебные заведения, утратили интерес к аналитическому разбору кинопроизведений.

Но, несмотря на выделенные С.Н. Пензиным особенности взрослой аудитории, он активно вел киноклубные занятия, адаптируя материал, репертуар, формы работы к потребностям и интересам членов киноклуба. Ученый был уверен, что киноклуб способен стать «подлинным центром кинокультуры города» [3, с. 140], что отвечало задачам медиаобразовательной деятельности С.Н. Пензина, заключавшейся в эстетическом, патриотическом, нравственном воспитании людей на материале кинематографа.

Выводы. На основе изученного материала мы выявили

особенности воронежского киноклуба, которым руководил С.Н. Пензин:

– его деятельность носила массовый характер. «Народность», «массовость» – эстетические категории, общие для всех искусствоведческих наук [3, с. 155];

– аудитория включала студентов, школьников, широкие слои населения города Воронежа;

– эвристическая деятельность в работе киноклуба города Воронежа была направлена на поиск событий, мероприятий, людей, связанных с кинематографом;

– занятия киноклуба строились по принципу «бессрочное обучение или образование через всю жизнь».

Список литературы

1. Гегель Г. Эстетика: в 4 т. М.: «Искусство», 1968. Т. 1. 330 с.
2. Пензин С.Н. Кино – воспитатель молодежи. Воронеж: ВГУ, 1975. 128 с.
3. Пензин С.Н. Кино и эстетическое воспитание: методологические проблемы. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1987. 176 с.
4. Пензин С.Н. Кино как средство воспитания. Воронеж: ВГУ, 1973. 152 с.
5. Пензин С.Н. Мир кино: учеб. пособие. Воронеж: Издательско-полиграфический центр Воронежского гос. ун-та, 2009. 535 с.
6. Розов В. Начать с себя // Литературная газета. 1986. 7 мая.

THEORETICAL ASPECTS OF VORONEZH CINEMA CLUB ACTIVITIES UNDER THE DIRECTION OF S.N. PENZIN

D.O. Berezutskaya

Sothern Federal University, Rostov-on-Don

The paper discusses theoretical foundations of the cinema club activities' organization in Voronezh. For a long time this cinema club was headed by an outstanding Russian media teacher – S.N. Penzin. We analyze fundamental theoretical concepts and describe certain components that formed the basis of the cinema club activities. In course of our investigation we single out the main functions and principles of the cinema club activities aimed at, mostly, adult multilayer audience.

***Keywords**: media education, media teacher S.N. Penzin, members of the cinema club in Voronezh, tasks, principles, features of the cinema club activities.*

Об авторе:

БЕРЕЗУЦКАЯ Дарья Олеговна – преподаватель кафедры лингвистического образования, «Южный федеральный университет» (344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Большая Садовая, 105/42), e-mail: darya75@yandex.ru

УДК 371.3(73): 159.9

ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Г. ГАРДНЕРА В АМЕРИКАНСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ (НА ПРИМЕРЕ «THE KEY SCHOOL»)

О.А. Дорохова

Дмитровский институт непрерывного образования
(филиал ДИНО государственного университета «Дубна»)

Дан обзор практического применения в американском образовании педагогических идей известного современного психолога и педагога Говарда Гарднера. Выявлены особенности использования теории множественного интеллекта Г. Гарднера в ходе реализации образовательного процесса в школе «The Key School».

Ключевые слова: *американское образование, интеллект, метод проектов, обучение для понимания, теория множественного интеллекта, тематически построенный учебный план, теория потока, «ученичество», Key School.*

В современном мире увеличивается значение образования как важнейшего фактора формирования нового качества не только экономики, но и общества в целом. Его роль постоянно растет вместе с ростом влияния человеческого капитала. В рамках направленности современного отечественного образовательного процесса на гуманизацию и индивидуализацию обучения, а также в связи с процессом интеграции отечественного образования в мировое образовательное пространство представляется важным изучение и осмысление практического опыта передовых зарубежных педагогов для дальнейшего использования их научного наследия в современной теории и практике отечественной педагогики.

Среди современных западных педагогов идеи гуманизации и индивидуализации обучения нашли свое отражение в педагогических воззрениях Говарда Гарднера, в основе которых лежит его теория множественного интеллекта. Ключевым положением этой теории является постулат о том, что вместо единой базовой интеллектуальной способности существует множество разных интеллектуальных способностей, встречающихся в разнообразных сочетаниях, благодаря чему у учащихся имеется возможность для овладения изучаемым материалом множеством различных способов. Такой подход Говарда Гарднера к обучению был не просто теоретизированием в рамках педагогической науки, а получил распространение и стал успешно применяться для обучения школьников в различных уголках земного шара.

Нетрудно предположить, что первая в мире школа

множественного интеллекта возникла в США – на родине самой теории Гарднера. Ею стала небольшая общеобразовательная школа в Индианаполисе. Появление этой школы было связано с реакцией педагогического сообщества на реформы американского образования, начатые в стране после знаменитого доклада «Нация в опасности» («A Nation of Risk»), опубликованного в 1983 г. В 1987 г. группа учителей из восьми средних общеобразовательных школ в Индианаполисе, увидев в этих реформах тенденцию на стандартизацию образования во всем образовательном пространстве США и на все большее применение стандартизированных тестов для определения общего успеха каждого учащегося, каждого учителя и каждой школы, начали искать альтернативу.

Такой альтернативой для них стала книга Гарднера «Frames of Mind», предложившая более глубокую систему обучения и обеспечения отдачи от учащихся в ходе образовательного процесса. Кэти Сэхм, одна из восьми учителей-учредителей этой школы, вспоминает: «У каждого из нас была история о ребенке, который показывал хорошие результаты на занятиях в классе, но когда мы смотрели на результаты стандартизированных тестов, мы не видели успеха» [5, p. 206].

Открыв для себя теорию множественного интеллекта, учителя-учредители решили, что это и есть та идея, вокруг которой можно создать школу, способную предложить лучший способ обучения детей, отличный от стандартизированного обучения.

Новая школа, в основу которой была положена теория множественного интеллекта Говарда Гарднера, получила название Key School и распахнула свои двери для первых 150 учащихся в 1987 г. Основополагающий принцип данной школы заключался в убежденности, что у каждого ребенка есть свой множественный интеллект, который развивается каждый день. Поэтому основатели Key School хотели разработать такую программу обучения, которая бы глубоко проникала в каждый из видов интеллекта. С учетом этого был набран штат сотрудников и составлено расписание занятий. Только при этих условиях, как отмечает директор школы Крис Кункел, можно создать ту среду, которая позволит учащимся использовать максимальное время для развития каждого из интеллектов [6, p. 293].

Расписание занятий было составлено так, чтобы любой учащийся мог попробовать использовать каждый из видов интеллекта. Поэтому в Key School все учащиеся в добавление к тематически-центрированному учебному плану, который соответствует образовательным стандартам и включает обязательные для изучения предметы, на регулярной основе изучают программирование, музыку, принимают участие в «телесно-кинестетических» видах деятельности.

Поскольку в процессе обучения делался акцент на развитие каждого из видов интеллекта, были подобраны соответствующие

эксперты и учителя. В результате этого у учащихся появилась возможность свободно и глубоко изучать каждый из видов интеллекта. У них, пишет Крис Кункел, появляется хороший шанс добиться успехов в школе с раннего возраста и открыть для себя свои сильные стороны [4, p. 77].

В качестве основного компонента учебных планов на основе теории множественного интеллекта Key School использует теорию потока. Теория потока – это идея Михая Чиксентмихайи, выдвинутая им в 1990 г. Согласно ей, человек становится настолько вовлечен в деятельность, что он теряет счет времени. Он растворяется в том, что делает. Поток – это состояние одновременно максимальной продуктивности и максимального удовольствия. «Степень концентрации внимания в этом состоянии настолько велика, – пишет Михай Чиксентмихайи, – что человек оказывается неспособен думать о чем-либо постороннем и тревожиться о своих проблемах. У него теряется ощущение собственного Я, искажается чувство времени. Ощущения, испытываемые человеком в состоянии потока, так сильны и благодатны, что он снова и снова возвращается к этой деятельности, не останавливаясь перед возможными трудностями и опасностями и мало интересуясь, что он получит в итоге» [1. с. 283–284].

Через сотрудничество с Михаем Чиксентмихайи Key School разработала элементарную программу на основе теории потока для деятельности от детского сада до 5-го класса. В классе «потока» у учащихся есть возможность свободно изучать свои интеллекты, а задача учителя заключается в наблюдении за их выбором и фиксации у учащихся степени преобладания того или иного вида интеллекта. Тем самым учащиеся получают знания о сильных сторонах их личного интеллекта, подготавливая почву для своего дальнейшего развития.

Помимо использования в процессе обучения теории потока, важной и составной частью программы общего среднего образования К-12 в Key School, которая также помогает определить и развить сильные стороны в интеллектах учащихся, является «The pod» (кокон). «Кокон» – это класс по выбору, который учащиеся посещают 4 раза в неделю. В этом классе они могут выбирать, исследовать им свой интеллект, или любой другой из интеллектов, который привлекает их внимание. Например, они могут участвовать в таких классах, как Планета Фитнесс, Куклы, Наука Мастеров и т. д. Занятия в этих классах, по мнению организаторов, являются наилучшим времяпрепровождением, так как учащиеся погружаются в те виды деятельности, которые им действительно нравятся, и во время этих занятий у них есть шанс наилучшим образом развить свои сильные стороны [6, p. 294].

Еще одним важным принципом, реализуемым этой школе, является то, что обучающая среда в ней носит объединяющий, а не соревновательный характер. Для этого в школе используются

разновозрастные классы, когда младшие учащиеся в ходе своей учебной деятельности сотрудничают со старшими. Это приводит к более быстрому усвоению различных навыков и знаний.

Стоит отметить, что с момента создания школы в основу ее деятельности был положен тематически построенный учебный план. Каждую весну при активном участии родителей, учащихся и всего учебного сообщества сотрудники школы выбирают темы для следующего учебного года. Считается, что формирование учебного плана с опорой на темы имеет ряд преимуществ: 1) помогает учащимся сформировать личное отношение к процессу своего обучения; 2) дает интересные темы для обучения; 3) обеспечивает основу для крупных тематически основанных семестровых проектов, таких как «В это я верю», «Окружающая среда», «Гармония», «Следопыты» [Ibid, p. 295].

Если в первые годы существования школы тематически построенный учебный план был рассчитан только на начальную школу, то позже, по желанию родителей, он был распространен на среднюю и старшую школы. Так, в 1993 г. была открыта The Key Renaissance Middle School, а в 1999 г. – The Key High School. В 2000 г. вся программа от начальной до старшей школы была объединена и стала программой обучения К-12.

Несмотря на то, что учебный план на основе теории множественного интеллекта является одним из самых инновационных аспектов в Key School, существуют и другие аспекты, которые также предполагают не просто обучение, а обучение для понимания. Целью такого обучения, по мнению Говарда Гарднера, является формирование у учащихся способности применять полученные в определенной ситуации знания при решении новой задачи или в новых условиях.

В этой связи в Key School используются три важнейших подхода. Первый заключается в том, что каждый учащийся каждый день принимает участие в так называемом «ученичестве», где он работает с соучениками разных возрастов и компетентным учителем для того, чтобы совершенствовать свои навыки в каком-либо мастерстве или интересующей его дисциплине. Поскольку в этом «ученичестве» принимают участие учащиеся различных возрастов, то у каждого есть возможность присоединиться к той группе, которая соответствует их уровню, и развивать свои навыки или познания с комфортной для себя скоростью. Работая рядом с более знающим человеком, учащийся также получает возможность наблюдать за тем, как эксперт выполняет этот вид деятельности.

Стоит отметить, что в Key School существует несколько десятков видов «ученичеств» в различных областях от архитектуры до садоводства, от приготовления пищи до «делания денег». Помимо этого, раз в неделю в школу приходит приглашенный специалист и

демонстрирует профессиональные навыки всем учащимся. Часто таким специалистом является один из родителей, и, как правило, тема его выступления соответствует теме, изучаемой в данный момент в школе.

Второй, и наиболее важный, по мнению самого Гарднера, подход применяемый в Key School, – это проектная деятельность учащихся. Каждый год в школе с интервалом в 10 недель демонстрируются 3 разные темы. Эти темы могут быть как достаточно обширными, так и носить более узкую направленность. Участие каждого учащегося в данных проектах является частью школьных требований. В конце каждого тематического периода эти проекты представляют всеобщему вниманию, так что у каждого учащегося есть возможность изучить то, что сделали в этом проекте остальные учащиеся.

Помимо этого, все учащиеся представляют свои проекты одноклассникам, излагая возникновение проекта, его цель, проблемы, и делая выводы. Затем они отвечают на вопросы одноклассников и учителя. Все презентации проектов записываются на видео. Таким образом, у каждого учащегося создается видеопортфолио, в котором отражены его успехи в проектной деятельности. Как отмечает Гарднер, это портфолио может рассматриваться как прогрессирующая когнитивная модель, отражающая развитие учащихся в период их обучения в Key School [3, p. 232]. Стоит отметить, что такая самооценка результатов оттачивает процесс самоанализа у учащихся во время прохождения учебной программы, начиная с детского сада и до 12-го класса. В старшей школе учащихся просят «поднять» всю их работу за предыдущие годы и подготовить мультимедийное или цифровое портфолио, которое они продемонстрируют на выставке в своем выпускном классе. Как полагают учителя школы, в большинстве случаев портфолио учащихся обеспечивают наиболее реальное представление об их результатах и достижениях [6, p. 297].

Использование проектов в учебной деятельности сегодня довольно распространенное явление, и Key School была далеко не первой школой, которая стала их применять. Проектная деятельность реализовывается в педагогической практике уже многие годы. В зарубежной педагогике основоположником этого подхода являлся американский философ и педагог Дж. Дьюи. В отечественной же педагогической школе проектная деятельность развивалась под руководством известного педагога-экспериментатора Т.С. Шацкого. Появился даже такой образовательный подход, как «метод проектов», в основе которого лежит создание условий и возможностей для самостоятельного приобретения знаний учащимися в процессе решений ими практических задач или проблем, требующих интеграции знаний из различных предметных областей.

Таким образом, Говард Гарднер и его исследовательская команда

попытались лишь усовершенствовать данный метод. Согласно их анализу, каждый проект может быть описан в терминах нескольких отдельных параметров. В качестве одного из таких параметров можно рассматривать уровни развития учащихся. Начинающие учащиеся делают представления, соответствующие начальному уровню, а более опытные – соответствующие уровню очень квалифицированного учащегося. Предполагая такую развивающую перспективу, пишет Гарднер, каждый может задать соответствующие вопросы по проекту: насколько он хорошо смоделирован, насколько он хорошо представлен, насколько он хорошо оформлен с технической точки зрения, насколько он оригинален и точен, в каком объеме и насколько точно ученик способен оценивать свой проект по этим критериям [3, p. 233].

Вторым параметром для Гарднера является то, в какой степени проект отражает качества самого учащегося – его сильные стороны, ограничения, отличительные черты и общий когнитивный профиль. Третьим параметром выступает то, в какой степени проект включает в себя сотрудничество с другими учащимися, учителями, внешними экспертами, как используются такие информационные ресурсы, как библиотеки и компьютерные базы данных [Ibid]. Эти параметры, полагает Гарднер, отражают важные аспекты любого вида проектов, в которых учащиеся задействованы каким-либо образом. Работая вместе с другими учащимися, ученики становятся более восприимчивыми к различным способам, в соответствии с которыми проект может быть задуман и осуществлен. Кроме того, видя в проектах отражение собственных стилей, учащиеся получают возможность для предварительной оценки того, в какого рода проектах они, скорее всего, будут принимать участие после окончания школы [Ibid, p. 233–234].

Таким образом, курс по созданию проектов повышает возможности для формирования у учащихся нового понимания. Как отмечает Гарднер, проекты помогают учащимся оценить ранее сформированные у них навыки и затем использовать их для реализации новых целей и задач. Планирование проекта, его создание, подведение промежуточных итогов, ответы на вопросы по проекту и просмотр видеозаписи – все это должно помочь повышению понимания учащимися темы их проекта, так же как и их собственного вклада в его реализацию [Ibid, p. 234]. Самым важным, по мысли Гарднера, является то, что создание проектов формирует среду, в которой учащиеся демонстрируют тот вид понимания, который они достигли (или не достигли) во время обучения [2, p. 120]. Именно на эти особенности проектной деятельности делается упор в Key School.

Стоит отметить, что широкое использование практики «ученичеств» и проектной деятельности для обучения не означает полной отмены традиционных образовательных практик в этой школе.

Есть учебный материал, который представляют в виде «дриллов», есть материал, который подается в виде лекций в классе или чтении учебника. Однако именно эти новые подходы, по мысли самого Гарднера, должны обеспечить образование, которое имеет смысл и значение для различных участников образовательного процесса, что приводит к более надежным и более гибким формам обучения [3, p. 235].

В качестве третьего подхода, лежащего в основе образовательного процесса в Key School, выступает новая система оценивания знаний. В рамках этого образовательного проекта такая система имела большое значение, поскольку сам проект «The Key School» частично родился в результате разочарований, связанных со стандартизированными тестами и сопутствующим сужением учебной программы.

Если на первых порах существования Key School тестирование еще сохранялось в учебных планах школы, то через два года было принято решение, что стандартизированные тесты больше не будут использоваться для оценивания результатов учащихся. Учителями Key School были разработаны характеристики для развития каждого из видов интеллекта. Эти характеристики описывают развитие через непрерывное когнитивное изменение в каждом из видов интеллекта и используются в качестве рубрик, составляющих полный отчет об успеваемости.

Таким образом, в этом отчете вместо основных предметных областей были учтены все виды интеллекта. Вместо обычных оценок здесь отражается уровень мотивации учащегося (внутренняя, внешняя, пассивная или деструктивная) и то, как прогрессирует учащийся – устойчивый прогресс (S), быстрый (R) или он нуждается в помощи (N) [6, p. 296].

Необходимо подчеркнуть, что все обозначенные выше подходы и практики, применяемые в этой школе, были направлены на подлинное соединение теории с практикой. Во время всей своей образовательной деятельности учащиеся Key School обучаются тому, как делать успешные проекты, соединять их со знаниями о мире, в котором они хотели бы жить и работать, и представить завершенные работы своим одноклассникам. Основной целью каждого учащегося этой школы является понимание и развитие своих сильных сторон, умение определить проблему и найти эффективные способы ее решения. Самой большой надеждой педагогов Key School, отмечает Крис Кункел, является то, что их учащиеся смогут использовать свои сильные стороны для положительных изменений как в личной, так и в общественной жизни [Ibid, p. 302].

Key School оказала достаточно большое влияние не только на американское, но и на образование вообще. Ее посетили педагоги и исследователи образования практически из всех штатов самой Америки и со всех континентов. Преподаватели Key School были приглашены во многие штаты страны для того, чтобы поделиться опытом своей работы.

Они охотно делились аспектами своей программы, методиками обучения и советами, но предостерегали от слепого копирования их опыта. «Когда нас спрашивают о возможности переноса программы Key School, – отмечают педагоги школы, – мы всегда предупреждаем: вы не можете просто взять эту программу и использовать в вашей школе. Для того чтобы эти идеи действительно работали, вам необходимы сотрудники, которые, работая как единая команда, будут реализовывать соответствующий учебный план и создавать новые идеи для вашей школы» [Ibid].

Список литературы

1. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания. М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011. 461 с.
2. Gardner H. Multiple Intelligences: New horizons. New York: Basic Books, 2006. 300 p.
3. Gardner H. The Unschooled Mind. New York: Basic Book, 2011. 322 p.
4. Kunkel C.D. A study of community participation and leadership development in an urban public school // Dissertaition Abstracts International. 2003. V. 65/02. 175 p.
5. Kunkel C.D. The power of Key: Celebrating 20 years of innovation at the Key Learning Community // Phi Delta Kappan. 2007. V. 89/03 P. 204–209.
6. Kunkel C.D. The World's First Multiple Intelligences School: The Story of the Key Learning Community // Multiple Intelligences Around the World. San Francisco: Jossey-Bass. 2009. P. 291–303.

PRACTICAL IMPLEMENTATION OF HOWARD GARDNER'S PEDAGOGICAL IDEAS IN AMERICAN EDUCATIONAL PRACTICE (EXAMPLE OF THE THE KEY SCHOOL)

O.A. Dorohova

Dmitrov Institute of non-stop education (branch DINO of state university «Dubna»)

The article provides an overview of the usage of educational ideas by well-known American psychologist and educator Howard Gardner. Found out special aspects of using Howard Gardner's Multiple Intelligence Theory in educational process in «The Key School».

***Keywords**: American education, intelligence, project method, education for understanding, Multiple Intelligence Theory, theme-based curriculum, flow theory, the apprenticeship, Key School.*

Об авторе:

ДОРОХОВА Ольга Александровна – старший преподаватель кафедры гуманитарных, социальных и экономических наук Филиала ГБОУ ВО Московской области университета «Дубна» Дмитровский институт непрерывного образования (141801, Московская область, г. Дмитров, мкр-н ДЗФС, д. 23), e-mail: olga.d792@mail.ru

УДК 364-1

ПОСТМОДЕРНИСТСКИЕ ДИСКУРСЫ ТЕОРИИ ПОЗНАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

М.В. Фирсов[1,3], С.Н. Добросмыслова[2], Е.В. Ходарина[1]

[1]Российский государственный социальный университет, г. Москва
[2]Тверской государственный университет
[3]Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» г. Москва

На основе социально-исторического анализа дана характеристика основных тенденций оформления российской модели теории познания социальной работы на рубеже XX–XXI вв., выявлены ее специфические особенности в контексте процессов институционализации.
Ключевые слова: *парадигма, постмодернизм, модернизм, теория познания социальной работы, трансверсальность, социальная педагогика, психология, социология, социальное образование.*

Теория познания социальной работы формировалась первые четверть века в контексте дискурсов постмодернизма. Специфической особенностью оформления социальной работы в России на новом этапе являлся тот факт, что практика, система образования, теоретические подходы, специфический предметный язык оформлялись одновременно. Контекст парадигмы постмодернизма и трансверсальности как способа мышления привносили свои своеобразные черты в данный процесс.

Особенности теории познания отечественной модели социальной работы в контексте постмодернизма

Постмодернизм получает свое развитие в социальной работе во второй половине XX в. Как считают исследователи, это была скептическая реакция на теории модернизма.

Особенность теории познания отечественной социальной работы заключалась в том, что исторически она формировалась позднее зарубежной, в конце XX столетия, минуя этап модернизма, что было характерно для других областей социальных наук.

Парадигма постмодернизма определила такие системные характеристики социальной работы как широкий спектр подходов к пониманию ее предметных границ, принятие существования «многомерности изучаемых реалий», рефлексирование многогранности явлений и феноменов и другие особенности познания, которые, с точки зрения британской исследовательницы Ф. Уильямс и составляли сущность постмодернистских подходов[7, с. 61–76].

Многообразие понимания сущности социальной работы в

отечественных базовых учебниках свидетельствует о доминировании постмодернистских дискурсов. Так, например, в учебниках представлены следующие определения социальной работы как теории и науки.

1. авторский коллектив под руководством профессора С.И. Григорьева считал, что «социальная работа как наука изучает механизмы реализации жизненных сил и социальной субъектности индивида и группы, а также характер сопряженности жизненных сил индивида, группы и средств обеспечения их реализации в разных социальных ситуациях»[22, с. 44];

2. профессор П.Д. Павленок определяет социальную работу как науку, сфера человеческой деятельности, функция которой состоит в выработке и теоретической систематизации объективных знаний об определенной действительности – социальной сфере и социальной работе [21],

3. профессор М.В. Фирсов полагает, что теория социальной работы – это система познания специфических предметных объектов, свойств социальной работы как процесса социальной помощи, формы общественного сознания, видов профессиональной деятельности, и выражена на основе специализированных средств предметного языка [25],

4. профессор Е.И. Холостовой теорию социальной работы представляет как «особое выражение в логических формах знания процесса функционирования и развития сложной полицентрической системы социального развития, где каждый компонент структуры может выступать и причиной, и следствием характера социальных процессов одновременно» [23, с. 22].

Отличительной чертой институционализации отечественного познания социальной работы является не только тот факт, что она оформлялась в контексте постмодернизма, но и то, что ее институционализация осуществлялась вне дискурсов и ориентиров парадигмы марксизма, учения, оказавшего влияние на концепции всех областей гуманитарных наук советского времени.

С одной стороны, это дало возможность исследователям рефлексировать феномены социальной работы вне марксистских доктрин и положений, опираться на положения и концепты различных научных школ, как западноевропейских, так и североамериканских.

С другой стороны, отсутствие научных традиций социальной работы в XX в., «привнесение ее путем декретирования» в познавательное, образовательное и практическое пространство в 90-х гг., сформировали у российских исследователей, занимающихся смежными научными дисциплинами, представления о невозможности самостоятельного ее развития как научной парадигмы. В этой связи можно было наблюдать в конце прошлого столетия «своеобразную

экспансию» гуманитарного познания на «территории» социальной работы.

И если в западной теории социальной работы дискуссии на начальном этапе институционализации оформлялись вокруг практических методов работы, между диагностической и функциональной школой в рамках научных теоретических подходов З. Фрейда и О. Ранка [2, с. 68], то в России дискуссии шли за пределами научной парадигмы социальной работы, определив ее «ущербной и ненаучной».

Ситуация с начальной фазой институционализации познания и практики, на примере клиники, была проанализирована М. Фуко. Анализ исследователя в полной мере справедлив и для отечественной социальной работы конца XX столетия: «…институт клиник, каким он создавался или проектировался, был еще очень далек от уже установленных форм знания. … Он не мог сам ни открывать новых объектов, ни создавать новых концепций… он не изобретал новой совокупности дискурсов и практик» [26, с. 104–105], все это и определило стратегии расширения познавательных границ гуманитарного отечественного знания.

Вектор развития теоретической социальной работы в этот период был направлен на осмысление практики помощи в контексте создаваемых социальных институтов и социально-политических дискурсов власти, которые определяли идеологемы помощи населения.

Другой вектор развития был связан с полемикой представителей педагогических, социологических и психологических наук, которых объединяло, несмотря на разные области познания, единство научных установок о возможности систематизации представлений о сущности социальной работы на основе сложившихся теоретических конструктов.

Педагогические претензии к теории социальной работы были впервые сформулированы в отечественных социально-педагогических подходах.

Одна из первых попыток подчинения социальной работы социальной педагогике была реализована профессором В.Г. Бочаровой, которая как бы открывает процесс дискуссий о соотношении социальной работы и социальной педагогики в постмарксистском познании. С ее точки зрения, социальная педагогика являлась методологической базой социальной работы, которая позволяла осмыслять феномены практики и дискурсы теории.

Расширяя объект теории социальной педагогики, под которым понималась «целостная система взаимодействий человека в сфере его ближайшего окружения», она включала в системные связи этого объекта и социальную работу, считая, что «данная отрасль науки как бы очеловечивает, "педагогизирует" социальную работу, рассматривая человека в органическом единстве индивидуально-психического и социального». Абсолютизируя только одну грань социальной работы, ее

практическую направленность, исследователь сделала вывод, что «социальная педагогика – прикладная наука для практической социальной работы» [11, с. 147].

В дальнейшем данный подход находит своих последователей, которые рассматривали теорию социальной работы в контексте субординации и соподчинении ее социальной педагогике.

Отечественные социальные педагоги, отказавшись от коллективистских дискурсов, марксистского мировоззрения, искали новые пути научной рефлексии. Однако при этом исследователи отреклись от диалектики марксизма, поиска всеобщих связей и развития, системных обобщений, историзма, что было характерно для континентальной социальной педагогики Западной Европы.

Континентальная социальная педагогика имела богатые традиции осмысления помощи и воспитания, филантропии и образования в их единстве системных феноменов, практик и теоретических обобщений. Проблемы соотношения практики социального воспитания и самопомощи, образования и социальной работы идут от теоретического наследия И. Песталоцци к П. Наторпу, а от него – к К. Молленхауеру, и Х. Тиршу и в XXI в. получают свое дальнейшее развитие и интерпретацию в работах европейских исследователей [8].

Еще в начале XX в. немецкий философ и педагог П. Наторп в лучших гуманистических традициях социального познания обозначил диалектическую связь между теорией и практикой социальной работы и социальной педагогики. В частности, он писал: «… самоценность личности развивается сильнее всего как раз в скромной безличной преданности делу, именно – общественному делу; что именно стремление к освобождению личности, индивидуальности должно вести к *социальной работе*, которая по ее конечному смыслу будет всегда *работой над социальным образованием* [20, с. 149]».

Но данные подходы пока еще только осмысляются в отечественной социально-педагогической теории. Сегодня, в начале нового века, как и в 90-е гг. прошлого столетия, можно наблюдать, как в своем «ослабленном виде» концепты соподчинения социальной работы социально-педагогическому познанию и практике еще находят свое отражение в ряде российских учебников по социальной педагогике [17; 19].

Вместе с тем можно отметить, что дискуссии 90-х годов привнесли и позитивные элементы в оформление теории и практики социальной работы.

Во-первых, в теоретической парадигме социальной работы были расширены подходы к пониманию процесса помощи. Процесс помощи стал рефлексироваться не только в контексте интервенций социального обслуживания, где удовлетворение потребностей клиентов являлось

целевой установкой профессиональной деятельности. Процесс помощи включал в себя поддерживающие интервенции, формирующие, корректирующие, социально-воспитывающие, направленные на его развитие и полноценное социальное функционирование в системе социальных отношений.

Во-вторых, социально-педагогические дискурсы дали импульс для расширения ролевых функций социального работника, не ограничивая его компетенции социально-технологическими интервенциями. Технологии адаптации, ресоциализации, патронажа, коррекции позволили социальным работникам выйти на новые профессиональные роли, связанные с социально-педагогической деятельностью, что в дальнейшем найдет отражение в профессиональных и образовательных стандартах.

Отечественная социология за прошедшие годы либо расширяла перспективы теории познания и практики социальной работы, либо «предоставляла» определенный инструментарий для эффективного социального обслуживания клиента и понимания его проблемы [6, с. 683], как это происходило в зарубежной социальной работе.

В этой связи можно говорить об умеренной экспансии со стороны данного научного познания за двадцать пять лет оформления отечественной теории и практики социальной работы.

Эту «толерантность» можно объяснить различными факторами, в том числе и тем, что предметное поле, границы, теоретические схемы социологии в России меняли вектор своего развития на рубеже XX и XXI вв. В Советском Союзе функционировали социологические школы в контексте марксистской парадигмы [17], и после смены «общественно-исторических условий» область познания этих школ в этот период определялась в новых границах постмарксистской социологии [10; 17; 24].

Можно отметить, что осмысление теории социальной работы с позиций социологического познания было предпринято в начале 1990-х гг., может, не столь широко и «оппозиционно», как это было в случае с социальной педагогикой, но последовательно. Главное отличие заключалось в том, социологический подход к теории социальной работе осуществлялся по логике оформившихся научных западных традиций.

Возможно, как нам представляется, выделить три основные группы исследований, которые в той или иной мере были направлены на формирование подходов к теории социальной работы. Все эти подходы рассматривали проблемы клиентов на одном из проблемных уровней – микро-, мезо-, макро- или мегауровне, принятых в социологическом зарубежном познании, при этом их дискурсы осмысления, что характерно для всех отечественных исследований, были тесно взаимосвязаны с реальной практикой социальной работы.

Первая группа социологических исследований была направлена на микроуровень осмысления теории и практики социальной работы. В этом направлении наиболее интересные подходы, по нашему мнению, осуществили алтайские исследователи С.И. Григорьев, Л.Г. Гуслякова и другие ученые [12; 13; 14], которые попытались реализовать построение отечественной теории социальной работы на базе подходов виталистской модели социологии. Осмысляя клиента социальной работы как субъекта жизнеосуществления, они предлагали выстраивать оценку проблемной ситуации исходя из уровня развитости и состояния жизненных сил клиента. В логике данного понимания проблем клиента, по мнению исследователей, должны моделироваться последующие интервенции, позволяющие изменять проблемную ситуацию.

Вторая группа исследователей – О.И. Бородкина, В.А. Самойлова сосредоточила внимание на групповых моделях практики, которые сегодня наиболее широко представлены в контексте эколого-системного подхода, распространенного в западной социологии. Ученые описали ресурсный подход к проблемам теории и практики отечественной социальной работы. Их исследование позволило вывить, что в практике социальной работы и в обществе в целом сложился «проблемно-дефицитарный» подход к решению проблем клиента. Данный подход ослаблял позиции клиента, формировал у него иждивенческие установки. Приоритетная задача современной социальной работы, по их мнению, заключалась в том, чтобы активизировать различные «защитные ресурсы» клиента, чтобы «ослабить или нейтрализовать влияние факторов риска». Поэтому вопросы «содержания ресурсов, их систематизация, оценка» при работе с клиентами требовали адекватных и современных ответов на вызовы развивающейся отечественной практики.

На основе методологического синтеза различных подходов, социологического мониторинга социальной ситуации клиента, а также методов традиционной оценки проблем семьи, которые используются в практике социальной работы, таких, как генограмма, экокарта, сетевая карта и ряд других, формируется оценочный инструментарий. Этот оценочный инструментарий позволяет определять текущее состояние семейных проблем, а также потенциальные ресурсы клиентов, которые могут способствовать изменениям в решении проблем [9]. В данном исследовании обозначены подходы «теории практики», широко представленные в западных концепциях социальной работы.

Третья группа исследователей на основе концептов социального благополучия смоделировала свой вариант метатеории социальной работы. Такую задачу перед собой поставили ученые из Санкт-Петербурга И.А. Григорьева, В.Н. Келасьев, И.Л. Перова [15].

Данный подход претендовал на методологическое осмысление

социальной работы как многоуровневой теории, где с позиций концептов социального благополучия осмысляются различные типы аттракторов – общество, группа, человек. Исследователи в классической модернистской схеме определяли предмет и объект теории социальной работы в контексте предлагаемой ими схемы: человек – взаимодействие – среда, происходило описание проблемы «в двух специфических аспектах: включения/исключения человека из среды» и осмыслялись интервенции [15; 20].

Социологическая траектория познания социальной работы вносила свои коррективы в ее теоретические схемы, однако социологическая область познания также формировалась в новых условиях России. Она, как и социальная педагогика, находилась на стадии свое нового оформления, поэтому ее претензии на методологию социальной работы были не больше чем повышение самооценки ее исследователей, чем действительное привнесение позитивных концептов в развитие ее теории. В этой связи примечательны замечания американского социолога Р. Мертон, который, характеризуя процесс институционализации социологии на очередном историческом изломе, писал: «Неуместный мазохизм социолога и невольный садизм общества вызваны тем, что они забывают, что социология, как и все науки, постоянно развивается и провидением отнюдь не предусматривается, чтобы она в любой момент соответствовала всему кругу проблем, стоящих перед человеком»[18, с. 76].

Вместе с тем необходимо отметить, что была и объективная научная потребность социальной работы в «инструментах» социологического исследования, это было связано с новыми историческими общественными реалиями. Осмысление социального контекста, в котором «формировались» средовые проблемы клиента, требовало научного социологического объяснения, что определяло необходимость познавательных дискурсов социологии в теории и практике социальной работы в данный период.

Психологические дискурсы в теории познания социальной работы сформировались вокруг концептов психосоциальной практики. Отечественная модель психосоциальной практики – это эклектический подход к различным группам населения, который сформировался в начале 1990-х гг. как альтернатива «лабораторной психологии». Можно отметить, что психологический «инструментарий» психосоциальной работы представлял собой российский вариант социальной работы со случаем. Однако ее практическая и методологическая база совершенно не пересекались с классическими диагностическими психосоциальными моделями, описанными американскими исследователями Ф. Холлис и М. Вудс, которые и дали название этому методу социальной работы [3].

Вместе с тем в теории и практике социальной работы

психосоциальные феномены становятся предметом изучения и осмысления в теории познания. С другой стороны, психосоциальные представления дали возможность исследователям и академическому сообществу расширить горизонты представлений о практике социальной работы, где доминировали технологии индивидуального социального обслуживания.

Однако экспансия психологии как области познания и практики, которая охватила все сферы деятельности в постсоветском обществе привела к доминированию психологической парадигмы помощи клиентам в различных сферах их жизнедеятельности. Причем психологические технологии, реализуемые вне лабораторных условий, выстраиваемые на методиках работы со случаем, с отдельной группой или семьей в основном строились на социальных запросах клиентов, где психологическая проблематика была вторичной, выступала в качестве контекста проблемы клиента. Социальные дискурсы все более практическую психологию «разворачивали» к технологиям социального консультирования и моделей работы с отдельным случаем.

Такая ситуация привела к тому, что практика социальной работы в учреждениях социальной защиты все более упрощалась и практически была сведена к организационной работе, к различным формам патронажа и социокультурной анимации среди старшего поколения, детей и подростков. Но как показывает историческая практика, абсолютизация психологической парадигмы является «детской болезнью» социальной работы и ее этапом социализации.

Так, Г. Шпехт, американский теоретик социальной работы, писал в 1990-е гг.: «Исходя из существующего положения дел, можно ожидать, что профессия будет полностью поглощена психотерапией в ближайшие 20 лет и функции социальной работы и государственных социальных служб станут незначительными… Психотерапия отвлекла социальную работу от ее первоначальной мечты, мечты о совершенствовании общества, создании "города прекрасного", "живого общества" и "новых границ"». [5, с. 34]. Но в XXI в. данные тревоги рассеялись, когда у теории и практики социальной работы появились новые очертания и познавательные дискурсы.

С другой стороны, абсолютизация психосоциальных феноменов была вызвана проблемами переходного российского общества на рубеже веков, когда психологические и социальные кризисы носили массовый характер, и ответом на них явились практики, предложенные психологической наукой. Именно эти практики позволили актуализировать познание социальной работы соответственно проблемам работы, которые пока не находят должного освещения в отечественной теории познания.

Однако при стабилизации процессов общественного развития,

несмотря на дальнейшее расслоение общества, при изменении стандартов прав и свободы личности будет расширяться спектр проблем, которые уже невозможно решить в рамках психосоциальной парадигмы.

Таким образом, постмодернистский этап развития теории социальной работы определил главные направления ее дальнейшего развития, которые связаны с многоуровневыми подходами к ее практике и познанию. Тенденции мировой социальной работы постепенно осуществляют переход от междисциплинарности к трансверсальности, от директивной практики с «заготовленными рецептами помощи» к практике помощи на основе запросов клиента, его жизненного опыта, ценностных установок и индивидуальных представлений о личностном благосостоянии.

Основные подходы к отечественной трансверсальной модели социальной работы

Трансверсальная модель социальной работы в отечественном познании начинает оформляться в новом столетии благодаря различным факторам, важнейшими среди которых являются: развитие профессиональной конфессиональной социальной работы, где доминируют духовные дискурсы и религиозный опыт в подходах помощи человеку в трудной жизненной ситуации; расширение профессий социальной работы; кризис психосоциальной модели помощи, которая построена на ресурсном подходе.

Конфессиональные дискурсы в теории и практике социальной работы оформляются с введением в приходах РПЦ должности социального работника, функции и компетенции которого пересекаются со светскими подходами к данной профессии.

Конфессиональные дискурсы социальной работы расширили познавательное пространство теории и практики отечественной социальной работы. Сегодня оно не ограничивается больше рациональным мышлением и логикой дедуктивных подходов. Логика познавательных дискурсов формируется в направлении интуитивно-феноменологических подходов, где важнейшее место занимают духовно-ориентированные дискурсы.

В этой связи начинает формироваться новая познавательная матрица в социальной работе. Традиционное дихотомическое противопоставление «среда – личность», «личность – среда», начинает оформляться в контексте «клиент – в проблемной ситуации – окружающей среде». При этом традиционная для отечественного познания проблематика клиента с психосоциальной расширяется до био-психо-социо-этно-культурно-духовно-ориентированной проблематики.

Во-первых, здесь выражается один из принципов трансверсальности – трансдисциплинарность, когда различные области

знания образуют специфический концепт «знание после знания».

Во-вторых, всесторонний охват различных измерений человека и его проблемы реализует целостный подход к клиенту, отражая идею Сократа, что «нельзя лечить тело, не леча душу». Отсюда выстраиваются стратегии поиска баланса познаваемых сущностей. Познание проблемы осуществляется с учетом таких факторов, образующих единство человека, как биологическое, психическое, социальное, культурное, духовное, что определяет специфику понимания оценки и моделирование последующих интервенций.

В-третьих, холистический подход, выражающийся в концепте «то, что не делится на части», позволяет рассматривать клиента в едином дискурсе слабых/сильных сторон его индивидуальности. Клиент не только уязвимый индивид, но и индивид, имеющий опыт решения проблем. Таким образом, он не только homo vulnerable (человек уязвимый), но и одновременно homo capable (человек способный). Так меняется представление о сущности клиента и его потенциальных ресурсах.

Человек, имеющий проблемы, в то же время имеет и ресурсы для их решения. При этом дискурсы ресурсов могут находиться как в различных биологических, психологических, социальных, этнических, культурных, духовных сферах, так и во всех них одновременно.

Меняется и понимание запросов клиента, они могут осуществляться по различным векторам направленности: от нарушения биопсихосоциальных индивидуальных норм жизнедеятельности до этнокультурной дискриминации групп, от экзистенциальных проблем, связанных с социальной справедливостью, до проблем духовного голода.

Широкий спектр проблем клиента расширяет границы практики социального работника. Практика социальной работы все больше имеет направленность на решение проблем с различными типами организации клиентов: индивида, группы, семьи, сообщества, социальных институтов, общества, религиозных организаций. Она тем самым реализуется на микро-, мезо-, макро-, мегауровнях практики социальной работы.

Таким образом, теория отечественной социальной работы прошла за двадцать пять лет своего развития определенный путь. За данное время оформляется предметный язык, намечаются тенденции к оформлению направлений профессий в области социальной работы. С введением конфессиональной парадигмы социальной работы расширяются познавательные дискурсы, постмодернистская парадигма развивается в логике современного научного мышления и тенденций мировой практики в контексте глобальных вызовов, мировых и региональных кризисов.

Список литературы

1. Blakely T., Dziadosz G. Social Functioning: A Sociological Common Base for Social Work Practice // J. of Sociology & Social Welfare. 2007. V. XXXIV, № 4.
2. Coady N., Lehmann P. The Problem – Solving Model: A Framework for Integrating the Science and Art of Practice // Theoretical Perspectives for Direct Social Work Practice. Springer Publishing Company, 2008. P. 68.
3. Hollis F., Woods M. Casework A Psychosocial Therapy New York: Random House, 1981, 534 p.
4. Sociology for social workers and probation officers / Viviene E. Cree. 2nd ed Taylor & Francis e-Library, 2010, p. 226.
5. Specht H. Social work and the popular psychotherapies// Social Service Review. 1990. 64(3). P. 34.
6. Stanley T., Kelly S. Weaving Sociology into New Zealand Social Work Education // Social Work Education. 2010. V. 29, № 6, P. 683–694.
7. Williams F. Postmodernism, Feminism and the Question of Difference // Social Theory Social Change and Social Work / ed. N. Parton, London: Routledge, 1996. p. 61–76.
8. Wollenweber H. (Hrsg.) Sozialpädagogische Theoriebildung, Qutllenband, Schönigh, Paderborn, 1983. 186 S.
9. Активизация в социальной работе с семьей» / под ред. О.И. Бородкиной, В.А. Самойловой. СПб.: Скифия-принт, 2013. 176 с.
10. Бороноев А.О., Ельмев В.Я., Орлов В.Н., О предмете социологии как общей науке об обществе// Социс. 1991. №5. С. 35-39.
11. Бочарова В.Г. О научном статусе социальной педагогики и ее роли в современной социокультурной практике // Гуманитарная культура как фактор преобразования России: матер. междунар. науч.-практ. конф., СПб.: 1995, С. 147.
12. Григорьев С.И., Гуслякова Л.Г. Социология для социальной работы. М. ИД Магистр-Пресс, 2003. 164 с.
13. Григорьев С.И. Новые отношения субъектности в социальной сфере современной России как проблема социологического витализма. М, Барнаул, 2004.
14. Григорьев С.И., Гуслякова Л.Г., Павлов С.Н., Социальная работа с молодежью: основные направления и современные формы. М.: Кнорус, 2011. 216 с.
15. Григорьева И.А., Келасьев В.Н., Перова И.Л. Теории социальной работы и реалии социального благополучия. СПб.: Изд-во СПб ун-та, 2012. 173 с.
16. Иванов А.В. и др. Социальная педагогика. М: «Дашкова и К», 2010. 424 с.
17. Иванов В.Н. Методологические проблемы марксистско-ленинской социологии // Вопросы философии. 1988. №8.
18. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. М.: АСТ, 2006. 873 с.

19. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. М.: МПСИ, 2009, 568 с.
20. Наторп П. Избранные работы. М.: ИД Территория будущего, 2006. 384 с.
21. Павленок П.Д. Методология и теория социальной работы: учеб. пособие. М.: ИНФРА-М, 2008 267 с.
22. Теория и методология социальной работы: учеб. пособие / Григорьев С.И., Гуслякова Л.Г., Ельчанинов В.А. и др. М.: Наука, 1994. 185 с.
23. Теория социальной работы: учебник / под ред. проф. Е.И. Холостовой. М.: Юристъ, 1998. 334 с.
24. Тощенко Ж.Т. Возможна ли новая парадигма социологического знания // Социс. 1992. № 7.
25. Фирсов М.В., Студёнова Е.Г. Теория социальной работы: учеб. пособие для вузов. М.: Академический Проект, 2009. 512 с.
26. Фуко М. Рождение клиники. М.: Смысл, 1998. 310 с.

POSTMODERNIST DISCOURSE OF THE THEORY OF KNOWLEDGE OF SOCIAL WORK

M.V. Firsov[1,3], S.N. Dobrosmyslova[2], E.V. Khodarina[1]

[1]Russian State Social University, Moscow
[3]Tver State University
[2]National Research Nuclear University «MEPhI», Moscow

The paper presents the characteristic of the main tendencies of the Russian model of theory of knowledge of social work at the turn of XX-XXI centuries on the basis of social - historical analysis. The specific characteristics in the context of the institutionalization process of theory of knowledge of social work are revealed.
***Keywords**: paradigm, postmodernism, modernism, the theory of knowledge of social work, transversality, social pedagogy, psychology, sociology, social education.*

Об авторах:

ФИРСОВ Михаил Васильевич – доктор исторических наук, руководитель Научно-образовательного центра трансверсальной и кросскультурной социальной работы факультета социальной работы, Российского государственного социального университета, профессор Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (129226, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, д. 4, стр. 1), e-mail: mihail_firsov@mail.ru

ДОБРОСМЫСЛОВА Светлана Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы и педагогики ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33) e-mail: dobrayas@yandex.ru

ХОДАРИНА Екатерина Владимировна – главный специалист Научно-образовательного центра трансверсальной и кросскультурной социальной работы факультета социальной работы Российского государственного социального университета (129226, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, д. 4, стр.1). e-mail: ekaterinakhodarina@gmail.com

УДК 364-1 «19»

МОДЕРНИСТСКИЕ ДИСКУРСЫ ТЕОРИИ ПОЗНАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ XX ВЕКА

М.В. Фирсов[1,3], Мороз М.В.[2], Е.В. Ходарина[1]

[1]Российский государственный социальный университет, г. Москва
[2] Тверской государственный университет, г. Тверь
[3]Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ», г. Москва

Обозначены основные векторы влияния модернистской философии на становление теории познания социальной работы в XX в. Определены базовые подходы философии прагматизма и ее влияния на оформление теории социальной работы в классических подходах пионеров данной области знания.

Ключевые слова: модернизм, теория познания социальной работы, философия прагматизма, модернистская парадигма, практико-ориентированная теория социальной работы.

Философские дискурсы в теории познания социальной работы в XX в. связаны с фазами ее теоретического оформления, где условно можно обозначить два периода: 1) развитие теории познания в контексте идей прагматизма, модернистская парадигма познания; 2) развитие теории познания социальной работы в контексте идей постмодернизма.

Как считают зарубежные исследователи, первая половина XX в. определялась теориями северо-американской школы социальной работы, в которой концепты Дж. Дьюи играли свою системообразующую роль в формировании практико-ориентированной теории.

В данной статье мы остановимся на особенностях философского влияния Д. Дьюи на развитие практико-ориентированной теории социальной, которое позволило ей оформиться в самостоятельную научную парадигму.

Сущностные характеристики парадигмы модернизма

Модернизм связывают с ценностями и идеями Просвещения. Прогресс, познаваемость природы на основе фундаментальных законов и принципов – вот те базовые посылы, которые становятся основой мировоззрения начала XX в. Как считал З. Бауман [2], в модернизме доминируют объемные нарративы, «большие истории», которые направлены на объяснение явлений, феноменов, процессов. Такими нарративами в парадигме модернизма являлись теории либерализма, марксизма, психоанализа, биологического детерминизма, структурного анализа и т. д.

Знаковым явлением для модернизма, по мнению французского

исследователя М. Фуко, становится знание, оно является той «абсолютной силой», которое изменяет мир, при этом ассоциативные знания уступают свое место фундаментальному и экспертному познанию, которые формируются на основе экспериментальных и эмпирических исследований [16].

С точки зрения Б. Фосетт [5], в модернизме происходит новое понимание «себя» как категории познания. Категория имеет различные основания, трактовки и теоретические посылы, самореференции образуют самостоятельные познавательные области, к ним, например, можно отнести дискурсивные практики феминизма. Этот процесс будет характерен и для теоретической парадигмы социальной работы в XX в., которая, согласно Р. Сайбеону, воспроизводит «теории о том, что является социальной работой» [17; 14].

Теория познания в парадигме модернизма больше оперирует позитивными (достоверными) фактами, которые являются фундаментом познания, в связи с чем концепты фрагментаций, противоречий менее значимы, чем концепты «единства».

Парадигма модернизма явилась определенной реакцией на идеи романтизма о непознаваемости мира. Заявления модернистов строились на том, что с помощью наблюдений и измерений можно объяснять не только феномены природы, но и общества. Таким образом, модернистские подходы дали импульс к пониманию процессов взаимодействия между людьми, к обоснованию подходов обусловленности их поведения.

Модернистское мировоззрение дало возможность увидеть в благотворительной практике деятелям филантропии рациональные аспекты помощи. Это произошло в процессе изменений взаимодействий между состоятельными и несостоятельными слоями населения, когда осуществился переход с аффективных типов взаимодействия на рациональные.

Как считает М. Пэйн, «социальная работа — продукт модернизма, поскольку представляет собой один из светских вариантов, замещающий благотворительную деятельность христианской церкви в западных странах. Она также является модернистской, поскольку основана на представлении о том, что социальные проблемы и общество в целом доступны для нашего понимания и изучения, а также для разумного подхода к решению реальных проблем» [14, с. 25].

Позитивистская философия и теория познания социальной работы

В начале XX в. позитивистская философия становится основой мировоззрения в теории профессиональной социальной работы после того, как эра филантропической деятельности приходит к своему закату.

Духовная секуляризация рубежа XIX – XX вв. открывает в теоретическом познании социальной работы «человека-социального».

«Человек-социальный» всецело не принадлежит Церкви, отношение к ней определяется личностными, частными субъективными интенциями и духовными устремлениями, индивидуальными духовными запросами. Процессы социализации, энкультурации, процессы политизации, включение человека в общественную жизнь в условиях индустриального общества отодвигают процессы конфессионализации, определяя их как второстепенные, не имеющие своего основополагающего значения в индустриальном обществе.

Рациональные идеи, непосредственно связанные с реальной практикой, доминируют над метафизическим знанием и определяют дискурсы познания помогающей практики. Христианские идеологемы помощи, в основе которого лежали концепты «бедности», «греха», «любви», претерпевали изменения в деятельности конфессиональных благотворителей. Этому способствовали такие явления, как особенности запросов нуждающегося человека или семьи, специфика ситуации бедности и нищенства, которые не укладывались в христианские представления о социальном служении ближнему [1, с. 52].

Философские идеи, и прежде всего позитивизма и прагматизма, становятся идеологемами в практической деятельности и Дж. Аддамс, и М. Ричмонд, они не теряют своей актуальности и в 1950-е гг., когда Х. Перлман обосновывает свою практико-ориентированную теорию, в контексте системных и психологических подходов.

Философским фундаментом для классической теории социальной работы становятся работы Дж. Дьюи.

Осмысляя подходы Дж. Дьюи на развитие теоретических концептов социальный работы, можно отметить следующие области познания, которые были сформированы в рамках его философских идей:

– оформление идеологем феминистской модели социальной работы, на основе ранней практики работы в сеттльментах;

– развитие территориальных моделей помощи в контексте развития идей народного образования;

– формирование прикладных моделей социальной работы на основе рационального подхода к решению проблем;

– определение направлений социальной работы в аспектах анти-дискриминационной практики.

Феминистские индивидуальные модели помощи в сеттльментах

Первые феминистские модели помощи и поддержки формируются на базе образовательных подходов благодаря деятельности Дж. Аддамс, которая создает модель помогающей среды в центре Халл-Хауза в Чикаго.

Первоначально модель территориальной помощи базировалась на религиозных основаниях, о чем, как пишет американская исследовательница К. Амато ван Хамерт, указывает в своих

воспоминаниях сама Дж. Аддамс. Деятельность центра определяли конфессиональные идеологемы еврейских пророков: «любить дела милосердия», «поступать справедливо», «смиренно следовать за Богом, понимая муки бедных, пытаясь понять смысл жизни» [12, с. 48].

Однако практика помощи в центре Халл-Хауза не могла ограничиваться только «делами милосердия», запросы сообщества были более динамичны и имели сложную структуру патологий, далеко выходящих за рамки представлений о «праведных нищих».

В этой связи, в практической деятельности оформляются различные формы «реагирования», которые постепенно складываются в дифференцированные практики, таких как образование взрослого населения, организация досуга женщин, противодействие «социальным болезням» (уличной проституции, детской безнадзорности, преступности), работы с мигрантами.

Дж. Аддамс и ее сотрудники начинают осуществлять поиск «жизненных моделей» решения проблем клиентов, не ограничиваясь опытом только американской благотворительной практики. Поэтому не случайно, что Дж. Аддамс в 1896 г. в Ясной Поляне встречается с Л. Толстым [4], чтобы на практике увидеть территориальную модель попечения и воспитания русского философа и педагога. Возможно, что это был один из импульсов, который заставил ее переосмыслить направления деятельности центра Халл-Хауза, и в начале XX в., в уставе Центра появляются новые цели: « активизировать гражданскую и общественную жизнь сообщества, поддерживать образовательные и благотворительные учреждения, осуществлять исследования с целью улучшения условий жизнедеятельности людей в промышленных районах Чикаго» [4].

Другим импульсом изменения направлений деятельности центра, явилось сотрудничество и дружеские отношения Дж. Аддамс с Дж. Дьюи, как пишет М. Лефферс, «они были единомышленниками», и стремились к тому, «чтобы их идеи были актуализированы» [6]. Именно идеологемы «активного опыта» философа стали фундаментом практико-ориентированной социальной работы.

Исследования финского социального работника Р. Миеттинена показывают, что теория активного опыта Дж. Дьюи постоянно изменялась и в ней нашли отражения идеи эмпиризма, натурализма и функционализма. По сути дела философия Дж. Дьюи была трансформационной философией, в котором мышление и отражение являлись «средством проведения трансформационных отношений с миром, средством изменения или восстановления мира». Такое мировоззрение и установки на жизнедеятельность были близки и понятны деятелям благотворительности, которые хотели активно изменять окружающую действительность [8].

В этих подходах Дж. Аддамс находила подтверждение своим действиям в микросоциальной среде. Особенно были близки ей те идеи Дж. Дьюи, которые он сформулировал в функциональной концепции поведения. В соответствии с данной концепцией поведение и взаимодействие людей зависело от организации стимулов и окружающей среды, а не простого реагирования на них. Это позволило Дж. Аддамс построить на научной основе модели помощи клиентам, в зависимости от их запросов и потребностей [7].

Концепция демократии Дж. Дьюи, как считают многие исследователи, строилась на прагматических основаниях, но главный принцип был основан на «общественных отношениях лицом к лицу, в рамках местного сообщества». Именно эти подходы начинает осуществлять Дж. Аддамс, именно по этим основаниям у исследовательницы будут принципиальные возражения по поводу философии помощи с М. Ричмонд, которая работу «лицом к лицу» осуществляла не на уровне сообщества, а индивидуальной работы с клиентом.

Вторая важная установка, нашедшая отражение в деятельности Дж. Адамс была связана с тем, что демократия является не набором абстрактных принципов и императивов, правил и процедур, а социальным взаимодействием, «живой практикой».

Образовательная практика в коммьюните

Живой практикой для Дж. Адамс является деятельность: образовательная, правовая, организационная, посредническая. Именно здесь начинают формироваться будущие профессиональные роли социального работника, такие как посреднические, консультативные, адвокатские, брокерские, воспитательные и др.

С точки зрения, Ф. Махер, в центре Халл-Хауз многие образовательные идеи Дж. Дьюи, который в этот период возглавлял экспериментальную школу в Чикагском университете, находят отражение в деятельности Дж. Аддамс.

Школа, которая становится центром деятельности в микросоциальной среде, по мнению Дж. Дьюи, должна стать в «миниатюре сообществом, в зачаточном состоянии обществом», она должна способствовать развитию власти и проницательности у детей», воспитывать детей «на благо всего общества». Эти идеи философа и педагога Дж. Аддамс творчески претворяет в жизнь, процесс обучения и воспитания она организует не только для детей, но и для взрослых, с теми же целевыми установками. Концепт «единства ума и сердца» И. Песталоцци, реализуется в помогающей практике применительно к маргинальным слоям населения в сообществе, тем самым социально-воспитательные технологии обогащают практику работы с населением по месту жительства [8; 15].

Дж. Дьюи обосновывал в своих работах личностно-ориентованную модель учителя, при этом основной функцией педагога, по его мнению, должна быть экспертная функция, направленная на изучение потребности детей [7]. Дж. Аддамс следует этим установкам, однако этими указаниями она не ограничивается. Изучение потребностей всего населения промышленного района Чикаго, и прежде всего пожилых людей, иммигрантов, различных этнических групп, женщин, а также рабочего движения, здравоохранения и социального обеспечения находится в центре внимания исследовательницы.

Как считает российская исследовательница М.В. Цветкова [17], прагматические идеи Дж. Дьюи об активизации женщин в общественной сфере дали толчок к феминистскому движению и таких его направлений как феминистская социальная помощь, феминистская педагогика. И здесь были заложены не только принципы освобождения женщин в капиталистическом обществе, но вскрыты те ресурсы, которые может использовать государство для достижения социального благополучия. Дж. Аддамс экспериментальным путем доказала на примере центра, как женщины могут изменять в лучшую сторону общественную жизнь. Эти идеи и установки сыграют свою особую роль в американском обществе, да и в Западной Европе, особенно в 1950 – 60-е гг., когда будут складываться модели социального государства. Эти подходы будут востребованы в Российской Федерации в 1990-х гг., когда будет создаваться национальная система социальной защиты, в условиях ограниченных ресурсов и идеологических трансформаций.

Как считал Ж. Элштейн, из прагматической философии Дж. Дьюи Дж. Аддамс берет идеи «действий жизни», а не доминирующие в этот период абстрактные системы социальной теории. Концепты реализации человека в среде жизнедеятельности, становятся для нее и философией, и практикой социальной работы [4].

Прикладные технологии в контексте прагматизма

В 1933 г. американский философ Дж. Дьюи написал книгу «Как мы мыслим», в которой обосновал пятишаговую модель решения проблем. В основе данной модели лежали процессы активизации исследовательского познания на основе решения проблем через серию последовательных действий [8, с. 309–310].

Данные подходы сыграют свою революционную роль в обосновании проблемно-ориентированного метода решения проблем клиента Х. Перлман при работе с клиентом в ситуации один на один.

Х. Перлман считала, что метод решения проблем отражает диалектику жизни человека, в основе которой лежит перманентный процесс столкновения человека с проблемами и поисками выхода его из сложившихся проблемных ситуаций. Исходя из данных посылов Х. Перлман предлагает профессиональную модель помощи человеку,

оказавшемуся в проблемной ситуации. Исследовательнице в своем методе удалось найти подходы к оценке ситуации клиента на «локальном и глобальном» уровнях, что позволило анализировать различные проблемные случаи.

С 70-х гг. XX столетия проблемно-ориентированный метод станет основной теоретической моделью работы со случаем, и он не потеряет актуальности по настоящее время [3, с. 68].

Философия прагматизма и анти-дискриминационная практика

Философские идеи Дж. Дьюи о равенстве и расовых предрассудках становятся основой профессионального мировоззрения социальных работников, а идеи анти-дискриминационной практики воплотятся в реальные технологии социальной работы в середине XX в.

С точки зрения С. Харриса [11, с. 371–393], идеи Дж. Дьюи о равенстве принимают новую направленность. Моральные понятия с точки зрения философа должны быть не «отражением реальности», а выступать в «качестве инструментов реальности», что предъявляет к ним определенные требования, они должны проходить проверку «социальным строительством». Особенно это касается таких понятий, как «социальная справедливость», «равенство». Исследование этих концептов экспериментальным путем становится целью общественного строительства, а также основой для сотрудничества тех, кто желает «построить справедливый социальный мир». Эти идеи были особенно привлекательны для социальных работников, миссия которых была связана с идеями социальной солидарности и справедливости.

Как считает Г. Паппас, философские подходы Дж. Дьюи о расовых предрассудках сыграли свою роль в формировании идеологем в анти-дискриминационных подходах в теории и практике социальной работы. Дж. Дьюи в своих работах выявляет ряд методологических установок, которые являются барьерами для достижения действительного равенства между всеми членами современного общества. Среди таких факторов философ выделяет:

– «моральные суеверия», убеждение в том, что «прямое обращение или призыв» может изменить проблему. Философ считал, что необходимо изменять мышление, а также те условия, которые формируют данные представления,

– «интеллектуализм» – обоснование того, что расовые предрассудки только «продукт» идеологии, или когнитивной аберрации. Дж. Дьюи считал, расизм – это «широко распространившаяся социальная болезнь», которую необходимо было лечить, а не дискутировать о ней,

– «редукционизм» – упрощенный подход к проблеме, желание свести данное решение к простым социально-экономическим факторам, философ считал, что необходимы глубокие социально-политические изменения в обществе,

– «универсализм» – рассуждение о расизме в целом [9, с. 58–59].

Расизм, как считал Дж. Дьюи, изменяется в различных социально-исторических условиях и социальных группах.

Данные подходы получат свое дальнейшее развитие в теории социальной работы, когда сформируется целое направление – антирасистские перспективы в социальной работе, а идеи Дж. Дьюи получат дальнейший импульс в таких направлениях как либеральный плюрализм, культурный плюрализм, теория ассимиляции и ряде других теорий и перспектив.

Конечно, влияние Дж. Дьюи на становление классической парадигмы социальной работы еще требует своего осмысления. Однако было бы несправедливо говорить о том, что только позитивистская философия оказывала влияние на оформление теории познания социальной работы в первой половине XX в.

Можно отметить, что еще М. Ричмонд в своей работе «Что такое индивидуальная социальная работа?» в 1922 г. отмечала, что философия должна лежать в основе профессиональной практики, «интерес к которой должен развиваться каждодневно» [10, с. 128]. При этом подходы к философскому наследию у нее не ограничивались только американскими и европейскими концептами, достаточно большое место в ее наследии занимают положения русских мыслителей и писателей.

Например, она отмечала, что работа русского философская П.А. Кропоткина «Взаимопомощь как фактор эволюции», позволила ей по-новому взглянуть не только на технологии социального патронажа, но и переосмыслить «ловушки социального контракта» [10, с. 129] в новых социальных условиях. Кстати, не менее интересны ее аналогии при анализе детско-родительских отношений в практике социальной работы, которые она почерпнула из произведений другого русского философа и писателя, И.С. Тургенева, сопоставляя проблемы межпоколенных отношений в современном американском обществе с героями романа «Отцы и дети» [13].

Таким образом, философия модернизма явилась не только ориентиром при смене идеологем помощи с конфессиональных на профессиональные, но и стала мировоззренческой основой социальной работы в подходах к средовым проблемам.

Философские дискурсы становятся частью теоретической парадигмы социальной работы, как это мы видели в случае с проблемно-ориентированной теорией у Х. Перлман. Классики социальной работы в первой половине XX в. заложили определенную традицию – философские концепты стали необходимым «элементом» теории познания и практико-ориентированной деятельности.

Выводы

Теория социальной работы в XX в. складывалась как

интегративная область познания, которая формировала свои научные дискурсы на философских основаниях.

Философские дискурсы в теории социальной работы актуализируются на профессиональном этапе, при этом помощь и поддержка будут иметь различные направления осмысления в модернистской парадигме. Философские дискурсы будут устанавливать не только теоретические схемы познания социальной работы, но и определять ее практические модели как на протяжении XX в., так и современного его этапа.

Список литературы

1. Amato-von Hemert K. Battle between sin and love in social work history/ Christianity and social work, NAACSW, 2002, 252 p.
2. Bauman Z. Intimations of Postmodernity. London, Routledge, 1992, 232 p.
3. Coady N., Lehmann P. The Problem – Solving Model: A Framework for Integrating the Science and Art of Practice/ Theoretical Perspectives for Direct Social Work Practice. Springer Publishing Company, 2008, 576p.
4. Elshtain J. A Return to Hull House: Reflections on Jane Addams / Power Trips and Other Journeys: Essays in Feminism as Civic Discourse. Reprinted by permission of The University of Wisconsin Press, Madison, Wisconsin, 9. 1990, 192 p.
5. Fawcett B. Postmodernism / Social work: theories and methods. SAGE, 2009, 320 p.
6. Leffers R. Pragmatists J. Addams and J Dewey Inform the ethic of care / Hypatia vol.8 no 2,1993.p. 64–77.
7. Maher F. John Dewey, Progressive Education, and Feminist Pedagogies: Issues in Gender and Authority. Feminist Engagements. Palgrave Macmillan, 2009.
8. Miettinen R. Epistemology of Transformative Material Activity: John Dewey's Pragmatism and Cultural-Historical Activity Theory / Journal for the Theory of Social Behaviour. V. 36, Issue 4 December. 2006. P. 389–408.
9. Pappas G. Dewey's Philosophical Approach to Racial Prejudice. Social Theory and Practice, 1996, V. 22, № 1 p. 47–66.
10. Richmond M. Wat is social case work? An introduction description. N-Y. Russel Sage Foundation, 1922 p. 268.
11. Scott R. Harris. The Social Construction of Equality in Everyday Life / Human Studies October 2000, V. 23, Issue 4, p. 371–393.
12. Amato-von Hemert K. Battle between sin and love in social work history/ Christianity and social work, NAACSW, 2002, p. 48.
13. Крилмен Дж. Ясная Поляна: взгляд с Highway/ http://www.nasledie-

rus.ru/podshivka/6409.php
14. Пэйн М. Социальная работа: современная теория. М.: Академия, 2007, 400 с.
15. Томас Хилл, Современные теории познания, М.: Прогресс, 1965, 533 с.
16. Фуко М. Археология знания. СПб, «Гуманитарная академия» 2012. 416 с.
17. Цветкова М.В. Реализация педагогической концепции Джейн Аддамс в деятельности сетлемента Халл-Хаус: автореф. … канд. пед. наук, Владимир, 2009. 22 с.

MODERNIST DISCOURSE THEORY OF KNOWLEDGE OF SOCIAL WORK XX CENTURY

M.V.Firsov[1,3], M.V. Moroz[2], E.V. Khodarina[1]

[1]Russian State Social University, Moscow
[2]Tver State University
[3]National Research Nuclear University «MEPhI», Moscow

The paper outlines the key vectors of influence of modernist philosophy on the formation of the theory of knowledge of social work in the twentieth century. The basic approaches of philosophy of pragmatism and its influence on the design theory of social work in the classical approaches of the pioneers of this field of knowledge were determined.
Keywords: *modernism, theory of knowledge of social work, philosophy of pragmatism, the modernist paradigm, practice-oriented theory of social work.*

Об авторах:

ФИРСОВ Михаил Васильевич – доктор исторических наук, руководитель Научно-образовательного центра трансверсальной и кросскультурной социальной работы факультета социальной работы, Российского государственного социального университета, профессор Национального исследовательского ядерного университета «МИФИ» (15409, г. Москва, Каширское ш., д. 31), e-mail: mihail_firsov@mail.ru

МОРОЗ Мария Владимировна – доцент кафедры социальной работы и педагогики ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: moroz_maria@mail.ru

ХОДАРИНА Екатерина Владимировна – главный специалист Научно-образовательного центра трансверсальной и кросскультурной социальной работы факультета социальной работы Российского государственного социального университета (129226, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, д. 4, стр.1). e-mail: ekaterinakhodarina@gmail.com

АСПИРАНТСКАЯ СТРАНИЦА

УДК 35.08: 378

ТРАДИЦИИ КАК ЭЛЕМЕНТ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ДЛЯ БУДУЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Ю.С. Высыпкова

Курганский государственный университет

Описывается роль и необходимость формирования традиций у будущих государственных гражданских служащих в высшей школе. Традиции здесь рассматриваются в качестве одной из составляющей элементов организационной культуры государственных служащих. Их роль в деятельности государственного органа важна и незаменима, поскольку от того, насколько служащий знает традиции своего государственного органа (и в целом государства), умеет их соблюдать, зависит не только его нравственный, моральный облик, но и результат его профессиональной деятельности, в том числе эффективность государственного органа.

Ключевые слова: *организационная культура, государственные гражданские служащие, традиции, высшая школа.*

Высшее профессиональное образование для государственных гражданских служащих является важным и необходимым условием их дальнейшей профессиональной деятельности. Наличие у них высшего профессионального образования предполагает, что государственные служащие являются высококвалифицированными специалистами.

Необходимо отметить, что государственные гражданские служащие являются носителями организационной культуры государственной службы в целом и конкретного государственного органа в частности. Поэтому культура их деятельности направлена на обеспечение полномочий государственных органов через определенные способы, средства и приемы, которые они задействуют всякий раз, когда необходимо проявлять свои профессиональные компетенции. Исходя из этого, определяем, что организационная культура государственных служащих – это совокупность способов, средств, приемов и операций целенаправленного обеспечения полномочий государственного органа, основанная на системе ценностей, норм и традиций как государственной службы, так и конкретного государственного органа [4, с. 129].

Организационная культура современных государственных гражданских служащих представляет собой совокупность установок и ценностей, обычаев и традиций, систему убеждений, норм поведения, представляющую собой неписаные правила, которые должны определять, как в той или иной ситуации должны поступать государственные служащие.

В данной статье в качестве одного из основных элементов организационной культуры, которые будущие государственные служащие изучают в высшей школе, мы будем рассматривать традиции.

Согласно словарю социальной философии, традиция – это образец поведения, мышления и переживания, оцениваемый положительно или отрицательно, принадлежащий (действительно или мифологически) к культурному наследию социальной группы; особый вид исторического сознания, преобразующий неоднозначность фактов прошлого в однозначные ценности современного [2, с. 551].

Традиция – это элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определенных обществах и социальных группах в течение длительного времени. С помощью традиций гармонизируются отношения между поколениями сотрудников организации, поддерживается связь прошлого, настоящего и будущего. С одной стороны, традиции являются механизмом культурной регуляции профессионального поведения, с другой – выступают в виде идей, взглядов, ценностей. Содержанием традиции становятся обычаи, ритуалы, обряды, которые наделяются свойствами традиционности и всегда выступают в роли способа удовлетворения какой-либо потребности [1, с. 102].

Рассмотрим подробней каждый элемент традиции.

Обычай – это исторически обусловленная стереотипная форма деятельности конкретной этнокультурной или социальной группы, служащая основой структурирования ее повседневного бытия. Обычай закрепляет в исторической памяти группы значимые позитивные события совместного опыта с целью их дальнейшей трансляции и воспроизводства. Сфера обычая – это отдельные, наиболее регулярно воспроизводимые типические («образцовые») ситуации общественной жизни.

Обычаи более жестко регламентируют поведение индивидов с учетом конкретных условий их деятельности. Поэтому обычаи не изменяются, а сменяются новыми [2, с. 323].

Следующим элементом традиции является ритуал.

Ритуал – сложная форма символического действия, используемая в культовых системах, а также в различных типах социального поведения как средство закрепления отношения субъекта (или группы) к священным объектам, особо значимым этапам общественной или

человеческой жизни, а также статуса и принадлежности к определенной группе. Компонентами ритуального акта (первоначально группового, коллективного) выступают стандартизованные, часто ритмически организованные, жесты, движения, чтение вербальных текстов, совершаемые в специфических ситуациях психологического напряжения или расслабления – от массового экстаза до индивидуальной молитвы и медитации. Ритуальные акты часто связаны также с определенными эстетическими феноменами в архитектуре, одежде, музыке, атрибутике и т.д.

Необходимо отметить, что формировавшиеся в процессе секуляризации публичной и частной жизни светские ритуалы в значительной мере унаследовали внешнюю (в т.ч. психологическую) структуру соответствующих культовых актов, лишив их сакрального содержания. Как официально-государственные церемонии (инаугурации, парады, встречи), так и торжественное оформление событий, связанных с переменами в гражданском состоянии, статусе, светские ритуалы отмечают значимость приобщения индивида к социальному сообществу и перехода от индивидуальных ценностей к коллективным. В зависимости от восприятия светского ритуала его участниками он может выступать и как чистая условность (своего рода групповая игра), и как средство массовой экзальтации, элемент квазисакрального политического или иного группового культа. Особенно важную роль играют ритуалы в таких специфических формах социальной организации, как армия, военизированные социально-политические движения и режимы, молодежная субкультура и др. [6, с. 457].

Целью ритуала является внушение определенных чувств. Ритуал выполняет компенсаторную (объясняет, внушает индивиду необходимость совершения определенных действий) и регулятивную функцию (является ориентиром для поведения, например, посвящения в студенты и профессию).

И наконец, последней составляющей традиции является обряд.

Обряд представляет собой совокупность установленных обычаем действий, в которых воплощаются какие-нибудь религиозные представления или бытовые традиции [5, с. 304]. То есть под обрядом можно понимать совокупность ритуалов: каждое действие в составе обряда имеет символическое значение [1, с. 81].

Необходимо также отметить, что, как правило, традиции и обычаи заключаются в праздновании каких-либо событий. Их общая черта – в наполнении жизни людей смыслом приобщения к целому: рабочей группе, профессии, всему обществу. Их изучение необходимо потому, что в праздничном действии организация также воплощает свои ценности.

Корпоративный праздник (как все праздники труда) приобщает

людей к культурным ценностям и достижениям (трудовой жизни) и потому является эффективным средством воздействия на человека. Посредством объединения, сплочения, возобновления общественных связей праздник, «обновляя» ценности и напоминая о важных событиях, связанных с ними, выполняет роль мощного механизма передачи культурных традиций из поколения в поколение работников, позволяет людям осуществлять свою самоидентификацию с организацией, ее коллективом [3, с. 135].

Из вышеизложенного ясно, что традиции играют большую роль в успешной профессиональной деятельности государственных служащих, именно поэтому важно, чтобы они формировались еще в высшей школе.

Студенты, обучаясь по специальности «Государственное и муниципальное управление», постоянно в процессе обучения участвуют в различных научных конференциях, мероприятиях и семинарах, затрагивающих актуальные темы для государственной службы и жизни общества нашей страны. Кроме того, они принимают активное участие как в государственных праздниках (парады, митинги, шествия, собрания), так и в повседневной жизни института (уборка территории, посвящение в студенты, концерты и мероприятия для студенческих групп и кафедр). Также студенты посещают различные государственные учреждения (например, органы ЗАГС) с целью изучения особенностей деятельности государственных органов, получения новых знаний. Посещение тематических выставок и концертов, а также просмотр и обсуждение ежегодного послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию не только способствуют их эрудиции, но и повышают уровень их культуры.

Таким образом, высшая школа способствует формированию и развитию традиций у студентов. Именно благодаря высшей школе будущие государственные служащие понимают всю важность, необходимость, суть традиций. Студенты с первого курса и на протяжении всего обучения активно вовлекаются во все мероприятия, обычаи, ритуалы и обряды, которые формально закреплены в вузе. Принимая непосредственное участие в жизни института, студент может понять всю значимость и необходимость традиций, причем не только для его студенческой жизни, но и для дальнейшей профессиональной деятельности на государственной службе.

Традиции – это один из основных элементов организационной культуры государственных гражданских служащих, который способствует повышению уровня их культуры, а также уровня их профессионализма, компетентности и, как следствие, эффективности всего государственного органа.

Список литературы

1. Бондарева С.К., Колесов Д.В. Традиции: стабильность и преемственность в жизни общества: учеб. пособие. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 280 с.
2. Кемеров В.Е., Керимов Т.Х. Социальная философия: словарь. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. 656 с.
3. Могутнова Н.Н. Корпоративная культура: понятие, подходы // Социологич. исследования, 2005. № 4. С. 130–136.
4. Нуралиева Э.Ш. Культура государственного гражданского служащего // Социология власти. 2011. № 4. С. 129–136.
5. Ожегов С.И. Словарь русского языка: ок. 53 000 слов / под общ. ред. проф. Л.И. Скворцова. 24-е изд., испр. М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство "Мир и Образование"», 2007. 640 с.
6. Степин В.С. Новая философская энциклопедия: в 4 т. М.: Мысль, 2010. Т. 3. 692 с.

TRADITIONS AS ELEMENT OF ORGANIZATIONAL CULTURE, FOR FUTURE PUBLIC SERVANTS AT THE HIGHER SCHOOL

Yu. S. Vysypkova

Kurgan State University

The article describes the role and necessity of traditions' formation of future public civil servants at the higher school. Traditions are considered as a component of elements of organizational culture of public servants. Their role in activity of the state structure is important and irreplaceable because not only his ethical and moral make-up depends on how the employee knows the traditions of the state structure (and the whole state), can observe them, but also the result of his professional activity, including efficiency of the state structure.

***Keywords**: organizational culture, public civil servants, traditions, the higher school.*

Об авторе:

ВЫСЫПКОВА Юлия Сергеевна – аспирант кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Курганский государственный университет» (640002, г. Курган, ул. Советская, д. 63, корп. 1), e-mail: TJuSe_45@mail.ru

УДК 159.922.072 : 614.8(470.331)

СРАВНИТЕЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА У СОТРУДНИКОВ ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ МЧС (НА ПРИМЕРЕ ТВЕРСКОЙ ОБЛАСТИ)

А.Р. Григорян, О.В. Захарова

Тверской государственный технический университет

Представлены результаты теоретико-прикладного исследования, направленного на изучение личностных особенностей и профессионально важных качеств в зависимости от профессионального опыта и должностного стажа пожарных-спасателей с целью построения структурной модели профессионала. Личностными особенностями, выступающими ведущими переменными разрабатываемой модели нами выделяются коммуникативные, интеллектуальные, эмоциональные и регуляторные свойства. Результаты исследования позволили эксплицировать значимые различия в проявлении указанных личностных черт у пожарных-спасателей на разных ступенях профессионализации.

Ключевые слова: *личностные особенности, профессиональная деятельность, пожарные-спасатели, структурная модель.*

Сегодня очевидна высокая интенсификация труда всех сотрудников службы МЧС, и в первую очередь руководителей. Это инициирует поиск новых подходов, моделей и стратегий исследования тех личностных и поведенческих характеристик, которые отвечают такому вектору изменения профессии. Главной профессиональной задачей становится диагностика и моделирование личностного потенциала, который релевантен такой складывающейся профессиональной ситуации. Личностный потенциал рассматривается нами как генерализованная (субъектная, когнитивная, поведенческая) возможность к самоизменению в профессиональной среде.

Как показывает дискурс-анализ специфики профессиональной деятельности пожарных, выделяются проблемные вопросы, требующие дальнейшего теоретического и практического анализа, в частности трансформация профессиональной деятельности персонала МЧС, и особенно управленческого звена пока не является объектом специальных психологических исследований, кроме того, в настоящее время отсутствует структурная модель профессионально важных качеств и личностных особенностей, адекватная современным

профессиональным реалиям.

Личностными особенностями, выступающими ведущими переменными разрабатываемой модели, являются коммуникативные, интеллектуальные, эмоциональные и регуляторные свойства. Эти личностные качества оказывают существенное влияние на процесс принятия решений в различных экстремальных ситуациях профессиональной деятельности пожарных-спасателей. Процесс выработки и принятия решений представляет собой структурированную иерархию, которая включает в себя уровень операционального обеспечения деятельности, уровень функций психофизиологии, а также уровень специальной деятельности и уровень действия. Соответственно, сторона действий обеспечивается выбранной целью при принятии профессионального решения; уровень деятельности охватывает личностные смыслы и специфические мотивы пожарного-спасателя; операциональная область принятия решений формируется с помощью когнитивного стиля, умений и навыков специалиста. При помощи умения разрешать проблемные ситуации, по характеру реализуемых решений можно прогнозировать способности сотрудников МЧС выполнять свои функции, взаимодействовать и работать с людьми. Именно по этим признакам можно дать оценку реализации решения, осуществления отдельных моментов, протекающих в организационных отношениях и актах любого общения [2, с. 33–49].

Личностные особенности влияют на процесс принятия профессиональных решений и различаются у сотрудников МЧС в зависимости от профессионального опыта и стажа работы. С целью верификации данных различий нами проведено эмпирическое исследование на базе ГУ МЧС России по Тверской области в 2015 г. В анкетировании приняли участие 60 человек, все аттестованные сотрудники МЧС: 30 мужчин – начальники отделов и управлений Главного управления в возрасте от 23 до 47 лет (офицеры, средний стаж службы – 15,3 года); 30 мужчин – пожарные-спасатели в возрасте от 23 до 43 лет (младший начальствующий состав, средний стаж службы – 9,6 лет).

В исследовании нами была использована методика 16-факторного личностного опросника Кеттелла (форма А).

При математической обработке данных с помощью программы «SPSS-17» использовался дескриптивный анализ. Средние выборочные значения количественных признаков приведены в тексте в виде M±m, где M – среднее выборочное, m – стандартная ошибка среднего.

Как показало исследование, 16-факторный личностный опросник Кеттелла (форма А) может быть применен в целях многостороннего и углубленного изучения личности человека, его характера, темперамента, интеллекта, эмоциональных, волевых, моральных, коммуникативных и других особенностей, что предполагает его

использование в областях профориентации и расстановки кадров.

Интерпретируя полученные результаты исследования, мы обращали внимание не только на выраженность отдельных факторов, но и на их сочетания, составляющие симптомокомплексы коммуникативных, интеллектуальных, эмоциональных и регуляторных личностных свойств.

Согласно методике Кеттелла (форма А) именно *сочетание факторов А (замкнутость – общительность) и Н (робость – смелость) отражает потребность личности в общении, умении общаться.*

В результате проведенного нами анализа уровня выраженности коммуникативных качеств у сотрудников МЧС разного должностного статуса было выявлено, что у руководителей и у пожарных средние значения показателей факторов А и Н. Это характеризует наших исследуемых как людей, которые не избегают взаимоотношений с людьми, но собственная активность в установлении и сохранении контактов у них невысокая. Инициативу в общении им свойственно проявлять в случае личной заинтересованности или невозможности решения своих проблем иными способами, кроме коммуникативного. Избирательны в общении, имеют узкий круг друзей и знакомых, близких им по интересам и ценностным ориентациям, с которыми они могут чувствовать себя комфортно.

Исследование выявило, что по фактору А показатели у руководителей (5,56) выше, чем у пожарных (4,92), так как их деятельность в основном связана с общением с людьми, организацией коллективной работы. Им, в связи с профессиональной деятельностью, чаще приходится общаться с большой аудиторией или авторитетными людьми.

Сочетание факторов L (доверчивость – подозрительность) и N (прямолинейность – дипломатичность) характеризует отношение личности к другим людям.

Исследование показало, что значения факторов L и N у руководителей (5,6; 6,3) выше, нежели у пожарных (3,5; 5,2). Это означает, что руководителям свойственно относится к людям доброжелательно, но без особой доверительности. Доверительные отношения они устанавливают только с близкими людьми. Понимают чужие проблемы, но собственные предпочитают не афишировать и решать самостоятельно. Нередко могут с предубеждением оценивать людей. Пожарные же более естественны в своем поведении. Им свойственно дружелюбно, беспристрастно относиться к окружающим людям, снисходительно оценивать их поступки.

Сочетание факторов Е (подчиненность – доминантность) и Q2 (зависимость от группы – самодостаточность) отражает некоторые стороны лидерского потенциала личности.

Значения факторов E и Q2 нашего исследования говорят о более выраженном лидерском потенциале у руководителей (5,4; 3,9) по сравнению с пожарными (5,1; 3,7). Руководители склонны иметь собственную точку зрения по многим вопросам и предпочитают принимать самостоятельные решения.

Результаты исследования интеллектуальных качеств личности руководителей представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты дескриптивного анализа блока интеллектуальных качеств у сотрудников МЧС разного должностного статуса

Переменные	Результаты	
	Руководители ГУ	Пожарные-спасатели
Фактор B «Низкий интеллект – высокий интеллект»	8,5±1,43	7,51±1,57
Фактор M «Практичность – Развитое воображение»	4,43 ±1,43	4,03±2,12
Фактор N «Прямолинейность – дипломатичность»	6,36 ±1,97	5,25±1,89
Фактор Q1 «Консерватизм – радикализм»	3,6 ±1,83	5,29±1,51

Сочетание факторов B и M характеризует интеллектуальные возможности личности.

Результаты исследования свидетельствуют о том, что интеллектуальные способности у руководителей (8,5, 4,4) выше, чем у пожарных (7,5; 4,0). Руководители более эрудированны, быстро устанавливают причинно-следственные связи между явлениями, могут мыслить абстрактно.

Сочетание факторов N и Q1 отражают гибкость и оперативность мышления личности.

Результаты исследования указывают на то, что руководители более консервативны (3,6) в принятии решений, нежели пожарные (5,2). Новые идеи и варианты решений предпочитают использовать обдуманно, лишь после того, когда ими проведена всесторонняя оценка всех возможных последствий. Не склонны экспериментировать. Мышление практичное.

Результаты исследования эмоциональных качеств личности руководителей представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты дескриптивного анализа блока эмоциональных качеств у сотрудников МЧС разного должностного статуса

Переменные	Результаты	
	Руководители ГУ	Пожарные-спасатели
Фактор С «Эмоциональная неустойчивость – эмоциональная устойчивость»	6,83±2,33	8,44±2,0
Фактор I «Жестокость – чувствительность»	4,50±2,16	4,55±1,52
Фактор H «Робость – смелость»	6,70±1,91	6,92±1,43
Фактор F «Сдержанность – экспрессивность»	4,70±1,68	5,96±1,48
Фактор O «Уверенность в себе – тревожность»	5,80 ±1,91	4,66±1,49
Фактор Q4 «Расслабленность – напряженность»	3,83 ±1,85	3,14±1,87

Сочетание факторов С и I характеризует чувствительность личности к эмоциогенным воздействиям.

Результаты исследования показали, что у пожарных эмоциональная устойчивость (8,44; 4,55) выше, чем у руководителей (6,83; 4,50). Пожарные отличаются реалистичным восприятием действительности, происходящих событий. Уверены в своих способностях справиться с различными трудностями. Устойчивы в стрессовых ситуациях. Сильные эмоциональные реакции возможны в тех случаях, когда глубоко затрагиваются их актуальные потребности и личностные интересы.

Сочетание факторов H и F отражает склонность к рискованному поведению.

Результаты исследования показали, что склонность к рискованному поведению у пожарных (6,92; 5,96) выше, чем у руководителей (6,7; 4,7). У пожарных преобладает позитивное мышление, они более оптимистично настроены к жизни. Преобладает вера в удачу, в благоприятный исход начинаний. Их не пугают сложности и неудачи. В случае их возникновения пожарные стараются не придавать им значения, не замечая или вытесняя из своего сознания. Жизненная перспектива воспринимается ими позитивно. К риску относятся взвешенно. Ситуации, связанные с риском, их привлекают, но рисковать они стараются только тогда, когда риск оправдан и успех реально достижим.

Сочетание факторов O и Q4 характеризует разные проявления тревожности как личностного свойства.

Исследование показало, что у руководителей проявление тревожности (5,8; 3,83) выше, чем у пожарных (4,66; 3,14). Руководители чаще испытывают чувство тревоги в связи с возможными неудачами и неприятными событиями, сожалеют о прошлых своих поступках. Болезненнее переносят критику в свой адрес. Похвалу, комплименты принимают с недоверием. В конфликтных ситуациях склонны обвинять не только других, но и себя. Пожарные более уверены в себе, удовлетворены своим положением в обществе, терпимее относятся к критическим замечаниям в свой адрес. В конфликтных ситуациях склонны преимущественно обвинять других.

В группу регуляторных свойств личности входят факторы: Q3 (низкий самоконтроль – высокий самоконтроль) и G (низкая нормативность – высокая нормативность поведения).

Результаты исследования регуляторных свойств личности показало, что у руководителей значительно лучше развиты регуляторные свойства личности (8,13; 7,06) в сравнении с пожарными (6,44; 5,25). Руководители показали себя более организованными, настойчивыми, ответственными, с более ярко выраженным чувством долга. Они оказались более способными настроить себя на достижение поставленной цели, невзирая на внутреннее сопротивление и внешние препятствия. Лучше сохраняют самообладание в критических ситуациях, способны регулировать внешние проявления эмоций. Более дисциплинированы, склонны соблюдать общепринятые нормы и правила.

В результате исследования нами выявлены и продемонстрированы различия в таких личностных особенностях, как коммуникативные, интеллектуальные, эмоциональные и регуляторные свойства, в зависимости от профессионального опыта и должностного стажа пожарных-спасателей с целью построения структурной модели профессионала. Данные личностные особенности лежат в основе разрабатываемой нами структурной модели профессионально важных качеств пожарных-спасателей.

Список литературы

1. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб.: Речь, 2007. 104 с.
2. Курбацкая Т.Б. Психология труда психология журналистики психология рекламы. Ч. 1: Ппсихология труда // Социально-экономические и технические системы: Исследование, проектирование, оптимизация. 2009. № 50. С. 33–49.
3. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. Самара: Бахрах-М, 2015. 672 с.

4. Шаповалова О.Ю., Лебедева Н.А. Методическое руководство по проведению профессионального психологического отбора в Министерстве Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий. М., 2013. 117 с.
5. Шаповалова О.Ю., Лебедева Н.А., Шаталова М.В. Приложение к методическому руководству по проведению профессионального психологического отбора в Министерстве Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий. М., 2014. 358 с.

A COMPARATIVE STUDY OF PERSONALITY CHARACTERISTICS DEPENDING ON THE PROFESSIONAL EXPERIENCE OF THE STAFF OF THE TERRITORIAL EMERGENCY MANAGEMENT (ON THE EXAMPLE OF TVER REGION)

A.R. Grigoryan, O.V. Zakharova

Tver state technical university

The article presents the results of theoretical and applied research aimed at the study of personality characteristics and professionally important qualities, depending on the professional experience and seniority official fire-fighters in order to build a structural model professional. Personal characteristics, are the leading variables we developed models are distinguished communicative, intellectual, emotional and regulatory properties. The study allowed to explicate the significant differences in the manifestation of these personality traits in pozharnyh- rescuers at different stages professonalizatsii.

Keywords: *personal characteristics, professional activity, fire-rescue, structural model.*

Об авторах:

ГРИГОРЯН Арсен Рафикович – аспирант кафедры психологии и философии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный технический университет» Минобрнауки РФ (170026, г. Тверь, ул. Аф. Никитина, 22), e-mail: grigoryan_112@mail.ru.

ЗАХАРОВА Ольга Викторовна – аспирант кафедры психологии и философии ФГБОУ ВПО «Тверской государственный технический университет» Минобрнауки РФ (170026, г. Тверь, ул. Аф. Никитина, 22), e-mail: andreeva_olga1971@bk.ru.

УДК 37.013.46

ТРАНСДИЦИПЛИНАРНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ КУРСАНТОВ ВУЗОВ ФСИН, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «ПРАВООХРАНИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ» С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОВРЕМЕННЫХ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОХРАНЫ И НАДЗОРА

С.А. Денисьев

Академия ФСИН России, г. Рязань

Рассматривается возможный подход к формированию когнитивного и деятельностного компонентов комплекса профессионально-специализированных компетенций курсантов вузов ФСИН на основе реальной практической деятельности начальника караула, дежурного помощника начальника колонии с использованием современных инженерно-технических средств.

Ключевые слова: *инженерно-технические средства охраны и надзора, трансдисциплинарность, учебная дисциплина, интегрированная система безопасности, ситуационная задача, система охранно-тревожной сигнализации, система контроля и управления доступом, система охранного телевидения, автоматизированное рабочее место, пульт управления техническими средствами охраны, пульт управления техническими средствами надзора.*

Проблема подготовки высококвалифицированных кадров для уголовно-исполнительной системы (далее УИС) России является высоко значимой на протяжении многих десятилетий. В зависимости от социально-экономических условий, достижений научно-технического прогресса, криминогенной обстановки, других объективных и субъективных факторов, в образовательные программы внедряются все более прогрессивные пути и средства, повышающие уровень и качество подготовленности сотрудников Федеральной службы исполнения наказаний России.

Настоящий период развития УИС характеризуется внедрением в практику современных инженерно-технических средств охраны и надзора (далее ИТСОН), обеспечивающих качественно новый уровень безопасности в пенитенциарных учреждениях.

Принятая Концепция развития охраны учреждений уголовно-исполнительной системы на период до 2020 г. (далее Концепция развития охраны), подготовлена в рамках реализации Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до

2020 г. и одним из своих основных направлений определяет модернизацию инженерно-технического оснащения охраняемых объектов с применением современных технологий и технических средств.

В Концепции развития охраны дается следующее определение модернизации ИТСОН: «Модернизация инженерно-технического оснащения охраняемых объектов, специальных подразделений по конвоированию – это целенаправленные организационно-практические мероприятия, направленные на реконструкцию комплексов ИТСОН за счет применения технических средств безопасности, разработанных на базе инновационных технологий, современных строительных материалов. Непременными условиями проведения мероприятий модернизации являются определение единой технической политики в части инженерно-технического оборудования объектов УИС, принципиальное изменение отношения к инженерным ограждениям».

Руководством ФСИН России принимаются последовательные меры по оборудованию современными ИТСОН учреждений УИС, об этом свидетельствуют данные решения коллегии ФСИН России: «…приоритетными задачами в 2015 году считать – формирование современной информационной и телекоммуникационной инфраструктуры, внедрение в практику исполнения наказаний современных технологий и технических средств» [6, с. 15].

В своем исследовании начальник управления охраны и конвоирования генерал-майор внутренней службы А.В. Хабаров отмечает: «В начале нового тысячелетия становится общепризнанным комплексный подход к обеспечению охраны и надзора на объектах УИС, что повлекло за собой создание и внедрение интегрированных систем безопасности (далее ИСБ), представляющих совокупность объединенных общим управлением систем и средств охранно-тревожной сигнализации, контроля и управления доступом, видеонаблюдения, оперативной связи, обладающих технической, информационной, программной и эксплуатационной совместимостью. Основное принципиальное отличие данных устройств от своих предшественников – возможность практически неограниченного наращивания и расширения круга решаемых задач» [8, с. 18].

Одновременно с этим система профессионального образования персонала ФСИН России обогащается инновационными формами и методами обучения, среди которых исследователи рассматривают проблемные, активные, интерактивные методы, информатизацию обучения, игровые и творческие методы, моделирование различных ситуаций. Одним из важных направлений в данном процессе является разработка профессионально-ориентированных ситуационных задач с использованием современных ИТСОН, позволяющих максимально приблизить курсантов к условиям служебной деятельности в учреждении УИС.

Непосредственно повышению качества профессиональной подготовки курсантов образовательных учреждений ФСИН посвящены работы: О.В. Самофаловой (раскрыта психологическая модель развития профессиональной мотивации курсантов-психологов: на примере Академии ФСИН России, 2008), Е.Э. Турутиной (раскрыт процесс формирования информационной компетенции у будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы, 2008), А.М. Киселева (раскрыта система совершенствования профессиональной подготовки курсантов к действиям в экстремальных ситуациях, 2009), А.В. Сорокина (раскрыт процесс формирования профессиональной компетентности слушателей вузов ФСИН России, 2012).

В то же время вопросы профессиональной подготовки курсантов вузов ФСИН, обучающихся по специальности «Правоохранительная деятельность» на основе профессионально-ориентированных ситуационных задач с использованием современных ИТСОН, фактически не исследованы. Существующие примерные программы дисциплин специализации не отражают в достаточной мере изменений, происшедших в области инженерно-технического обеспечения подразделений УИС.

Использование инновационных технологий и подходов, увеличение количества и техническое усложнение аппаратуры, внедряемой в учреждениях УИС, предполагает укомплектованность подразделений охраны и надзора высококвалифицированными специалистами, владеющими практическими навыками применения современных ИТСОН.

Чему мы должны научить будущих сотрудников учреждений ФСИН в области инженерно-технического обеспечения, исходя из реалий сегодняшнего дня? Для ответа на этот вопрос нам необходимо рассмотреть проблему, связанную с тем, с эксплуатацией какой техники и в какой степени сталкиваются сотрудники отделов охраны и безопасности в своей служебной деятельности.

Изменение характера совершаемых правонарушений в исправительных учреждениях, возросшая степень организованности, оснащения и квалификации преступников и преступных групп ставят перед сотрудниками отделов безопасности и охраны задачи немедленного реагирования на попытки реализации таких нарушений. В решении этих задач не последнюю роль играет подготовка операторов пульта управления техническими средствами охраны (далее ПУТСО), пульта управления техническими средствами надзора (далее ПУТСН), а также начальников караулов (далее НК) и дежурных помощников начальника колонии (далее ДПНК) к работе на автоматизированном рабочем месте (далее АРМ) ИСБ.

По данным обзора ФСИН России, «одним из обстоятельств

совершения побегов из-под охраны практически во всех случаях является отсутствие роли операторов системы видеонаблюдения в раннем выявлении противоправных действий осужденных посредством охранного телевидения» [5, с. 6].

Современные ИСБ следует рассматривать как человекомашинные системы (man-machine system), или эргасистемы, т. е. системы, состоящие из людей и техники, причем все элементы такой системы (и человек, и машина) взаимно дополняют друг друга, используя преимущества и того и другого в условиях динамически изменяющейся внешней среды, реализуя тем самым основное свойство системы – синергетический эффект [3, с. 4].

Человек-оператор, работающий в режиме управляющего объекта и выполняющий одну или несколько его функций (прием и оценка информации, принятие решения и действия, направленные на его исполнение и контроль) в эргасистеме, обеспечивает ее нормальную работу.

Как известно, ключевой принцип противодействия угрозам заключается в том, что обнаружение тревожного события не будет полным без его оценки. Для этого предназначена прежде всего система охранная телевизионная (далее СОТ), работающая в составе ИСБ. До тех пор пока оператор не осознал увиденную картину и не смог словами назвать то, что увидел, задачу системы телевизионного наблюдения нельзя считать выполненной. Решение оператором зрительной задачи является решением оперативной задачи по защите охраняемого объекта УИС [7, с. 401]. Отсюда следует особое значение четкости работы оператора и качества его подготовки.

Итак, задача оператора ПУТСО, ПУТСН – в первую очередь верификация тревог. Он должен либо при непосредственном наблюдении классифицировать наблюдаемое событие как тревожное, либо успеть среагировать на тревожное извещение, выданное ему системой охранно-тревожной сигнализации (далее СОТС), системой контроля и управления доступом (далее СКУД), моментально оценить состав группы нарушителей, их подготовленность, вооруженность, направление движения, тем самым правильно сформулировать доклад НК, ДПНК. На все это у него несколько секунд.

Второй потребитель охранно-тревожной и видеоинформации – НК, ДПНК (координаторы действий силовых подразделений). Они, получив вводную задачу от оператора ПУТСО, ПУТСН, перехватывают управление поворотными камерами и высылают свои резервные группы для пресечения действий нарушителя.

Очевидно, что собственно оператором ИСБ является только первый из этих потребителей охранно-тревожной и видеоинформации – это операторы ПУТСО, ПУТСН, хотя у НК и ДПНК есть собственные АРМ по управлению ИСБ. Последние должностные лица, как правило,

включаются в работу по управлению ИСБ только на этапе возникновения тревожной ситуации в СОТС, СКУД или после телефонного сообщения оператора ПУТСН, ПУТСО о визуальном наблюдении нарушения режима содержания. Также не стоит забывать, что они являются прямыми начальниками операторов ПУТСН, ПУТСО, а также их наставниками и учителями.

Исходя из вышепроведенного анализа использования информации, получаемой от ИСБ должностными лицами, можно сделать следующий вывод: на современном этапе развития ИТСОН, управление ИСБ учреждения ФСИН, требует от сотрудников отделов охраны, безопасности умений и навыков работы в качестве операторов АРМ ПУТСО, ПУТСН. О решении ситуационных профессионально-ориентированных задач, возникающих в процессе эксплуатации АРМ ИСБ с использованием когнитивного потенциала дисциплин специализации, далее и пойдет речь в данной статье.

В настоящее время развитие науки характеризуется усилением интегративных тенденцией в изучении объектов, процессов. Это происходит потому, что современная наука исследует сложноорганизованные и саморазвивающиеся системы, требующие кооперативного взаимодействия различных научных дисциплин.

По мнению автора, профессиональная подготовка курсантов вузов ФСИН по специальности «Правоохранительная деятельность» упирается в литературную метафору «стык дисциплин», в нашем случае дисциплин специализации, которая превращается в реальную непреодолимую границу, образованную «дисциплинарными коробками».

Термины «междисциплинарность», «полидисциплинарность», «трансдисциплинарность» далеко не синонимы. По мнению Е.Н. Князевой, «междисциплинарность» означает кооперацию научных областей через циркуляцию общих понятий. «Полидисциплинарность» характеризует такие исследования, когда явление изучается одновременно в разных аспектах сразу несколькими дисциплинами. «Трансдисциплинарные исследования характеризуются переносом когнитивных схем из одной дисциплинарной области в другую» [1, с. 28].

Главное достоинство использования трансдициплинарного подхода в профессиональной подготовке курсантов вузов ФСИН с применением современных ИТСОН, с нашей точки зрения, заключается в переходе к исследованию реальности эксплуатации ИТСОН, при котором органически соединяются разнородные знания: когнитвный потенциал дисциплин специализации и практика их применения, в результате которой возникает новое целостное, системное знание.

Основная идея концепции трансдисциплинарности состоит в том, что все природные явления, объекты или процессы можно представить в образе некоего условно замкнутого пространства. Это дает

возможность выделить показатель, который принадлежит каждому пространству. Этим показателем является его состояние [4, с. 21].

Применительно к нашей рассматриваемой теме под пространством мы понимаем процесс эксплуатации ИТСОН, в более развернутом виде – состояние систем охранно-тревожной сигнализации, видеонаблюдения, контроля управления доступом и других систем ИСБ.

Система безопасности объекта УИС, включающая в себя вышеназванные системы, находится в постоянной готовности к применению. Главный показатель системы – ее равновесие (покой). При воздействии на систему нарушителя (под нарушителем понимается как спецконтингент, так и сотрудник, нарушающий должностные обязанности) система безопасности переходит из состояния покоя в тревожное состояние.

Знания, которые получает курсант вуза ФСИН в процессе профессиональной подготовки, необходимы ему в реальной практической деятельности. Поэтому контролировать их следует не по отдельным предметам, а комплексно, с помощью специально разработанных профессионально-ориентированных ситуационных задач.

Чтобы проиллюстрировать то, о чем идет речь, приведем один из возможных примеров служебной ситуационной задачи в исправительном учреждении:

Курсанту предлагается побывать в роли дежурного помощника начальника колонии. На изображении, поступающем с видеокамеры, установленной в производственной зоне, видно, что между осужденными происходит драка. По сценарию ситуации курсант должен продемонстрировать умение применять полученные знания на практике. Например, показать, как можно использовать в этой ситуации знания с точки зрения следующих дисциплин: ИТСОН (как приблизить изображение, для оценки обстановки, как пользоваться громкоговорящей связью); правовое регулирование и организация надзора, обеспечение безопасности (как правильно классифицировать данное правонарушение, какие силы и средства привлечь для пресечения противоправных действий); психологическая подготовка сотрудников пенитенциарных учреждении к действиям в экстремальных условиях (что нужно сказать по громкоговорящей связи, с целью немедленного пресечения противоправных действий); тактико-специальная подготовка (как надо действовать в случае групповых неповиновений, если осужденные отказались выполнять законные требования администрации). Этот список можно продолжать. Каждая ситуационная задача должна иметь решение – алгоритм действий, имеющий в своем составе когнитивные схемы дисциплин специализации.

Вероятно, в будущем для разработки подобных сценариев ситуационных задач потребуется введение новой учебной дисциплины

по специальности «Правоохранительная деятельность». В настоящее время, проведение такой работы возможно в рамках учебной дисциплины ИТСОН.

Количество возможных профессиональных ситуационных задач, возникающих в процессе деятельности начальника караула, дежурного помощника начальника колонии, достаточно велико, мы постарались выделить наиболее важные: 1. Действия ДПНК при срабатывании тревожной сигнализации на одном из объектов, находящихся на внутренней территории исправительного учреждения. 2. Действия НК, ДПНК при реальном нарушении запретной зоны охраняемого объекта. 3. Действия ДПНК при обнаружении правонарушений с помощью системы видеонаблюдения. 4. Действия НК, ДПНК при обнаружении чрезвычайных обстоятельств с помощью системы видеонаблюдения.

Трансдисциплинарные когнитивные стратегии становятся возможными и действенными только тогда, когда вырабатывается общий трансдисциплинарный язык – метаязык [2, с. 197]. В нашем случае это: а) пространство – система безопасности объекта УИС; б) событие – тревожное (полутревожное) сообщение или ситуация в системе безопасности объекта УИС (выход системы из положения равновесия); в) реакция – алгоритмы действий НК, ДПНК на тревожное событие.

Трансдисциплинарный подход к профессиональной подготовке курсантов вузов ФСИН, обучающихся по специальности «Правоохранительная деятельность», основан на знании реальности практической деятельности НК, ДПНК. Определение алгоритмов действий и когнитивных схем используемых дисциплин, пронизывающих все уровни практической деятельности НК, ДПНК – это вызов педагогу-исследователю. Очевидно, необходимо разработать диагностический инструментарий оценки действий испытуемых курсантов.

По нашему мнению, готовность преподавателей использовать трансдисциплинарные подходы в профессиональной подготовке курсантов вузов ФСИН с использованием современных ИТСОН – решающий шаг на пути длительного и продуктивного развития когнитивных, деятельностных знаний и умений будущих специалистов учреждений УИС.

Проведенный анализ возможного пути интеграции знаний в ходе изучения дисциплин специализации не претендует на роль всеобъемлющего руководства на тему «как именно надо обучать», это лишь попытка автора высказать свою точку зрения на проблему повышения эффективности профессиональной подготовки курсантов вузов ФСИН.

Список литературы

1. Князева Е.Н. Трансдисциплинарные когнитивные стратегии в науке

будущего // Вызов познанию. М.: Наука, 2004. С. 29–49.
2. Князева Е.Н. Трансдисциплинарные стратегии исследований // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin). 2011. № 10(112). С. 193–201.
3. Ловцов Д.А. Информационная теория эргасистем. М.: Наука, 2005. 248 с.
4. Мокий В.С. Шегай О.Е. Жамборова А.О. Трансдисциплинарная конструкция гармоничного образования. Институт Трансдисциплинарных Технологий, 2007. 52 с.
5. Обзор ФСИН России «О результатах работы по обеспечению охраны объектов УИС в 2014 году и мерах по ее повышению в 2015 году». 7 с.
6. Приказ ФСИН России от 24 марта 2015 г. № 173 «Об объявлении решения коллегии Федеральной службы исполнения наказаний об итогах деятельности уголовно-исполнительной системы в 2014 году и задачах на 2015 год». 23 с.
7. Филиппов Д.Л, Омельянчук А.М. Выбор зрительных и функциональных задач систем охранного телевидения в зависимости от оперативных задач. СБ «Фундаментальные проблемы системной безопасности». Вычислительный центр им. А.А. Дородницина РАН. М.: Вузовская книга, 2008, С. 396–409.
8. Хабаров А.В. Организационные и правовые основы деятельности подразделений органов и учреждений УИС по обеспечению безопасности осужденных и персонала в условиях модернизации ИТСОН: автореф. дис. … канд. юр. наук. Псков, 2011. 24 с.

TRANSDITSIPLINARNY APPROACH TO VOCATIONAL TRAINING OF CADETS OF HIGH SCHOOLS FSIN STUDENTS MAJORING IN «LAW ENFORCEMENT» WITH THE USE OF MODERN TECHNICAL MEANS PROTECTION AND SURVEILLANCE

S.A. Denisyev

Academy of the FPS of Russia, Ryazan

The article discusses a possible approach to the formation of cognitive and activity components of the complex professional and specialized competencies FSIN cadets of high schools on the basis of the actual practice of the guard, on duty assistant to the chief of the colony with the use of modern technical means.
***Keywords**: Engineering and technical means of protection and supervision, transdisciplinarity, academic discipline, integrated security system, situational problem, system security, alarm, control and access control circuit television system, workstation, remote management of technical means of protection, control management of technical surveillance means.*

Об авторе:

Денисьев Сергей Александрович – адъюнкт, Академия ФСИН России (390000, г. Рязань, ул. Сенная, 1), e-mail: denisevser@rambler.ru

УДК 159.9.015

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Н.А. Ермаченко

Уральский государственный педагогический университет, г. Екатеринбург

Методологический анализ категории «психологическая культура» и «педагогическая культура» позволит раскрыть специфику данных понятий. Было отмечено, что эти понятия имеют точки пересечения с такими научными областями как философия, социология, психология, педагогика и др. В литературе встречаются огромное количество понятий «культура», «психологическая культура», «педагогическая культура». Все определения включают в себя совокупность человеческих достижений, а также то или иное состояние жизни в какую-нибудь историческую эпоху. В данной статье мы попытались дать более глубокое понимание этих терминов, существует мало исследований, направленных на изучение их сущности, закономерности и механизмов формирования вообще, и при этом достаточное количество работ и точек зрения рассматривают данные понятия в частности.

Ключевые слова: *культура, методологический анализ, психологическая культура, педагогическая культура.*

Для более глубокого понимания понятий «культура», «психологическая культура», «педагогическая культура» необходимо провести методологический анализ и представить различные точки зрения понимания данных терминов.

Культура показывает развитие общества в целом, поэтому данное понятие имеет высокий уровень значимости для общества в целом. Нужно отметить, что культура в узком смысле понимается как сфера духовной жизни людей, а в широком смысле культура – это исторически определенный способ организации человеческой деятельности, представленный в создаваемых людьми материальных и духовных ценностях.

Отечественные и зарубежные исследователи отмечали в своих трудах отдельные элементы психологической культуры. Проблема психологической культуры рассматривается в трудах античных философов, таких, как Конфуций, Сократ и др., рассмотрение данного понятия проходит в виде философских текстов. Стоит заметить, что изучение «психологической культуры» до конца XIX в. шло в рамках философии и входило составной частью в другие понятия, тем самым не было обозначенным.

В современной научной литературе определение понятия

«психологическая культура» встречается в трудах И.А. Зимней, О.И. Моткова, А.Б. Орлова и др. Длительное время психологическую культуру определяли как нечто внешнее по отношению к индивиду, подобным образом рассматривал это понятие и А.Н. Леонтьев.

На вопросы становления культурного опыта пытались ответить К.А. Абульханова-Славская, С.Л. Рубинштейн. Исследователи пришли к выводу о том, что в ходе социокультурного развития индивида особое внимание уделяется индивидуальному опыту его жизни, тем самым происходит приобщение к культуре.

В понимании А.Г. Асмолова, И.В. Дубровиной, И.А. Зимней, О.И. Моткова, А.Б. Орлова и других психологическая культура является частью общей культуры человека.

Так, И.А. Зимняя под этим термином подразумевает два понятия: психологическую культуру как внутреннюю культуру человека и психологическую культуру как определённую совокупность явлений творчества и достижений в функционировании психологического сообщества учёных и психологов-практиков [6, с. 21–22].

Психологическая культура, по мнению А.Г. Асмолова [2, с. 270], является важной составляющей персональной культуры человека. Ученый подчёркивает, что психологическую культуру личности отличают следующие особенности: широкое общекультурное образование; потребность быть культурным человеком; желание иметь психологическую культуру; потребность быть носителем психологической культуры; чувствительность к психологическому опыту, опыту собственной жизни; осознанность мыслей, чувств, поведения; способность к проблематизации событий собственной жизни; конструктивное, творческое осуществление собственной жизни.

Проанализировав особенности психологической культуры, обозначенные А.Г. Асмоловым, можно констатировать, что психологическая культура способствует развитию личности. Она порождает у человека потребность в расширении собственных психологических знаний, стремление к приобщению окружающих к психологической культуре.

Рассматривая понятие психологической культуры, А.Б. Орлов подчёркивает, что психологическая культура личности – это культура убеждений, переживаний, представлений и влияний, проявляющаяся в отношении и к самому себе, и к окружающим. «Такая культура является результатом постепенного преодоления и изживания невротических компонентов собственного внутреннего мира в разного рода психотерапевтических по своей сути практиках» [11, с. 146]. Следуя нашей логике, мы разделяем точку зрения А.Б. Орлова, который понимает психологическую культуру как средство самопознания, саморегуляции.

Психологическая культура, согласно О.И. Моткову, «это оптимально организованный и протекающий процесс жизни. С помощью развитой психологической культуры человек гармонично учитывает как внутренние требования личности, психики, своего тела, так и внешние требования социальных и природных сред жизни». Гармоничное функционирование личности, по мнению О.И. Моткова, проявляется в следующем: в преобладающем хорошем самочувствии; глубоком понимании и принятии себя; позитивных гармонизируюших ориентациях на конструктивное общение и ведение дел, на творческую игру и т.д. Наличие психологической культуры говорит нам не только о психологической образованности человека, но и умении анализировать ситуацию, а также использовать умения в жизни с целью самопознания и самосовершенствования. О.И. Мотков вводит понятие «психологическая культура высокого уровня», которая, по мнению исследователя, включает в себя комплекс осознанно развиваемых специальных стремлений (тенденции, потребности, ориентации). Исходя из анализа исследований О.И. Моткова, можно утверждать, что психологическая культура личности способствует самопознанию, самосовершенствованию, повышению эффективности общения и жизнедеятельности в целом. Формируется психологическая культура в процессе жизнедеятельности, в процессе профессионального становления [10, с. 39–41].

По мнению И.В. Дубровиной, психологическая культура личности складывается из двух компонентов – психологических знаний и общей культуры человека, при этом важно стремиться формировать зрелую психологическую культуру [4, с. 25].

Занимаясь исследованием этой проблемы, М.М. Бахтин и М.К. Мамардашвили приходят к выводу, что психологическая культура личности – это образование, подвергающееся постоянным изменениям извне; проявления ее спонтанны, они отражают индивидуальность ее носителя. Процитируем М.К. Мамардашвили: «Культура психологического знания и опыта может снять проявления бескультурья, но при условии осуществления ее в ходе живого опыта, путем развития культурного состояния, направленного на осуществление определенного усилия по изменению себя» [9, с. 14–24]. Так, по мнению М.К. Мамардашвили, человек, обладающий психологической культурой, направлен на саморазвитие, он способен в межличностном взаимодействии к передаче собственного культурного опыта, знаний.

Психологическую культуру как самостоятельный феномен рассматривают Л.С. Колмогорова, В.В. Семикин, Н.Ю. Певзнер.

Исследования Л.С. Колмогоровой посвящаются системному изучению психологической культуры как самостоятельного

психологического феномена. Учёным предложено следующее понимание психологической культуры: «Культуру отношений человека с миром в широком смысле слова, самим собой и другими я называю психической культурой. Я делаю это на том основании, что психика представляет собой инструмент любых отношений человека: физических, духовных, каких угодно. К области психологической культуры я отношу, в том числе, культуру мышления и понимания, религиозную культуру» [7, с. 6].

Л.С. Колмогорова вводит понятие «базисная психологическая культура» и рассматривает его как системную и многокомпонентную характеристику личности, позволяющую человеку эффективно самоопределяться в обществе и самореализоваться в жизни.

Базисная психологическая культура может быть раскрыта с точки зрения следующих основных аспектов:

– гносеологического, в рамках которого анализируются выделенные в философии культурологии компоненты культуры: нормы, знания, значения, ценности, символы;

– процессуально-деятельностного, подразумевающего анализ психологической культуры, основанный на рассмотрении содержания задач, которые необходимо решить личности;

– субъективно-личностного, характеризующего компоненты психологической культуры, ставшие достоянием личности. В этом аспекте может быть выделена и проанализирована культура общения, речи, поведения, чувств, мышления и т. д.

Далее целесообразно изучить работы Л.С. Колмогоровой, которая считает, что психологическая культура является характеристикой личности, определяющей как жизнедеятельность в целом, так и профессиональную деятельность в частности [7, с. 85]. На основании работ Л.С. Колмогоровой позволительно констатировать, что психологическая культура способствует профессиональной самореализации. Как определённую степень развития личности психологическую культуру рассматривает и В.В. Семикин, отмечая, что высокий уровень психологической культуры соответствует социокультурным нормам общества. В понимании В.В. Семикина, психологическая культура – это интегральная личностная характеристика, которая проявляется в культурных способах жизнедеятельности и взаимодействия с миром [14 с. 26-36].

В приведённом определении В.В. Семикина самое важное для нас, что психологическая культура личности определяет способ ее жизнедеятельности. Анализ работ автора позволяет говорить о разных уровнях психологической культуры, причём – и это главное – именно высокая психологическая культура выражает общественные нормы. Например, человек – носитель высокой психологической культуры

способен к самоорганизации, саморегуляции любой жизнедеятельности.

Анализируя феномен психологической культуры, Н.Ю. Певзнер так характеризует понятие психологической культуры: это «интегративное образование личности, которое включает в себя взаимосвязанные психологические свойства, выполняет ценностно-регулятивную функцию психики в профессиональной деятельности и обеспечивает высокий уровень ее эффективности, а также саморазвитие и самореализацию личности, как в профессии, так и в рамках жизненной стратегии в целом» [13, с. 8].

Ссылаясь на исследования В.М. Аллахвердова, В.В. Семикин утверждает, что приобщение к ложной психологической культуре приводит к потере эффективного инструмента в построении своего поведения. В.М. Аллахвердов вводит понятие «психологическая некультурность людей» [1, с. 39]. Психологическая некультурность, по мнению исследователя, проявляется в неспособности к овладению моделями поведения, закреплёнными в различных формах общения и способах коммуникации [там же].

В.В. Семикин определяет психологическую культуру как интегральную характеристику личности, которая проявляется в культурных способах жизнедеятельности и взаимодействия с миром и включает содержание отношений к другому человеку и самому себе [14, с. 26–36].

Обобщая подходы разных авторов к определению психологической культуры, приходим к выводу о том, что психологическая культура – это внутренняя культура личности, включающая в себя те компетенции, умения, навыки, личностные качества, ценностные ориентации, которые позволяют человеку эффективно самоопределяться и самореализовываться в жизни, способствуют успешной социальной адаптации, саморазвитию и удовлетворенности жизнью (В.В. Семикин, О.И. Мотков, Л.С. Колмогорова).

Далее перейдем к методологическому анализу понятия «педагогическая культура». Нужно отметить, что данное понятие давно включено в практику педагогической деятельности, но до сих пор отсутствуют работы, в которых целостно рассмотрен данный феномен. Анализ современной литературы позволил определить теоретическое обоснование этого феномена.

По утверждению И.Е. Винт, одним из первых термин «педагогическая культура» употребил Г.Н. Волков в конце 50-х гг. прошлого века: «Это та среда материальной и духовной культуры народа, которая непосредственно связана с воспитанием детей» [3 с. 4–11].

Понятие «педагогическая культура» имеется в работах педагога В.А. Сухомлинского, где отмечается, что основу высокой

педагогической культуры составляет воспитание чувств учителя. Он противопоставляет педагогическую культуру родителей, овладевающих педагогическими знаниями, «педагогическому бескультурью» и рассматривает педагогическую культуру как совокупность личностной характеристики организаторов (учителей и родителей) процесса обучения – воспитания и особенностей их взаимодействия.

В отечественной педагогике А.В. Барабанщиков впервые рассмотрел «педагогическую культуру», как определенную степень овладения педагогическим опытом человечества, степень его совершенства в педагогической деятельности, как достигнутый уровень развития личности [12, с. 150]. Нужно отметить, что эта характеристика легла в основу дальнейшей разработки данного понятия.

Рассмотрим исследования, построенные на концептуальных положениях (Е.Б. Гамаш, Т.В. Иванова, А.И. Лобач).

Е.Б. Гамаш выделяет три группы качеств личности как проявление его педагогической культуры: профессионально-этические, личностно-профессиональные и гражданские [5, с. 2–6].

Т.В. Иванова рассматривает педагогическую культуру через способности, такие, как способность общаться с культурой, способность к культурным суждениям и т.д. [там же].

А.И. Лобач определяет педагогическую культуру как единое динамическое образование, в котором сформированный уровень знаний, умений и навыков отражает эффективность деятельности педагога [там же].

А.В. Барабанщиков считает педагогическую культуру сквозной характеристикой всего общества, а общая культура является началом формирования педагогической культуры [12, с. 98].

Т.А. Куликова называет педагогическую культуру компонентом общей культуры человека, в которую включен предыдущий опыт поколений [8, с. 181].

В научной литературе, нужно отметить, отсутствует единое понимание понятия «педагогическая культура». Многие ученные определяют данное понятие по-своему, в педагогическом словаре представлены основные характеристики, определяющие данное понятие.

Анализ подходов позволяет выделить общие закономерности в определении понятия педагогической культуря как одного из компонентов личностной сферы педагога. Педагогическая культура – это специфическое проявление общей культуры человека в педагогической сфере его деятельности (А.В. Барабанщиков и др.). Мы определили педагогическую культуру как некоторую целостность, которая характеризуется наличием свойств, качеств, ориентаций, позволяющих развиваться ему в гармонии с общей культурой.

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать вывод, что

методологический анализ понятий «психологическая культура» и «педагогическая культура» показал, что в современной литературе не даётся чёткого определения этих терминов. Однако они уже заняли своё место в системе психологических и педагогических знаний, хотя вопрос определения понятий, их содержания, структуры остаётся открытым.

Таким образом, целостный анализ философской, психолого-педагогической литературы, посвященной проблеме психологической культуры личности, позволяет сделать вывод, что в настоящее время отсутствуют работы, в которых этот феномен рассматривался бы как целостное образование. Каждый автор, изучая психологическую культуру, опирается на конкретный подход или концепцию, в рамках которого происходит исследование данного феномена. Проведя анализ представленных определений авторами «психологической культуры», мы раскрыли основные характеристики данного феномена.

В результате методологического изучения было выяснено, что «педагогическая культура» представляет собой сложное динамичное интегральное образование, отражающее определенный уровень развития личностных качеств, психолого-педагогических знаний, а также практических навыков и умений, обеспечивающих высокую эффективность профессиональной деятельности.

В данной статье мы попытались дать более глубокое понимание этих терминов. Существует мало исследований, направленных на изучение сущности данных понятий, закономерности и механизмов формирования вообще, и при этом достаточное количество работ и точек зрения рассматривают данные понятия в частности.

Список литературы

1. Аллахвердов В.М., Беляк Н.В., Иванов М.В О формировании психологической культуры у студентов технического вуза // Психологическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в вузе: Межвузовский сборник. Л., 1985.
2. Асмолов, А.Г. Психология личности. М.: МГУ, 2010. 528 с.
3. Винт И.Е. Педагогическая культура // Педагогика, 2002, № 3. С. 4–11.
4. Дубровина, И.В. Практическая психология образования; Учебное пособие 4-е изд. / под ред. И.В. Дубровиной. СПб.: Питер, 2006. 588 с.
5. Заторова Л.Н. Личностные особенности, жанры поведения и типы, мастерски самоидентификации студентов педагогического вуза // Вопросы психологии. 2008. №2. С. 2–6.
6. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2004. № 5. С. 34–42.
7. Колмогорова Л.С. Возрастные возможности и особенности становления психологической культуры учащихся: дис. … д-ра

психол. наук. М., 2001. 385 с.
8. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание: учебник для студ. сред. и высш. пед. учеб. заведений. М.: ИЦ «Академия», 1999. 232 с.
9. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
10. Мотков О.И. Психология самосознания личности: практическое пособие. М.: РАО, Ин-т развития личности, 1993. 145 с.
11. Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: Парадигмы, проекции, практики: учеб. пособие для студ. психол. фак. вузов. М.: ИЦ «Академия», 2002. 272 с.
12. Основы военной психологии и педагогики: учебное пособие / А.В. Барабанщиков, В.П. Давыдов, Н.Ф. Феденко; Под ред. А.В. Барабанщикова. М.: Просвещение, 1988. 173 с.
13. Певзнер Н.Ю. Психологическая культура педагога и эффективность профессиональной деятельности: автореф. дис. … канд. психол. наук. Казань, 2007. 24 с.
14. Семикин В.В. Психологическая культура в образовании человека. СПб, 2002. 173 с.

METHODOLOGICAL ANALYSIS OF THE CONCEPT OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CULTURE

N.A. Ermachenko

Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg

Methodological analysis of the category of «psychological culture» and «pedagogical culture», will allow to reveal the specifics of these concepts. It was noted that these concepts have a point of intersection, with such scientific fields as: philosophy, sociology, psychology, education, etc. In the literature, there are a huge number of the concepts of «culture», «psychological culture», «educational culture» all definitions include the totality of human achievement, as well as a particular state of life in any historical epoch. In this article we have tried to give a deeper understanding of these terms, there are few studies aimed at understanding the nature of these concepts, laws and mechanisms of formation in general, and thus a sufficient amount of work and points of view considering these concepts in particular.

***Keywords**: culture, methodological analysis, psychological culture, pedagogical culture.*

Об авторе:

ЕРМАЧЕНКО Наталья Анатольевна – аспирант кафедры психологии образования ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», (620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26), e-mail: nfif89@mail.ru

УДК 378.635.5 + 519.85

МАТЕМАТИЧЕСКОЕ ПРОГРАММИРОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ОПТИМИЗАЦИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА НА ОСНОВЕ МЕТОДОВ КАРТИРОВАНИЯ

А.А. Зарипов

Кемеровский государственный университет культуры и искусств

Обоснован анализ состояния организации образовательного процесса в военных образовательных организаций высшего образования внутренних войск МВД России, выявлены противоречия организации образовательного процесса в системе военно-профессионального образования целевым ориентирам подготовки курсантов к профессиональной деятельности военного специалиста, рассмотрена оптимизация формирования готовности специалистов в области управления внутренними войсками МВД России на основе методов картирования с помощью основных понятий математического программирования, рассмотрены понятия оптимизации, математической модели объекта, целевой функции и оптимизационного алгоритма, охарактеризованы различные методики, основанные на методе картирования, особое внимание уделяется структурному, параметрическому и структурно-параметрическому алгоритмам математического программирования, намечены дальнейшие перспективы использования структурно-параметрической оптимизации.

Ключевые слова: *оптимизация формирования готовности специалистов, математическое программирование, математическая модель объекта, целевая функция, оптимизационный алгоритм*.

Непрерывное повышение требований к профессиональной подготовке выпускника военного вуза как руководителя и специалиста, вызванное развитием военного дела, необходимостью участия в освоении образцов вооружения и военной техники, основанных на новых научных принципах и создаваемых с использованием новых наукоёмких технологий, делает необходимым обращение к анализу состояния организации образовательного процесса в военных образовательных организаций высшего образования внутренних войск МВД России на предмет его соответствия современным целевым установкам военно-профессионального образования.

Не вызывает сомнения мысль о том, что первостепенное значение в образовательном процессе имеют применяемые педагогические технологии, использование которых должно результативно способствовать формированию у курсантов

профессионально значимых личностных качеств (интеллекта, саморегуляции, самостоятельности в деятельности, субъектности, креативности, ответственности и др.), созданию условий для целостного освоения профессиональной деятельности и оснований для профессионального развития [1, с. 6].

К основным выявленным несоответствиям организации образовательного процесса в системе военно-профессионального образования целевым ориентирам подготовки курсантов к профессиональной деятельности военного специалиста относятся следующие противоречия: между необходимостью технологического обеспечения освоения курсантами целостного содержания профессиональной деятельности военного специалиста и фрагментарностью её представления при обучении в вузе; между необходимостью направленности изменений в технологических основах образовательного процесса с целью придания ему нового, отвечающего современным требования к профессиональной подготовке военного специалиста, качества и превалирующим на практике стремлением к стабилизации существующего состояния профессиональной подготовки; между повышением требований к квалификации преподавательского состава и ухудшением качества контингента абитуриентов; между массовым характером обучения и необходимостью индивидуального подхода; между особенностями реализации ФГОС ВПО, в которых сделан упор на общепрофессиональные и специальные дисциплины, обеспечивающие подготовку курсантов по определенной специальности и значительно меньшее внимание уделено дисциплинам, обеспечивающим подготовку курсанта как военного профессионала.

В качестве одного из вариантов разрешения обозначенных противоречий предлагается рассмотреть оптимизацию формирования готовности специалистов в области управления внутренними войсками МВД России на основе методов картирования с помощью основных понятий математического программирования.

Оптимизация – это процесс приведение объекта (системы) в оптимальное (наилучшее) состояние. Для проведения оптимизации необходимы: математическая модель объекта, целевая функция и оптимизационный алгоритм (рисунок). Целевая функция формализует требования, предъявляемые к объекту (максимизация коэффициента усиления, увеличение надежности, снижение стоимости, максимизация прибыли и т. д.). Оптимизационный алгоритм ищет экстремум целевой функции [2, с. 3].

Под математической моделью объекта следует понимать готовность выпускника военных образовательных организациях высшего образования внутренних войск МВД России в правоохранительной, организационно-управленческой, научно-

исследовательской, педагогической, командной, воспитательной, военно-технической и административно-хозяйственной видах профессиональной деятельности специалистов [3, с. 2].

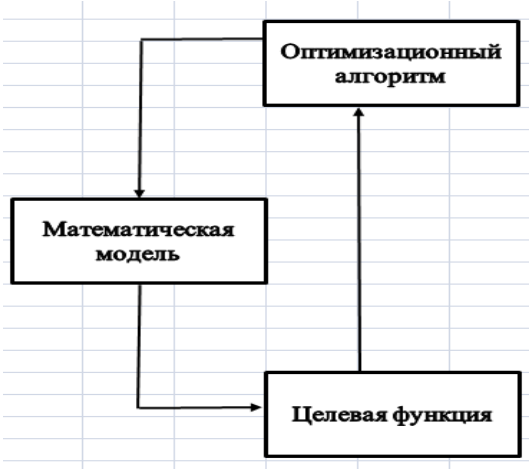


Рис.1. Оптимизация в контексте математического программирования

В качестве целевой функции используется цель (миссия) основной образовательной программы подготовки специалиста – развитие у курсантов социально-личностных качеств военнослужащего внутренних войск, а также формирование общекультурных универсальных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВПО и военно-профессиональных компетенций в соответствии с квалификационными требованиями. При этом одним из вариантов оптимизационного алгоритма выступает метод (на основе различных методик) картирования. Под картированием понимается определение и графическое отображение шагов по подготовке к работе (эксплуатации) какого-либо технического средства управления либо определение и графическое отображение шагов по решению какой-либо профессиональной задачи.

Практически любой процесс можно разбить на этапы. Такое разграничение помогает обучаемым понять этот процесс и его последствия. Визуальная информация всегда воспринимается лучше вербальной. Картирование процессов позволяет увидеть потери в работе, проблемы, возникающие на стыке операций [4, с. 106].

Чтобы оценить роль современной технологии подготовки специалистов кратко охарактеризуем три различные методики, основанные на методе картирования.

Первая методика. Необходимо проанализировать, чем отличаются друг от друга образцы военной техники, каковы их конструктивные особенности, отличия в физических принципах работы. На основе этих знаний можно осуществить так называемые стратегические изменения, позволяющие обучающемуся проявить свою

креативность в ситуации, которая была вначале «тупиковой». В результате применения этой техники отдельные характеристики одного состояния, стратегии или ситуации (ресурсного состояния) переносятся в другое состояние или ситуацию, чтобы найти эффективное решение. Например, методы, способы, используемые при эксплуатации радиостанций УКВ диапазона, могут быть использованы при эксплуатации радиостанций КВ диапазона (после некоторого адаптирования в связи с конструктивными особенностями).

Вторая методика. Преподаватель для поддержки и мотивации работы курсанта, усиления его потенциальных ресурсов помогает ему отображать его собственные прошлые успехи (в форме моделирования себя) с помощью карты каузальной петли, позволяющей раскрыть и разъяснить ключевую системную динамику поисковых усилий или действий (например, порядок подготовки к запуску и запуск двигателя БТР-80. Для создания карты каузальной петли необходимо попросить курсанта вспомнить случай успешного решения задачи подготовки к запуску двигателя БТР-80 из его собственной практики и рассказать об этом).

Такая карта поможет курсанту увидеть в своем собственном опыте паттерны, которые можно использовать как эффективные шаги (действия) для решения задач в будущем.

Третья методика. Качество приобретаемых знаний, навыков и умений, понятий, развитие умственных способностей курсантов военных образовательных организаций высшего образования внутренних войск МВД России зависит от правильности создания ориентировочной основы деятельности (ООД). ООД представляет собой текстуально или графически оформленную модель, порядок выполнения изучаемого действия и систему условий для его успешного осуществления. Примером наиболее простой ООД является инструкция по эксплуатации какого-либо прибора, операционная карта, используемая при регулировке различных систем двигателя. В ней обычно подробно описываются частей прибора, если необходимо, последовательность его сборки, рекомендации по настройке, пользованию и обслуживанию.

Рассмотрим несколько типов такой ориентировочной основы. Первый тип характеризуется неполной ООД. В ней указывается лишь исполнительная часть решения и образец конечного результата действия (например к такому-то сроку провести настройку радиостанции на несколько частот). При этом сам путь достижения результата (технология настройки) не указывается. В качестве примера можно привести различные нормативы.

Второй тип ООД включает в себя все необходимые для выполнения действия ориентиры. В отличие от приведенного выше примера курсантам точно указывается, какие органы управления и в

какой последовательности нужно задействовать, чтобы настроить радиостанцию на заданные частоты. Это значительно сокращает время на обучение и достижение нужного результата, однако способствует формированию стереотипных действий, которые в изменившихся условиях, например при настройке радиостанции другого типа, не будут давать соответствующего эффекта. В качестве примера можно привести учебно-тренировочную карту по подготовке к работе какой-либо радиостанции.

Третий тип ООД отличается тем, что в нем все ориентиры деятельности представлены в обобщенном виде, характерном для целого класса явлений. Такой тип ООД иногда называют инвариантным, поскольку он отражает всю сущность профессиональной деятельности и ориентирует в наиболее общем способе решения профессиональных задач [5, с. 219]. Пользуясь таким типом ориентировочной основы деятельности, курсант самостоятельно создает более частную ООД для выполнения конкретного действия, тем самым учится применять наиболее общие методы профессиональной деятельности при решении частных учебных и практических задач.

Использование вышеописанных технологий подготовки специалистов на занятиях по военно-профессиональным дисциплинам превращает, как мы считаем, обучение в творческий процесс, способствующий оптимизации формирования готовности специалистов в области управления внутренних войск МВД России к креативной профессиональной деятельности.

Кроме того, немаловажной особенностью формирования готовности будущего военного специалиста к профессиональной деятельности является возможность вариативного решения самой задачи. Так, оптимизация может осуществляться при помощи алгоритмов математического программирования, а может быть структурной, параметрической и структурно-параметрической. В процессе структурной оптимизации оптимизируется структура объекта, в нашем случае основная профессиональная образовательная программа федеральных государственных казенных военных образовательных организаций высшего образования внутренних войск МВД России по специальности 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности». В процессе же параметрической оптимизации оптимизируются параметры (номиналы) элементов, входящих в состав структуры. В нашем случае это методические материалы, обеспечивающие качество подготовки обучающихся и обеспечивающие реализацию соответствующей образовательной технологии. Эти задачи решаются при помощи алгоритмов дискретного, непрерывного и дискретно-непрерывного математического программирования (методы картирования) соответственно.

В зависимости от числа критериев, по которым выполняется оптимизация готовности выпускника военных образовательных организациях высшего образования внутренних войск МВД России, различают однокритериальную и многокритериальную оптимизацию. Так, если при синтезе усилителя необходимо лишь достичь максимального коэффициента усиления, то это будет задачей однокритериальной оптимизации (в нашем случае оптимизация в одном из видов профессиональной деятельности специалистов). Если помимо максимального коэффициента усиления необходимо еще достичь минимального уровня шума (два критерия качества) – то это уже будет задачей многокритериальной оптимизации (в нашем случае оптимизация во всех заданных программой видах профессиональной деятельности специалистов). Следует справедливо заметить, что не всегда удается достичь максимума сразу по нескольким критериям.

По наличию ограничений на целевую функцию и рабочие параметры различают оптимизацию без ограничений и при наличии ограничений. Так, если при синтезе усилителя необходимо, чтобы коэффициент усиления был не меньше какой-то заданной величины или, например, освоение какой-либо военно-профессиональной дисциплины в сочетании с проведением мероприятий морально-психологического обеспечения образовательного процесса в учебное и во внеучебное время должно формировать какую-либо военно-профессиональную компетенцию у обучаемых, то говорят о наложении ограничения на соответствующий критерий. Если же при этом требуется использовать номиналы элементов, значения которых должны попасть в какой-то заданный интервал (например, сопротивления должны быть не меньше 100 Ом и не больше 100 кОм), то тогда мы имеем дело с ограничениями на рабочие параметры.

И структурный, и параметрический синтез объектов может осуществляться при помощи оптимизационных алгоритмов: структурный синтез – при помощи методов дискретного математического программирования; параметрический – непрерывного; структурно-параметрический – при помощи алгоритмов дискретно-непрерывного математического программирования.

В случае параметрического синтеза при известной (заданной) структуре готовности выпускника военных образовательных организаций высшего образования внутренних войск МВД России подбираются критерии оценок знаний, умений и навыков обучающихся таким образом, чтобы максимизировать целевую функцию – развитие у курсантов социально-личностных качеств военнослужащего, а также формирование компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВПО. Предположим, мы каким-то образом определили структуру одной из военно-профессиональных компетенций и хотим подобрать критерии

этой компетенции, из которых она состоит, таким образом, чтобы оптимизация во всех заданных программой видах профессиональной деятельности специалистов была максимальной, т. е. мы собираемся провести параметрический синтез одной из военно-профессиональных компетенций, используя оптимизационные алгоритмы. Для этого нам необходимо задать соответствующую целевую функцию и выбрать оптимизационный алгоритм непрерывного математического программирования. В результате максимизации целевой функции мы получим компетенцию с достаточно требуемым уровнем профессиональной готовности.

Следует заметить, что существующие оптимизационные алгоритмы обычно не гарантируют нахождение глобального оптимума, но это не является критическим. Например, для увеличения вероятности нахождения глобального оптимума можно значительно увеличить число итераций, использовать несколько алгоритмов, многократно запускать соответствующие алгоритмы и т. д. Современные продвинутые системы автоматизированного проектирования (САПР) имеют в своем составе модули параметрического синтеза и оптимизации.

Если помимо подбора параметров необходимо еще и определить структуру объекта (например, структуру одной из военно-профессиональных компетенций), то мы будем уже иметь дело со структурно-параметрическим синтезом, который решается при помощи алгоритмов дискретно-непрерывного математического программирования (например, методов картирования). Так, имея некоторый критерий оптимальности параметров объекта $Fц$, решается задача отыскания оптимальной структуры моделируемого объекта среди возможных, т. е. рассматриваются возможные решения структурного синтеза и выбираются из них наиболее соответствующие критерию оптимальности. Таким образом, задача структурно-параметрического синтеза формулируется в виде

$$min\ Fц\ (X),\ X \epsilon D$$

где $Fц$ – целевая функция, D – дискретное множество возможных решений задачи структурного синтеза.

Если задача параметрической оптимизации сейчас решается практически для любых объектов, то развитие структурно-параметрической оптимизации находится лишь на начальной стадии развития.

С теорией оптимизации тесно связаны математическое программирование, теория исследования операций, теория принятия решений, динамическое программирование.

Подводя итоги, можно сказать, что педагогическая сущность оптимизации формирования готовности специалистов в области управления внутренними войсками МВД России рассматривается как целенаправленный взаимосвязанный педагогический процесс

организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности курсантов по овладению военно-техническими знаниями, умениями и навыками эксплуатации военной техники в любых условиях за счет создания многоуровневых проблемных задач, применения методов оптимизации формирования готовности специалистов.

Список литературы

1. Костарев С.В. Совершенствование педагогико-технологического обеспечения профессиональной подготовки курсантов военно-инженерного вуза: дис. … канд. пед. наук. Кемерово, 2016. 167 с.
2. Мину Н.М. Математическое программирование. М.: Наука. 1990. 488 с.
3. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 40.05.05 Правовое обеспечение национальной безопасности (уровень специалитета)». М., 2015. 28 с.
4. Вумек Д.П., Джонс Д.Т.. Бережливое обеспечение: как построить эффективные и взаимовыгодные отношения между поставщиками и потребителями. М.: Алпина Бизнес Букс, 2006. 264 с.
5. Барабанщиков А.В. Психология и педагогика высшей военной школы: учеб. пособие. М.: Воениздат, 1990. 366 с.

MATHEMATICAL PROGRAMMING IN THE CONTEXT OF OPTIMIZATION OF FORMATION OF READINESS OF FUTURE MILITARY EXPERT ON THE BASIS OF MAPPING METHODS

A.A. Zaripov

Kemerovo state University of culture and arts

The article deals with the analysis of a condition of the organization of the educational process in military academies of the Interior Troops of the Department of Internal Affairs. The basis of mapping methods and the mathematical programming are considered.

***Keywords**: optimization of formation of readiness of experts, mathematical programming, mathematical model of object, criterion function, optimizing algorithm.*

Об авторе:

ЗАРИПОВ Андрей Алексеевич – старший преподаватель кафедры Обеспечения служебно-боевой деятельности внутренних войск Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, соискатель ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный университет культуры и искусств» (630005, г. Новосибирск ул. Гоголя, 39а-99) e-mail: andrelecs@mail.ru

УДК 159.947.2

ГОТОВНОСТЬ К РИСКУ В КОНТЕКСТЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ СУБЪЕКТОМ СИТУАЦИИ НЕОПРЕДЕЛЁННОСТИ

Д.М. Филимонов

Южно-Уральский государственный университет, г. Челябинск

Предлагается авторская модель риска, рассматривающая риск как процесс и включающая несколько возможных вариантов преодоления ситуации неопределённости. Способы рассматриваются в контексте включённости различных компонентов деятельности субъекта. Результаты данного теоретического анализа могут быть использованы при интерпретации эмпирических данных, в качестве основы для теоретического анализа рискованного поведения, который основывается на компонентах, определяющих его характер, а также при создании теоретических моделей более сложного порядка, касающихся способов преодоления ситуаций неопределённости.

Ключевые слова: *риск, импульсивность, адаптивность, рациональность, склонность к риску, готовность к риску.*

Тема неопределённости в психологических зарубежных и отечественных исследованиях становится всё более популярной и имеет ярко выраженную актуальность. С одной стороны, такие исследования имеют представляют интерес в теоретическом плане, поскольку каждый человек, организация, т. е. каждый субъект деятельности сталкивается с ситуациями, несущими в себе неопределённость, однако разработанность неопределённости или ситуаций неопределённости представляется на данный момент недостаточной – слишком много ещё в данной проблеме неопределенно, начиная с самого родового понятия. С другой стороны, практика требует ответ на вопросы, как распознать ситуацию неопределённости, какие эффективные способы преодоления таких ситуаций возможны. Любопытно, что практическая составляющая разработана лучше теоретической, возможно, причина этого скрывается в том, что изначально вопрос преодоления неопределённости рассматривался в зарубежной психологии.

Рискованное действие можно охарактеризовать как частный случай активного взаимодействия с ситуацией неопределённости [6, с. 301]. Однако в отечественных исследованиях можно встретить различную трактовку рискованного поведения или рискованного поступка. Слово риск может использоваться в различных контекстах. Для дальнейших эмпирических исследований и более точных и аргументированных выводов была разработана теоретическая модель риска.

Модель, представленная ниже, с одной стороны, опирается на уже имеющиеся теоретические и эмпирические исследования, с другой – систематизирует их, представляя рабочую модель для будущих исследований.

Но для начала следует дать определения основных понятий, которые основываются на уже имеющихся теоретических разработках иных авторов.

Риск – процесс осознанного активного взаимодействия субъекта с ситуацией неопределённости, в результате которого субъекта ожидают личностно значимые потери (проигрыш) и/или выигрыш.

Импульсивность – свойство темперамента человека, связанное с действиями человека, без достаточного предварительного интеллектуального анализа последствий, совершёнными под влиянием эмоциональных переживаний или внешних обстоятельств [1, с. 46–49].

Склонность к риску – склонность человека к действиям в различных ситуациях неопределённости, связанная с личностными особенностями, предпочтениями, ценностями [там же].

Готовность к риску – готовность к принятию решений и способность полагаться на собственные возможности в ситуации неопределённости [2, с. 167–169].

Первой характеристикой риска, на которую хочется обратить внимание, является субъективность. Любая ситуация выбора и принятия решения может быть субъективно рискованной для определённого человека. В то же время даже ситуации, кажущиеся со стороны объективно рискованными (предположим, значительное расширение рабочего функционала при уже имеющейся значительной нагрузке или ставка значительной суммы денег на определённую футбольную команду на тотализаторе). В результате рискованных действий для субъекта наступают важные для него потери или приобретения, а значит, и сами действия личностно значимы. При этом неопределённость, с которой сталкивается человек, также субъективна, поскольку для другого человека проблемная ситуация может показаться вполне понятной и объяснимой.

Следующей важной составляющей рискованной ситуации является наличие выбора. Субъект должен представлять, как минимум, два различных выхода из ситуации. Действие исходя из субъективного представления о наличии единственного варианта (данная ситуация возможна, например, при наличии глубинной установки) рискованным считаться не может, поскольку невозможно выражение когнитивного компонента принятия решения, заключающиеся в оценке и анализе ситуации. Отказ от каких-либо действий при субъективном восприятии его как возможного варианта также является альтернативой.

Соответственно, исходя из предыдущего описания, следует

отметить, что само принятие решения является осознанным. Субъекту необходимо осознавать возможные исходы и варианты.

Для успешной реализации собственной личности через принятие решения в рискованной ситуации субъекту следует принимать ответственность как за сам выбор, так и за последствия, которые оно несёт как для самого субъекта, так и для окружающих. Как пишет об этом Т.В. Корнилова, ощущение авторства своих выборов – субъективная цена акта риска. Ответственность, с одной стороны, можно определить, как бремя, с другой – как реализацию собственного Я, что согласуется, к примеру, с позицией экзистенциалистов по поводу ответственности [там же, с. 212–215].

Риск является процессом, поскольку проходит определённые этапы. Риск протекает по похожему сценарию с адаптацией, поскольку процессы связаны между собой. Так, в таблице представлены этапы в сравнении [3, с. 31–34].

Сравнение этапов адаптации и этапов риска

№ п/п	Процесс адаптации	Процесс риска
1	Первичная реакция на изменения	Первичная реакция на неопределённость
2	Ориентировка	Поиск альтернатив
3	Самоопределение в среде	Анализ альтернатив. Выбор
4	Действия, направленные на координацию	Рискованное действие
5	Продуктивное взаимодействие	Взаимодействие с результатом действия

При этом глобально можно выделить два больших этапа: оценку и действие.

Риск-оценка – вероятностная характеристика ситуации, выражаемая в оценке субъекта относительно возможности неблагоприятного исхода.

Риск-действие – выбор одной из альтернатив субъектом и действие в соответствии с ним. Сама альтернатива оценивается субъектом как рискованная.

Выделение похожих разветвлений дефиниции риска отмечается и у других авторов. Так, например, А.И. Петимко и В.Л. Зверев выделяют анализ риска (изучение ситуации) и управление риском (действия в условиях опасности) [4, с. 72].

Если рассматривать фило- и онторазвитие риска у человека, можно выделить также несколько этапов. Так, старейшей реакцией на стимулы является эмоции. Эмоциональной реакцией на неопределённость исходя из анализа теоретического материала является импульсивность. Её сложно отнести к истинному риску, однако именно эта реакция является «прародительницей» рискованного поведения.

Здесь отсутствует когнитивный компонент, направленный на анализ альтернатив, однако присутствует оценка ситуации как неопределённой.

Следующим этапом можно считать включение когнитивного компонента, который проявляется не только в опознании ситуации как неопределённой, но и сознательном сборе необходимой информации. В данном случае преодоление ситуации неопределённости похоже на решение конкретной задачи. Данному процессу соответствует рациональность из терминологии Т.В. Корниловой, понимаемая ей как готовность обдумывать свои решения и действовать при возможно более полной ориентировке в ситуации [2, с. 175].

Готовность к риску, определение которой дано выше, может выступить следующим этапом в развитии рискованного поведения. Готовность действовать исходя из своего потенциала не означает, что когнитивный компонент здесь отсутствует. В таком случае реализовывалась бы импульсивность. Просто акцент на полноценную оценку здесь не ставится, но работа над анализом альтернатив проводится.

Следующему этапу развития рискованного поведения соответствует описание риска как ценности, непрагматического риска, описанного В.А. Петровским. В данном случае сохраняется и когнитивный компонент, и готовность полагаться на собственные ресурсы, но при этом главным отличием становится желание и потребность самостоятельно создавать ситуации неопределённости для проверки собственного потенциала и развития своих способностей [5, с. 105–106].

Обладание способностью сознательно и самостоятельно создавать ситуации неопределённости не отрицает того факта, что в арсенале личности отсутствует рациональность или готовность. Стоит добавить, что в различных сферах человек может иметь различные стратегии действия. На это влияет склонность к риску и опыт, полученный в результате.

Таким образом, можно говорить о таких этапах модели, как импульсивность, рациональность, готовность к риску и проактивная готовность к риску, различающиеся включением таких компонентов поведения, как эмоции, когниции, познавательная активность субъекта.

Эта модель в дальнейшем может лечь в основу анализа эмпирических данных, также на её основе планируется создание модели, описывающей способы преодоления ситуаций неопределённости.

Список литературы

1. Корнилова Т.В., Долныкова А.А Диагностика импульсивности и склонности к риску // Вестн. Моск. ун-та. 1995. № 3. С. 46–56.

2. Корнилова Т.В. Психология риска и принятия решений. М.: Аспект Пресс, 2003. 286 с.
3. Мельникова,Н.Н. Процесс социально - психологической адаптации. Подходы к изучению. // Теоретическая, экспериментальная и прикладная психология: сб. науч. тр. / под ред. Н.А. Батурина. Челябинск: ЮУрГУ, 1998 Т. 1. С. 31–49.
4. Петимко А.И., Зверев В.Л. Основные направления и концепции исследований риска и современное состояние проблемы в психологии // Психолого-педагогические проблемы безопасности человека и общества. 2010. № 3. С. 32–38.
5. Петровский В.А. Психология неадаптивной. М.: ТОО «Горбунок», 1992. 224 с.
6. Филимонов Д.М. Проблемы диагностики отношения личности к риску в ситуациях неопределённости // Современная психодиагностика России. Преодоление кризиса: сб. материалов III Всерос. конф. по психологической диагностике: в 2-х т. Челябинск: ИЦ ЮУрГУ, 2015. Т. 1. С. 300–306.

PREPAREDNESS OF THE SUBJECT TO TAKE RISKS IN THE CONTEXT OF OVERCOMING THE SITUATION OF UNCERTAINTY

D.M. Filimonov

South Ural State University, Chelyabinsk

In this article is offered the author's model of risk, considering risk as a process and including a number of ways to overcome the situation of uncertainty. This ways are considered in context of subjective activity's components. The results of this theoretical analysis can be used during the interpretation of empirical data, as a basis for the theoretical analysis of risk-taking behavior, basing on the specific components, and during the creating of more complex theoretical models which describe ways of overcoming situations of uncertainty.

***Keywords**: risk, impulsiveness, adaptability, rationality, risk-taking behavior, readiness to risk.*

Об авторе:

ФИЛИМОНОВ Данил Михайлович – аспирант кафедры психологической диагностики и консультирования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет» (Национальный Исследовательский Университет) (454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 87), e-mail: filimonovdanilm@gmail.com

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2016. Выпуск 3. С. 249-254

УДК 37.015.323

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ КРЕАТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ УЧИТЕЛЕЙ

Я.А. Цветкова

Тверской государственный университет

Рассматривается понятие креативности учителя, раскрыта роль личностных креативных качеств в педагогической деятельности. Автор описывает результаты эмпирического исследования взаимосвязи креативности и профессиональной успешности учителей начальных классов.

Ключевые слова: *креативность, профессиональная успешность, творческое мышление, любознательность, оригинальность, воображение, интуиция, эмпатия, чувство юмора и творческое отношение к профессии.*

В современных условиях качественно меняется содержание деятельности учителя. Он должен быть педагогом, умеющим проектировать развивающую социально-культурную среду, способным осуществлять личностно-ориентированное обучение ребенка. Учитель становится самостоятельным в выборе методов и средств обучения, поэтому очень важно исследовать креативность в профессиональной деятельности учителей.

Креативность помогает учителям отказаться от системы навязанных и самостоятельно выработанных стереотипов профессионального поведения, что является профилактикой и коррекцией возможных проявлений профессиональной деформации личности. Известно, что проявления профессиональной деформации личности учителей негативно сказываются как на самих учителях, так и на обучении детей [2].

В современной психологической науке не существует однозначной интерпретации понятия «креативность». При этом практически во всех подходах подчеркивается такая важная отличительная черта креативности, как способность выйти за рамки заданной ситуации. Можно сказать, что креативность – это творческое осмысление нового жизненного опыта, независимость, гибкость, динамичность, оригинальность, самобытность личности и способность порождать необычные идеи, отклоняться от традиционных схем мышления, быстро решать проблемные ситуации и продуктивно действовать в ситуациях с высокой степенью неопределенности, где

отсутствуют заранее известные алгоритмы, гарантированно ведущие к успеху [8, с. 222].

Анализ современных теорий креативности позволяет сделать вывод о том, что феномен креативности является многоаспектным и для развития креативности необходимо сочетание как условий окружающей среды, так и когнитивных, личностных и мотивационных ресурсов человека [4, с. 160].

Исследуя креативность учителей, мы делаем акцент на личностные качества, которые необходимы в педагогической деятельности и определяют успешность ее выполнения. Рассмотрим некоторые из них.

1. Творческое мышление как составляющая черта креативности учителей является одним из факторов успешности учителей, так как позволяет найти новые методы обучения в педагогической деятельности, создает новые формы общения в межличностном взаимодействии с учащимися и определяет индивидуальный путь профессионального развития педагога [5, с. 117].

2. Любознательность: внутренняя заинтересованность в получении новой информации с целью удовлетворения познавательной потребности, помогает наладить межличностные отношения, повысить познавательный интерес и мотивацию у обучающих, играет важную роль в поиске информации [8, с. 189].

3. Оригинальность позволяет учителю создать свой индивидуальный профессиональный стиль. В.И. Загвязинский под стилем педагогической деятельности понимают проявление в своей деятельности личностных качеств, определяющих своеобразие профессионального поведения педагога, его мастерство, творческий почерк, предпочитаемые каналы самореализации и педагогического влияния на учащихся [3].

4. Педагогическое воображение, являясь составным элементом группы педагогических способностей, особо значимо для конструктивной деятельности учителя. Оно выражается в «проектировании» будущих знаний учащихся, умении находить заранее подходящие методы и методики [10].

5. Педагогическая интуиция – быстрое, одномоментное принятие учителем педагогического решения, основанного на неразвернутом осознанном анализе, обобщении ряда педагогических задач и предвидении дальнейшего развития ситуации. Наличие педагогической интуиции обусловливает способность учителя к педагогической импровизации [1].

6. Эмпатия способствует сбалансированности межличностных отношений. Развитая у человека эмпатия – ключевой фактор успеха в тех видах деятельности, которые требуют вчувствования в мир партнера

по общению, прежде всего в обучении и воспитании. Поэтому эмпатия рассматривается как профессионально-важное качество педагога [8, с. 563].

7. Юмор может выступать не только как черта характера, но и как педагогическое средство для передачи информации, снятия психологического напряжения, стимулирования поиска новых решений и регуляции отношений между учителями, между учителями и учениками, между учениками [6, с. 35].

8. Творческое отношение к профессии выражает степень вовлеченности личности в профессиональную деятельность, мотивирует учителя и тем самым является фактором профессиональной успешности [4, с. 116].

Объектом исследования стали учителя средних общеобразовательных школ г. Твери. Объем выборки составил 50 учителей начальных классов женского пола в возрасте от 23 до 67 лет, со стажем от 2 до 47 лет. Для определения креативности использовался тест Н.В. Вишняковой «Креативность» [9, с. 137–146], для диагностики профессиональной успешности применялся лист самооценки педагогической деятельности учителя и экспертный лист оценки уровня квалификации учителя (Шадриков, Кузнецов) [7, с. 176–178].

Для определения уровня профессиональной успешности учителей проводился кластерный анализ методом К-средних. Число кластеров было выбрано соответственно числу уровней успешности (1 – низкий, 2 – средний, 3 – высокий).

На основании проведенного кластерного анализа во всей выборке (N=50) обнаружены лица с низкий уровнем профессиональной успешности – 15 человек, со средним – 28, с высоким – 7 (рис. 1).

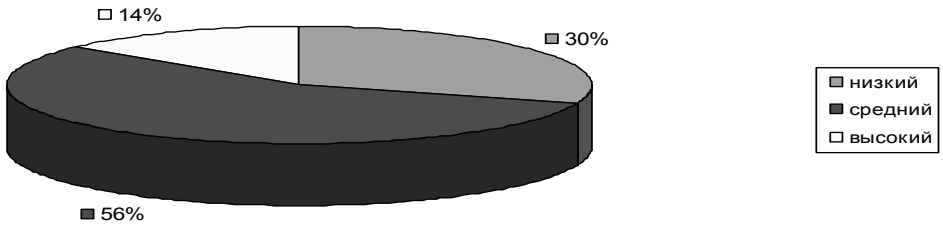
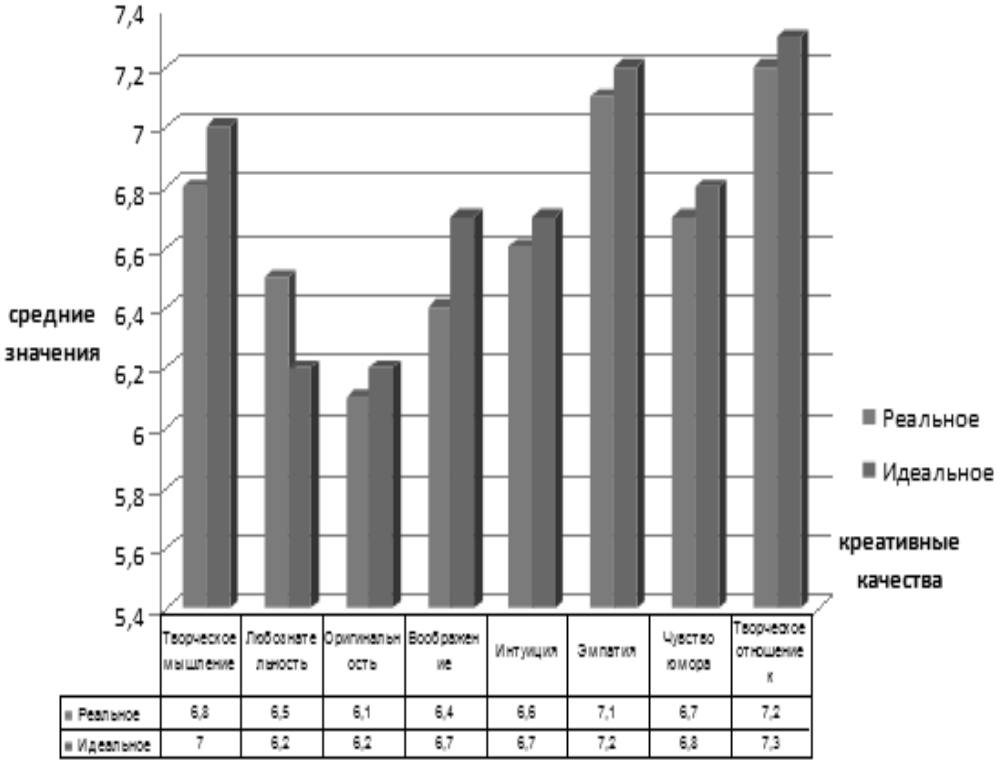


Рис. 1. Количество учителей начальных классов (в процентах к общему объему выборки) с разными уровнями профессиональной успешности

Далее диагностировали степень выраженности таких личностных креативных качеств учителей, как творческое мышление, любознательность, оригинальность, воображение, интуиция, эмоциональность, эмпатия, чувство юмора, творческое отношение к профессии. После обработки всех данных выяснилось, что наиболее развиты у учителей начальных классов творческое отношение к профессии (среднее значение показателя составило 7,2) и

эмоциональность и эмпатия (среднее значение показателя составило 7,1). Вероятно, это обусловлено положительным отношением учителей начальных классов к своей профессии. Наименее выражены такие качества, как воображение (среднее значение показателя составило 6,4) и оригинальность (среднее значение показателя составило 6,1). Можно допустить, что это связано с жесткими рамками образовательной системы и школьных программ (рис. 2).



	Творческое мышление	Любознательность	Оригинальность	Воображение	Интуиция	Эмпатия	Чувство юмора	Творческое отношение к
Реальное	6,8	6,5	6,1	6,4	6,6	7,1	6,7	7,2
Идеальное	7	6,2	6,2	6,7	6,7	7,2	6,8	7,3

Рис. 2. Средние показатели реальной и идеальной степени выраженности креативных качеств учителей начальных классов

Для исследования взаимосвязи креативности личности с профессиональной успешностью учителей начальных классов мы провели сравнительный анализ, т. е. проверили, существуют ли значимые ($p<0,05$) отличия в уровне выраженности креативных качеств в зависимости от уровня успешности учителей (рис. 3).

С помощью коэффициента Спирмена были обнаружены достоверные прямые сильные взаимосвязи между уровнем успешности учителей начальных классов и общим показателем креативных качеств ($r=0,756$ при $p<0,01$). Высокие показатели развития креативных качеств могут говорить о высоких показателях успешности учителей начальных классов (рис. 4).

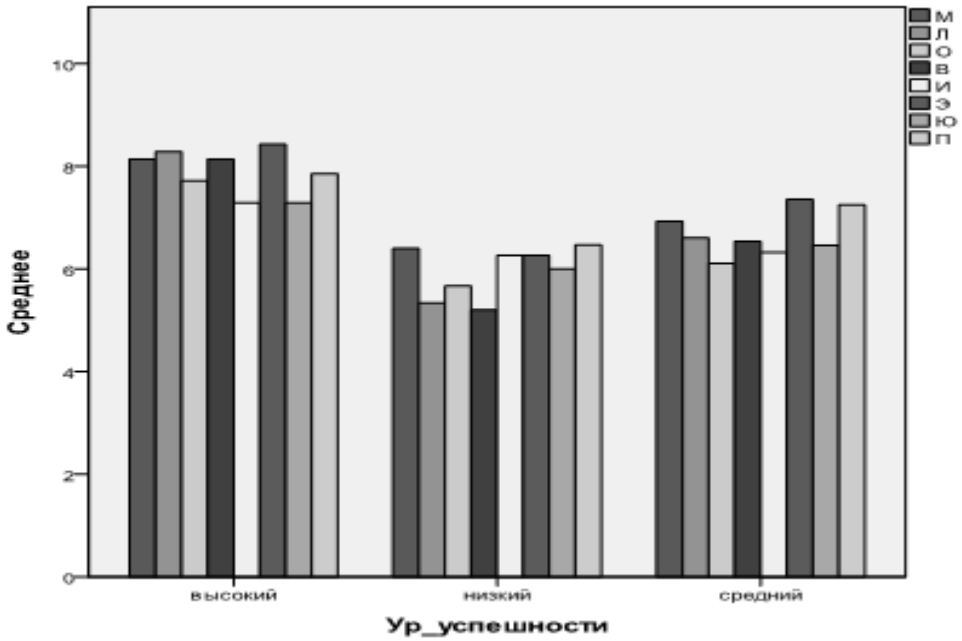


Рис. 3. Средние показатели по креативным качествам учителей начальных классов разных уровней профессиональной успешности

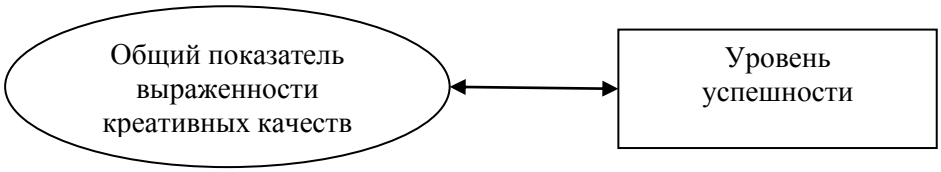


Рис. 4. Значимые взаимосвязи уровня успешности и уровня креативности учителей начальных классов

Полученные результаты применялись для создания рекомендаций учителям начальных классов по развитию педагогических компетенций и успешности профессиональной деятельности. Креативные качества необходимы учителю для создания своего индивидуального стиля работы и профессиональной деятельности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что развитие креативности необходимо для успешного выполнения педагогической деятельности, так как креативные личностные качества взаимосвязаны с профессиональной успешностью учителей.

Список литературы

1. Гильманов С.А. Интуиция в профессиональной деятельности педагога: автореф. дис. … канд. пед. наук. Красноярск: КГПИ, 1990. 23 с.

2. Жалагина Т.А. Профессионально-личностное самоопределение субъекта труда: профилактика и коррекция профессиональной деформации личности // Актуальные проблемы психологии управления: коллект. монография. Тверь: ТвГУ, 2004. С. 169–180.
3. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. М.: Педагогика, 1987. 160 с.
4. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности СПб: Питер, 2009. 448 с.
5. Коточигова Е.В. Особенности развития творческого педагогического мышления // Психология педагогического мышления: теория и эксперимент: сб. ст. / под ред. М.М. Кашапова. М.: ИП РАН, 1998. С. 115–117.
6. Кухранова И. Юмор в педагогической деятельности // Воспит. школьн. 2003. № 7. С. 34–35.
7. Методика оценки уровня квалификации педагогических работников /под ред. В.Д. Шадрикова, И.В. Кузнецовой. М., 2010.
8. Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь. СПб.: Прайм Еврознак, 2006. 672 с.
9. Сборник психологических тестов. Ч. II: пособие / сост. Е.Е. Миронова. Мн.: Женский институт ЭНВИЛА, 2006. 146 с.
10. Творческое воображение педагога профлицея: метод. пособие М.: ИЦ АПО, 2000. 115 с.

THE FEATURES OF RELATIONSHIP BETWEEN CREATIVITY AND PROFESSIONAL SUCCESS OF TEACHERS

Y.A. Tsvenkova

Tver State University

The article considers the definition of creativity, emphasizes the role of creativity in teaching activities. Author describes the results of empirical research of the relationship of creativity and professional success of primary school teachers.

***Keywords**: creativity, professional success, creative thinking, curiosity, originality, imagination, intuition, empathy, sense of humor and a creative attitude to the profession.*

Об авторе:

ЦВЕТКОВА Яна Александровна – аспирант кафедры психологии труда и клинической психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: p.tigris@yandex.ru

УДК 159.923.2(091)

ОБЗОР ИССЛЕДОВАНИЙ ДИНАМИКИ МОТИВАЦИОННОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ В РЕТРОСПЕКТИВЕ

Н.В. Черный

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», г. Москва

Рассмотрена область изучения психологии мотивации сквозь призму одной из проблем, актуальной для этой области на всём протяжении её развития: вопрос о динамике мотивационной сферы личности, вероятных факторах её изменения, особенностях строения, обусловливающих её адаптивные возможности. Представлено историческое описание области, рассматривается развитие изучения темы в исследованиях как зарубежных, так и отечественных учёных.

Ключевые слова: *история психологии, психология мотивации, динамика мотивации личности, структура мотивационной сферы личности.*

Поскольку динамический аспект мотивации не столь широко представлен в обзорах исследованиий мотивации как содержательный, то цель нашей статьи – освещение теоретического и экспериментального анализа возможных психологических механизмов процесса мотивации, т. е. процесса формирования мотивов.

Одним из первых, кто системно стал изучать процессы динамики мотивационной сферы личности был австрийский психоаналитик Зигмунд Фрейд (1856–1939). Внимание Фрейда было направлено на объяснение поступков, казавшихся непонятными с точки зрения здравого смысла. Он проанализировал огромное количество клинических случаев, истолковывая необычные, странные содержания сознания, порой даже провоцируя своих клиентов, стараясь вызвать реакции бессознательного [14: с. 52–68]. Он сумел раскрыть неявные, неосознанные процессы, которые управляют деятельностью и определяют содержание сознания. «Бессознательное» объясняется им как непрерывная динамика конфликтующих между собой влечений, однако они не только получают свое завуалированное выражение в сознательном переживании и поведении, но и дают нам ключ к объяснению деятельности. В основе личности лежит непрестанная борьба между бессознательным (Оно), стремящимся удовлетворить инстинктивные потребности наиболее прямым способом, и системой культурной надстройки и мировоззрения, созданной в ходе социализации индивида (Супер-эго), которое стремится канализировать первобытные желания в наиболее приемлемом для общества виде.

Таким образом, динамика мотивов, по Фрейду, происходит путём смены объектов, на которые направлена мотивация личности с помощью механизмов сублимации, а также ряда невротических механизмов (вытеснение, фиксация, регрессия и др.).

Динамический аспект мотивации несколько позже (20–30-е гг. XX в.) стал предметом исследования К. Левина и его ученицы Б.В. Зейгарник. В их работах был раскрыт целый ряд психологических механизмов, характеризующих мотивационную сферу личности, разработан ряд оригинальных методик для её анализа (исследование незаконченных действий, уровня притязаний), введен в инструментарий психологических наук ряд новых понятий, таких, как «динамическое поле», «квазипотребность», «жизненное пространство», «замещение», «намерение» [7, с. 54–83; 8, с. 240–332].

Для описания динамики мотивации личности К. Левин ввел такое понятие, как квазипотребность. Это понятие в данной концепции раскрывается как производное от истинной потребности. Она является социальной и ситуативно обоснованной по своей природе. То есть квазипотребности представляют собой истинные потребности, актуализировавшиеся в отношении некоторой частной цели. Сменяемость квазипотребностей обусловлена реакцией психики на изменение целостного «жизненного пространства», охватывающего как индивида и его потребности, так и окружение, динамичные напряжения отдельных областей в системе личности, стремящиеся к разряжению путем побуждения к достижению определенных целей. После удовлетворения потребности или в случае недостижимости цели путем совершения замещающих действий напряженная система разряжается в порядке уменьшения значимости. Для приближения этой концепции к современным понятиям и взглядам ее целесообразно переинтерпретировать, рассматривая «жизненное пространство» как субъективно переживаемый образ действительности. При такой интерпретации «окружение» составляют не физические объекты, а их субъективные образы; валентности этих объектов и исходящие от них силы рассматриваются как эмоциональные оценки и побуждения.

Однако стоит отметить, что К. Левин предпочитал говорить о динамических аспектах потребностей, т. е. силе напряжения, взаимодействии их между собой, но практически не уделял внимание содержательной стороне потребности, поэтому качественная разница между истинной и квазипотребностью остается неясной.

В 60–70-е гг. XX в. один из ведущих специалистов в области исследования психологии мотивации, Ж. Нюттен также обращает внимание на динамический характер мотивационной сферы личности. Ученый утверждает, что мотивация «детерминирована врожденной активностью и селективностью человека, которые определяют

направленность поведения и его устойчивость в изменяющихся условиях» [12, с. 180]. Главное и общее назначение ситуативной мотивационной динамики, как считал Ж. Нюттен, состоит в согласовании и «когнитивной разработке» возникающих побуждений, т. е. определении на основе познавательных процессов их возможности и целесообразности, в результате которого они могут быть отклонены или приняты в качестве основы для конкретных действий. Динамический процесс состоит здесь в том, что при занятии какой-либо конкретной деятельностью увеличивается количество когнитивных объектов, связанных с ней, облегчая её освоение.

Современник Ж. Нюттена, Х. Хекхаузен (1926–1988) также рассматривает мотивацию как активный процесс, особо подчеркивая роль актуальной потребности как запускающего стимула этой активности. Таким образом, мотивация – это динамический процесс формирования мотива; сам мотив при этом, по мнению автора, является характеристикой, определяющей потребностный потенциал личности, представляющий собой «целевую диспозицию», система которой и составляет содержание мотивационной сферы личности [15, с. 717–725].

В концепции мотивации, развиваемой А. Маслоу в 1950–60-е гг., динамика потребностей обусловлена их иерархичной структурой в предложенной им классификации. Американский психолог расположил их в восходящем порядке от «низших» к «высшим» (потребности физиологические, в безопасности, социальные, престижные, духовные), предполагая, что от рождения все индивиды стремятся к развитию и реализации собственных возможностей (т. е. к удовлетворению бытийных мотивов, Б-мотивов, имеющих отдаленные перспективы). Однако этому процессу мешает неудовлетворенность так называемых дефицитарных мотивов, или Д-мотивов, блокирующих внутренний потенциал личности, сосредоточивая ее внимание на ближайшей во временной перспективе, жизненно необходимой деятельности. Другими словами, в нормальных условиях человек не будет достигать творческого самовыражения, если голоден или не имеет жилья. [11, с. 94–110].

Позиция Дж. Аткинсона и А. Бёрча отражает уже подход когнитивной психологии к данной проблеме. В опубликованной ими в 1981 г. «динамической модели мотивации» Аткинсона–Бёрча [17, с. 12] в качестве основы мотивационного процесса, как у и многих других исследователей когнитивной психологии (А. Бандура, В. Врум, Д. Келли и др.), выступают представления индивида о возможном исходе событий, «предсказании» будущего. В концепции Р. Аткинсона и А. Бёрча «двигателем» деятельности является «результирующая тенденция к действию» (Tr). Её можно представить как разность тенденции к действию (T), выражающую некую потребность, и тенденции к недействию (N), отображающую психологические механизмы,

препятствующие переходу от желания к действию: Tr = T - N. Оба типа тенденций объединяются в «семейства» на основе своего объектного содержания, взаимно влияющие, замещая (substitution) или оттесняя (displacement) одна другую. Таким образом, при реализации той или иной тенденции к действию может уменьшаться сила нереализованной тенденции приближения. Например, избегание потери аффилиации может привести к замещению исходной тенденции (стремление к сближению с конкретным человеком, с семьей) на функционально эквивалентную тенденцию (вступление в клуб по интересам), увеличивая силу последней. Следовательно, хотя это приводит к снижению напряжения в краткосрочной перспективе, тенденция к действию и недействию будет продолжать увеличиваться.

В теории А. Бандуры ключевым фактором изменения мотивации является научение по моделям. Его концепция основана на том, что люди, наблюдая примеры чужого поведения, могут изменять и свое собственное. Это может происходить как намеренно, в ходе терапевтического изменения личности, так и стихийно. В первом случае научение по моделям используется для преодоления страхов и комплексов (или, по словам Бандуры, «повышать осознанную самоэффективность»), т. е., преодолевая негативные установки в той или иной сфере деятельности, человек может изменять свое к ней отношение, формируя иную, более широкую, струкутуру мотивов. Во втором случае в данной теории рассматривается научение по моделям как часть системы накопления опыта в процессе естественного развития личности. Путем формировнаия устойчивых убеждений создается определенное представление о себе и своих возможностях, что и определяет дальнейший путь развития личности [1, с. 112–176].

В отечественной психологии изучение процессов изменения мотивации также всегда выделялось как одно из ключевых. С.Л. Рубинштейн соотносит понятие мотива с переживанием потребности и ее удовлетворением [13, с. 252–287]. А.Н. Леонтьев термином «мотив» объясняет «то объективное, в чем потребность конкретизируется в данных условиях, на что направляется деятельность, как на побуждающее эту потребность» [9, с. 54–72]. Л.С. Выготский ввел понятие «мотивационная сфера», которое включает в себя аффективную сферу личности, волевую сферу личности, переживание удовлетворения потребности. По Выготскому, мотивация представляют собой сложное объединение, «сплав движущих сил поведения», интересов, влечений, целей, идеалов, которые определяют его деятельность [4, с. 54–82]. Наиболее полным является определение мотива, предложенное Л.И. Божович: «Мотив – это предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания – все то, в чем нашла воплощение потребность. Мотивация – это сложный механизм

соотнесения личностью внешних и внутренних факторов поведения, которые определяют возникновение, направления, а также способы осуществления конкретных форм деятельности» [2, с. 23].

В наиболее систематизированном виде подход к мотивации в процессуальном аспекте реализован в психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева. Согласно ей определяющим фактором любой деятельности является потребность. Так называемая «опредмеченная» потребность, т. е. имеющая реальный или идеальный предмет удовлетворения, становится мотивом, который, однако, может не сразу осознаваться субъектом, сначала он испытывает лишь смутное «хотение» чего-то неопределенного, в дальнейшем переходящее в осознание мотива. Таким образом, потребности субъекта наделяются «личностным смыслом», или, другими словами, его деятельность приобретает целенаправленный характер [10, с. 152–194].

Развитие мотивации происходит в процессе «ведущей деятельности», т. е. такой, в которой происходит формирование новых свойств личности, в результате чего создаётся сложная иерархическая структура потребностей, связанных с определёнными видами деятельности (т. е. мотивов). Таким образом, главным фактором динамики мотивационной сферы в концепции А.Н. Леонтьева становится деятельность человека. В дальнейшем этот подход сохраняется и совершенствуется на протяжении всего развития отечественной психологии, находя отражение в трудах таких учёных, как Л.И. Божович, С.Л. Рубинштейн («динамические тенденции личности»), О.К. Тихомиров (представления о структурирующей функции мотива), исследованиях разработки мотива в процессе деятельности В.Г. Асеева, В.Д. Шадрикова, М.Ш. Магомед-Эминова и др.

Примечательна классификация механизмов динамики мотивационной сферы личности, разработанная В.Д. Шадриковым в ходе изучения изменения мотивов в процессе освоения деятельности [16, с. 81–82]. В работах автора раскрывается динамика развития и трансформации мотивационной сферы личности как субъекта деятельности. По мнению В.Д. Шадрикова, данное развитие может идти в следующих направлениях: 1) общие мотивы находят свой предмет в выполняемой деятельности; 2) происходит динамика мотивов деятельности, которая выражается: а) в появлении новых и инволюции ряда ранее действовавших мотивов; б) в изменении абсолютной и относительной значимости отдельных мотивов; в) в изменении актуальной структуры мотивов.

Также нельзя не упомянуть о модели А.К. Болотовой, описывающей динамику мотивационной сферы личности в рамках такого конструкта, как временной масштаб побуждения (потребности), определяющий длительность его действия в структуре деятельности.

Согласно автору, в процессе развития личности изменяется и временная сфера побуждения, и чем она шире, тем более насыщенной является ее психическое наполнение, т. е. та сфера прошлого опыта и перспектива будущего, через которые интерперетируется конкретная ситуация и таким образом детерминировано действительное содержание побуждения. Расширение временной сферы побуждения влечет за собой и расширение включенного в нее психологического содержания. Таким образом А.К. Болотова показывает, что развитие мотивационной сферы неразрывно связана с непрерывным расширением временной перспективы побуждений, от повседневных потребностей и до жизненных целей и идеалов [3, с. 65–68].

Рассмотренные нами основные направления изучения динамики мотивационной сферы показывают, что представители практически каждого направления в истории психологии проявляют интерес к данной теме, что доказывает её неослабевающую значимость как для фундаментальных, так и для практических исследований в психологии. Эта проблема была весьма актуальной в исследованиях начала XX в. (З. Фрейд, К. Левин и др.) и остаётся такой и по сей день.

Ретроспективный обзор исследований мотивации позволяет нам сделать следующие выводы. Динамика мотивационной сферы является пока недостаточно изученным явлением, однако именно она определяет наиболее коренные изменения человеческой личности. Как отмечал А.Н. Леонтьев, те или иные предметы, процессы, события и пр. становятся возможностью для реализации тех или иных потребностей. Причем данная «привязка» не является жесткой, любой внешний объект, в широком смысле этого слова, может стать мотивом для удовлетворения различных потребностей.

Необходимо отметить, что рассмотренные нами направления исследований динамики мотивационной сферы личности, не являются исчерпывающими. Они продолжаются в трудах М. Чиксентмихайи, Э. Деси и Р. Райана, Д.А. Леонтьева, Т.О. Гордеевой и др [5, с. 3–10; 6, с. 103–122]. Однако наименее изученной остаётся прикладная область исследований динамики мотивационной сферы, а именно в трудовой сфере деятельности, что открывает новые горизонты для грядущих исследований мотивации личности.

Список литературы

1. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.
2. Божович Л.И. Проблема развития мотивационной сферы ребенка // Изучение мотивации поведения детей и подростков. М., 1972.
3. Болотова А.К., Захарова А.К. Системообразующий фактор времени и развитие личности в онтогенезе // Вестн. Ярослав. гос. ун-та им.

П.Г. Демидова. Сер. «Гуманитарные науки». 2011. №1. С. 80–87.
4. Выготский Л.С. История развития высших психических функций // Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 3. 368 с.
5. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н. Внутренняя и внешняя учебная мотивация студентов: их источники и влияние на психологическое благополучие // Вопр. психологии. 2013. № 1 С. 1–11.
6. Дергачева О.Е. Автономия и самодетерминация в психологии мотивации: теория Э. Дееси и Р. Райана // Современная психология мотивации / под ред. Д.А. Леонтьева. М: Смысл, 2002. 342 с.
7. Зейгарник Б.В. Теория личности К. Левина. М.: МГУ, 1981. 118 с.
8. Левин К. Динамическая психология: избр. тр. М.: Смысл, 2001. 572 с.
9. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций. М.: МГУ, 1971. 40 с.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
11. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы. М.: Смысл, 2011 425 с.
12. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2004. 608 с.
13. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб: Питер, 2000. 720 с.
14. Фрейд З. Введение в психоанализ: Лекции. М.: Наука, 1989. 455 с.
15. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность 2-е изд. СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. 860 с
16. Шадриков В. Д. Психология деятельности человека. М.: Институт психологии РАН, 2013. 464 с.
17. Atkinson J.W. Personality and motivation // Amer. Psychologist. 1981. V. 36. № 2. P. 117–128.

A REVIEW OF SUDIES OF THE DYNAMICS OF MOTIVATIONAL SPHERE IN PERSONALITY IN RETROSPECT

N.V. Cheornyy

National Research University – Higher School of Economics, Moscow

In review, we discuss the area of study of the psychology of motivation through the lens of one of the issues relevant to this area throughout its development: the question of the dynamics in motivational sphere of the personality, the possible factors of change, the structural features that contribute to its adaptive capabilities. The article presents the historical description of the theme, the development of research topics of foreign and domestic scientists.

***Keywords**: the history of the psychology, psychology of motivation, dynamics of personality motivation, structure of personality motivation.*

Об авторе:

ЧЕРНЫЙ Никита Витальевич – аспирант факультета социальных наук Национального исследовательского университета «Высшая школа экономики» (101000, г. Москва, ул. Мясницкая, д. 20), e-mail: black.0513@mail.ru

УДК 37.013

РЕСУРСЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ: ВЫЯВЛЕНИЕ И ОЦЕНКА

А.А. Шостак

Южный федеральный университет, г. Таганрог

Исследование направлено на выявление ресурсов обучающихся – накопленного опыта деятельности и отношений, которые, актуализируясь в образовательную компетентность, обеспечивают эффективность образовательной деятельности. В статье проведен теоретический анализ факторов, влияющих на успешность учебной деятельности, и выделены ресурсы образовательной компетентности. Результаты эмпирического исследования показали, что высокий результат ЕГЭ связан с опытом участия обучающихся в олимпиадах и конкурсах, познавательной мотивацией и учебной инициативой, позитивными отношениями с учителями и родителями.

Ключевые слова: *образовательная компетентность, ресурсы, опыт, ЕГЭ, старшеклассники, студенты, анкета.*

Компетентность обучающихся в сфере образовательной и учебно-познавательной деятельности можно рассматривать как важнейшее условие осознанного управления своим образованием, самоорганизации учебной деятельности, успешности обучения и самообразования на протяжении всей жизни. Под образовательной компетентностью нами понимается личностное образование, позволяющее обучающемуся самостоятельно выбирать собственную образовательную траекторию и эффективно осваивать образовательную программу [12]. В структуре образовательной компетентности выделяются мировоззренческая, знаниево-технологическая, когнитивная, мотивационная, личностная составляющие [11, с. 68]. Именно сформированную образовательную компетентность мы рассматриваем как внутреннее условие успешного перехода от обучения в школе к обучению в вузе, включая сдачу единого государственного экзамена (ЕГЭ), адаптацию к вузовскому обучению и эффективность учебно-профессиональной деятельности [12].

Существуют определенные проблемы оценки образовательной компетентности – она проявляется в деятельности и наиболее адекватно диагностируется именно по ее результатам. Так, в качестве одного из средств оценки такой компетентности используется ЕГЭ. Однако он направлен на оценку преимущественно знаниево-технологической составляющей образовательной компетентности, в то время как

мотивационный, личностный и другие ее компоненты затрагиваются лишь частично. Косвенно о данных компонентах позволяют судить результаты исследований, выявляющие психологические предикторы результатов ЕГЭ и академической успешности [2; 9 и др.].

В целях формирования образовательной компетентности обучающихся и прогнозирования успешности учебной деятельности, в том числе на этапе поступления в вуз, необходимы и другие способы, которые позволили бы оценивать предпосылки или ресурсы образовательной компетентности. Под ресурсом, как правило, понимают совокупность запасов, которые при необходимости могут быть использованы. Ресурсы образовательной компетентности мы определяем как совокупность накопленного опыта деятельности и отношений, который потенциально может актуализироваться в образовательную компетентность и обеспечивать эффективность образовательной деятельности.

Поиск способа выявления и оценки таких ресурсов стал целью нашей работы. В процессе исследования решены следующие задачи: 1) проведен теоретический анализ и систематизация факторов, влияющих на эффективность образовательной деятельности обучающихся; 2) разработана анкета, направленная на диагностику ресурсов образовательной компетентности; 3) проведено эмпирическое исследование и выявлены ресурсы обучающихся, взаимосвязанные с результатами ЕГЭ.

Проблема поиска внутренних факторов, влияющих на эффективность образовательной деятельности обучающихся, является достаточно разработанной в науке. В ряде исследований приводятся данные о высокой корреляции общего интеллектуального развития с академической успешностью обучающихся [6, с. 109–110; 10, с. 224]. Среди других значимых факторов исследователи выделяют креативность [6, с. 107], ориентировочно-исследовательское поведение, направленное на удовлетворение потребности человека в новых впечатлениях, знаниях, в уменьшении неопределенности, в адекватной ориентировке в ситуации [4, с. 69].

По мнению Т.Ю. Кураповой, успешность обучения представляет собой качественную оценку результатов деятельности, которая складывается из объективной результативности и субъективного отношения к этим результатам самого учащегося [10, с. 223]. Многие авторы называют высокую самооценку, уверенность в своих силах и вызванный ими высокий уровень притязаний положительными факторами успешного обучения [4, с. 65; 6, с. 108; 10, с. 225; 15, с. 253].

Особым фактором обучения является учебная мотивация. И.А. Зимняя называет мотивацию существенной характеристикой самого субъекта учебной деятельности [5, с. 114]. Выявлено, что именно

познавательная мотивация, направленность на получение знаний выступает важнейшим фактором успешности обучения [6, с. 107].

Еще Я.А. Коменский указывал на большое влияние учителей, родителей и приятелей на учащихся, которое способно стать причиной их неуспеваемости [8, с. 289]. Высокую роль педагога подчеркивают и современные исследования. Доказано даже наличие зависимости успеваемости студентов в вузе от особенностей поведения педагогов в период школьного обучения [1, с. 16]. Уровень образования членов семьи является стимулом образовательной активности детей [14, с. 243–244; 15, с. 254]. Высока роль близкого окружения (родителей, учителей, сверстников) и в формировании у обучающегося адекватного представления о себе, своих способностях и возможностях. Более того, это окружение способно побуждать к саморазвитию, совершенствованию своих способностей, активной познавательной деятельности, поиску новых путей решения проблем и т.п.

Ряд исследователей [5, с. 130; 6, с. 107; 7, с. 93] подчеркивает большую роль саморегуляции личности в успешности обучения. Согласно И.А. Зимней, саморегуляция заключается в умении программировать самостоятельную деятельность, корректировать ее, оценивать промежуточные и конечные результаты действий [5, с. 151]. Н.Н. Киреева, Е.Е. Котова важнейшими аспектами успешности учебной деятельности называют реализацию способностей личности, творческий подход к овладению будущей специальностью, стремление к личностному и профессиональному самосовершенствованию, проявление активной позиции по отношению к своей деятельности [7, с. 93]. По мнению исследователей, это достигается средствами психической саморегуляции, а также благодаря таким качествам, как самостоятельность, инициативность, гибкость, целеустремленность [там же].

К.Д. Дятлова и Ю.Е. Францева, исследуя роль различных форм довузовской подготовки в успешности обучения студентов в вузе, в особую группу выделили обладателей золотых и серебряных медалей, а также участников предметных олимпиад [3, с. 20]. Предметные олимпиады развивают творческий потенциал учеников, повышают степень овладения фундаментальными и специальными знаниями, приучают к регулярной работе и самостоятельности при принятии решений, оказывают влияние на сформированность общеучебных умений студентов, на успешность адаптации к вузу и на успешность обучения в целом. Авторы отмечают, что медалисты и участники предметных олимпиад показали наилучшую успеваемость и высокую мотивацию на протяжении всего периода обучения в вузе [3, с. 23].

Проведенный анализ позволил выделить следующие ресурсы образовательной компетентности старшеклассников и абитуриентов: отношения с родителями, учителями, сверстниками; отношение к учебе,

образованию; познавательная мотивация, инициатива; опыт участия в олимпиадах, проектах, конкурсах; разносторонность развития (участие в неучебных видах деятельности); самостоятельность и волевые качества.

На основе результатов теоретического анализа разработана анкета [13], содержащая 32 вопроса, сгруппированных в шесть шкал:

– отношения с родителями, учителями, сверстниками – включает вопросы, направленные на выявление характера взаимоотношений со значимыми другими (например, «Считаете ли Вы, что в отношении учебы родители Вас понимали и поддерживали?», «Считаете ли Вы, что с большинством одноклассников у Вас сложились дружеские отношения?»);

– отношение к учебе, образованию – вопросы, выявляющие эмоционально-смысловую оценку учебной деятельности (например, «Нравились ли Вам в школе предметы, по которым Вы сдавали ЕГЭ?», «Можете ли сказать, что учились в школе с удовольствием?»);

– познавательная мотивация, инициатива – вопросы, направленные на выявление опыта респондента в проявлении внутренней мотивации при решении учебных задач (например, «Испытываете ли удовольствие, если удается решить трудную задачу, узнать что-то новое или сделать то, что раньше не умели?», «Приходилось ли Вам по собственной инициативе выбирать более трудную задачу (более важную роль, проект), чем выбирали другие?»);

– опыт участия в олимпиадах – вопросы, выявляющие опыт и результаты участия респондента в олимпиадах, викторинах, творческих конкурсах, в групповых учебных проектах, исследованиях и т. п.;

– неучебные виды деятельности – вопросы, оценивающие разносторонность развития: наличие опыта организаторской деятельности респондента в различных мероприятиях, посещение учреждений дополнительного образования (музыкальные, художественные, спортивные школы), наличие хобби;

– самостоятельность и волевые ресурсы – вопросы, выявляющие роль самостоятельных решений и действий респондента в регуляции учебной деятельности (например, «Сами ли Вы определяли регулярность и интенсивность домашней учебной работы?», «Умеете ли мобилизовать силы на учебу, долго и напряженно работать?» и др.).

В эмпирическом исследовании приняли участие студенты первого курса Инженерно-технологической академии Южного федерального университета в количестве 118 человек, возраст респондентов 17–18 лет.

Характеризуя ответы респондентов в целом, отметим, что большинство из них (8 %) считают благоприятными отношения со школьными учителями, одноклассниками и родителями. Многие

студенты учились в школе с удовольствием (73%); участвовали в различных мероприятиях, викторинах, конкурсах (78%); посещали спортивные и другие секции, уделяли время своему хобби (81%). Почти все респонденты (92%) соглашаются с тем, что решение сложных задач, успешное преодоление трудностей, проявление инициативы в вопросах обучения доставляют им удовольствие. Среди факторов, повлиявших на успешность подготовки к ЕГЭ, 8 % респондентов называют умение мобилизовать собственные ресурсы для достижения цели, 6 % – настойчивость родителей, 1 % – дополнительные занятия с репетиторами. В целом это соответствует психологическому портрету успешного выпускника школы, поступившего в вуз.

Для выявления ресурсов образовательной компетентности, оказавших влияние на успешность сдачи ЕГЭ, в выборке респондентов были выделены две контрастные группы в зависимости от среднего балла по сданным ЕГЭ: первая группа респондентов характеризуется более высокими баллами (39 чел., средний балл ЕГЭ – 79,2), вторая – более низкими (42 чел., средний балл ЕГЭ – 63,8). Было подсчитано относительное число положительных и отрицательных ответов каждой из групп на вопросы анкеты. Для проверки достоверности различий использовался статистический критерий φ Фишера.

Результаты показали, что в группе студентов с более высокими баллами по ЕГЭ больше тех, кому нравились учебные предметы, по которым они сдавали ЕГЭ ($\varphi_{эмп.}$=1,836, p≤0,05), кто умел мобилизовать силы на учебу, долго и напряженно работать ($\varphi_{эмп.}$=2,573, p≤0,01), кто увлекался выполнением учебного задания ($\varphi_{эмп.}$=4,665, p≤0,01) и занимался учебной работой по собственной инициативе ($\varphi_{эмп.}$=2,330, p≤0,01), кто участвовал в выполнении групповых учебных проектов, исследований ($\varphi_{эмп.}$=4,593, p≤0,01), а также в олимпиадах, викторинах, конкурсах и занимал в них призовые места ($\varphi_{эмп.}$=3,695, p≤0,01), кто участвовал в организации внеурочных мероприятий ($\varphi_{эмп.}$=2,681, p≤0,01), кто отказывал себе в желаемом времяпрепровождении ради учебы ($\varphi_{эмп.}$=1,652, p≤0,05).

Для определения взаимосвязи изучаемых ресурсов с результатами ЕГЭ проведен корреляционный анализ. Результаты представлены в таблице.

Результаты показали, что наиболее значимым ресурсом образовательной компетентности, положительно связанным с результатами ЕГЭ, является опыт участия в олимпиадах. В группе респондентов с высокими баллами по ЕГЭ этот балл также связан с показателями по шкалам «Отношения с родителями, учителями», «Познавательная мотивация, инициатива», что в целом согласуется с результатами других исследований [2; 3, с. 23]. В группе с низкими баллами по ЕГЭ участие в неучебных видах деятельности оказалось

«антиресурсом»: чем больше респонденты участвовали в таких видах деятельности и увлекались хобби, тем ниже их средний балл по ЕГЭ.

Коэффициенты корреляции показателей по шкалам анкеты со средним баллом по ЕГЭ

Шкала	Вся выборка	Группа с высокими баллами по ЕГЭ	Группа с низкими баллами по ЕГЭ
Отношения с родителями, учителями, сверстниками	0,09	*0,33*	0,08
Отношение к учебе, образованию	0,13	0,12	0,10
Познавательная мотивация, инициатива	0,16	*0,40*	-0,13
Опыт участия в олимпиадах	*0,28*	*0,38*	-0,16
Неучебные виды деятельности	-0,06	0,08	*-0,29*
Самостоятельность и волевые ресурсы	0,14	0,07	0,11

Примечание. Статистически значимые корреляционные связи на уровне $p \leq 0,01$ выделены курсивом.

Полученные в исследовании результаты имеют предварительный характер. Следует также отметить необязательное наличие прямой связи результатов ЕГЭ с показателями по всем шкалам. Изучаемые ресурсы – это некоторые предпосылки, а основным фактором, определяющим возможность их актуализации в образовательную компетентность, вероятно, является соответствие выбранной образовательной траектории целям, потребностям и способностям обучающихся, определяющее внутреннюю мотивацию образовательной деятельности. Проверка этого предположения требует дальнейших исследований и выходит за рамки данной работы.

Итак, в результате проведенного исследования разработан способ выявления и оценки ресурсов обучающихся – накопленного опыта деятельности и отношений, которые, актуализируясь в образовательную компетентность, обеспечивают эффективность образовательной деятельности. Результаты эмпирического исследования показали, что высокий результат ЕГЭ связан с опытом участия в олимпиадах и конкурсах, выраженной познавательной мотивацией и опытом проявления учебной инициативы, сложившимися позитивными отношениями с учителями, родителями и сверстниками. Перспективами исследования является определение связей выделенных ресурсов с адаптацией к обучению в вузе и успешностью последующей учебно-профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Авксененко Т.Н. Изучение влияния ретроспективы школьной дидактогении на успешность обучения студентов вуза // Вектор науки ТГУ. Сер.: «Педагогика, психология». 2014. №1 (16). С. 16–18.
2. Гордеева Т.О., Осин Е.Н. Особенности мотивации достижения и учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные типы академических достижений (ЕГЭ, победы в олимпиадах, академическая успеваемость) // Психол. исследования. 2012. Т. 5, № 24. С. 4. URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 1.07.2015).
3. Дятлова К.Д., Францева Ю.Е. Эффективная довузовская подготовка как предпосылка успешности обучения в вузе // Инновации в образовании. Вестн. Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. 2010. № 1. С. 19–24.
4. Зайцев А.Б. Индивидуально-психологические факторы успешности обучения современных студентов // Психология развития и педагогическая психология. 2013, Т. 6. № 2. С. 65–71.
5. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2000. 383 с.
6. Иванова В.П., Корзинкова Д.Н., Шумская Н.А. Психологические особенности обучающихся как фактор успешности их обучения: сравнительный анализ // Вестн. Кыргызско-Рос. Славян. ун-та. 2014. № 1. С. 106–110.
7. Киреева Н.Н., Котова Е.Е. Особенности саморегуляции студентов вузов как индикатора успешности обучения в ситуации информационной нагрузки // Изв. ЮФУ. Технические науки. 2008. № 6. С. 93–96.
8. Коменский Я.А. Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие / сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский. М.: Педагогика, 1989. 416 с.
9. Кочергина Е.В., Най Дж.В.К., Орёл Е.А. Факторы «Большой пятерки» как психологические предикторы академической успеваемости студентов вузов // Психол. исследования. 2013. Т. 6, № 27. С. 4. URL: http://psystudy.ru (дата обращения: 1.07.2015).
10. Курапова Т.Ю. Психологические факторы успешности обучения школьников // Учен. зап. Забайкальск. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2011. № 5. С. 223–225.
11. Лызь Н.А. Образовательная компетентность студентов как фактор качества высшего образования // Педагогика. 2011. № 5. С. 67–76.
12. Лызь Н.А., Шостак А.А. О роли образовательной компетентности абитуриентов в их готовности к обучению в вузе // Гуманитар. науч. исследования. 2014. № 7 [Электронный ресурс]. URL: http://human.snauka.ru/2014/07/7356 (дата обращения: 17.05.2015).
13. Лызь Н.А., Шостак А.А. Методика диагностики ресурсов

образовательной компетентности обучающихся // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 3 [Электронный ресурс]. URL: http://web.snauka.ru/issues/2016/03/65044 (дата обращения: 11.03.2016).
14. Петренко Е.С., Галицкая Е.Г. Ресурсный потенциал семьи и образовательные траектории детей и взрослых // Вопросы образования. 2007. № 3. С. 240–254.
15. Товар Гарсиа Э. Д. Связь между образованием родителей, успеваемостью и образовательными траекториями школьников в Татарстане // Вопросы образования. 2013. № 2. С. 252–269.

STUDENT'S EDUCATIONAL COMPETENCE RESOURCES IDENTIFICATION AND ASSESSMENT

A.A. Shostak

Southern Federal University, Taganrog

The study focused on the identifying of student's educational competence resources. These resources are experience of activity and relationships, which can actualize into educational competence and ensure the efficiency of educational activities. Article includes the theoretical analysis of the factors influencing the success of educational activities and allocated resources of educational competence. The results of empirical studies have shown that a good unified state exam result is linked to student's experience of participation in competitions and contests, cognitive motivation and learning initiative, positive relationships with teachers and parents.
***Keywords**: Educational competence, resources, experience, unified state exam (EGE), students, questionnaire.*

Об авторе:

ШОСТАК Анна Алексеевна – аспирант кафедры психологии и безопасности жизнедеятельности ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» (347922, г. Таганрог, ул. Чехова, д. 2), e-mail: aneta_22_05@mail.ru

УДК 159.9 : 331

ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТНЫХ КАЧЕСТВ СОТРУДНИКА КАК ФАКТОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УСПЕХА В ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

К.С. Щетинин

Тверской институт экологии и права

Рассмотрены вопросы о влиянии личностных качеств сотрудника на успешность его профессиональной деятельности (труда), представленные в отечественной и зарубежной литературе, а также приведены результаты соответствующих эмпирических исследований. Выделены личностные качества успешных специалистов и на этом основании определены критерии успешности их профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *личностные особенности, факторы успеха, профессионализм, сотрудники, профессиональная деятельность, успешность, развитие, эффективность, человеческий капитал.*

В современных условиях рыночной экономики, мирового финансового кризиса и прочих экономических проблем в России, как и во всем мире, происходят изменения в подходах к планированию и управлению профессиональной деятельностью работников в различных сферах труда. Особую значимость при найме на работу приобретает сама личность соискателя, а именно его потребности к профессиональному росту, стремление к обучению и переобучению, коммуникабельность и т.п.

Грамотная политика любой организации (предприятия), которую она проводит в области подбора и рационального использования персонала, во многом определяет не только результативность деятельности этого предприятия, но и успешность профессионального роста каждого его сотрудника [1, с. 15].

В своем исследовании мы предположили, что успех в профессиональной деятельности связан именно с личностными качествами сотрудника, например, такими, как физический потенциал, вера в себя, способность к самообразованию, высокая стрессоустойчивость, мотивация и др. Помимо этого, профессиональная успешность сотрудника обязательно зависит от конкретного предприятия или организации. Тогда на первый план должны выходить такие показатели, как реализация ожиданий (ценностных составляющих), мотивации и другие личностные качества профессиональной и организационной деятельности [13].

Все вышеизложенное приводит в современных условия к

усилению ответственности руководителя организации (предприятия) за успешность не только всего предприятия, но и каждого своего сотрудника в целом. Поэтому современный руководитель должен обладать знаниями в области менежмента, экономики, психологии влияния. Но, главное, успешный руководитель сам должен иметь такие качества личности, которые будут обеспечивать профессиональную успешность всех сотрудников и руководства предприятия в целом [3, с. 113].

Вопросы успешности сотрудников (рабочих) описываются в различных областях наук (философия, социология и др.), они стали междисциплинарными.

На наш взгляд, именно психологам принадлежит приоритет в разработке вопроса количественных показателей профессиональной успешности, а также по раскрытию данной проблемы в целом. Речь идёт об изменении характера профессиональной деятельности управленческого персонала и факторах, влияющих на качество его профессиональной подготовки в условиях перехода на новые информационные технологии в образовании, науке и производстве [7].

Исследователи выделили ряд факторов, влияющих на успешность в профессиональном плане. Свое отражение они получили в трудах Б.Г. Ананьева, Б.М Теплова, К.К. Платонова, Н.Н. Абакумова, В.П. Белова, В. Верма, И.К. Заславского, Ф. Механа, Р. Хуссуманса и других авторов. Проблема профессиональной успешной деятельности изучалась такими учеными как Дж. Болдуином, К. Мангеймом, У. Джеимсом, М. Джорданом, А.К. Макаровым, В.С. Степиным, В.М. Розиным, Р. Стивенсом, М.А. Галаниной, а так же рядом других авторов [3; 4].

В связи с изменчивостью экономической ситуации, как в мире, так и в России в целом вопрос «успешности» не теряет своей актуальности, а сама проблема остается малоизученной. Интерес исследователей к этой теме в рамках психологии менеджмента является очевидным, поскольку сегодня эффективна деятельность той организации, руководство которой действительно является успешным.

В научной литературе описываются два подхода, которые выделяются как особые факторы успеха в профессии. Первый из них можно найти в трудах Р.Г. Тернера. Сравнительное исследование в Великобритании и США на предмет существующих различий в системе образования и дополнительных стратегии проведения выявило, что в США фактором карьерного роста на работе является личностное усилие [12]. В Великобритании же успех и карьерный рост зависит от отношения с другими людьми, а именно от наличия опытного наставника, имеющего авторитет в коллективе и профессиональной среде.

Второй подход явился обобщением многочисленных эмпирических исследований. Так, Дж. Г. Гринхаус описал несколько групп характеристик, которые связаны с успехом в карьере: инвестиции

в человеческий капитал, межличностные отношения, мотивационные составляющие, организационные умения и другие характеристики личности [13]. По мнению М.А. Галаниной, составляющими профессиональной успешности являются когнитивная, ценностно-мотивационная, поведенческо-деятельностная, субъектно-психологическая, регулятивная и результирующая [4, с. 19].

Американские психологи Дж. Кенджеми и К. Ковальски выделили качества, характерные для более успешных руководителей: рассудочная деятельность; умение вести несколько проблем одновременно; устойчивость к внешним раздражителям; наличие развитой интуиции; умение брать управление на себя; энергичность, инициативность, напористость; умение договариваться с разными людьми; эмпатия (сопереживание); интерес в развитии организации и собственной карьере; независимость, гибкость [6; 10].

С 2011 по 2013 г. Е.А. Родионова (СПбГУ) проводила исследование, в котором участвовало 200 руководителей из разных российских компаний и 180 сотрудников из различных профессиональных сфер, профессиональной успешности руководителей и сотрудников предприятий.

В данном исследовании от каждого руководителя и сотрудника требовалось сформулировать свои критерии успешности, а также качества, которыми должен обладать успешный руководитель современной компании России. Другими словами, какими качествами должен обладать успешный человек на современном рынке труда. В результате этого исследования было получено много различных критериев успешности руководителей и сотрудников. Рассмотрим некоторые из них [9].

Для сотрудников критериями успешности стали такие показатели:

1. *Личностные качества* (коммуникативность, ответственность и др.). Самым важным качеством, по мнению сотрудников, стала коммуникабельность. Надо отметить, что и руководители также выделили эти качества как значимые для успешного человека, однако рассматривали их в аспекте управленческой деятельности.

2. *Руководство компании* (продуктивное, профессиональное и т. п.) и *заработная плата*. Начальник следит за трудовым процессом: ставит задачи перед персоналом, следит за их выполнением сотрудниками, поощряет работников. Зарплата будет играть важную роль в оценке профессиональной успешности работников, потому что высокий ее уровень повышает степень финансовой обеспеченности и показывает востребованность сотрудника, его профессиональной компетенции и его статуса в данной компании.

3. *Признание коллектива и условия в организации.* Общение и сотрудничество с коллегами – это неотъемлемая часть работы

работника любой компании. Совершенно очевидно, что в комфортных условиях любому работнику будет легче выполнять свои обязанности и поставленные перед ним задачи.

4. *Знания – сила и развитие.* Знания и их применение повышают компетентность и позволяют решать более сложные профессиональные задачи, а также способствуют появлению уверенности в своем профессионализме, что влияет на успешность в профессиональном плане.

5. *Интересная или любимая работа.* Давно известно, что если работа нравится, то она будет выполнена лучше и качественнее.

Анализируя уже известные исследования ученых можно сделать выводы, а также оценить и спрогнозировать успешность профессиональной деятельности работников [11, с. 115].

Сотрудники предприятий выделяют такие факторы профессиональной успешности, которые раскрывают личностные компетенции современного профессионала, такие, как целеполагание и направленность на результат, обучаемость [2]. Как и руководители, сотрудники выделяют социальный аспект – принятие коллектива и руководителя. При этом сравнительный анализ критериев успешности руководителей и сотрудников показал, что руководители больший упор делали на внутренний потенциал, активность в позиционировании, личные достижения. Сотрудники, напротив, акцентировали внимание на содержательном аспекте профессиональной деятельности. Совпадающими качествами профессионально успешной личности у руководителей и сотрудников были целеполагание, коммуникабельность, направленность на развитие, материальное благополучие [7].

Осуществленный теоретический обзор позволяет утверждать, что успешность профессиональной деятельности в современном российском обществе связана с умением и желанием каждого работника ставить перед собой цели и реализовывать их, с активной жизненной позицией и социальной компетентностью сотрудников, а также их адаптивностью в обществе.

Список литературы

1. Абалкин Л.И. Заметки о российском предпринимательстве. Избр. тр.: в 4 т. М.: Экономика,1994. 128 с.
2. Антоновский А.В. Факторы, влияющие на формирование мотивации достижения успехов у спортсменов // Матер. межвуз. студ. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Тверь: ООО «СФК-офис». 2014. С. 101–105.
3. Буланов В.С., Волгин Н.А. Рынок труда: учеб. М.: Экзамен, 2007. 479 с.
4. Галанина М.А. Воспитание профессиональной успешности

студентов в педагогическом процессе колледжа: дис. ... канд. пед. наук: СПб, 2006. 152 с.
5. Жигарев Е.С. Личность как предмет познания: М.: Щит-М. 2013. 320 с.
6. Козлов Н.И. Формула успеха, или философия жизни эффективного человека. М.: АСТ, 2006. 272 с.
7. Мурашко М.В Об эффективности профессиональной деятельности и качестве образования управленческого персонала // Сб. ст. XI Междунар. науч.-практ. конф. Пенза, 2015.С. 3–9.
8. Первин Л., Джон О. Психология личности. Теория и исследования. М.: Аспект Пресс, 2000. 607 с.
9. Родионова Е.А. Психологические факторы эффективности сотрудников современного предприятия. СПб. // Научно-технические ведомости СПбГПУ. 2011. Вып. 2 (124). С. 109–115.
10. Рынок труда: учебник / под ред. В.С. Буланова, Н.А. Волгина. М.: Экзамен, 2000. 415 с.
11. Фрейд З., Юнг К.Г. Что движет человеком?. М.: ООО «Алгоритм», 2014. 288 с.
12. Федотов С.Н. Профессиональная успешность мастеров-консультантов сервисных систем автоконцернов в контексте экономики труда // Каспийский регион: политика, экономика, культур. Астрахань: ИД «Астраханский университет». 2013. № 4. С. 114–119.
13. Хаммер Я.С. Профессиональный успех и его детерминанты // Вопросы психологии. 2008. № 4. С. 147–153.

QUALITIES OF THE IDENTITY OF THE EMPLOYEE AS THE FACTOR OF PROFESSIONAL SUCCESS IN RUSSIA AND ABROAD

K.S. Shchetinin

Tver Institute Ecology and Law

In this article the questions of influence of personal qualities of the employee on success of his professional activity (work) presented in domestic and foreign literature are considered and also results of the corresponding empirical researches are given. Personal qualities of successful experts are marked out and, on this basis, criteria of success of their professional activity are defined.
***Keywords**: personal features, success factors, professionalism, employees, professional activity, success, development, efficiency, human capital.*

Об авторе:

ЩЕТИНИН Кирилл Сергеевич – аспирант кафедры общей психологии и психологии труда ОУ ВО «Тверской институт экологии и права» (170001, Тверь, проспект Калинина, 23), e-mail: k-shetinin@list.ru

About authors

ABRAMOVA Maria Vyacheslavna – a senior teacher at the department of theory and methodology of teaching foreign languages and cultures Togliatti State University (445667, Samara region, Togliatti, Belorusskaya str. 14), e-mail: mv_abramova@inbox.ru

ADAMKO Maria Aleksandrovna – PhD (Pedagogy), assistant professor of Chair «Theory and Methodology of Teaching Foreign Languages and Culture» Togliatti State University (445667, Russia, Togliatti, Belorusskaya str., 14), e-mail: hmavv@rambler.ru

ANUFRIEV Aleksandr Fedorovich – doctor of psychology, professor of work psychology and psychological counseling department of Moscow State Pedagogical University (127051, Moscow, Maly Sukharevsky pereulok, 6), e-mail: alexfedo6@yandex.ru

ASTAPENKO Elena Vladimirovna – PhD in philology, assistant professor of the Chair of modern languages for the Humanities of Tver state university (170100, Tver, Zhelyabov str., 33), e-mail: Elenastap@gmail.com

ASTAPENKO Elena Vladimirovna – PhD in philology, assistant professor of the Chair of modern languages for the Humanities of Tver state university (170100, Tver, Zhelyabov str., 33), e-mail: Elenastap@gmail.com

BAZHENOV Sergey Aleksandrovich – PhD, Lecturer of the Department number 10 Military Academy of Aerospace Defense (170022, Tver, Zhigareva str., 50)

BEREZUTSKAYA Darya Olegovna – lecturer of the chair «Linguistic department», Southern Federal University (344006, Rostov-on-Don, Bolshaya Sadovaya str., 105/42), e-mail: darya75@yandex.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

CHERNYY Nikita – PhD student of National Research University – Higher School of Economics, e-mail: black.0513@mail.ru.

DENISYEV Sergey Aleksandrovich – adjunct Academy FSIN of Russia (390000, Ryazan, Hay str., 1), e-mail: denisevser@rambler.ru

DOBROMYSLOVA Svetlana N. – candidate of pedagogical sciences, senior lecturer Department of Social Work and Pedagogy Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov st., 33), e-mail: dobrayas@yandex.ru

DOROHOVA Olga Alexandrovna – senior teacher of the human, social and economical science of Branch of Moscow region State Educational Institution for higher professional education «University Dubna» Dmitrov Institute of non-stop education, e-mail: olga.d792@mail.ru

DUDAKOV Sergey Mikhailovich – Doctor of Science (in Physics and Mathematics), Associate Professor, Head of Computer Science Department, Tver State University, (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: sergeydudakov@yandex.ru

DUMINIKE 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, Zhigareva str., 50), e-mail: duminik@mail.ru

ERMACHENKO N.A. – postgraduate of the Department of Educational Psychology Ural State Pedagogical University, (620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov pr., 26), nfif89@mail.ru

FILIMONOV Danil Mikhaylovich – postgraduate of psychological diagnostic and consulting department South Ural State University (National Research University) (454080, Chelyabinsk, Lenin pr., 87), e-mail: filimonovdanilm@gmail.com

FIRSOV Mikhail – Doctor of Historical Sciences, Director of Scientific and Educational Center Transversal and cross-cultural social work, Faculty of social work, Russian State Social University, professor at the National Research Nuclear University «MEPhI», (115409, Moscow, Kashirskoye sh. 31), e-mail: mihail_firsov@mail.ru

GAO Ling – graduate student of the Department of Pedagogy and pedagogical psychology of

the Psychology faculty, Saint Petersburg State University (199034, St. Petersburg, nab. Makarova, 6), e-mail: gaolingxiaotu@163.com

GRIGORYAN Arsen Rafikovich – the graduate student of department of psychology and philosophy Tver State Technical University of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation (170026, Tver, Af. Nikitina str., 22), e-mail: grigoryan_112@mail.ru.

KAMALETDINOVA Zulfiya Faridovna – candidate of psychological sciences, associate professor of work psychology and psychological counseling department of Moscow State Pedagogical University (127051, Moscow, Maly Sukharevsky pereulok, 6), e-mail: kamaletdinova10@mail.ru

KHODARINA Ekaterina – Researcher of Scientific and Educational Center Transversal and cross-cultural social work, Faculty of social work, Russian State Social University, e-mail: ekaterinakhodarina@gmail.com

KOPYLOV Konstantin – candidate of technical sciences, senior research fellow, lecturer Military Academy of Aerospace Defense (170022, Tver, Zhigareva str., 50), e-mail: Kopylov552142@yandex.ru

KUHAREVA Ekaterina Aleksandrovna – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Department of mathematics, Dimitrovgrad engineering and technological Institute – branch of National Research Nuclear University «MEPhI» (433511, Ulyanovsk region, Dimitrovgrad, Kuibyshev str., 294), e-mail: kuxareva@mail.ru

LATYPOVA Elvira Rashitovna – assistant of Germanic Languages Department of Sterlitamak Branch of Bashkir State University (453122, Republic of Bashkortostan, Sterlitamak, Lenina str., 47a), e-mail: lat-elvira@yandex.ru.

LOSHCHAKOV Alexander Mihajlovich – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the chair Life safety and medical emergencies Ivanovo State University (153025, Russia, Ivanovo, Ermak str., 39), e-mail: loschakovam@rambler.ru

MALYSHEVA Olga Sergeevna – Senior Lecturer of the Department Electrical equipment and automation of industrial enterprises of Branch of Ufa State Oil Technical University, (453250, Bashkortostan, Salavat, Gubkina str., 22), e-mail: mega.malysheva@inbox.ru

MANERKINA Inna – candidate of military sciences, associate professor, lecturer number 10 Military Academy of Aerospace Defense (170022, Tver, Zhigareva str., 50).

MOROZ Maria V. – PhD in psychology, Department Social work and pedagogy Tver State University (170100, Tver, Zhelyabov str., 33), e-mail: moroz_maria@mail.ru

NASLEDOV Andrey Dmitrievich – PhD, Associate professor assigned the duties of head of the Department of Pedagogy and pedagogical psychology of the Psychology faculty, Saint Petersburg State University (199034, St. Petersburg, nab. Makarova, 6), e-mail: andrey.nasledov@gmail.com

OSTANINA Elena Anatolyevna – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Military Academy of strategic Missile forces named after Peter the Great (143900, Balashikha, Moscow region, Karbysheva str., 8), e-mail: ostaninaea@mail.ru

PAHOLKOV Alexander Vladimirovich – candidate of psychological sciences, applicant of the chair Life safety and medical emergencies Ivanovo State University (153025, Ivanovo, Ermak str., 39), e-mail: svetlana_tolstova16@mail.ru

PUTILINA Nadezhda V. – associate Professor of Comparative educational policy Peoples' Friendship University of Russia (117198, Moscow, Miklukho Maclay str., 6) e-mail: putilinan@rambler.ru

PUTILIN Valery D. – professor of the Department of Pedagogy and Psychology Moscow Technological University MIREA (119454, Moscow, Vernadsky Prospekt, 78), e-mail: putilinan@rambler.ru

RUDNEVA Tatyana Ivanovna – Doctor of Education, Professor, Head of Theory and Methods of P rofessional Education Department, Samara National Research University. (443011 Samara, Academician Pavlov str., 1), e-mail: rudneva@samsu.ru

SAPARIN Oleg Evgen'evich – candidate of psychological sciences, associate professor of work psychology and psychological counseling department of Moscow State Pedagogical

University (127051, Moscow, Maly Sukharevsky pereulok, 6), e-mail: oleg58s@yandex.ru
SEMENOVA Olga Mikhailovna – Kandidate of Pedagogy, Associate Professor of the Chair of Pedagogy, Samara State University of Social Sciences and Education, (443099, Samara, M.Gorkiy str., 65/67), E-mail: semenova_olya@mail.ru
SEMYONOV Dmitry Vladimirovich – candidate of psychological sciences, associate professor of work psychology and psychological counseling department of Moscow State Pedagogical University (127051, Moscow, Maly Sukharevsky pereulok, 6), e-mail: dv_semenov@mail.ru
SHCHETININ Kirill Sergeyevich – Postgraduate student of the 2nd course of the chair of general phycology and labor phycology Tver institute of Ecology and Law (170001, Tver, ave. Kalinin, 23), e-mail: k-shetinin@list.ru
SHOSTAK Anna Alexeevna – postgraduate at the department of psychology and safety of existence of Southern Federal University (347922, Taganrog, Chehova str., 2), e-mail: aneta_22_05@mail.ru
SIROTYUK Alla Leonidovna, – doctor of psychological sciences, professor, Professor of the Department of preschool pedagogy and psychology of the Institute of pedagogical education Tver state University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: a.sirotyk@mail.ru
SOLDATENKOV Roman Mikhailovich – PhD, associate professor of higher algebra, elementary mathematics and methods of teaching mathematics, Head of informatizational department, Moscow State Regional University (105005, Moscow, Radio str., 10), e-mail: rm.soldatenkov@mgou.ru
SPIRIDONOV Roman Evgenievich – PhD, associate professor of social work and pedagogy Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33), e-mail: pedagogika_srkaf@mail.ru
TIKHOMIROV Mikhail Yurjevitch – Senior Tutor of the Department of psychology of professional activity of Volgograd State Social-pedagogical University (400066, Volgograd, Lenina pr., 27), e-mail: tcmich@mail.ru
TSVETKOVA Yana Alexandrovna – post-graduate student of the department of psychology of work and clinical psychology of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: p.tigris@yandex.ru
VOLOV Vsevolod Vyacheslavovich – Associated professor, PhD in Psychology, Samara State University, Russia (443011, Samara, Pavlova str., 1), e-mail: volovvv@nm.ru
VYSYPKOVA Yulia Sergeyevna – the postgraduate student of department of pedagogy Kurgan State University (640002, Kurgan, Sovetskaya str., 63, b. 1), e-mail: TJuSe_45@mail.ru
YAZENIN Alexander Vasilyevich – Doctor of Science (in Physics and Mathematics), Professor, Head of Information Technology Department, Dean of Applied Mathematics and Cybernetics faculty Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: Yazenin.AV@tversu.ru
YELSHANSKY Sergey Petrovich – doctor of psychology, professor of work psychology and psychological counseling department of Moscow State Pedagogical University (127051, Moscow, Maly Sukharevsky pereulok, 6), e-mail: ye_@mail.ru
ZAKHAROVA Irina Vladimirovna – PhD of Physical and Mathematical Sciences, Associate Professor, Department of Mathematical Statistics and Systems Analysis, Tver State University, (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: zakhar_iv@mail.ru
ZAKHAROVA Olga Viktorovna – the graduate student of department of psychology and philosophy Tver state technical university of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of the Russian Federation (170026, Tver, Af. Nikitina str., 22), e-mail: andreeva_olga1971@bk.ru
ZARIPOV Andrey Alekseevich – seniour teacher of the service support commander department of Novosibirsk military institute The Department of Internal Affairs. The post-graduate student Kemerovo state University of culture and arts (630005, Novosibirsk, Gogolya str., 39a - 99), e-mail: andrelecs@mail.ru

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» решением Президиума ВАК МОН РФ от 19.02.2010 г. включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук и доктора наук.

УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.

2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются рецензированию и в случае положительного рецензирования – научному и контрольному редактированию. Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рецензией научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы.

3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все замечания, сделанные в статье.

4. Статья, представленная к публикации, должна сопровождаться:

- индексы УДК, ББК;
- название статьи, аннотация, ключевые слова (все на русском и английском языках);
- сведения об авторах: место работы (развернутое название учреждения), должность, ученая степень (без сокращений), ученое звание (все на русском и английском языках);
- контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний и служебный (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи). Примечание: служебный адрес представляется на русском и английском языках.

5. Обязательным требованием является наличие пристатейного библиографического списка использованной при подготовки статьи научной литературы (на русском и английском языке) в формате установленным системой Российского индекса научного цитирования.

6. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизна, область применения и рекомендации.

7. Тексты представляются в электронном и печатном виде. Файл со статьей может быть представлен как на дискете, так вложением в электронное письмо.

8. Электронный вариант выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается

фамилия автора русскими буквами.

9. *Параметры*: формат страницы А4; поля: везде 25 мм; межстрочный интервал – полуторный; нумерация страниц – справа, внизу страницы; абзацный отступ – 0,75 см.

10. *Гарнитура (шрифт*): Times New Roman, обычный, размер кегля (символов) 14 пт; аннотации – 12 пт.

11. *Ссылки на источники* – в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника двоеточие, пробел и номер цитируемой страницы; несколько номеров в одной ссылке разделяются знаком «;».

12. *Пристатейный библиографический список* составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий и других книг, страниц «от» и «до» для статей.

13. *Рисунки (схемы, графики*) должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например (рис. 1).

14. Каждая *таблица* должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например (табл. 2).

15. В конце статьи указываются *сведения об авторе* (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, ученое звание, должность; место работы или учебы (кафедра и вуз полностью) с указанием почтового адреса и индекса; адрес электронной почты для связи с автором (будет указан в журнале); контактный телефон для связи редакторов с автором.

16. Максимальный объем статей до 16 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук до 8 страниц.

17. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии

170100, Тверь, Студенческий пер., д.12, корпус Б, к. 437
Тел. (4822) 35-76-12
e-mail: vestnik_psyped_tversu@mail.ru
главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович;
ответственный секретарь – Мороз Мария Владимировна;
технический редактор – Будилева Таисия Эдуардовна.

Вестник Тверского государственного университета.

Серия: Педагогика и психология *№ 3, 2016*

Подписной индекс: **80208** (каталог российской прессы «Почта России»)

Подписано в печать 13.09.2016. Выход в свет 16.09.2016.
Формат 70 x 108 $^{1}/_{16}$. Бумага типографская № 1.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 26,25.
Тираж 500 экз. Заказ № 523.
Тверской государственный университет.
Редакционно-издательское управление.
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.
Тел. РИУ: (4822) 35-60-63.
Цена свободная