ВЕСТНИК

ТВЕРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ **№ 2, 2017**

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»

Главный редактор

член-корреспондент РАО, д-р пед. наук, профессор И.Д. Лельчицкий (Россия)

Редакционная коллегия серии:

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

Адрес редакции:

Россия, 170021, Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24, ауд. 121
Тел. (4822) – 52-09-79 (доб.117)

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

© Тверской государственный университет, 2017

VESTNIK TVGU

Seriya: Pedagogika i psikhologiya №. 2, 2017

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»

Editor-in-chief
Corresponding Member of RAE, Dr. of Sciences, prof. I.D. Lelchitskiy

Editorial Board of the Series:
Academician of RAE, Dr. of Sciences, prof. S.K. Bondireva;
Academician of RAE, Dr. of Sciences, prof. B.M. Bim-Bad;
Academician of RAE, Dr. of Sciences, prof. I.V. Dubrovina;
Corresponding Member of RAS, Dr. of Sciences, prof. A.V. Jurevich;
Dr. of Sciences, prof. T.A. Zhalagina;
Dr. of Sciences, prof. O.N. Oleynikova;
Dr. of Sciences, prof. N.V. Kopylova;
Dr. of Sciences, prof. Borhene Chakroun;
Candidate of Sciences, docent M.V. Moroz (*Executive Sekretary*)

Editorial Office:
Russia, 170021, Tver, 2-rd Griboedov Str., 24, aud. 121
Tel. (4822) - 52-09-79 (ext.117)

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

© Tver State University, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

АСПИРАНТСКАЯ СТРАНИЦА

Тихомирова М.А. Психологические особенности усвоения дидактической терминологии студентами, ориентированными и неориентированными на педагогическую деятельность 6
Митекина А.М. Сравнение специфики деятельности пианиста-концертмейстера и пианиста – участника камерного ансамбля ..... .11
Смыковский В.В. Формирование готовности сотрудников уголовно-исполнительной системы к действиям при возникновении чрезвычайных обстоятельств посредством проведения смотров-конкурсов на лучший сводный отдел ..... .18
Шарапов А.В. Педагогический анализ причин возникновения молодёжного экстремизма в контексте социализации личности ..... .24

ПСИХОЛОГИЯ

Акимова А.Ю., Обознов А.А. Регулирующая функция отношения доверия работника технике в профессиональной деятельности ..... .32
Бурыкина М.Ю., Доронцова О.А. Психологические особенности подростков с разным уровнем автономии ..... .43
Гонина О.О. Развитие учебной мотивации бакалавров психолого-педагогического образования в процессе обучения в вузе ..... .49
Гуров А.В. Внутриличностный конфликт и сопровождающие его психические состояния ..... .56
Жмурин И.Е., Солдатенков Р.М. Особенности применения базовых понятий методологии современной психологии в психотехнической методологии на примере психологического просвещения сотрудников ИТ-подразделения ..... .62
Иванов Д.В., Скворцова Е.С. Модель идентичности личности в ранней зрелости ..... .69
Леньков С.Л., Рубцова Н.Е., Сергиенко Е.Л. Интегративный подход к изучению творческих профессий (на примере актера драматического театра) ..... .82
Рассказова А.Л. Проблема синонимизации и соподчинения категорий «отношение», «взаимоотношение», «общение» и «взаимодействие» в психологии ..... .96
Сиротюк А.Л., Шиманский А.Е. Психологическая сущность и структура компетентности к командной деятельности у педагогических работников образовательной организации ..... .106

ПЕДАГОГИКА

Артемьев И.А., Белевцова В.О., Муреева Н.М. Модель интегрированного образования как научно-педагогическая проблема в системе непрерывного обучения «Школа-СПО» ..... .111
Волчек А.В. Отбор и минимизация лексики для студентов-нефилологов ..... .120
Данелян Е.Г. Работа по преодолению трудностей в использовании детьми-инофонами глаголов движения ..... .126
Иванова И.Ю. Модель становления профессионально-педагогической деятельности студентов педагогического вуза на основе самоопределения .131

Коротаева Е.В., Белоусова С.С. Патриотическое воспитание дошкольников: к вопросу программного обеспечения 142
Кулакова А.Б. Психолого-педагогическое сопровождение школьников в системе дополнительного образования.....150
Мальцева А.А., Клюшникова Е.В., Гордеев А.И. Методические основы повышения эффективности практико-ориентированных научно-технических клубов творческого развития студентов и школьников на основе функционального подхода 157
Муравьева А.А., Олейникова О.Н. Золотарева Н.М. Форматы интернационализации профессионального образования в эпоху глобализации: Копенгагенский процесс и российское профессиональное образование.....174
Хожаинова Ю.В., Бордовская Н.В. Возможности тренинга в формировании профессиональной компетенции студентов театральных вузов.....189

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Жукова Е.Н. Археология в Тверском пединституте в 20-е гг. XX в.: возможности преподавания и изучения 195
Игнатьев Д.И. Биологическое образование в Тверской земской учительской школе им. П.П. Максимовича 200
Ильина Т.А. П.П. Максимович: уточнение некоторых биографических фактов..207
Суетин И.Н. Миграционные процессы в годы Великой Отечественной войны как фактор развития отечественного музыкального профессионального образования: положительное и отрицательное 212

РЕЦЕНЗИИ

Караванова Л.Ж. Рецензия на книгу В. А. Толочек «Психология труда» 217

CONTENTS

POSTGRADUATE PAGE

Tikhomirova M.A. Psychological features of the assimilation of didactic terminology by students, oriented and non-orientated toward pedagogical activity.....6
Mitekina A.M. The comparison of the specifics of accompanist-pianist and chamber- pianist performances 11
Smykowski V.V. Formation of readiness of employees of criminal executive system for action in emergency causes through holding shows and competitions for the best consolidated department.....18
Sharapov A.V. Pedagogical analysis of the causes of youth extremism in the context of socialization.....24

PSYCHOLOGY

Akimova A.Yu., Oboznov A.A. Regulatory function of relationship of trust employees to technique in professional activities 32
Burykina M.Yu., Dorontsova O.A. Psychological features of teenagers with the different level of autonomy 43
Gonina O.O. The development of learning motivation bachelors psychology-pedagogical education in the learning process at the university 49

Gurov A.V. The intrapersonal conflict and mental states accompanying it ..... .56
Zhmurin I.E., Soldatenkov R.M. Features of the application of basic concepts in the methodology of modern psychology psychotechnique methodology on the example of psychological education IT-staff..... .62
Ivanov D.V., Skvortcova E.S. The model of identity in the early maturity ..... .69
Lenkov S.L., Rubtsova N.E., Sergienko E.L. Integrative approach to the study of creative professions (for example, the actor of drama theatre)..... .82
Rasskazova A.L. the problem of denominacio and interdependence of the categories of «Respect», «Relationship», «Communication» and «Interaction» in psychology..... .96
Sirotyuk A.L., Shymanski A.E. Psychological essence and structure of competence to team activities from a pedagogical employees of educational organizations ... .106

PEDAGOGY

Artemiev I.A., Belevtsova V.O., Mureeva N.M. The model of the integration education as a research and educational issue in the system of ongoing education «School-SPO»..... .111
Volchek A.V. Selection and minimization of vocabulary for non-philologist students..... .120
Danelyan E.G. Work on overcoming difficulties in the use of children-migrants of verbs of motion..... .126
Ivanova I.Y. The model of formation it is professional-pedagogical activity of students of pedagogical higher education institution on the basis of self-determination..... .131
Korotaeva E.V., Belousova S.S. Patriotic education of preschool children: the question of the software..... .142
Kulakova A.B. Psycho-pedagogical support of pupils in the system additional education..... .150
Maltseva A.A., Klyushnikova E.V., Gordeev A.I. Improving the efficiency of practice-oriented scientific and technical clubs of creative development of students and pupils based on a functional approach: methodical bases..... .157
Muravyova A.A., Oleynikova, O.N. Zolotareva N.M. Formats of internationalization of professional education in the era of globalization: the Copenhagen process and Russian professional education..... .174
Khozhainova Ju.V., Bordovskaia N.V. The possibility of training in formation of professional competence of students of theatrical high schools ..... .189

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Zhukova E.N. Archeology in the Tver teacher's college in the 20th of the XXth century: possibilities of teaching and studying..... .195
Ignatiev D.I. Biological entity in the Maksimovic Tver zemstvo teacher's school ..... .200
Il'ina T.A. P.P. Maksimovich: clarify some biographical facts ..... .207
Suetin I.N. Migration processes in the great patriotic war as a factor in the development of national music professional education: positive and negative .... .212

REVIEWS

Karavanova L.Zh. The review of the manual V.A. Tolochek «Work psychology» the 2nd. Spb.: St. Petersburg, 2017. 480 p..... .217

АСПИРАНТСКАЯ СТРАНИЦА

УДК: 159.9, 37.015.31

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ СТУДЕНТАМИ, ОРИЕНТИРОВАННЫМИ И НЕОРИЕНТИРОВАННЫМИ НА ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ[1]

М.А. Тихомирова

Санкт-Петербургский государственный университет

Теоретически обосновывается зависимость эффективности учебной деятельности студентов в вузе от их индивидуально-психологических особенностей и приводятся результаты эмпирического исследования на примере усвоения дидактической терминологии. Выявлены и содержательно раскрыты психологические предикторы уровней развития терминологической компетентности и ее компонентов у студентов, для которых дидактические термины являются профессионально значимыми, и у студентов, для которых данные термины обогащают лексику будущего специалиста в общекультурном контексте научного образования в вузе.

Ключевые слова: *дидактическая терминология, терминологическая компетентность, усвоение, психологические особенности студентов.*

Проблема повышения эффективности усвоения научной терминологии как показатель теоретической готовности будущего специалиста к профессиональной деятельности находится в центре внимания психологов и педагогов. Результатами специальных исследований отечественных и зарубежных ученых доказывается зависимость такой эффективности от индивидуально-психологических особенностей студентов.

Американские ученые отмечают, что на первом месте в области психологии образования стоят исследования, посвященные проблеме индивидуальных различий, таких, как академическая успеваемость, достижения, творчество, гендерные различия, мотивация, самоэффективность и различия в уровне тревожности [6]. В исследовании норвежских ученых показано влияние на понимание текста студентами индивидуальных различий, таких, как убеждения, ориентации и предшествующие знания [5]. В отечественной психологии выделяют не только отдельные психологические особенности обучающихся, но и целые комплексы (Н.Д. Левитов, В.А. Крутецкий). Таким образом, исследования отечественных и зарубежных психологов показывают, что важно учитывать психологические факторы, влияющие на процесс, а соответственно и на результат усвоения.

[1] Статья подготовлена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (проект N 16-06-00486)

Одним из результатов обучения является усвоение терминологии студентами в рамках конкретной учебной дисциплины. Терминологическая компетентность в области дидактики может быть составляющей профессиональной или общекультурной, информационной и языковой компетентности современного специалиста. Терминологическая компетентность (ТК) – это способность и готовность специалиста грамотно применять терминологию при решении профессиональных задач, используя при этом минимальный объем личностных, материальных, временных и других ресурсов [2].

В настоящей статье мы остановились на психологических особенностях, которые являются ключевыми в процессе обучения в целом и в процессе усвоения информации в частности. Такими особенностями являются стиль мышления, мотивация учения и профессиональная идентичность.

Мышление в процессе усвоения учебной информации «включается» на этапе запоминания, и все дальнейшие этапы усвоения сопровождаются мыслительными операциями [3, с. 68]. Индивидуальный стиль мышления человека влияет на способы решения проблем, способы поведения и проявление личностных особенностей во всех жизненных ситуациях, в том числе в ситуации учения [1]. Однако, согласно Дж. Равену, нельзя отделять мыслительные способности от тех эмоций, которые человек испытывает в ходе усвоения новой информации [7]. Важность роли мотивации в процессе усвоения отмечали многие ведущие отечественные ученые (В.В. Давыдов, А.В. Запорожец, Л.С. Выготский, М.В. Матюхина, П.Я. Гальперин, И.Л. Соломин). В.А. Якунин выделяет не только мотивационную сферу личности обучающегося как ведущее и системообразующее звено учебной деятельности, но и профессиональное самосознание [4]. Профессиональное самосознание, по мнению зарубежных психологов, является фактором успешности обучения и формирования научных интересов и образовательных устремлений будущих специалистов (H.W. Marsh & A.S. Yeung, 1997; H.W. Marsh, 2012; G. Nagy, U. Trautwein, O. Köller, J. Baumert, & J. Garrett, 2006; U. Trautwein, O. Lüdtke, H.W. Marsh, O. Köller, & J. Baumert, 2006). Ученые обращают внимание на учет развития профессиональной идентичности, анализируя проблему зависимости успеха процесса и результата усвоения научно-профессиональной терминологии студентами от их индивидуально-психологических особенностей (H. Flum, A. Kaplan, 2012; M.K. Harrell-Levy, & J.L. Kerpelman, 2010).

Нами сделано предположение о том, что имеются различия как в усвоении дидактических терминов, так и в моделях влияния психологических особенностей на уровень развития ТК и ее компонентов у студентов-педагогов и не педагогов.

Необходимо, во-первых, определить различия в уровнях терминологической компетентности и ее компонентов у студентов, ориентированных на педагогическую деятельность и неориентированных на нее; во-вторых, выявить психологические предикторы каждого компонента ТК и ее общего уровня для двух групп студентов.

В исследовании приняли участие студенты двух факультетов Санкт-Петербургского университета: филологического факультета (с присвоением

профессиональной квалификации «Педагог», 66 человек) и медицинского факультета (58 человек) в процессе изучения курса «Психология и педагогика».

Методы исследования. Для определения уровня терминологической компетентности и ее компонентов использовались:

1. Контекстологический анализ с целью наиболее точной интерпретации дефиниций дидактических терминов и кейс-технология с целью определения степени и полноты их узнавания в контексте дидактических ситуаций.

2. Метод понятийных карт, предполагающий установление существующих связей между используемыми дидактическими понятиями в объяснении сути процесса обучения (цели, принципов организации и их разновидностей), способа структурирования учебного содержания, логики применения методов обучения, форм организации учебных занятий, критериев и способов оценки учебных достижений.

3. Адаптированная методика «Формулировка проблем» (М.А. Холодная, 2012) для определения полноты индивидуальных понятийно-терминологических структур у студентов в процессе изучения дидактики.

Методики изучения психологических особенностей студентов:

1. Методика диагностики стилей мышления Р. Бремсона и А. Харрисона, адаптированная А.А. Алексеевым и Л.А. Громовой – для определения предпочитаемых способов «познания мира», «склада мышления»;

2. Методика изучения статусов профессиональной идентичности, разработанная А.А. Азбель, А.Г. Грецовым – для определения статусов профессиональной идентичности;

3. Методика Н.Ц. Бадмаевой для диагностики мотивации учения студентов (модификационный вариант методики А.А. Реана и В.А. Якунина) – для определения мотивов учебной деятельности.

Математическая обработка данных проводилась с помощью программы «IBM SPSS Statistics 22»:

1. Для сравнения показателей в двух группах применялся параметрический критерий t-Стьюдента для независимых выборок.

2. Для определения предикторов, влияющих на показатели уровня терминологической компетентности и ее компонентов, применялся множественный регрессионный анализ (метод пошагового включения).

Результаты. В ходе сравнения уровня усвоения дидактической терминологии студентами-филологами и студентами-медиками установлено, что у филологов статистически значимо больше развита терминологическая компетентность ($t=8,53$; $p\leq0,00$) и все три ее компонента: предметно-познавательный ($t=8,49$; $p\leq0,00$), интеллектуально-рефлексивный ($t=7,11$; $p\leq0,00$) и коммуникативно-речевой ($t=5,6$; $p\leq0,00$).

На основе результатов регрессионного анализа для каждой группы студентов выявлены взаимосвязи (модели влияния) между уровнем терминологической компетентности, уровнем развития её компонентов и психологическими особенностями.

Установлено, что с развитием профессиональной идентичности у студентов-филологов снижается интерес к усвоению новых дидактических

понятий (R^2=0,39: β=-0,2; p≤0,03). В группе медиков, в мотивационной структуре которых доминируют «мотивы избегания», наблюдается снижение интереса к усвоению дидактической терминологии (R^2=0,1: β=-0,24; p≤0,04).

На понимание и объяснение места дидактического термина в понятийной системе в процессе работы с научными терминами у студентов-филологов влияет доминирование мотивов престижа обучения, а не стремление к внутригрупповой коммуникации («коммуникативные мотивы»), и способствует этому идеалистический стиль мышления (R2=0,26: β=0,50, β=-0,44, β=0,2; p≤0,02); у студентов-медиков – не избегание возможных порицаний со стороны окружающих, а мотивы творческой самореализации в учении, чему способствует «идеалистический стиль мышления», «мотивы» (R2=0,27: β=-0,36, β=0,25, β=0,31; p≤0,02).

На сводное оперирование дидактической терминологией в устной и письменной речи влияют:

– у студентов-филологов – доминирование социальных и профессиональных мотивов, а не желание устанавливать внутригрупповые отношения при условии профессионального самоопределения (R^2=0,28: β=0,42, β=0,2, β=-0,18, β=-0,27; p≤0,04);

– у студентов-медиков – доминирование профессиональных мотивов над мотивами социальными и стремлением творческой реализации в будущей профессии, но проблемы в применении дидактической терминологии могут возникнуть при выраженности аналитического и идеалистического стилей мышления (R^2=0,43: β=1,24, β=-1,34, β=-0,32, β=-0,39, β=-0,24; p≤0,02).

На общий уровень развития ТК у студентов-филологов влияет модель, включающая три показателя: «мотивы престижа», «коммуникативные мотивы» и «профессиональные мотивы» (R^2=0,26: β=0,41, β=-0,46, β=0,31; p≤0,001), у студентов-медиков: «мотивы избегания» (R^2=0,13: β=-0,36; p≤0,002).

Исходя из результатов эмпирического исследования, можно сделать следующие прогностические выводы:

– идеалистический стиль мышления вне зависимости от профессиональной направленности студента положительно влияет на понимание специфики изучаемой профессионально значимой лексики и сознательное применение в профессии при наличии у студентов педагогической направленности и осознания престижности своего обучения и будущей профессии, а у студентов непедагогической направленности – творческого подхода к обучению;

– профессиональная мотивация будущих педагогов стимулирует полноту усвоения дидактической терминологии, повышает качество профессиональной коммуникации и общий уровень сформированности терминологической компетентности;

– мотивы избегания неприятностей отрицательно влияют на усвоение дидактической терминологии студентами-медиками. Студенты с такой мотивацией хуже усваивают дидактические знания, испытывают сложности в свободном оперировании терминами и их применении в устной и письменной речи, умении объяснять специфику и значение дидактического термина другим участникам учебной коммуникации при решении дидактических проблем;

– профессиональная идентичность будущих педагогов влияет на

специфику применения дидактических терминов при решении не только учебных, но профессиональных задач. Однако сформировавшаяся идентичность отрицательно влияет на запоминание и узнавание термина, способность его определить и соотнести с другими, в то время как неопределенная идентичность отрицательно влияет на способность употреблять дидактические термины в профессиональной речи. Данный вывод требует дополнительной проверки.

Список литературы

1. Алексеев А.А., Громова Л.А. Поймите меня правильно, или Книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми. СПб.: Экономическая школа, 1993. 352 с.
2. Бордовская Н.В., Кошкина Е.А. Терминологическая компетентность специалиста: проявление и уровни развития // Человек и образование. 2016. № 3 (48). С. 4–11.
3. Гнедых Д.С. Эффективность усвоения учебной информации студентами в условиях электронного обучения: дис. … канд. психол. наук. СПб., 2015. 237 с.
4. Якунин В.А. Педагогическая психология: учеб. пособие / Европ. ин-т экспертов. СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Полиус, 1998. 639 с.
5. Bråten I., Anmarkrud Q, Brandmo Ch., Helge I. Strømsø H.I. Developing and testing a model of direct and indirect relationships between individual differences, processing, and multiple-text comprehension. // Learning and Instruction. 2014. V. 30. P. 9–24.
6. Mitchell A.W., McConnell J.R. Theoretical Analysis: A historical review of Contemporary Educational Psychology from 1995 to 2010 // Contemporary Educational Psychology. 2012. V. 37 (2). P. 136–147.
7. Raven J. The Tragic Illusion: Educational Testing. New York: Trillium Press; Oxford; England: Oxford Psychologists Press, 1991. 108 p.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE ASSIMILATION OF DIDACTIC TERMINOLOGY BY STUDENTS, ORIENTED AND NON-ORIENTATED TOWARD PEDAGOGICAL ACTIVITY

M.A. Tikhomirova

The selection of psychological features is explained theoretically, while the relationship with the level of terminological competence, and its components, is verified empirically. The results revealed several psychological predictors of a student's terminological competence, as well as the level of student competence for those whom the terms were professional and for the students for which they were general cultural terms.

Keywords: *terminological competence, comprehension, didactic terminology, psychological characteristics.*

Об авторе:

ТИХОМИРОВА Марина Анатольевна — аспирант ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, г. Санкт-Петербург, наб. Макарова д. 6), e-mail: tikhomarina@gmail.com

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2017. Выпуск 2. С. 11-17

УДК 78.07

СРАВНЕНИЕ СПЕЦИФИКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПИАНИСТА-КОНЦЕРТМЕЙСТЕРА И ПИАНИСТА – УЧАСТНИКА КАМЕРНОГО АНСАМБЛЯ

А.М. Митекина

Саратовская государственная консерватория им. Л.В. Собинова

Проанализирована специфика деятельности пианиста-концертмейстера. Автором предпринята попытка провести сравнительный анализ и определить критерии отличий исполнительской деятельности пианиста-концертмейстера от пианиста – участника камерного ансамбля. В результате теоретического анализа и включенного педагогического наблюдения выявляются следующие критерии отличий рассматриваемых видов ансамбля: по количеству исполнителей в составе ансамбля; характеру соподчинения субъектов в составе ансамбля; соотношению партий в ансамбле; репертуару (по жанрам); исполнению партии оркестра; стабильности ансамблевых составов; взаимодействию с солистом-вокалистом; исполнению произведений по нотам; функциям пианиста в ансамбле. Автором преследуется генеральная цель – усовершенствование содержания дисциплины «Концертмейстерский класс» посредством сближения процесса обучения и дальнейшей профессиональной деятельности пианиста-концертмейстера.

Ключевые слова: *концертмейстер, солист, участник камерного ансамбля, функции пианиста в ансамбле, специфика, критерии, сопровождение.*

В современном академическом музыкально-исполнительском искусстве существуют различные виды ансамбля с участием пианиста: фортепианный ансамбль, камерный ансамбль и ансамбль концертмейстера с солистом. У них есть общие черты, обусловленные ансамблевой природой взаимодействия, и есть характерные особенности, отражающие специфику каждого.

Для выявления и анализа специфики деятельности пианиста-концертмейстера представляется необходимым провести сравнительный анализ со смежным видом деятельности, а именно – исполнительским творчеством пианиста в составе камерного ансамбля.

Подготовка пианиста-концертмейстера и пианиста – участника камерного ансамбля имеет много общего, однако для понимания специфики обучения данным видам музыкально-исполнительского искусства необходимо проанализировать их различия в контексте дальнейшей профессиональной деятельности.

Существует достаточно большое число работ отечественных авторов, посвященных изучению различных аспектов концертмейстерской деятельности: проблемам чтения с листа и транспонирования, специфике взаимодействия с разными солистами, практическим рекомендациям по исполнению конкретных произведений и клавиров, а также ее

психологической составляющей (И.А. Бутова [4], Д.И. Варламов [5], В.Д. Калинина [8], О.Я. Коробова [9], Е.А. Островская [12], В.В. Подольская [13], Е.М. Шендерович [15] и др.). В области камерного музицирования различные работы (в основном методического характера) освещают особенности интерпретации отдельных произведений камерного репертуара, описывают историю жанра, а также раскрывают особенности педагогического процесса в классе камерного ансамбля (Д.Д. Благой [2], А.Д. Готлиб [6], Р.Р. Давидян [7], М.В. Мильман [11], Е.Г. Сорокина [14] и др.).

Перечисленные авторы концентрируются в какой-то одной узкой области – это либо концертмейстерство, либо камерный ансамбль. В их трудах содержится много ценной информации как для педагогов, так и для студентов, но изучение специфики деятельности производится обособленно, в рамках одного вида, а не в результате его сравнения со смежным.

О.Р. Булатова в рамках исследования объединяет данные формы ансамблевой деятельности с целью изучения самоконтроля музыканта-ансамблиста [3]. Автор ориентируется на сходство ансамблевых видов исполнительства и универсальность качества самоконтроля, при этом данная работа не имеет своей целью выявление специфики каждого отдельного вида.

В научной работе Е.П. Лукьяновой приводится сравнение камерно-ансамблевого исполнительства с исполнительством сольным. По мнению ученого, в таком сравнении отличия прослеживаются наиболее отчётливо [10]. При этом автор выделяет два основных критерия различий: 1) жанровое содержание объекта деятельности (и соответственно её предмета); 2) количественные характеристики субъекта деятельности [10, с. 55]. Также она указывает на обособленность объектов исполнительской деятельности, другими словами – репертуара.

В результате изучения большого массива отечественной научной и методической литературы нами было установлено, что детальное сравнение исполнительской деятельности пианиста-концертмейстера и пианиста – участника камерного ансамбля не проводилось.

Таким образом, в данной статье предпринята попытка выявить и проанализировать специфику работы пианиста-концертмейстера на основе сравнительного анализа с деятельностью пианиста – участника камерного ансамбля, что в результате предполагает определение критериев отличий данных видов музыкально-исполнительской деятельности.

Подобное рассмотрение весьма не просто ввиду многоликости проявлений данных видов ансамбля. Тем не менее представляется возможным выделить некоторые опорные точки для проведения сравнения. Нами избираются именно те формы ансамблевого исполнительства, где отличия максимально нивелированы. К примеру, не так очевидны отличия ансамбля пианиста-концертмейстера и скрипача от дуэта пианиста и скрипача. Мы не берем в рассмотрение взаимодействие концертмейстера с хором и хореографическим классом, так как данные разновидности концертмейстерской подготовки не предусмотрены учебной программой ВО.

Для достижения поставленной цели статьи, автором используются следующие методы и материалы: изучение содержания дисциплин «Концертмейстерский класс» и «Ансамбль» на уровне ВО, теоретический

анализ профессиональной деятельности пианиста-концертмейстера и пианиста – участника камерного ансамбля, включенное педагогическое наблюдение за процессом обучения и профессиональной деятельностью обозначенных видов музыкального ансамблевого исполнительства. Материалами являются: рабочие программы дисциплин «Концертмейстерский класс» и «Ансамбль» на уровне ВО.

Проанализировав концертмейстерскую деятельность и проведя сравнительный анализ с деятельностью камерного ансамбля, мы выявили ряд отличий, отражающих специфику концертмейстерства как вида музыкального исполнительства. Для систематизации изложенного материала составлена таблица. В ее основу положены выработанные автором критерии отличий рассматриваемых видов ансамбля. Ими являются: 1) количество исполнителей в составе ансамбля; 2) характер соподчинения субъектов в составе ансамбля; 3) соотношение партий в ансамбле; 4) репертуар (по жанрам); 5) исполнение партии оркестра; 6) стабильность ансамблевых составов; 7) взаимодействие с солистом-вокалистом; 8) исполнение произведений по нотам; 9) функции пианиста в ансамбле (см. таблицу).

Сравнение специфики деятельности пианиста-концертмейстера и пианиста – участника камерного ансамбля

№	Критерии	Отличия	
		Пианист-концертмейстер	Пианист – участник камерного ансамбля
1	Количество исполнителей в составе ансамбля	Чаще не более двух	Дуэт, трио, квартет и т. д.
2	Характер соподчинения субъектов в составе ансамбля	Сопровождение как поддержка любых инициатив солиста в области музыки	Равенство всех участников ансамбля (принцип равноправия)
3	Соотношение партий в ансамбле	Солист – ведущий, концертмейстер – сопровождающий	Равноценность всех партий
4	Репертуар (по жанрам)	Пьесы, концерты, песни, романсы, арии	Сонаты, трио, квартеты и т. д.
5	Исполнение партии оркестра	Исполнение партии оркестра в ариях, сценах из опер, инструментальных концертах. Выполнение функции дирижера	Отсутствует
6	Стабильность ансамблевых составов	большое число солистов и нестабильность ансамблевых составов	стабильность и малое число составов, в которых участвует пианист

7	Взаимодействие с солистом-вокалистом	Есть	Отсутствует
8	Исполнение произведений по нотам	Концертмейстер всегда играет по нотам, а солист исполняет произведение наизусть	Все участники камерного ансамбля играют по нотам
9	Функции пианиста в ансамбле	Полифункциональность: исполнительские, педагогические и организаторские функции	Исполнительские. Педагогические и организаторские функции берет на себя лидер ансамбля

Далее в рамках настоящей статьи представляется целесообразным тезисно изложить отраженные в таблице отличия деятельностей пианиста-концертмейстера от пианиста-ансамблиста.

Количество исполнителей в составе ансамбля. Анализируемые виды музыкально-исполнительской деятельности представляют собой различные в количественном отношении составы исполнителей. Камерный ансамбль, как вид музыкально-исполнительской деятельности, может иметь форму дуэта, трио, квартета и т. д., в то время как ансамбль концертмейстера с солистом чаще представляет собой взаимодействие двух музыкантов.

Характер соподчинения субъектов в составе ансамбля. Чрезвычайно важным и основополагающим отличием рассматриваемых нами видов ансамблей является характер соподчинения субъектов внутри них. Исполнители в составе камерного ансамбля равноправны, в отличие от характера взаимодействия солиста с концертмейстером, где роль последнего всегда сопровождающая. Такое определение нисколько не умаляет значения концертмейстера в ансамбле, а указывает на его специфические функции, выполнение которых требует особых знаний, умений и навыков. По определению Д.И. Варламова, сопровождение в музыкально-исполнительской деятельности концертмейстера следует понимать не только как художественный процесс аккомпанирования, но и как «способ творчества, проявляющийся в поддержке любых инициатив в области музыки» [5, с. 265].

Соотношение партий в ансамбле. Интересно отметить характер соподчинения не только музыкантов в составе ансамбля, но и исполняемых ими партий. Равноправие участников камерного ансамбля порождает в некоторой степени доброжелательную конкуренцию, дух соревновательности, в то время как в ансамбле концертмейстера и солиста роли уже заданы изначально: солист – главный, ведущий; концертмейстер – сопровождающий. Данные тенденции можно проследить и в партиях музыкантов. В камерном ансамбле партии равноценны, что не совсем правомерно было бы утверждать про партии солиста и концертмейстера. Нам представляется более правильным говорить о безусловной значимости обеих партий, но об их различном предназначении. По мнению В.Л. Бабюк, особенности специфической деятельности концертмейстера «проистекают из взаимодействия двух *функционально* различных партий – клавирного *аккомпанемента* и

солирующего голоса (инструмента), их *особого* ансамблевого взаимодействия и, как следствие, комплекса, стоящих перед аккомпаниатором задач» [1, с. 4].

Репертуар (по жанрам). Данные виды ансамбля также отличаются специфическим репертуаром. Камерный репертуар составляют сонаты, трио, квартеты, квинтеты и т. д. В концертмейстерский репертуар входят инструментальные пьесы и концерты, а также песни, романсы, арии и оперные сцены. Это указывает на существование четкой грани в распределении репертуара.

Исполнение партии оркестра. Исполнение инструментальных концертов, а также оперных арий и сцен возлагает на концертмейстера ответственность за исполнение партии оркестра в переложении для фортепиано. Данное обстоятельство требует от пианиста некоторых «дирижерских» знаний и умений: знания традиции исполнения, понимания особенностей оркестрового звучания, тонкого владения темпами и др.

Стабильность ансамблевых составов. Еще одно различие, которое необходимо подчеркнуть – это нестабильность и большое число ансамблевых составов в профессиональной деятельности концертмейстера. Первая встреча с солистом и нотами исполняемого произведения в крайних случаях возможна даже незадолго до выхода на сцену. Такое вряд ли имеет место в камерном ансамбле. В связи с данной особенностью деятельности, концертмейстеру необходимо уметь не только аккомпанировать инструменталистам и вокалистам, но и быстро «находить общий язык» с любым солистом, его исполнительской индивидуальностью.

Взаимодействие с солистом-вокалистом. Профессиональной особенностью, кардинально отличающей пианиста-концертмейстера от пианиста-ансамблиста, является взаимодействие с вокалистом. Союз с солистом-вокалистом представляет собой особую сложность в деятельности концертмейстера, ибо инструменталисту всегда легче понять другого инструменталиста, чем вокалиста. Данное обстоятельство обусловлено, как минимум, различием природы «звукопроизводства», следовательно, и особенностями музыкального мышления. Особенности вокальной фразировки, дыхание, тесситурная специфика голосов и, в особенности, наличие вербального текста (на разных языках) – понимание всего этого требует от пианиста соответствующих знаний и опыта. Иными словами, концертмейстеру необходимо ясно представлять себе не только специфику вокального исполнения, но и механизмов, способствующих слиянию с солистом и обеспечивающих его поддержку.

Исполнение произведений по нотам. В камерном ансамбле все исполнители играют по нотам (исключением может быть исполнение дуэтом сонаты – в этом случае ноты только у пианиста), а в ансамбле концертмейстера с солистом ноты лишь у концертмейстера. Солист исполняет произведения наизусть, что возлагает на концертмейстера особую ответственность в условиях публичного выступления, связанную с готовностью (по возможности незаметно для публики) помочь солисту, если он вдруг забыл слова, нотный текст. Если солист не вовремя вступил или пропустил часть произведения, то концертмейстер должен быстро его «подхватить». Эти и другие непредвиденные моменты на эстраде,

возникающие по разным причинам (неумение солиста справиться с волнением, некрепко выученное произведение, состояние здоровья и пр.), требуют от концертмейстера быстрого реагирования, находчивости и, что немаловажно, особой психологической устойчивости.

Функции пианиста в ансамбле. В контексте профессиональной деятельности (в отличие от учебной) функции пианиста-концертмейстера не ограничиваются исполнительскими, а включают в себя также педагогические и организаторские. В камерном ансамбле эти дополнительные функции берет на себя лидер ансамбля – не обязательно пианист, а любой инструменталист. Таким образом, профессиональную деятельность пианиста-концертмейстера можно охарактеризовать как полифункциональную.

Отличия, рассмотренные по данным критериям, убедительно показывают различие деятельности пианиста-концертмейстера и пианиста – участника камерного ансамбля. Выявленную специфику деятельности пианиста-концертмейстера необходимо учитывать в содержании дисциплины «Концертмейстерский класс», в частности, она может быть использована в качестве теоретической платформы для моделирования условий профессиональной деятельности концертмейстера в контексте дисциплины «Концертмейстерский класс» изучаемой на исполнительском факультете музыкального вуза. При этом автором преследуется генеральная цель – усовершенствование содержания дисциплины «Концертмейстерский класс» посредством сближения процесса обучения и дальнейшей профессиональной деятельности пианиста-концертмейстера, что отражает один из главных приоритетов в стратегии Правительства Российской Федерации на современном этапе – модернизацию российского образования с целью повышение качества обучения.

Список литературы

1. Бабюк В.Л. Становление концертмейстерской деятельности в России XVIII–XX веков: автореф. дис. … канд. искусствоведения. Магнитогорск, 2003. 23 с.
2. Благой Д.Д. Искусство камерного ансамбля и музыкально-педагогический процесс // Камерный ансамбль. Педагогика и исполнительство / под ред. К.Х. Аджемова. М.: Музыка, 1979. С. 5–31.
3. Булатова О.Р. Развитие самоконтроля исполнительской деятельности студентов в классах камерного ансамбля и концертмейстерской подготовки: дис. … канд. пед. наук. Краснодар, 2010. 197 с.
4. Бутова И.А. Формирование профессиональной мобильности музыканта-концертмейстера в процессе обучения в музыкальном колледже: дис. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 2011. 217 с.
5. Варламов Д.И. Концертмейстер в современной музыкально-педагогической практике // Онтология искусства: избр. ст. 2000–2010 гг. Композитор, 2011. С. 262–267.
6. Готлиб А.Д. Основы ансамблевой техники. М.: Музыка, 1971. 95 с.
7. Давидян Р.Р. Из опыта работы в квартетном классе // Камерный ансамбль.

Педагогика и исполнительство / сост. К.Х. Аджемов. М.: Музыка, 1979. С. 136–159.
8. Калинина В.Д. Базовые компоненты и профессиональная спецификация в творческой деятельности концертмейстера-пианиста: дис. … канд. искусствоведения. Саратов, 2015. 217 с.
9. Коробова О.Я., Варламов Д.И. Антиципация в деятельности музыканта-концертмейстера // Музыковедение. 2010. Вып. 5. С. 36–40.
10. Лукьянова Е.П. Формирование профессионально-коммуникативных качеств у студентов музыкально-исполнительских вузов в классе камерного ансамбля: дис. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006. 174 с.
11. Мильман М.В. Мысли о камерно-ансамблевой педагогике и исполнительстве // Камерный ансамбль. Педагогика и исполнительство / сост. К.Х. Аджемов. М.: Музыка, 1979. С. 48–63.
12. Островская Е.А. Психологические аспекты деятельности концертмейстера в музыкально-образной сфере инструментального исполнительства: дис. … канд. искусствоведения. Тамбов, 2006. 233 с.
13. Подольская В.В. Развитие навыков аккомпанемента с листа // О работе концертмейстера / ред.-сост. М. Смирнов. М., 1974. С. 88–109.
14. Сорокина Е.Г. Фортепианный дуэт. История жанра. М.: Музыка, 1988. 319 с.
15. Шендерович Е.М. В концертмейстерском классе: Размышления педагога / М.: Музыка, 1996. 206 с.

THE COMPARISON OF THE SPECIFICS OF ACCOMPANIST-PIANIST AND CHAMBER- PIANIST PERFORMANCES

A.M. Mitekina
Saratov State Conservatory named by L.V. Sobinov

The purpose of the present article is to identify and analyze the specifics of an accompanist-pianist activity. The author attempts to comparatively analyze these two performing styles and establish the distinguishing criteria for accompanist-pianist and chamber-pianist performances. The author considers the functioning of these two kinds of ensemble techniques in the context of occupational activity with a view to applying the obtained results for further in-depth study of the ways of teaching the art of accompaniment at the middle and higher levels of professional music learning at specialized music education organizations.
***Keywords**: accompanist, soloist, member of chamber ensemble, pianist's ensemble functions, specifics, criteria, accompaniment.*

Об авторе:

МИТЕКИНА Алена Михайловна – аспирант ФГБОУ ВО «Саратовская государственная консерватория им. Л.В. Собинова» (410012, г. Саратов, пр. Кирова, 1), e-mail: mitekinaa@gmail.com

УДК 343.83:37

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ К ДЕЙСТВИЯМ ПРИ ВОЗНИКНОВЕНИИ ЧРЕЗВЫЧАЙНЫХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОВЕДЕНИЯ СМОТРОВ-КОНКУРСОВ НА ЛУЧШИЙ СВОДНЫЙ ОТДЕЛ

В.В. Смыковский

Академия ФСИН России, г. Рязань

Приведен пример повышения уровня готовности резервов учреждений уголовно-исполнительной системы к действиям при возникновении чрезвычайных ситуаций на охраняемых объектах, рассмотрены педагогические аспекты проведения смотров-конкурсов профессионального мастерства на тактико-специальных учениях при сборе сводных отрядов оперативных зон на примере УФСИН России по Архангельской области.

Ключевые слова: *воспитание, эмоциональное выгорание, убеждение, упражнение, пример, поощрение, уголовно-исполнительная система, сотрудник, сводный отдел, сводный отряд, смотр-конкурс, профессиональное мастерство*.

Успешные или неуспешные действия как отдельного сотрудника уголовно-исполнительной системы, так и любого коллектива при выполнении задач в чрезвычайных обстоятельствах, положительное или отрицательное влияние последствий экстремальных ситуаций на работоспособность и безопасность персонала, так же как и на функционирование исправительного учреждения, определяются в решающей степени не самим фактом возникшего обстоятельства, а степенью подготовленности сотрудника или коллектива к нему.

На сегодняшнем этапе развития отечественной пенитенциарной системы для ее стабильного функционирования развитые навыки и умения, отвечающие высоким профессиональным требованиям к служебной деятельности в сложной оперативной обстановке, нужны не только каждому сотруднику в отдельности, но и подразделениям в целом, сводным отрядам, сводным отделам, резервам, служебным нарядам и т. д. создаваемым в органах и учреждениях уголовно-исполнительной системы для действий при возникновении чрезвычайных обстоятельств (ЧО).

В УФСИН России по Архангельской области осуществлён большой объем работы по выработке необходимых знаний, навыков и умений у сотрудников учреждений к действиям при возникновении ЧО.

С 2012 г. по 2014 г. нами проведён анализ готовности учреждений нашего территориального органа к действиям по задачам ЧО. Данный анализ проводился по итогам внезапных проверок учреждений, при инспектировании при проведении штабных тренировок и при проведении тактико-специальных учений.

В ходе данных мероприятий выявлены три основных группы недостатков:

1) неумение органов управления организовывать работу подчиненных по нормализации оперативной обстановки в учреждениях (принятие необоснованных решений, неумение оформлять принятые решения и т. д.), низкая штабная культура;

2) незнание старшими групп оперативного построения тактики действий возглавляемых ими групп, и вытекающее отсюда неумение руководить подчиненной группой;

3) незнание сотрудниками, входящими в группы боевого порядка приёмов и тактических действий групп, в которые они входят.

Вначале мы сделали ошибочный вывод, что данное положение дел можно поправить только применением дисциплинарных мер к начальникам учреждений и к сотрудникам учреждений, отвечающим за подготовку к действиям при ЧО.

Как принято в уголовно-исполнительной системе, мы стали применять дисциплинарные взыскания. Ни для кого не секрет, что среднестатистический начальник учреждения в любой момент имеет одно–два неснятых взыскания [4], у заместителей начальников учреждений ситуация не лучше. Принуждение применяется педагогически правильно тогда, когда оно опирается на убеждение и другие методы воспитания. Надо разумно пользоваться принуждением, не увлекаться и не злоупотреблять им [1].

В психологии выявлена следующая закономерность: если человека постоянно наказывать по разным поводам, то возникает синдром эмоционального выгорания [3] – состояние, когда человек ощущает себя истощенным морально, умственно, и физически. Все труднее просыпаться по утрам и начинать трудовую деятельность. Все сложнее сосредоточиться на своих обязанностях и выполнять их своевременно. Рабочий день растягивается до поздней ночи, рушится привычный уклад жизни, портятся отношения с окружающими.

Социально-поведенческие признаки эмоционального выгорания [3]**:** уклонение от обязанностей и ответственности; желание обвинить окружающих в собственных бедах; проявление злобы и зависти; жалобы на жизнь и на то, что приходится работать «круглосуточно»; привычка высказывать мрачные прогнозы: от плохой погоды на ближайший месяц до мирового коллапса.

Исходя из вышесказанного было решено не только использовать методы принуждения, к которым относится применение различных взысканий [1], но и вернуться к тем методам, которые не сработали или не были использованы ранее, таким, как убеждение, упражнение, пример, поощрение.

В соответствии с руководящими документами воспитательная работа с персоналом уголовно-исполнительной системы заключается в проведении комплекса информационно-пропагандистских, индивидуально-психологических, правовых, социально-экономических, морально-этических, культурно-досуговых, спортивно-массовых и иных мероприятий, осуществляемых субъектами воспитательной деятельности и направленных на формирование у работников УИС необходимых профессиональных качеств.

Воспитательная работа предполагает единство и согласованность действий всех субъектов воспитания. Воспитательная работа проводится при решении оперативно-служебных и производственно-хозяйственных задач в повседневной деятельности учреждений и органов УИС. При решении служебно-боевых задач осуществляется морально-психологическое обеспечение [2].

В учреждениях УИС существует практика проведения смотров-конкурсов на лучшего начальника караула, лучшую учебно-материальную базу, лучшую обысково-маневренную группу и т. п. Данные мероприятия позволяют мобилизовать сотрудников как лично, так и в составе коллективов, выделиться, выполнить те или иные требования лучше всех, доказать себе и руководству, что они способны на большее.

На основании этого было решено организовать проведение смотров конкурсов готовности учреждений к действиям при ЧО.

Для начала нам необходимо было определиться, с какой категорией будем проводить смотр-конкурс, и какие навыки и умения необходимо выносить на оценку.

Действия групп управления учреждений оцениваются субъективно по таким параметрам, как принятие решения и организация управления при ЧО. Так как собирать руководство учреждений в одном месте ради конкурсов нецелесообразно, решено было данную категорию на конкурс не выносить.

Начальников групп оперативного построения и сотрудников, входящих в эти группы, мы собираем для проведения тактико-строевых занятий ежеквартально в составе резерва учреждения и раз в год в составе сводного отряда оперативной зоны для проведения тактико-специальных учений. С ними и решено проводить смотры-конкурсы.

В ходе данного мероприятия (конкурса), в основу которого заложен принцип соревновательности, сотрудники сводных отделов в составе подразделения демонстрируют членам комиссии (жюри) умения и навыки, необходимые для деятельности при ЧО, по четырем конкурсным заданиям:

1. Практические действия по единому тактическому замыслу;
2. Использование специальных средств в специальных операциях;
3. Обустройство быта личного состава в полевых условиях;
4. Строевая выучка и слаженность подразделения.

На общем построении личного состава после отработки всех конкурсных заданий, приема пищи в полевых условиях и подведения итогов проводится краткий разбор действий сводных отделов, отмечаются лучшие сотрудники, указываются недостатки; каждому подразделению, участвовавшему в конкурсе, на ближайшие занятия по служебной подготовке определяются те учебные задачи, решению которых следует уделить первоочередное внимание; организуется награждение победителей и призеров.

Общая продолжительность мероприятия не превышает шесть астрономических часов.

Данный конкурс профессионального мастерства сотрудников сводных отделов сводных отрядов, создаваемых в исправительных учреждениях УФСИН России по Архангельской области, не только повышает общий уровень профессиональной подготовленности сотрудников и подразделений к

действиям при ЧО, но и, что, на наш взгляд, не менее важно:

1) формирует у обучаемых потребность в необходимости совершенствования своей профессиональной подготовленности к деятельности в условиях ЧО;

2) воспитывает у личного состава компетентностное отношение к рискам и к обеспечению собственной безопасности в сложной оперативной обстановке;

3) формирует чувство коллективизма в среде сотрудников;

4) помогает выявить актив (ядро) коллектива, который, в свою очередь, способен повести за собой сотрудников в экстремальных ситуациях;

5) помогает дать оценку морально деловым качествам офицерского состава, подготовить резерв руководящих кадров для назначения на вышестоящие должности.

Данные методы обучения являются нормативной моделью деятельности обучения и способствуют воспитанию. Реализация воспитательной функции обучения при проведении данных мероприятий состоит в следующем[1]:

1) в выполнении каждым учебным предметом своей специфической функции в формировании мировоззрения сотрудника, в данном случае это тактико-специальная подготовка;

2) соединении учебной, оперативно-режимной и других видов деятельности сотрудников;

3) активизации познавательной и практической деятельности сотрудников, усилении роли практических занятий, способствующих сознательному усвоению знаний и создающих условия для их творческого применения.

Признаки формирования коллектива [5]:

1. Общая социально значимая цель – победа в конкурсе, отстаивание чести учреждения;

2. Общая совместная деятельность для достижения поставленной цели, общая организация этой деятельности – постоянные тренировки в повседневной жизнедеятельности, применение выработанных навыков в экстремальных ситуациях;

3. Отношения ответственной зависимости. Между членами коллектива устанавливаются специфические отношения, отражающие не только единство цели и деятельности (рабочее сплочение), но и единство связанных с ними переживаний и оценочных суждений (моральное единение);

4. Общий выборный руководящий орган – начальник сводного отдела, назначенный из наиболее подготовленных офицеров учреждения.

Помимо перечисленных признаков коллектив отличается и другими важными особенностями. Это характеристики, отражающие внутриколлективную атмосферу, психологический климат, отношения между членами коллектива. Одна из таких характеристик – сплоченность, характеризующая взаимопонимание, защищенность, «чувство локтя», причастность к коллективу. В хорошо организованных коллективах проявляются взаимопомощь и взаимоответственность, доброжелательность и бескорыстие, здоровая критика и самокритика, соревнование.

Группа формально сотрудничающих людей может обходиться без этих качеств, коллектив же без них теряет свои преимущества.

В коллективе, обладающем всеми перечисленными признаками, формируется иная система отношений к труду, к людям, к своим личным и общественным обязанностям. В дружном, сплоченном коллективе система отношений определяется разумным сочетанием личных и общественных интересов, умением подчинять личное общественному. Такая система формирует ясную и уверенную позицию каждого члена коллектива, знающего свои обязанности, преодолевающего субъективные и объективные препятствия.

Резюмируя вышесказанное, можно констатировать, что до проведения подобных учебных занятий процент подготовленных сотрудников, навыки которых позволяли грамотно применять средства индивидуальной бронезащиты и активной обороны, составлял около 20 % (данные получены в ходе плановых и внезапных проверок). После двухлетнего опыта проведения занятий в той форме, которая предложена в статье, этот показатель стал составлять порядка 75 %, что говорит об эффективности проведения смотров-конкурсов. Кроме того, личный состав учреждений мобилизовался, что помогло в целом повысить готовность учреждений к действиям при чрезвычайных обстоятельствах.

Авторы полагают, что проведение дальнейших исследований в этой области позволит разработать примерную педагогическую модель формирования готовности сотрудников УИС к действиям при чрезвычайных обстоятельствах и выявить педагогические условия, способные обеспечить ее эффективную реализацию. Это, на наш взгляд, внесет определенный научный вклад в организацию и методику профессионального образования персонала правоохранительных органов Российской Федерации, а теоретические положения и выводы обеспечат новизну научных знаний руководящего и профессорско-преподавательского состава специализированных образовательных учреждений в области организации и проведения процесса формирования готовности сотрудников к действиям при чрезвычайных обстоятельствах.

Список литературы

1. Общая характеристика методов воспитания В. Г. Крысько. Психология. Курс лекций. URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/krysko2/28.php (дата обращения: 06.01.2017).
2. Приказ Федеральной службы исполнения наказаний от 28 декабря 2010 г. № 555 «Об организации воспитательной работы с работниками уголовно-исполнительной системы». Приложение 1 «Положение об организации воспитательной работы с работниками уголовно-исполнительной системы» п. 3. URL: http://www.32.fsin.su/images/docs/UK/normativn-dokumenti/Prik_FSIN_555_28_12_2010.pdf (дата обращения: 06.01.2017).
3. Синдром эмоционального выгорания URL: http://prosindrom.com/

psychopathological/sindrom-emotsionalnogo-vygoraniya.html (дата обращения: 06.01.2017).
4. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 г. № 197-ФЗ (редакция от 03.07.2016 г.) с изменениями и дополнениями, вступившими в силу с 01.01.2017 г.). Ст. 192. Дисциплинарные взыскания. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_34683/3a3bad3e8cac339021393236fd85d5a46a357735/ (дата обращения: 06.01.2017).
5. Электронный учебник. Раздел «Педагогика». Лекция 8: Личность и коллектив. URL: http://kpip.kbsu.ru/pd/did_lec_8.html Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова (дата обращения: 06.01.2017).

FORMATION OF READINESS OF EMPLOYEES OF CRIMINAL EXECUTIVE SYSTEM FOR ACTION IN EMERGENCY CAUSES THROUGH HOLDING SHOWS AND COMPETITIONS FOR THE BEST CONSOLIDATED DEPARTMENT

V.V. Smykowski

Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia, Ryazan

In the article the example of increase in readiness of allowances of the penal establishments for actions in case of emergency situations on the protected objects is given, pedagogical aspects of holding review competitions of professional skills on tactical and special training in case of composite groups of operational zones call on the example of the Directorate of the FPS of Russia across the Arkhangelsk region are considered.

***Keywords**: education, emotional exhaustion, belief, exercise, example, encouragement, penal system, officer, composite department, composite group, review competition, professional skills.*

Об авторе:

СМЫКОВСКИЙ Василий Васильевич – адъюнкт факультета подготовки научно-педагогических кадров ФКОУ ВО «Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний» (390000, Рязань, Сенная, д. 1), e-mail:vvs-80@mail.ru

УДК 316.6:37

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРИЧИН ВОЗНИКНОВЕНИЯ МОЛОДЁЖНОГО ЭКСТРЕМИЗМА В КОНТЕКСТЕ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

А.В. Шарапов

Тверской государственный университет

Проведен анализ признаков проявления экстремизма молодежи, анализируются внешние (социально-экономические и культурологические) и внутренние (психолого-педагогические) причины возникновения молодёжного экстремизма. К психолого-педагогическим причинам автор относит накопление индивидуального опыта негативизма и фрустрации, а также некомпетентность педагогов в организации воздействий на такие внутриличностные проявления разрушительной направленности. Предлагаемая классификация социальных и психолого-педагогических причин молодёжного экстремизма позволяет автору сформулировать задачи педагогической программы по профилактике экстремистских тенденций в молодежной среде.
Ключевые слова: *экстремизм, негативизм, фрустрации, профилактика экстремизма.*

Современное социально-педагогическое пространство наполнено информацией о различных насильственных актах: издевающиеся над домашними животными подростки, беснующиеся футбольные фанаты, устраивающие кровавую бойню с такими же «приверженцами спорта», межнациональные розни и многое другое. Такие и подобные инциденты принято относить к экстремистским. С позиции современной психолого-педагогической науки и практики интересен не столько сам факт проявления экстремизма, сколько причины его возникновения и механизмы становления. И здесь нам важны не только социально-экономические (внешние), но и прежде всего психолого-педагогические (внутренние, а поэтому чаще скрытые) источники возникновения крайне негативных форм поведения человека, опыт повторения которых приводит к закреплению экстремальных способов разрешения индивидом своих противоречий, – поведения, которое трудно отнести собственно к человеческому…

Для понимания причин появления экстремизма необходимо вначале осознать его диагностические признаки проявления.

Анализ признаков экстремизма, выделенных различными авторами [9; 10; 13; 14; 16], позволил нам сформулировать следующее определение, учитывающее ключевые признаки искомого понятия: экстремизм – это крайне выраженное деструктивное поведение субъекта по отношению к личности, группе лиц, общностям, а также к различным социальным институтам в контексте политической, религиозной, этнической, образовательной сфер деятельности.

Анализируя причины возникновения экстремизма, можно разделить их

на две группы. Одна часть объективных причин заслуживает рассмотрения, т. к. организация педагогического воздействия здесь фактически невозможна. Другая часть причин возникновения экстремизма позволяет организовать профилактически конструктивную педагогическую среду.

К первой группе можно отнести социальные причины, указанные в исследованиях Г.А. Новиковой и Л.А. Новиковой: 1) упразднение массовых детских и молодежных общественных организаций; 2) разлагающее влияние средств массовой информации, в которых показываются насилие и преступность; 3) снижение уровня жизни; 4) смена подлинных общечеловеческих ценностей ценностями мнимыми, суррогатными; 5) массовое распространение и доступность для детей и подростков алкоголя и наркотиков; 6) упразднение (сокращение) доступной культурно-досуговой среды, коммерциализация центров досуга, спортзалов, музыкальных школ, школ эстетического воспитания, различных кружков и студий; 7) безработица; 8) снижение культурного уровня общества; (9) массовая миграция населения [6, с. 11].

При этом ряд исследователей связывают основные причины с общими социально-культурными проблемами общества [5, с. 134–135]. Например, Д.Э. Федоров выделяет в качестве таковых отсутствие государственной идеологии; кризис социально-политической и экономической системы; социокультурный дефицит и криминализацию массовой культуры. Однако, на наш взгляд, особо важным является указание автора на кризис семейного и школьного воспитания и отсутствие альтернативных форм проведения досуга как причину зарождения экстремистских настроений.

В.В. Киришев также акцентирует внимание на проблемах в семье и бедности; утрате системы ценностей и идеалов, что инициируется пропагандой ксенофобии в СМИ и недостаточной информированностью о других культурах; отсутствии четкой политики государства в области культуры [5, с. 134].

Этим авторам вторят А.С. Сибиряев и Д.А. Филимонов, указывая на следующие причины появления экстремизма среди молодежи: обострение социальной напряженности в молодежной среде, криминализация ряда сфер общественной жизни, изменение ценностных ориентаций, проявление так называемого исламского фактора, использование сети Интернет в противоправных целях.

М.А. Яровский же, выделяя причины экстремизма, акцентирует внимание на социально-экономических аспектах жизни: социально-экономический кризис; ослабление государственной власти и отсутствие опыта цивилизованной политической борьбы; террористическая активность отдельных групп и организаций; обострение национальных проблем; неоднородность конфессиональной структуры населения России; несовершенство законодательства; нарушение прав религиозных и этнических меньшинств; рост псевдорелигиозных течений; отсутствие контроля со стороны государственных структур за деятельностью неорелигиозных течений; неопределенность места и роли правоохранительных органов в системе мер по противодействию религиозному экстремизму; конфессиональные противоречия, политическая амбициозность отдельных религиозных лидеров и отсутствие межрелигиозного (межконфессионального) диалога [5, с. 135].

Х.Ш. Килясханов считает причинами появления экстремистских настроений российскую специфику деструктивных образований в молодежной среде и определят её тремя основными факторами: 1) социальной и экономической неустойчивостью российского общества на протяжении последних пятнадцати лет и социальной незащищенностью значительной части молодежи; 2) особенностью социальной мобильности в обществе; 3) утратой нормативно-ценностных оснований, которые необходимы для поддержания социальной солидарности и обеспечения социальной идентичности [5, с. 135].

По мнению Д.Г. Давыдова одна из причин возникновения экстремизма в молодёжной среде является «культура насилия в обществе», включая и образовательную среду [2, с. 11]. Насилие, по утверждению автора, определяется молодежью как составляющая социальной нормы, как основание социального статуса и как средство разрешения проблем.

Таким образом, мы можем обобщить социально-экономические и культурологические причины возникновения экстремизма, разделив их на три подгруппы: 1) социально-экономические и политические, 2) социокультурные и идеологические, 3) этнические и религиозные (см. таблицу):

Социально-экономические и культурологические причины появления экстремизма в молодежной среде

Тип группы	Причины возникновения экстремизма
Социально-экономические и политические причины	1. Социально-экономический кризис 2. Снижение уровня жизни 3. Безработица 4. Социальная напряжённость в молодёжной среде 5. Отсутствие конструктивного опыта политической борьбы 6. Массовая миграция
Социо-культурные и идеологические причины	1. Деструктивное влияние СМИ 2. Уничтожение доступной культурно-досуговой среды 3. Утрата системы социальных ценностей и идеалов 4. Снижение культурного уровня населения 5. Культ насилия в обществе
Этнические и религиозные причины	1. Рост псевдорелигиозных течений (сект) 2. Рассогласованность конфессиональных структур населения России 3. Нарушение прав религиозных и этнических меньшинств 4. Политическая амбициозность отдельных религиозных лидеров. 5. Отсутствие межрелигиозного (межконфессионального) конструктивного диалога

Анализ приведённых внешних (социально-экономических, политических, социокультурных, этнических и религиозных) причин создает впечатление о затруднительности, а порой и невозможности проведения предметной педагогической работы по профилактике экстремизма. Что можно противопоставить негативному влиянию средств массой информации и деструктивной социально-экономической и культурологической политике в современных педагогических условиях? В чём заключается конкретика педагогической работы с молодёжью при условии факта утраты общественно значимых ценностей и идеалов? Каким образом возможно в педагогической

среде учитывать «политическую амбициозность отдельных религиозных лидеров»?

Данные вопросы заслуживают рассмотрения с точки зрения концептуальных подходов, но руководствоваться ими в практической педагогической деятельности, на наш взгляд, сложно.

Каковы же внутренние причины возникновения экстремизма в молодёжной среде? Актуальность этого вопроса обусловлена важностью понимания методов, приёмов и способов профилактики данного явления в педагогической среде. Поэтому последующий перечень причин возникновения экстремизма базируется на анализе психолого-педагогических воздействий и условий, являющихся внутренними (скрытыми) «провокаторами» экстремистских настроений и устремлений субъекта.

Так, у К. Хорни в качестве таковой мы обнаруживаем «базальную тревожность» личности, которая возникает вследствие отсутствия уважения к потребностям ребёнка, при недостатке доверия и теплоты, излишней опеке, доминировании, безразличии, сумасбродном поведении со стороны старших [7, с. 38–39]. Всё это, по мнению автора, может породить «движение против людей». К. Хорни пишет о приверженцах этой стратегии так: «Его система ценностей строится на основе джунглей. Сила даёт право. Отбрось гуманность и жалость. Человек человеку волк. Здесь мы встречаем ценности такого рода, которые не очень отличаются от хорошо знакомых нам на примере нацизма» [7, с. 69]. Недостаток доверия и теплоты, излишняя опека, проявляющаяся в мелочном контроле на основе демонстрации своей силы (статуса или должности), безразличие, проявляемое как «эмоциональная бесплодность» (термин В.П. Анисимова) или эмоциональная холодность, тупость, дистанцированность, что и порождает сумасбродное поведение взрослых, становятся для современной педагогической среды почти нормой, распространенной повсеместно, порождающей «базальную» или хроническую тревожность личности ребенка. Педагогические провокации становятся распространенной практикой системы образования, где личностные деформации взрослых субъектов педагогического процесса (педагогов и родителей) проецируются как «образец» поведения [15], что и является одной из скрытых существенных причин педагогической запущенности и возникновения негативизма, а вслед за ним и экстремизма.

Особо отметим, что здесь мы имеем дело не с отвлечённым, а совершенно конкретным феноменом «плохого / дурного воспитания». Дуальность такого «воспитания» состоит в либеральном (допускающем) или запрещающем авторитарном отношении взрослого (родителя и педагога) к импульсивно негативному проявлению ребенка, который переживает свои страхи, уныния, обиды, злость, ревность, зависть и прочие негативные чувствования без компетентно помогающего участия взрослого [1, с. 232–241]. «Интенсивность и насыщенность жизни современного человека порождает множество негативных переживаний, которые становятся причинами роста психических травм и накопления (вне рефлексии) негативной энергии, ведущей к срыву адаптивных механизмов индивида», что, по утверждению В.П. Анисимова, неизбежно приводит к разрушающим последствиям проявления индивида [1, с. 234]. Здесь мы обнаруживаем конкретные внутриличностные факторы, которые приводят к прогнозируемому

деструктивному поведению личности.

Так порождаются внутриличностные акцентуации, ведущие к проявлению феномена архетипа «чужой», на что указывается в монографии под редакцией Ю.М. Антоняна [8, с. 149, 179]. «Чужой» трактуется автором как архаичное деление на своих и чужих, как представителей иной расы, религии, народности. И поскольку другой человек неизвестен (а также и группа, представителем которой он является), то предполагается, что он может нести в себе угрозу. Немаловажно, что те, кого относят к категории «враги», обладают размытыми личностными качествами, не представляются как конкретные партнёры, а значит, и насилие по отношению к ним может быть морально оправдано. Такая направленность чувствования субъекта неизбежно провоцирует крайне деструктивные формы поведения, сродни экстремизму.

Уже упомянутый нами Д.Г. Давыдов предлагает к рассмотрению сущностные черты молодёжного возраста как возможные причины появления экстремизма [2, с. 6–12]:

1. Естественное *стремление молодежи к преодолению* препятствий и активности, потребность в романтизме. Как замечает автор, еще Л.С. Выготский указывал на «доминанту романтики» и «доминанту усилия» как тягу молодых людей к преодолению преград и к сопротивлению, которая в условиях мирного времени часто проявляется в виде протеста против навязчивого влияния.

2. Проблема *поиска идентичности*. Как пишет В.П. Анисимов, «Экстремистская идентификация связана, с одной стороны, с игнорированием молодыми людьми норм и ценностей, предлагаемых социумом, с другой – поиском других, существенно отличающихся от общепринятых. Этот процесс запускает создание экстремистских группировок. Общим способом создания экстремистских группировок является поиск враждебной группы» [1, с. 9].

3. Формирование *комплекса авторитарной личности*. Как подчёркивает Д.Г. Давыдов, ответственность за воспитание такой личности несут авторитарная семья и авторитарная школа. Авторитарная личность – это почитатель внутригрупповых авторитетов, озабоченный вопросами власти. Он нетерпим к неопределённости и отличается стереотипностью суждений и оценок. Те, кто не соответствует критериям (например, лица другой расы, национальности, религии, маргиналы, бомжи, наркоманы, фанаты противоборствующей команды и др.), могут заслуживать наказания.

4. *Фрустрация* как психическое состояние переживания неудачи, обусловленное невозможностью удовлетворения некоих потребностей, возникающее при наличии реальных или мнимых непреодолимых препятствий на пути к некоей цели. Фрустрация может рассматриваться как одна из форм психологического стресса. Проявляется в переживаниях разочарования, тревоги, раздражительности, наконец, отчаянии. Эффективность деятельности при этом существенно снижается» [11]. Последствием фрустрации является агрессия или депрессия. В случае если не получается проявить агрессию по отношению к фрустрирующим объектам (родителям, школе, педагогам), она может сместиться, например, на мигрантов, бездомных, инакомыслящих и т. д.

Авторы Ю.А. Зубок и В.И. Чупров указывают в качестве основной причины появления экстремизма «экстремальный тип сознания молодёжи». Исследователи под экстремальностью как сущностной характеристикой

молодежи понимают «различные формы проявления максимализма в сознании и крайностей в поведении на групповом и индивидуально-личностном уровнях» [3, с. 39]. Здесь мы также встречаемся с негативизмом и делением окружающих на «своих» и «чужих», когда слабая устойчивость к стрессам, недостаточная фрустрационная толерантность и самоотчуждение, сопровождающее выход из состояния фрустрации, закономерно приводят к отрицанию идей, мнений, разделяемых конструктивно общественным сознанием.

Итак, из наиболее часто упоминаемых внутриличностных причин при теоретическом анализе возникновения экстремизма исследователями указываются негативизм и фрустрация. Данные дефиниции мы можем упомянуть как наиболее часто встречающиеся на ранних этапах воспитания при неудовлетворении базовых потребностей индивида. Реакцией на педагогически некомпетентную акцию значимых взрослых является возникновение у детей чувства негативизма или чувства опасности как фрустрации.

По мнению Т.П. Клейниковой, под негативизмом понимается нежелание и неготовность подвергаться любым прямым воздействиям других людей [4, с. 39]. Таким образом, негативизм – это немотивированное, т. е. неосознанное, импульсивное поведение, проявляемое в действиях сопротивления, намеренно противоположных требованиям и ожиданиям воздействующих индивидов или социальных групп, проявляется как природосообразное нежелание подвергаться несогласованным воздействиям других людей, вызванное не логикой выполнения собственных задач, но отрицательным к ним отношением. Негативизм обусловлен действием психологической защиты в ответ на воздействия, противоречащие смыслам субъекта. Чаще всего негативизм проявляется у детей относительно необоснованных или авторитарных требований взрослых, кои не учитывают их внутренние потребности, прежде всего связанные с формированием самосознания [12].

Логично предположить, что в этом случае и мотивы, цели, а также способы их достижения тоже подвергаются переживаниям «чувства неудачи», чувства опасности, что и оказывается внутриличностной причиной порождения либо депрессии, либо непроизвольной агрессии. Таким образом, можно проследить закономерную цепочку произрастания экстремистских тенденций: фрустрация и / или негативизм на раннем этапе образования личности порождают и закрепляют (при повторяющихся формах проявления) экстремальный тип поведения, а вслед за этим и сознания, что неизбежно приводит к формированию экстремистской личности. Исходными социально-психологическими предпосылками возникновения негативизма и фрустрации является семья, а взрослея, молодой человек может оказаться в неблагоприятном социальном окружении, где не получает морально-психологической поддержки и понимания, что нередко мы обнаруживаем в современных образовательных учреждениях.

Как могла бы выглядеть педагогическая работа по профилактике экстремизма с молодёжью? Безусловно, в первую очередь это создание безопасной социально-психологической обстановки при обсуждении и поиске путей и способов решения острых вопросов, где без давления со стороны педагога над возможной «примитивностью» рассуждений, но исходя прежде

всего из индивидуальных потребностей человека, можно находить согласованные формы решения возникающих проблем. Важно при этом показать, что представители иных культур, национальностей, религий и пр. – это конкретные живые люди с похожими потребностями, своими недостатками и достоинствами, бедами и радостями. Педагогам необходимо научиться самим и научить своих подопечных ориентироваться в информационном пространстве личности, способном стремительно разжигать самые низменные агрессивные наклонности в угоду различным демагогам, либо находить конструктивно согласованные способы своей жизни, позволяющие быть Человеком. В конечном итоге это позволит руководствоваться разумными суждениями, избавиться от категоричных, стереотипных оценок и осознать собственную ответственность за свою жизнь.

Таким образом, в качестве психолого-педагогических причин возникновения экстремизма необходимо выделить внутриличностные образования негативизма и фрустрирующего опыта индивида, запускающих процессы экстремистской направленности, приводящей к разделению людей на «своих» и «чужих». Педагогическая же некомпетентность в либеральном или директивно указующем отношении к проявлению таких провоцирующих психических состояний молодого человека лишь усугубляет и ускоряет процессы экстремистского характера. Следовательно, необходимо создавать такую педагогическую среду, которая позволяла бы молодому человеку развивать рефлексивные способности, обусловливающие формирование индивидуального опыта конструктивно нравственного преобразования возникающих внутриличностных переживаний негативизма и фрустрации.

Построению и апробации такой педагогической программы профилактики экстремизма молодежи и посвящен последующий этап нашего исследования.

Список литературы

1. Анисимов В.П. Арт-педагогика нравственности: монография. Тверь: Изд-во ТвГУ, 2010. 320 с.
2. Давыдов Д. Г. Причины молодёжного экстремизма и его профилактика в образовательной среде // Социология образования. 2013. № 10. С. 4–17.
3. Зубок Ю.А., Чупров В.И. Молодёжный экстремизм. Сущность и особенности проявления // Социологические исследования. 2008. № 5. С. 37–47.
4. Клейникова Т.П. Рассогласованность взросло-детских отношений как провоцирующий фактор формирования негативизма личности // Alma mater (Вестник высшей школы). 2014. № 8. С. 39–43.
5. Криницына Е.В. Проблемы профилактики экстремизма в воспитательном пространстве современного ВУЗа // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 134–137.
6. Новикова Г.А., Новикова Л.А. Профилактика экстремистских проявлений в молодёжной среде. Архангельск.: Северный гос. мед. ун-т, 2014. 43 с.
7. Хорни К. Наши внутренние конфликты. М.: Эксмо-Пресс, 2000. 560 с.
8. Экстремизм и его причины / под ред. Ю.М. Антоняна. М.: Логос, 2010. 288 с.
9. Большая советская энциклопедия. М.: Сов. энцикл. 1969–1978. Экстремизм

[Электронный ресурс]. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/bse/153365/%D0%AD%D0%BA%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D0%B7%D0%BC (дата обращения: 1.11.2016).
10. Большой Энциклопедический словарь. 2000. Экстремизм [Электронный ресурс]. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/334414 (дата обращения: 15.10.2016).
11. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Фрустрация [Электронный ресурс]. URL: http://psychology.academic.ru/2793 (дата обращения: 17.10.2016).
12. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. Негативизм [Электронный ресурс]. URL: http://psychology.academic.ru/1346/%D0%BD%D0%B5%D0%B3%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%B8%D0%B7%D0%BC (дата обращения: 19.10.2016).
13. Комлев Н.Г. Словарь иностранных слов. Экстремизм [Электронный ресурс]. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/dic_fwords/446/%D0%AD%D0%9A%D0%A1%D0%A2%D0%A0%D0%95%D0%9C%D0%98%D0%97%D0%9C (дата обращения: 01.11.2016).
14. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь Ожегова. 1949–1992. Экстремизм [Электронный ресурс]. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/273806 (дата обращения: 16.10.2016).
15. Прокопцева Н.В. Психолого-педагогические условия профилактики профессиональной деформации педагога [Электронный ресурс]. URL: http://www.dissercat.com/content/psikhologo-pedagogicheskie-usloviya-profilaktiki-professionalnoi-deformatsii-pedagoga (дата обращения: 01.11.2016).
16. Энциклопедический словарь. 2009. Экстремизм [Электронный ресурс]. URL: http://dic.academic.ru/dic.nsf/es/66112/%D1%8D%D0%BA%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B5%D0%BC%D0%B8%D0%B7%D0%BC (дата обращения: 01.11.2016).

PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE CAUSES OF YOUTH EXTREMISM IN THE CONTEXT OF SOCIALIZATION

A.V. Sharapov

Tver State University

The article analyzes the signs of the extremism of youth, analyzes the external (socio-economic and cultural) and internal (psychological-pedagogical) reasons for the emergence of youth extremism. The author considers the individual experience of negativity and frustration to the psychological and pedagogical reasons. Also applies to them the incompetence of the teachers in the organization of intrapersonal influences such manifestations of destructive orientation. The proposed classification of social and psycho-pedagogical reasons for youth extremism allows the author to formulate the tasks of the pedagogical programme for the prevention of extremist tendencies among the youth.
***Keywords**: extremism, negativism, frustration, prevention of extremism.*

Об авторе:

ШАРАПОВ Александр Владимирович – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д.33), e-mail: Sha-77@mail.ru

ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9:62

РЕГУЛИРУЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ОТНОШЕНИЯ ДОВЕРИЯ РАБОТНИКА ТЕХНИКЕ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

А.Ю. Акимова[1], А.А. Обознов[2]

[1]Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского
[2]Институт психологии Российской академии наук

Представлены результаты исследования регулирующей функции доверия работников технике в профессиональной деятельности. Приведены данные, подтверждающие влияние доверия технике на качественные и количественные показатели деятельности. Установлено, что в сложных условиях работы высокий уровень доверия работников технике способствует снижению когнитивной сложности, оптимизации используемых ресурсов внимания, предотвращению психосоматических заболеваний, а низкий уровень доверия технике приводит к росту эмоциональной напряженности, неудовлетворенности работой, развитию психосоматических заболеваний.

Ключевые слова: *отношение к технике, доверие технике, типы доверия технике, регулирующая функция, показатели профессиональной деятельности.*

Актуальность проблемы

Исследование проблемы отношения человека к технике как одного из механизмов психического регулирования человеческой деятельности в настоящее время проводится в рамках различных научных направлений. Актуальность данной проблемы обусловлена большим влиянием современных технических систем на все сферы общественной жизни: экономику, производство, культуру, политику, экологию и др. В социально-психологическом контексте одним из таких направлений является изучение доверия человека технике в производственной деятельности. В связи с тем, что дискуссию вызывает правомерность использования понятия «доверие» применительно к неодушевленному объекту – технике, вопросы сходства и различия концепций доверия между людьми, между людьми и автоматизированными техническими системами, доверия человека технике специально рассматривались в ряде отечественных и зарубежных работ [6; 18; 21–23; 26]. Изучались вопросы сущности, структуры, факторов и условий возникновения доверия технике; влияния характеристик техники и профессионального опыта человека на проявления доверия к ней [17; 19; 20; 25 и др.]. Указанные исследования в значительной степени опирались на психологические и социологические модели и, по сути, предполагали принципиальное сходство концептуальных подходов к изучению доверия между людьми и доверия человека технике.

Необходимо отметить, что разнообразие теоретических подходов к сущности понятия доверия обусловливает определенную сложность в изучении доверия технике. В зависимости от принадлежности к научному направлению, социальной и политической позиции исследователями предлагаются различные подходы к изучению доверия, которое рассматривается ими как социально-психологическое явление, базисный элемент социального капитала, фактор организационной культуры, компонент политического и общественного сознания и т. д. [3–5; 7; 12; 14 и др.]. Это приводит к тому, что исследования доверия технике основываются на различных концептуальных моделях и в них используются разнообразные методические подходы. Все это затрудняет полноценное и комплексное исследование сущности, структуры, функций феномена доверия технике, его влияния на профессиональное поведение.

Вместе с тем, некоторыми авторами отмечается, что в ситуациях производственной деятельности, особенно при управлении техникой в сложных и опасных условиях, доверие к ней является одним из регуляторов профессионального поведения человека, определяющим выбор его действий, принятие решения [1; 6; 9; 15].

Цель исследования состояла в изучении регулирующей функции доверия работников технике в условиях профессиональной деятельности.

Авторский подход к исследованию

Соглашаясь с мнением отечественных исследователей [3; 7; 12 и др.], мы основывались на понимании содержательной сущности доверия человека технике как психологического отношения. Качественное своеобразие доверия технике, в соответствии с данным подходом, определяется теми свойствами, которые, согласно В.Н. Мясищеву, устанавливают содержательные связи человека с техникой [8]. Как показали результаты ранее проведенных исследований, работники, профессиональная деятельность которых связана с взаимодействием с техникой, такими свойствами считают надёжность, предсказуемость, знание техники, её исправную работу, уверенность в выполнении задания с помощью техники, умение управлять техникой [1]. Учитывая вышеизложенное, доверие работника технике определяется нами как специфическое психологическое отношение, включающее:

а) представления о реализуемости профессиональных задач с помощью техники,

б) ожидаемые эмоции от взаимодействия с ней,

в) готовность к её эксплуатации в различных условиях.

Основываясь на результатах имеющихся исследований [1; 6; 9; 16; 21; 24; 26 и др.], было показано, что доверие работника технике основывается на оценках им, во-первых, надёжности и, во-вторых, освоенности техники. Оценка надёжности отражает сложившееся представление работника о стабильности и исправности работы техники, а оценка освоенности – о собственной способности управлять ею. Нами выделялись высокие, средние и низкие оценки работниками надёжности и освоенности техники.

Доверие работника технике, как и всякое психологическое отношение, включает когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты. Оценки надёжности и освоенности техники определяют своеобразие содержательных характеристик компонентов доверия технике (табл. 1).

Таблица 1

Содержательные характеристики компонентов доверия технике

Компонент	*Содержательная характеристика компонента*	
	Оценка надёжности	*Оценка освоенности*
	Высокая оценка	
Когнитивный	Представление о полном и точном знании функционирования техники в разных условиях эксплуатации	Осознание собственных высоких возможностей управления техникой
Эмоциональный	Отсутствие сомнений в безотказности техники в любых ситуациях	Полная уверенность в своих способностях управления техникой
Поведенческий	Полная готовность к управлению техникой в любых условиях	Полная готовность к управлению любой техникой
	Средняя оценка	
Когнитивный	Представление о недостаточно полном знании о функционировании техники, особенно в критических ситуациях	Осознание недостаточности собственных возможностей управления техникой
Эмоциональный	Сомнения в безотказности техники	Неполная уверенность в своих способностях управления техникой, особенно в нестандартных ситуациях
Поведенческий	В целом готовность к управлению техникой, преимущественно в стабильных условиях	В целом готовность к управлению надежной техникой
	Низкая оценка	
Когнитивный	Осознание низкой степени знания о функционировании техники	Осознание низких собственных возможностей управления техникой
Эмоциональный	Выраженные сомнения в безотказности техники	Неуверенность в своих способностях управления техникой
Поведенческий	Низкая готовность к управлению техникой, избегание новых и неопределенных ситуаций	Низкая готовность к эксплуатации техники

Сочетание высоких, средних и низких оценок надёжности и освоенности положено в основу предлагаемой типологии доверия работников технике, в соответствии с которой выделяются 9 типов, отличающихся уровнем доверия технике (высокий, средний, низкий), а также согласованностью или несогласованностью оценок надёжности и освоенности техники (согласованные типы предполагают одинаковые значения обеих оценок, несогласованные – разные значения оценок). Типы доверия работников технике представлены в табл. 2.

Таблица 2

Типы доверия работников технике

Оценка освоенности техники	Оценка надежности техники		
	Высокая оценка надежности	Средняя оценка надежности	Низкая оценка надежности
Высокаяоценка освоенности	Тип ВС: высокий и согласованный уровень доверия	Тип ВоН: высокий и несогласованный уровень доверия	Тип СоН: средний и несогласованный уровень доверия
Средняя оценка освоенности	Тип ВнН: высокий и несогласованный уровень доверия	Тип СС: средний и согласованный уровень доверия	Тип НнН: низкий и несогласованный уровень доверия
Низкая оценка освоенности	Тип СнН: средний и несогласованный уровень доверия	Тип НоН: низкий и несогласованный уровень доверия	Тип НС: низкий и согласованный уровень доверия

Как следует из табл. 2, три типа (ВС, ВоН, ВнН) относятся к высокому уровню доверия технике и характеризуются сочетанием обеих высоких оценок либо одной высокой и одной средней оценкой надежности и освоенности техники; три типа – к среднему уровню доверия технике (СС, СоН, СнН) и отличаются сочетанием обеих средних оценок или высокой и низкой оценкой надежности и освоенности техники; остальные три типа (НС, НоН, НнН) характеризуются низким уровнем доверия техники и основаны на сочетании обеих низких или одной низкой, другой средней оценках надежности и освоенности техники.

Мы полагали, что доверие работника технике целесообразно изучать применительно к конкретным профессиям, поэтому в данной статье представлено исследование регулирующей функции доверия машинистов локомотивных бригад в условиях управления железнодорожным транспортом.

Методика исследования

На основе предложенной типологии был разработан опросник «Доверие машиниста локомотива к технике», который предназначен для определения выраженности оценок работниками надежности и освоенности

техники и дифференцированию их по соответствующим типам. Психометрическая проверка опросника подтвердила его соответствие требованиям, предъявляемым к психодиагностическому инструментарию [2].

Изучение качественных и количественных показателей производственной деятельности машинистов локомотива проводилось на основе анализа рабочей документации. Рассматривались данные, характеризующие частоту и содержательные характеристики ошибочных действий, совершенных ими в процессе профессиональной деятельности, которые привели к сходу поездного состава, проезду запрещающего сигнала, наезду на препятствие или нарушению режима движения поезда (превышение допустимой скорости, несвоевременное торможение и т. д.).

Для оценки затрат психофизиологических ресурсов на достижение результата работы использовался комплекс методик, оценивающих коммуникативные эмоциональные, волевые качества машинистов, а также состояние ресурсной сферы личности, включающий 16-факторный личностный опросник Р.Б. Кеттела, форму «А» в адаптации А.Г. Шмелева [10]; тест-опросник на исследование волевой саморегуляции А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана [11], экспресс-диагностику уровня социальной фрустрированности Л.И. Вассермана [13]. Дополнительно анализировались медицинские данные о наличии психосоматических заболеваний (гипертоническая болезнь, язвенная болезнь) у машинистов, принявших участие в исследовании.

Статистическая обработка результатов исследования проводилась с использованием методов частотного анализа, сравнения распределений по критерию $\chi 2$ Пирсона, анализа различий по критерию различий t-Стьюдента. Для анализа данных использовались компьютерные программы Microsoft Office Excel 2007, Statistica 6.0.

Результаты эмпирического исследования и их обсуждение

В соответствии с поставленной в исследовании целью было выдвинуто предположение о том, что регулирующая функция доверия технике проявляется, во-первых, в различных количественных и качественных показателях деятельности работников с разными типами доверия технике и, во-вторых, в различных ресурсных затратах этих работников на достижение результатов деятельности.

В исследовании приняли участие 240 машинистов локомотивных бригад Горьковской железной дороги, основная трудовая задача которых заключается в управлении железнодорожными поездными составами, как правило, в ситуациях неопределенности или риска. В ранее проведенных исследованиях было показано, что у данных работников в условиях управления железнодорожным транспортом проявляется феномен доверия технике [1; 9]. Тип доверия технике определялся с использованием опросника «Доверие машиниста локомотива к технике». Подбор участников исследования проводился таким образом, чтобы количество работников с типами высокого, среднего и низкого уровней доверия техники было сопоставимым. Распределение машинистов с разными типами доверия технике приведено в табл. 3.

Таблица 3

Распределение машинистов локомотивных бригад
с разными типами доверия технике

Тип доверия технике	Количество машинистов	
	абсолютное, чел.	относительное,%
Всего работников с типами высокого уровня доверия технике, в том числе:	79	33
– тип «высокая оценка надёжности /высокая оценка освоенности» (ВС);	27	11
– тип «высокая оценка освоенности /средняя оценка надёжности» (ВоН);	26	11
– тип «высокая оценка надёжности /средняя оценка освоенности» (ВнН)	26	11
Всего работников с типом среднего уровня доверия технике, в том числе:	80	33
– тип «средняя оценка надёжности /средняя оценка освоенности» (СС)	80	33
Всего работников с типами низкого уровня доверия технике, в том числе:	81	34
– тип «низкая оценка надёжности /низкая оценка освоенности» (НС);	23	10
– тип «низкая оценка освоенности /средняя оценка надёжности» (НоН);	23	10
– тип «низкая оценка надёжности /средняя оценка освоенности» (НнН)	35	14
ИТОГО:	240	100

В ранее проведенных нами исследованиях [2; 9] показано, что типы с *высокой оценкой* надежности/*низкой оценкой* освоенности (СнН) и с *высокой оценкой* освоенности/*низкой оценкой* надежности (СоН) встречаются среди работников достаточно редко и составляют 0,5 %÷1,0 % от обследованной выборки. В связи с крайней малочисленностью машинистов с указанными типами, данные о них в исследовании не рассматривались.

В итоге изучения рабочей документации были получены данные об относительном количестве (в %) машинистов с разными типами доверия технике, совершивших ошибки. Проведенный анализ показал, что за анализируемый период (2011–2012 гг.) ошибочные действия допускались машинистами со всеми типами доверия технике. Вместе с тем относительное количество работников, совершивших ошибки, различается у машинистов с разными типами доверия технике.

Наибольшее относительное количество машинистов, допустивших ошибочные действия (39 %), зафиксировано в группе с типом среднего уровня доверия технике, тогда как относительное количество машинистов, допустивших ошибочные действия в группах с типами высокого и низкого

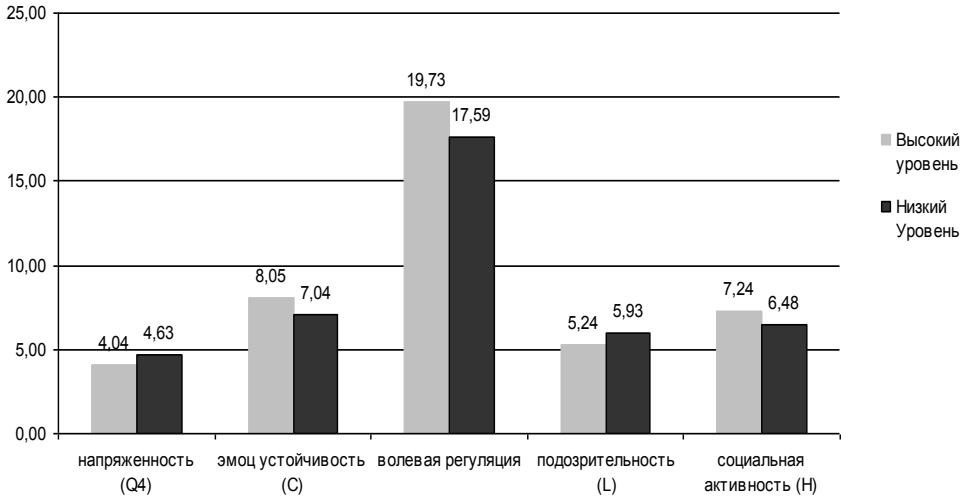
уровней доверия технике было существенно меньше в составляло 19 % и 25% соответственно (значимость различий $p \leq 0,05$ по критерию $\chi 2$ Пирсона).

Качественный анализ видов совершенных ошибочных действий свидетельствовал о том, что у машинистов с типами высокого уровня доверия технике преобладают однотипные ошибки, связанные с наездом на препятствие. В данной группе работников такие ошибки составили 93 % всех зафиксированных нарушений и были классифицированы как нарушение регламента (превышение допустимой скорости). У машинистов с типами низкого уровня доверия технике были выявлены следующие ошибки: наезды на препятствие (80 %), нарушения регламента эксплуатации техники (15 %), проезды запрещающих сигналов (5 %). Все виды ошибочных действий были отмечены в работе машинистов с типом среднего уровня доверия технике: наезды на препятствия (81 %), нарушения регламента эксплуатации техники (10 %), проезды запрещающих сигналов (6 %), сход состава с путей (3 %). Необходимо подчеркнуть, что сход состава, который является наиболее значимым по негативности производственных последствий из представленных ошибок, был допущен только машинистом с типом СС (средняя оценка надёжности /средняя оценка освоенности) среднего уровня доверия технике.

Обобщая полученные данные, можно сделать вывод о том, что в группах машинистов с типами высокого и низкого уровня доверия технике в полтора-два раза меньше работников, допустивших ошибочные действия, чем в группе с типом среднего уровня доверия. При этом только машинисты последней группы допускали ошибочные действия с наиболее тяжелыми негативными последствиями.

Мы предположили, что машинисты с типами низкого уровня доверия технике, имевшие высокие производственные показатели, достигали их за счёт усиления произвольного контроля за работой техники и правильностью выполнения собственных действий. Такое усиление требует мобилизации ресурсов внимания для поддержания постоянной готовности к непредвиденному развитию ситуации. Сопоставление индивидуально-психологических характеристик работников с типами высокого и низкого уровня доверия технике, имеющих высокие производственные показатели выявило, что машинисты с типами низкого уровня доверия технике имеют более высокие значения по фактору Q4 «расслабленность – напряженность» опросника Кеттела ($p \leq 0,05$ по критерию различий t-Стьюдента), фактору L «доверчивость – подозрительность» ($p \leq 0,01$) и более низкие – по фактору C «эмоциональная нестабильность – эмоциональная стабильность» ($p \leq 0,001$), фактору H «робость – смелость» ($p \leq 0,01$, а также значениям общей волевой регуляции, измеренными по тесту-опроснику А.В. Зверькова, Е.В. Эйдмана ($p \leq 0,001$ по критерию t-Стьюдента) (рисунок).

Дополнительно сравнивались показатели уровня социальной фрустрированности (показатель, обратный удовлетворенности) в рассматриваемых группах машинистов. Был установлен значительно более высокий показатель социальной фрустрированности машинистов с типами низкого уровня доверия технике – 1,36 по сравнению с машинистами с типами высокого уровня доверия технике – 0,91 ($p \leq 0,001$по критерию t-Стьюдента).



Значения индивидуально-психологических характеристик машинистов локомотивных бригад с типами высокого и низкого уровней доверия технике

В целом можно отметить, что машинисты с типами низкого уровня доверия технике обладают более выраженным напряжением эмоционального состояния (возбужденность, фрустрированность, раздражительность) по сравнению машинистами с типами высокого уровня доверия. Они характеризуются более низкой эмоциональной устойчивостью, волевой регуляцией поведения, более выраженным недоверием к окружающим и трудностями в социальных контактах, а также более высокой неудовлетворенностью сложившейся социальной ситуацией.

Длительная мобилизация внутренних ресурсов приводит, как правило, к снижению функциональных резервов работника и, вследствие этого, возникновению психосоматических нарушений. Сравнение относительного количества машинистов с типами высокого и низкого уровней доверия технике, имевших заболевания психосоматического спектра (гипертоническая болезнь, язвенная болезнь), показало, что среди машинистов с типами низкого уровня доверия технике доля работников с указанными заболеваниями в 1,8 больше, чем с типами высокого уровня – 36 % и 20 % соответственно ($p \leq 0,05$ по критерию $\chi 2$ Пирсона). Полученные данные свидетельствовали о более высокой степени и длительности напряжения адаптационных ресурсов машинистов с типами низкого уровня доверия технике по сравнению с машинистами с типами высокого уровня и подтвердили наше предположение о более высоких ресурсных затратах на достижение результата работы первых по сравнению со вторыми.

Обобщая результаты исследования, можно заключить, что доверие технике выполняет функцию регуляции профессионального поведения. Регулирующая функция проявляется в том, что в сложных и опасных условиях производственной деятельности высокий уровень доверия работников технике способствует снижению когнитивной сложности ситуации, оптимизации используемых ресурсов внимания, предотвращению психосоматических

заболеваний. Низкий уровень доверия способствует росту эмоциональной напряженности, неудовлетворенности работой, развитию психосоматических заболеваний.

Результаты представленного исследования позволяют сделать следующие *выводы*:

1. Доверие технике является одним из факторов, влияющих на показатели деятельности. Работники с типами высокого и низкого уровней доверия технике характеризуются более высокими количественными и качественными показателями профессиональной деятельности по сравнению с работниками с типами среднего уровня доверия технике.

2. Высокий уровень доверия работников технике способствует снижению когнитивной сложности производственной ситуации, оптимизации используемых ресурсов внимания, что в целом способствует достижению высоких количественных и качественных производственных и предотвращению психосоматических заболеваний.

3. Высокие количественные и качественные производственные показатели работников с типами низкого уровня доверия технике достигаются за счет мобилизации психофизиологических ресурсов, приводящей к росту эмоциональной напряженности, неудовлетворенности трудом и развитию психосоматических заболеваний.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (грант № 15-06-10296а).

Список литературы

1. Акимова А.Ю. Доверие к технике в представлении машинистов локомотивов // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. 2012. №1 (1). С. 376–382.
2. Акимова А.Ю. Методика оценки доверия машиниста локомотива к технике // Психологич. журн. 2013. Т. 34, № 1. С. 109–120.
3. Антоненко И.В. Социально-психологическая концепция доверия. М.: Флинта. Наука, 2006. 480 с.
4. Веселов Ю.В. Социологическая теория доверия // Экономика и социология доверия / под ред. Ю.В. Веселова. СПб.: Социол. об-во им. М.М. Ковалевского, 2004. С. 16–32.
5. Журавлев А.Л., Сумарокова В.А. Доверие предпринимателей к разным видам организаций: региональные особенности // Социально-психологическая динамика в условиях экономических изменений / отв. ред.: А.Л. Журавлев, Е.В. Шорохова. М.: Институт психологии РАН, 1998. 295 с.
6. Купрейченко А.Б. Доверие и недоверие технике и социотехническим системам: обоснование методического подхода // Актуальные проблемы психологии труда, инженерной психологии и эргономики. Вып. 4. / под ред. В.А. Бодрова, А.Л. Журавлева. М.: Институт психологии РАН, 2012. С. 331–350.
7. Купрейченко А.Б. Психология доверия и недоверия. М.: Институт психологии РАН, 2008. 564 с.
8. Мясищев В.Н. Проблемы психологии в свете взглядов классиков

марксизма-ленинизма на отношения человека // Учен. зап. ЛГУ. №203. Сер. философских наук. Психология. 1955. Вып. 8. С. 3–30.
9. Обознов А.А., Акимова А.Ю. Доверие человека технике как фактор надежности профессиональной деятельности // Знание. Понимание. Умение: науч. журн. Моск. гуманитар. ун-та. 2013. № 2. С. 225–231.
10. Общая психодиагностика / под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987. 304 с.
11. Практикум по психодиагностике. Психодиагностика мотивации и саморегуляции: учеб. пособие /В.С. Бабина, М.З. Дукаревич, С.Н. Ениколопов и др.; МГУ им. М.В. Ломоносова. М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1990. 160 с.
12. Скрипкина Т.П. Психология доверия: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 264 с.
13. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.
14. Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию: пер. с англ. М.: ООО «Издательство АСТ»: ЗАО НПП «Ермак», 2004. 730 с.
15. Шатунова Е.А. Доверие работников к технике как фактор их отношения к труду: дис. … канд. психол. наук. Тверь. 2015, 241 с.
16. Barber B. The Logic and Limits of Trust. New Brunswick, NJ: Rutgers Univ. Press, 1983. 310 p.
17. De Vries P. Trust in systems: Effects of Direct and indirect information: Doctoral Thesis. Eindhoven: University of Technology, 2004. 158 p.
18. Jian J., Bisantz A.M., Drury C.G. Foundations for an empirically determined scale of trust in automated systems // International Journ. of Cognitive Ergonomics. V. 4 (1). 2000. P. 53–71.
19. Kunii Y. Student Pilot Situational Awareness: The Effects of Trust in technology: Doctoral Thesis. Florida: Embry-Riddle Aeronautical University, 2006. 72 p.
20. Lee J., See K. Trust in technology: Designing for appropriate reliance // Human Factors. 2004. V. 46 (1). P. 50–58.
21. Lee J.D., Moray N. Trust, Control strategies and allocation of function in human-machine systems // Ergonomics. 1992. V. 35. P. 1243–1270.
22. Lewandowsky S., Mundy M., Tan G.P.A. The dynamics of trust: Comparing humans to automation // Journ. of Experimental Psychology: Applied. V. 6. 2000. P. 104–123.
23. Muir B.M. Trust in automation. Part I. Theoretical issues in the study of trust and human intervention in automated systems // Ergonomics. V. 37. 1994. P. 1905–1922.
24. Rempel J.K., Holmes J.G., Zanna M.P. Trust in close relationships// Journ. of Personality and Social Psychology. 1985. V. 49. Is. 1. P. 95–112.
25. Wiegmann D., Rich A., Zhang H. Automated diagnostic aids: the effects of aid reliability on users' trust and reliance //Theoretical issues in Ergonomics Science. 2001. V. 2 (4). P 352.
26. Zuboff S. In the age of the smart machine: The future of work and power. NY: Basic Book, 1988. 496 p.

REGULATORY FUNCTION OF RELATIONSHIP OF TRUST EMPLOYEES TO TECHNIQUE IN PROFESSIONAL ACTIVITIES

A.Yu. Akimova[1], A.A. Oboznov[2]

[1]Lobachevsky State University of Nizhniy Novgorod
[2]Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences

The results of the regulatory function of trust to technique in professional activity are presented. The data on the impact of trust to techniques of qualitative and quantitative indicators of activity are given. It is shown that in the complex conditions of work with a high level of trust employees technique contributes to the reduction of cognitive complexity, optimization of resources used and attention, prevention of psychosomatic diseases, and low level of trust technique leads to the increase of emotional stress, job dissatisfaction, the development of psychosomatic diseases.
***Keywords**: attitude to technique, trust to technics, types of trust in equipment, the regulating function, indicators of professional activity.*

Об авторах:

АКИМОВА Анна Юрьевна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (603950, г. Нижний Новгород, пр. Гагарина, 23), e-mail: anna_ak@rambler.ru

ОБОЗНОВ Александр Александрович – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории психологии труда, эргономики, инженерной и организационной психологии ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук» (129366, г. Москва, ул. Ярославская, 13), e-mail: aao46@mail.ru

УДК 159.922.8

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПОДРОСТКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ АВТОНОМИИ

М.Ю. Бурыкина, О.А. Доронцова

Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского

Рассматривается актуальная проблема автономии личности. Представлено экспериментальное исследование психологических особенностей подростков в контексте автономии. Выявлены взаимосвязи между целеполаганием, планированием, управлением своими эмоциями и другими характеристиками у подростков с различным уровнем автономии.

Ключевые слова: *автономия, уровни автономии, подростки, особенности.*

В современной науке большой интерес вызывает проблема автономии личности. Это связано с произошедшими преобразованиями во всех сферах жизнедеятельности общества, которые повлекли изменения требований к личности. Насыщенность социально-исторических процессов в нынешнем обществе вынуждает человека самостоятельно ставить цели и принимать решения, управлять собой и своей жизнью, регулировать свое поведение, деятельность, эмоции, т. е. обладать автономией. С другой стороны, автономия является определенным показателем психологической успешности и здоровья, а ее отсутствие выступает признаком возможного неблагополучия и потребности в психологической помощи.

Впервые проблема автономии поднимается в философских трудах Конфуция, Сократа, Аристотеля, Б. Спинозы, И. Канта. Философы подходят к пониманию автономии через трактовки свободы выбора, свободы воли, управления собой.

В зарубежной психологии автономия характеризуется как обоснование определенной ступени или стадии развития личности (Э. Эриксон, Л. Стейнберг, С. Силверберг, М. Малер, Д. Винникотт). Наиболее полно вопросы автономии отражены в теории самодетерминации (Э. Деси, Р. Райн, Э. Скиннер, Дж. Веллборн, М. Тернер). Автономия детей рассматривалась в свете отношений с родителями (П. Блос, А. Фрейд, Дж. Боулби и др.).

Автономия как базальная потребность рассматривается М.Ю. Бурыкиной в контексте материнского отношения к ребенку [1]. Автор отмечает, что при длительном неудовлетворении потребности происходит ее «перерастание» в психическую напряженность, которая может проявляться в агрессии, страхе, конфликтах, сопровождающихся психологическими защитами от негативных состояний. Потребностный опыт, по мнению автора, приведет к формированию адекватных или замещенных способов «разрядки» потребностей. Личностный потребностный опыт формируется вследствие обобщений состояний, переживаемых человеком в потребностных ситуациях

[1]. Важно учитывать потребностный опыт своевременного удовлетворения или неудовлетворения потребности в автономии и при необходимости менять его отрицательную направленность.

В отечественной науке большой вклад в понимание автономии внесли О.Е. Дергачева, Е.Р. Калитеевская, Д.А. Леонтьев, Н.Н. Поскребышева, Г.С. Прыгин. Познание аспектов автономии имеет важное значение для теоретической и практической деятельности в научной сфере, что подчеркивает Д.А. Леонтьев, говоря о том, что изучение автономии современного человека является в настоящее время одним из приоритетных направлений психолого-педагогических исследований [4].

Наряду с понятием «автономия» используется понятие «автономность», которое нередко встречается в отечественных исследованиях (Т.И. Ежевская, И.М. Захарова, Г.С. Прыгин, Е.Л. Сырцова и др.), и рассматривается как обладание автономией [7]. Г.С. Прыгин определяет автономность как синоним эффективной самостоятельности. В своих работах автор описывает комплекс качеств, названный им комплексом «эффективной самостоятельности» в выполнении деятельности. К таким качествам относятся: склонность к самостоятельной работе, без внешнего контроля; настойчивость в достижении поставленных целей; адекватная самооценка; уверенность в себе и результатах свого труда; ответственность; склонность к систематическому планированию свой деятельности; умение заставить себя сосредоточиться на выполнении задания; в случае необходимости легкость переключения с одной работы на другую; внутренняя потребность всегда доводить доверенную работу до конца; развитый самоконтроль и рефлексия; развитая способность к антиципации; умение применять как внешнюю, так и внутреннюю информацию для достижения поставленной цели; способность критически оценивать свой успех или неудачу в деятельности и правильно анализировать их причины [10]. Г.С. Прыгин выделяет группы автономных, зависимых и смешанных субъектов, различающиеся разной степенью сформированности симптомокомплекса качеств эффективной самостоятельности [10].

Анализ литературы (Е. Греенбергер, Л. Дэси, Р. Райн, Д. Шапиро, Э. Эриксон, О.Е. Дергачева, Д.А. Леонтьев, Е.Р. Калитеевская, Г.С. Прыгин и др.) позволяет рассматривать *автономию* как интегративную характеристику личности, проявляющуюся в самостоятельном планировании и реализации задуманного, в способности согласовывать свою активность с требованиями действительности для достижения поставленных целей, характеризующуюся ответственностью за свои решения.

Особым возрастом, имеющим большой потенциал для формирования автономии, является подростковый возраст. По мнению ряда психологов, во время подросткового кризиса может родиться автономная личность, хотя это происходит не со всеми [2, 3].

Цель нашего исследования состояла в изучении психологических особенностей подростков, обладающих различным уровнем автономии.

Базой исследования выступили учащиеся подросткового возраста 13–15 лет средних общеобразовательных школ г. Брянска в количестве 260 человек.

В качестве диагностикой методики для исследования уровня автономии использовался специальный тестовый «Опросник автономности – зависимости» Г.С. Прыгина для подростков (12–15 лет) [10]. Также были использованы методики: 1) «Способность самоуправления», шкалы: анализ противоречий или ориентировка в ситуации, прогнозирование, целеполагание, планирование, критерии оценки качеств, принятие решения, самоконтроль, коррекция (Н.М. Пейсахов) [8]; 2) «Изучение стилевой саморегуляции поведения», шкалы: планирование, моделирование, программирование, оценка результатов, гибкость и общий уровень саморегуляции поведения (В.И. Моросанова, Е.М. Коноз) [6]; 3) тест «Насколько вы уверены в себе?» (А.М. Прихожан) [9]; 4) «Опросник межличностных отношений», шкалы: потребность включения и потребность аффекта (А.А. Рукавишников) [11]; 5) «Диагностика эмоционального интеллекта», шкалы: эмоциональная осведомленность, управление своими эмоциями, самомотивация, эмпатия, распознавание эмоций других людей, эмоциональный интеллект (Н. Холл) [12]; 6) «Диагностика волевого потенциала личности» [12]; 7) «Тест смысложизненных ориентаций», шкалы: цели в жизни; процесс жизни; результативность жизни; локус контроля – я; локус контроля – жизнь, осмысленность жизни (Д.А. Леонтьев) [5].

Анализ данных, полученных с помощью методики «Автономности – зависимости», свидетельствует о том, что 28,5 % испытуемых подростков (74 человека из 260) обладают низким уровнем автономии, согласно методике они называются «зависимые». Большинство, 46,5 % исследуемых подростков (121 человек из 260), обладают средним уровнем автономии, в используемой методике они именуются «смешанные», и оставшиеся 25 % подростков (65 человек из 260) обладают высоким уровнем автономии – «автономные».

Разделение подростков на автономных, смешанных и зависимых субъектов расширяет возможности для изучения феномена автономии. Данные, полученные в выделенных подгруппах, были математически обработаны с использованием непараметрического коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

Подростков *с высоким уровнем автономии* отличает последовательность действий при реализации запланированной деятельности, принятии решений и контроле достигнутого результата. Такие подростки характеризуются уверенностью в своих действиях. Управление эмоциями происходит посредством распознавания эмоций других. Целеполагание, самомотивация также детерминированы волевым потенциалом, что говорит об умении подростков с высоким уровнем автономии управлять собой.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о существовании последовательных связей между прогнозированием и целеполаганием ($r=0,31$; $p<0,01$), целеполаганием и планированием ($r=0,39$; $p<0,01$), планированием и принятием решения ($r=0,32$; $p<0,01$), имеющихся только у автономных подростков. Эти данные говорят о том, что основой целеполагания таких подростков является прогнозирование условий, а планированию деятельности предшествует целеполагание, принятие решения происходит после обдуманного планирования.

Только в группе автономных подростков отмечаются связи между

принятием решений и самоконтролем (r=0,35; p<0,01). Эти значения иллюстрируют сопровождение принятого решение самоконтролем, который, в свою очередь, согласуется с оценкой качества сделанного (r=0,42; p<0,01), что нельзя сказать про подростков других групп. Целеполагание имеет тесную связь с волевым потенциалом (r=0,45; p<0,01).

Нами установлены последовательные взаимосвязи между моделированием и программированием (r=0,34; p<0,01), программированием и оценкой результатов (r=0,33; p<0,01), оценкой результатов и гибкостью (r=0,56; p<0,01), имеющихся только у автономных подростков. Такая связь воспроизводит порядок исполнения целостной системы саморегуляции поведения, нарушение этого единства у смешанных и зависимых подростков приводит к некой дисгармонии в данной системе.

У подростков, *имеющих средний уровень автономии* (смешанные подростки), отмечается несогласованность способностей, входящих в общую систему самоуправления и саморегуляции поведения. Такие подростки принимают решения с опорой только на внешние условия, без осознанного планирования своей деятельности. Цели, поставленные данными подростками, имеют слабую зависимость с дальнейшим их осуществлением. Волевой потенциал почти не обнаруживается при планировании и осуществлении каких-либо операций.

У смешанных подростков принятию решения предшествуют анализ противоречий (r=0,36; p<0,01), прогнозирование (r=0,35; p<0,01). В определении критериев качества (r=0,32; p<0,01) пропускаются этапы планирования и целеполагания. Отсутствие связи между принятием решений и планированием, планированием и целеполаганием может свидетельствовать о непродуманной системе последующей деятельности.

У подростков *с низким уровнем автономии* показатель «принятие решений» опосредован только прогнозированием (r=0,32; p<0,01), что говорит об отсутствии целостной осмысленности деятельности перед принятием решения.

Потребности включения и аффекта у подростков с низким уровнем автономии имеют преобладающее количество связей со многими рассматриваемыми характеристиками (что нельзя сказать о подростках других групп). Степень осмысленности жизни, процессы планирования, целеполагания, самомотивации определяются такими подростками посредством потребностей быть принятыми остальными, принадлежать и иметь теплые отношения с ними. У зависимых подростков выделена тесная взаимосвязь эмоциональной и смысложизненной составляющей, в отличие от автономных и смешанных. Наличие данных связей может свидетельствовать о направленности на удовлетворенность жизнью, ее результативности, обшей осмысленности.

Подростков с низким уровнем автономии отличает взаимовлияние эмоциональной составляющей на способности планирования, целеполагания и осмысленности жизни. Наличие потребностей быть принятыми группой, принадлежать и иметь теплые отношения с её ченами у таких подростков определяют цели, процесс, результативность жизни, а также степень ее общей осмысленности. Принятие решений у этих подростков происходит без

осознанного целеполагания и планирования деятельности, со слабо выраженным волевым потенциалом.

Путем эмпирических исследований выявлены особенности подростков с низким, средним и высоким уровнем автономии. На основании полученных данных нами определены психологические факторы, обеспечивающие формирование автономии подростков. К таким факторам мы отнесли целеполагание, как практическое осмысление своей деятельности; развитие волевого потенциала, позволяющего регулировать свои действия, эмоции, руководить своей судьбой; уверенность в себе, социальную смелость, умение опираться на себя, значимость личного мнения и позитивное самоотношение.

Полученные данные способствуют обогащению психолого-педагогической теории, социальной и психолого-педагогической практики, а также могут быть полезны для разработки профилактических и коррекционных программ, направленных на формирование автономии подростков.

Список литературы

1. Бурыкина М.Ю. Личностные потребности детей и подростков: гармония и дисгармония. Брянск: Курсив, 2009. 157 с.
2. Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А. Пути становления самодетерминации личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 49–55.
3. Калитеевская Е.Р., Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Бородкина И.В. Смысл, адаптация и самодетерминация у подростков // Вопросы психологии. 2007. № 2. С. 68–79.
4. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как объект изучения // Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. М.: Смысл. 2011. С. 6–12.
5. Леонтьев Д.А. Тест смысложизненных ориентаций (СЖО). М.: Смысл, 2000. 18 с.
6. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии. 2000. № 2. С. 118–127.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: ИТИ Технологии, 2006. 944 с.
8. Основы психологии: практикум / ред.-сост. Л.Д. Столяренко. Ростов н/Д: Феникс, 2006. 704 с.
9. Прихожан А.М. Психология неудачника: Тренинг уверенности в себе. М.: ТЦ «Сфера», 2000. 192 с.
10. Прыгин Г.С. Психология самостоятельности: монография. Набережные Челны: Институт управления, 2009. 408 с.
11. Рукавишников А.А. Опросник межличностных отношений. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 1992. 47 с.
12. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Институт психотерапии, 2002. 490 с.

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF TEENAGERS WITH THE DIFFERENT LEVEL OF AUTONOMY

M.Yu. Burykina, O.A. Dorontsova

Bryansk state university of a name of the academician I.G. Petrovsky

In article the urgent problem of autonomy of the personality is considered. Pilot study of psychological features подростковв autonomy context is provided. Interrelations between a goal-setting, planning, management of the emotions and other characteristics at teenagers with various level of autonomy are revealed.

Keywords: *autonomy, autonomy levels, teenagers, features.*

Об авторах:

БУРЫКИНА Марина Юрьевна – доктор психологических наук, профессор кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Брянский государственный университета им. И.Г. Петровского» (241036, г. Брянск, ул. Бежицкая,14), e-mail: mabur03@yandex.ru

ДОРОНЦОВА Ольга Александровна – ФГБОУ ВО «Брянский государственный университета им. И.Г. Петровского» (241036, г. Брянск, ул. Бежицкая,14), e-mail: olimpiada1502@yandex.ru

УДК 159.9:37.015.3

РАЗВИТИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ БАКАЛАВРОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

О.О. Гонина

Тверской государственный университет

Представлены результаты исследования особенностей развития учебной мотивации студентов-бакалавров психолого-педагогического образования в процессе обучения в вузе. Охарактеризованы различия между уровнями внешней и внутренней учебной мотивации студентов на разных этапах обучения. Сформулированы рекомендации по развитию учебной мотивации будущих бакалавров психолого-педагогического образования.

Ключевые слова: *психолого-педагогическое образование, учебная деятельность, мотивация, учебная мотивация, учебные мотивы.*

Процесс совершенствования подготовки будущих бакалавров психолого-педагогического образования в современных условиях достаточно сложен и обусловлен многими факторами, среди которых существенным является учебная мотивация. Проблема мотивации – одна из фундаментальных проблем в педагогической психологии. Запросы практики – обучения и воспитания – настоятельно требуют анализа и разработки данной проблемы. Исследования учебной мотивации студентов вузов имеют существенное практическое значение для определения направлений оптимизации учебного процесса.

Известно, что в качестве побудителей мотивов личности могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания, т.е. все то, в чем потребность находит воплощение. Повышение качества обучения в высшей школе требует уточнения научных представлений о содержательной и динамической специфике учебных мотивов современного студенчества. Задача тем более актуальна, что в настоящее время возрастают тенденции отказа от прежней системы ценностей, приводящие к конфликту между индивидуальными и общественно значимыми целями и мотивами. Исследование мотивационных особенностей студентов бакалавриата по направлению «Психолого-педагогическое образование» может служить исходным основанием для дальнейшего поиска и совершенствования организационных форм, способов и средств учебного процесса. Вышеизложенное определяет актуальность темы исследования.

Говоря о понятии «мотивация» следует отметить, что оно является широким и может определяться в двух смыслах: во-первых, как система факторов, детерминирующих поведение личности (потребности, мотивы, цели, намерения, стремления и др.); во-вторых, как характеристика процесса, стимулирующего и поддерживающего поведенческую активность человека на

определенном уровне. В нашем исследовании мы будем использовать понятие «мотивация» преимущественно в первом значении, согласно которому мотивацию можно определить как совокупность детерминант психологического характера, обусловливающих поведение личности: его возникновение, продолжительность и устойчивость, направленность и активность, разумность или смысловая целостность отдельно взятого поведенческого акта и прекращение после достижения поставленной цели [5]. Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в учебную деятельность.

Поведение человека может быть обусловлено внутренними факторами (психологические особенности личности – цели, намерения, желания, интересы и др.) и внешними факторами (различные внешние условия и обстоятельства, стимулы, исходящие из сложившейся ситуации и др.). На основе этого выделяют диспозиционную (внутреннюю) мотивацию и ситуационную (внешнюю) мотивацию поведения. По такому же принципу можно выделить внешнюю и внутреннюю учебную мотивации. О внутреннем виде можно говорить, если учебная деятельность является значимой для студента сама по себе. Если же в основе мотивации учебной деятельности лежит стремление к удовлетворению иных потребностей, не связанных с ней, то в данном случае принято говорить о внешней мотивации. Внешние мотивы дифференцируются на положительные и отрицательные.

Р.К. Малинкаускас [3] выделил два больших блока учебных мотивов – непосредственные и опосредованные. Непосредственные включаются в сам процесс учебной деятельности и соответствуют ее социально значимым целям и ценностям. К непосредственным мотивам относятся познавательные мотивы (стремление к творческой исследовательской деятельности, процесс решения познавательных задач, самообразование, ориентация на новые знания) и мотивы развития личности (потребность в постоянном интеллектуальном и духовном росте, стремление расширить кругозор и эрудицию, стремление повысить свой общекультурный уровень). Опосредованные мотивы связаны с целями и ценностями, лежащими вне самой учебной деятельности, но хотя бы частично в ней удовлетворяющимися. В структуре опосредованных мотивов различают социальные мотивы (осознание нужности образования, престижность образования, желание стать полноценным членом общества, долг и ответственность; социальной идентификации: занять определенное положение в группе, одобрение преподавателей) и мотивы достижения (лучше подготовиться к профессиональной деятельности и получить высокооплачиваемую работу) [3].

Наше исследование учебной мотивации студентов было проведено в рамках учебно-научной лаборатории психологии профессионального развития педагогов Института педагогического образования и социальных технологий ТвГУ. В исследовании приняли участие 58 студентов бакалавриата по направлению «Психолого-педагогическое образование» по профилю «Психология и педагогика дошкольного образования». Для диагностики учебных мотивов были использованы методика «Мотивация учения студентов педагогического вуза» С.А. Пакулиной, С.М. Кетько [4] и методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунина,

модификация Н.Ц. Бадмаевой) [1, с.151–154]. Методика С.А. Пакулиной, С.М. Кетько позволяет выделить во внешней и внутренней мотивации учения три группы мотивов: поступление в вуз, реально действующие профессиональные мотивы и их доминирование, определение уровней развития мотивации учения. В методике А.А. Реан и В.А. Якунина, модификации Н.Ц. Бадмаевой к 16 утверждениям вышеназванного опросника добавлены утверждения, характеризующие мотивы учения, выделенные В.Г. Леонтьевым [2], а также утверждения, характеризующие мотивы учения, полученные Н.Ц. Бадмаевой в результате опроса студентов и школьников: это коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, широкие социальные мотивы, а также мотивы творческой самореализации, избегания неудачи и престижа.

По результатам диагностики по методике А.А. Реан и В.А. Якунина, модификации Н.Ц. Бадмаевой, были сделаны следующие выводы. В учебной мотивации студентов I курса наиболее выражены профессиональные мотивы, их считают более значимым 17% студентов (4,4 балла), наименее выражены мотивы избегания. По этому мотиву максимальный балл поставили 9% студентов (2,5 балла). На третьем месте – «Мотивы творческой самореализации» – 16% студентов (4,2 балла). На четвертом месте – «Коммуникативные мотивы» – 16% студентов (4,1 балла). На пятой строчке – «Учебно-познавательные мотивы» – 15% студентов (4,0 балла). На шестом месте – «Социальные мотивы» – 14% студентов (3,8 балла). И седьмое место занимают «Мотивы престижа» – 9% студентов (3,5 балла.)

В учебной мотивации студентов II курса наиболее выражены «Профессиональные мотивы» (3,9 баллов). По данному мотиву максимальный балл поставили 18% студентов. На втором месте – «Мотивы творческой самореализации» – 16% студентов (3,5 балла). На третьем месте – «Коммуникативные мотивы» – 16% студентов (3,4 балла). На четвертом месте «Учебно-познавательные мотивы» – 15% студентов (3,3 балла). На пятой позиции – «Социальные мотивы» – 14% студентов (3 балла). На шестом месте – «Мотивы престижа» – 12% студентов (2,6 баллов). А наименее выражены – «Мотивы избегания» – 9% студентов (1,9 баллов).

В учебной мотивации студентов III курса наиболее выражены «Профессиональные мотивы» – 4,2 балла. Данный мотив считают очень значимым 17% студентов. А наименее выражены «Мотивы избегания» – 2,2 балла. По этому мотиву поставили максимальный балл 9% студентов. На втором месте – «Мотивы творческой самореализации» – 16% студентов (4 балла), на третьем месте – «Коммуникативные мотивы» и «Учебно-познавательные мотивы» – 16% студентов (3,9 балла), на четвертом месте – «Социальные мотивы» – 15% студентов (3,7 балла), на пятом месте – «Мотивы престижа» – 12% студентов (3 балла).

В учебной мотивации студентов IV курса наиболее выражены «Профессиональные мотивы» (4,22 балла). Его считают очень значимым 20% студентов. На втором месте – «Коммуникативные мотивы» – 17% студентов (3,645 балла). На третьем месте – «Учебно-познавательные мотивы» – 16% студентов (3,58 балла). На четвёртом месте – «Мотивы творческой самореализации» – 16% студентов (3,455 балла). На пятом месте «Социальные

мотивы» – 15% студентов (3,13 балла). На шестом месте «Мотивы престижа» – 9% студентов (1,83 балл). А последнее место занимают «Мотивы избегания» – 7% студентов (1,58 балла).

Таким образом, на всех курсах максимальный балл набрали «Профессиональные мотивы». И на I, и III 3 курсах данный мотив считают очень значимым 17% студентов, на II курсе – 18% студентов, на IV курсе – 20% студентов. «Мотивы избегания» получили минимальные баллы. По этому мотиву максимальный балл на I, II, III курсах поставили по 9% студентов. На IV курсе данный мотив считают очень значимым 7% студентов. «Коммуникативные мотивы» на I курсе считают очень значимыми 16% студентов, на II и III курсе по данному мотиву поставили максимальный балл также 16% студентов. На IV курсе данный мотив считают очень значимым 17% студентов. «Мотивы престижа» считают очень значимыми на I и IV курсах по 9% студентов, а на II и III курсе – по 12% студентов. «Мотивы творческой самореализации» считают очень значимыми на всех курсах по 16% студентов. «Учебно-познавательные мотивы» считают очень значимыми на I и II курсах по 15% студентов, а на III и IV курсах максимальный балл поставили 16% студентов. «Социальные мотивы» считают очень значимыми на I и II курсах – по 14% студентов, а на III и IV курсах максимальный балл поставили по 15% студентов.

По результатам диагностики по методике С.А. Пакулиной, С.М. Кетько были сделаны следующие выводы. У студентов I курса среди внутренних мотивов преобладают «Реально действующие мотивы» (25,8 балла), по этому мотиву максимальный балл поставили 35% студентов, а наименьшие баллы набрали «Мотивы поступления в вуз» (23,6 балла) – 32% студентов. Среди внешних мотивов преобладают «Профессиональные мотивы» (28,5). Данные мотивы считают значимым 42% студентов. А наименьшие баллы набрал «Мотив поступление в вуз» (12,1 балла). По этому мотиву максимальный балл поставили 18% студентов. На втором месте внутренних мотивов расположился мотив: «Поступление в вуз» (24,2 балла), данный мотив считают значимым 33% студентов, а среди внешних, «реально действующие мотивы» (27,7 балла). По этому мотиву максимальный балл поставили 40% студентов.

На II курсе среди внутренних мотивов преобладают «Реально действующие мотивы» (24 балла). Данный мотив считают очень значимым 35% студентов. А наименьший балл набрали мотив «Поступление в вуз» и «Профессиональные мотивы» (22,3 балла). По этому мотиву максимальный балл набрали 32% студентов. Среди внешних мотивов преобладают «Профессиональные мотивы» (24,8 балла). Данный мотив считают значимым 43% студентов. На второй позиции – «Реально действующие мотивы» (22,3 балла), по которым максимальный балл поставили 39% студентов. А наименьший балл набрал «Мотивы поступление в вуз» (10,3 балла). Данный балл считают значимым 18% студентов.

На III курсе среди внутренних мотивов наиболее выражены «Реально действующие мотивы» – 21,2 балла, данный мотив считают очень значимым 34% студентов. На второй позиции – «Профессиональные мотивы» – 20,8 блла, по этому мотиву максимальный балл поставили 34% студентов, а меньше всего выражен «Мотивы поступление в вуз» – 19,5 балла, данный

мотив считают очень значимым всего 32% студентов. Среди внешних мотивов наиболее выражены – «Профессиональные мотивы» – 29,5 балла, этот мотив считают очень значимым 43% студентов. На втором месте – «Реально действующие мотивы» – 26,2 балла, по этому мотиву максимальный балл поставили 38% студентов. Меньше всего выражен «Мотив поступление в вуз» – 12,6 баллов. Данный мотив считают очень значимым 19% студентов.

У студентов IV курса среди внутренних мотивов преобладают «Мотив поступление в вуз» (23,85 баллов). Данный мотив считают значимым 37% студентов. Следующим по значимости являются «Реально действующие мотивы», по данному мотиву максимальный балл поставили 33% студентов. А наименьший балл набрали «Профессиональные мотивы» (14,7 балла). Данный мотив считают значимым 30% студентов. Среди внешних мотивов преобладают «Профессиональные мотивы» (27,16 баллов). Данный мотив считают очень значимым 44% студентов. На втором месте – «Реально действующие мотивы» (23,57 балла), максимальный балл набрали 38% студентов. А наименьший балл набрал «Мотив поступление в вуз» (10,83 балла). Этот мотив считают очень значимым 18% студентов.

Внутренние «Реально действующие мотивы» считают очень значимыми на I и II курсах по 35% студентов, на III курсе максимальный балл поставили 34% студентов, а на IV – 33% студентов. Внутренний мотив «Поступление в вуз» считают очень значимыми на I курсе – 33% студентов, на II и III курсах по этому мотиву поставили максимальный балл по 32% студентов, а на IV курсе – 37% студентов. Внутренние профессиональные мотивы считают очень значимыми на I курсе 32% студентов, а на II курсе – 33% студентов. По данному мотиву максимальный балл на II курсе поставили 34% студентов, а на IV – всего 30% студентов. Среди внешних мотивов максимальный балл получили «Профессиональные мотивы». Данные мотивы считают очень значимыми на I курсе 42% студентов, на II и III курсах – по 43% студентов, а на IV курсе – 37% студентов. Самые минимальные баллы получили «Внешние мотивы поступления в вуз». Данные мотивы считают очень значимым на I, II и IV курсах по 18% студентов, а на III курсе по этому мотиву поставили максимальный балл 19% студентов. «Внешние реально действующие мотивы» считают очень значимыми на I курсе 40% студентов, на II курсе – 39% студентов, а на III и IV курсах по данному мотиву максимальный балл поставили по 38% студентов.

По результатам исследования можно сделать общий вывод о том, что в целом уровень внутренней учебной мотивации среди студентов всех курсов несколько выше, чем уровень внешней учебной мотивации. При этом наблюдается тенденция к увеличению уровня выраженности внешних профессиональных мотивов учебной деятельности от I к IV курсу. На II курсе учебная мотивация несколько снижается, объяснением чему могут послужить сложности в период адаптации, пережитые на I курсе. Однако на последующих годах обучения ситуация меняется и общий уровень учебной мотивации возрастает. Для развития учебной мотивации необходимы: формирование у студентов навыков рефлексии собственных учебных и профессиональных мотивов, анализ и совершенствование индивидуального стиля деятельности преподавателей, направленность организации

самостоятельной работы студентов на развитие базовых профессиональных компетенций, организация совместно-распределенной деятельности студентов, в процессе которой индивидуализация обучения совмещается с реализацией групповых форм обучения, осуществление индивидуально-групповой дифференциации деятельности студентов, предполагающей учет общего и особенного в основных параметрах учебной мотивации будущих бакалавров психолого-педагогического образования в процессе обучения, активизация научно-исследовательской деятельности бакалавров психолого-педагогического образования, что способствуют формированию готовности будущих специалистов к творческой реализации полученных в вузе знаний, умений, владений, приобретению исследовательского опыта, в процессе которого происходит осознание необходимости непрерывного профессионального самообразования и самосовершенствования, использование на занятиях творческих заданий, способствующих развитию потребности в самопознании, самообразовании, самосовершенствовании, усиление практико-ориентированной направленности профессиональной подготовки и повышение ее качества. Кроме того, работа по развитию учебной мотивации студентов предполагает использование на занятиях интерактивных технологий обучения, что позволяет интенсифицировать процесс понимания, усвоения и творческого применения знаний при решении практических профессиональных задач, повышает мотивацию и вовлеченность студентов в решение обсуждаемых проблем и в итоге способствует формированию мотивационной готовности к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и во внеучебных ситуациях.

Следует отметить, что целый ряд вышеуказанных задач успешно могут быть реализованы путем создания в вузах базовых кафедр на базе иных организаций, осуществляющих деятельность по профилю соответствующей образовательной программы. Так, в институте педагогического образования и социальных технологий ТвГУ создана базовая кафедра психологии и педагогики дошкольного образования, основной целью деятельности которой является практическая подготовка студентов, обучающихся по профилю «Психология и педагогика дошкольного образования», путем реализации части образовательной программы соответствующего профиля, направленной на формирование, закрепление и развитие умений и компетенций и включающей возможность проведения всех видов учебных занятий и осуществления научной деятельности. Функциями кафедры являются: организационно-методическое сопровождение студентов, прохождение всех видов практик студентов по профилю подготовки, проведение учебно-методической работы, учебных занятий, консультаций, экзаменов и зачетов, создание условий и проведение самостоятельной работы студентов по дисциплинам кафедры; организация и проведение совместных научных конференций студентов, аспирантов и молодых ученых, педагогов.

Таким образом, эффективное развитие учебной мотивации бакалавров психолого-педагогического образования предполагает мониторинг учебных мотивов студентов в процессе обучения в вузе, а также разработку и внедрение ряда рекомендаций для профессорско-преподавательского состава по организации и осуществлению процесса профессиональной подготовки.

Список литературы

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2004. 280 с.
2. Леонтьев В.Г. Психологические механизмы мотивации учебной деятельности. Новосибирск: НГПИ, 1992. 528 с.
3. Малинаускас Р.К. Мотивация студентов разных периодов обучения // Социол. исслед. 2005. № 2. С. 134–138.
4. Пакулина С.А., Кетько С.М. Методика диагностики мотивации учения студентов педагогического вуза [Электронный ресурс]// Психологическая наука и образование. URL: http://www.psyedu.ru/files/articles/1657/pdf_ version.pdf (дата обращения: 23.01.2017).
5. Тамбовцева Е.В. Проблема профессиональной мотивации педагогов // Вестн. эксперимент. образ. 2015. № 2. С. 33–39.

THE DEVELOPMENT OF LEARNING MOTIVATION BACHELORS PSYCHOLOGY-PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE LEARNING PROCESS AT THE UNIVERSITY

O.O. Gonina

Tver State University

Presents the results of a study of the dynamics of learning motivation of undergraduate students of psychological-pedagogical education in the learning process at the University. Described the differences between the levels of external and internal learning motivation of students at different stages of learning. Formulated recommendations for the development of learning motivation for future bachelors of psycho-pedagogical education. ***Keywords**: psychological-pedagogical education, hebna activity, motivation, training motivation, training motivation.*

Об авторе:

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

УДК 159.923

ВНУТРИЛИЧНОСТНЫЙ КОНФЛИКТ И СОПРОВОЖДАЮЩИЕ ЕГО ПСИХИЧЕСКИЕ СОСТОЯНИЯ

А.В. Гуров

Самарский государственный социально-педагогический университет

Проблема внутриличностного конфликта все более активно исследуется в современной психолого-педагогической науке. К анализу внутриличностного конфликта обращаются не только психологи, но и психиатры, социологи, педагоги. В этой связи, при рассмотрении сущности внутриличностного конфликта, многие ученые обращают внимание на разносторонность подходов к изучению данного понятия в различных теоретических концепциях. В статье представлен теоретический анализ понятия «внутриличностный конфликт». Изложен анализ зарубежных подходов относительно понятия «внутриличностный конфликт». Конкретизировано содержания понятия «внутриличностный конфликт», обозначены предпосылки того, что определенные психические состояния могут сопровождать внутриличностный конфликт, кратко описаны данные состояния. Такие психические состояния, как вина, обида, одиночество и др., могут сопровождать внутриличностные конфликты у человека. Дается авторское определение внутриличностного конфликта.

Ключевые слова: *внутриличностный конфликт, личность, психические состояния, одиночество.*

Одной из тенденций развития конфликтологического знания является движение от фиксации внешнего к изучению внутреннего. Это проявляется в стремлении ученых к исследованию процессов зарождения и развития конфликта, к все более систематическому выявлению его внутренних и внешних детерминант. Несмотря на значительный вклад, который внесли авторы исследований, посвященных внутриличностному конфликту, следует признать, что до настоящего времени в теоретическом плане остается недоработанным вопрос о понимании внутриличностного конфликта. Не конкретизировано содержание понятия «внутриличностный конфликт» и сопровождающие его психические состояния.

Анализ отечественной и зарубежной психологической литературы позволил выделить три условные группы внутриличностных конфликтов: интрапсихические, ситуативные и когнитивные [1].

Интрапсихические конфликты находят свое место в теориях А. Адлера, З. Фрейда, Э. Фромма, К. Хорни, К.Г. Юнга, они в первую очередь базируются на понимании индивида как биопсихического.

Ситуативные конфликты раскрыты в работах ученых бихевиорального направления (Дж. Долларда, Н. Миллера, Д. Скиннера), концептуальное основание их теорий включает в себя рассмотрение конфликта как реакции на

внешние обстоятельства [2].

Когнитивные конфликты изучены в трудах К. Левина, А. Маслоу, К. Роджерса, Л. Фестингера, В. Франкла, их теории основываются на понимании конфликта как познавательного феномена.

Несмотря на все различия в методологии среди представленных выше теоретических концепций, есть и общее в понимании внутриличностного конфликта, а именно как негативного переживания, вытекающего из противоборства различных внутренних структур личности, потребностей, мотивов [3].

С позиций психоаналитического направления З. Фрейд выявил систему агрессивных и сексуальных мотивов поведения с одной стороны, и защитные механизмы личности – с другой. Он понимал внутриличностный конфликт «как постоянную борьбу, столкновение желаний между ид, эго и суперэго внутри человека из-за ограничения объема либидо» (цит. по: [4, с. 420]). По мнению ученого, внутренние конфликты могут привести к психологическим проблемам и болезням, однако у личности функционируют бессознательные защитные механизмы, скрывающие истинные мотивы поведения [4].

Содержание понятия внутреннего конфликта в рамках психоаналитического направления стало в дальнейшем основой для раскрытия этого понятия в рамках и других психологических направлений. Предложенная З. Фрейдом трактовка внутреннего конфликта нашла в последующем свое отражение в трудах и других представителей глубинной психологии – А. Адлера, Э. Фромма, К. Хорни, К. Юнга и др. [5].

Теоретический анализ показал, что если для К. Юнга внутренний конфликт состоял в неустранимом противоречии между инстинктом и духом, то К. Хорни понимала внутриличностный (базальный) конфликт как противоборство невротических потребностей личности либо как стремление к удовлетворению желаний и к безопасности. Причины внутренних конфликтов К. Хорни видела в недостатке родительской любви и в недооценке человека значимыми для него людьми [6, с. 32–43].

В рамках своей теории Э. Эриксон рассматривает конфликты как один из возможных вариантов во взаимодействии индивида и среды, в частности ,это проявляется, когда защитных реакций индивида и «уступок» среды недостаточно для восстановления нарушенного гомеостатического равновесия. Процесс адаптации к обществу носит двусторонний характер. В системе «индивид – среда», по мнению Э. Эриксона, одна сторона адаптационного взаимодействия это конфликты и защиты, а другая – сотрудничество и гармония при приспособлении индивида к обществу. Данный процесс Э. Эриксон именовал как формирование идентичности, делая акцент на важности поддержания личности, цельности Эго, которое в свою очередь является важнейшим условием устойчивости индивида к неврозам [7].

Автор теории поля, К. Левин, понимал внутриличностный конфликт как конфронтацию противоположных сил примерно одинаковой величины, когда личность должна сделать выбор между положительным – положительным, отрицательным – отрицательным, положительным – отрицательным. Разрешение конфликта автор видел в разделении поведения человека на волевое (мотивы и внутренние потребности) и полевое (влияние

внешних факторов), где каждое имеет для человека свою валентность, некий энергетический заряд, вызывающий у индивида специфическое напряжение, требующее разрядки [8, с. 298].

С точки зрения понимания сущности внутриличностных конфликтов важным является рассмотрение типов внутриличностных конфликтов. Раскроем их более подробно.

Так, анализ научных трудов М. Роббера и Ф. Тильмана позволил выделить три типа внутриличностных (психологических) конфликтов:

1. Конфликт потребностей. Его причина в том, что потребности могут быть противопоставлены друг другу и побуждать человека к различным по своей сути действиям. Иногда желания человека направлены на противоречивые объекты, и поэтому может быть затруднено принятие решений и побуждение к действию.

2. Конфликт между потребностью и социальной нормой. Действительно сильная потребность может входить в противоречие с не менее устойчивой внутренней социальной нормой. В независимости от выбора индивида в данном положении ситуация будет носить конфликтный характер. Примеры таких внутриличностных конфликтов детально раскрыты в работах З. Фрейда. В его терминологии противоречие, вызывающее данный тип конфликта, – это противоречие между Оно (Ид) и Сверх-Я (Супер-эго). Столкновение природных инстинктов и норм, запретов и порождает внутриличностный конфликт, который может носить хронический характер.

3. Конфликт социальных норм. Сущность этого конфликта заключается в том, что человек испытывает равнозначное давление двух противоположных социальных норм [9].

Таким образом, анализ проблемы внутриличностного конфликта в зарубежных подходах позволил предложить следующее определение: под внутриличностным конфликтом будем понимать психическое состояние личностного переживания, связанного с невозможностью удовлетворения потребности в силу внутренних противоречий, в основе которых лежит борьба мотивов за включение личности в желаемую деятельность.

Подробный анализ психологической литературы позволил наметить предпосылки того, что внутриличностные конфликты могут сопровождать определенные психические состояния (Е.П. Ильин, Л.В. Куликов, А.О. Прохоров). Остановимся на понятии «психическое состояние», а также конкретизируем связь внутриличностных конфликтов и психических состояний.

Приведем определение понятия «психическое состояние». А.О. Прохоров, в своих научных трудах, с учетом проведенного системного и категориального анализа понятия «психическое состояние» и упорядоченности по системным характеристикам пространство – время, информация – энергия, дает следующее определение: психическое состояние – это «отражение личностью ситуации в виде сочетания (совокупности) различных характеристик человека, возникающее в динамике психической деятельности и выражающее единство поведения и переживания» (цит. по: [10, с. 61]).

Внутренний конфликт, по мнению А.О. Прохорова, – это «состояние, связанное с конфликтом противоречивых установок, влечений, мотивов,

ценностей, амбивалентностью чувств и др.» (цит. по: [10, с. 227]). К психическим состояниям в момент переживания внутриличностного конфликта А.О. Прохоров относит состояния, имеющие ярко выраженную негативную эмоциональную окраску, так называемые неравновесные психические состояния.

К психическим состояниям, возникающим в ситуации внутриличностного конфликта, А.О. Прохоров относит состояние страха, комплекс неполноценности, депрессию, одиночество, уход в себя [10, с. 383]. В своих трудах он выделяет несколько психических состояний, которые могут быть характерны для внутриличностного конфликта, такие, как угнетенность; подавленность; страдание; обида; униженность; вина; одиночество; апатия; депрессия; фрустрация [11].

В свою очередь, Е.П. Ильин связывает внутриличностный конфликт с эмоциональным напряжением, оно возникает у человека и при межличностных конфликтах. Психическое состояние эмоционального напряжения, в процессе выполнения деятельности, чаще всего возникает как результат трудно преодолимого препятствия на пути к достижению цели [12, с. 239].

В данной статье остановимся на рассмотрении психических состояний вины, обиды и одиночества более подробно, поскольку данные психические состояния, вероятно, интенсивны по своему протеканию и имеют выраженный негативный эмоциональный окрас.

Рассмотрим психическое состояние вины. Раскрывая содержание понятия вины, в своем исследовании И.А. Белик рассматривает вину как четырехкомпонентное образование. В нее входят: 1) эмоциональный компонент (переживания дисфорического характера — угнетенность, подавленность, страдание и т. д.), сожаление и раскаяние; 2) когнитивный компонент, который включает осознание и анализ поступка, осознание несоответствия «реального» и «идеального»; 3) мотивационный компонент: желание исправить или изменить сложившуюся ситуацию или поведение; 4) психосоматический компонент, связанный с неприятными физическими ощущениями (головная боль, тяжесть в животе и т. д.) [13, с. 157]. По данным И.А. Белик, вина положительно связана с внутриличностным конфликтом и самообвинением.

В своем исследовании С.Г. Корчагина приводит следующее определение одиночества: «…психическое состояние человека, отражающее переживание своей отдельности, субъективной невозможности или нежелания чувствовать адекватный отклик, принятие и признание себя другими» (цит. по: [14, с. 25]). Автор подчеркивает, что одиночество есть внутреннее психическое, душевное состояние, а не внешне наблюдаемый объективный фактор. Причины одиночества кроются не во внешних факторах, таких, как, например, развод, потеря близкого человека и др., причинами являются внутренние психические механизмы. Автором не исключается влияние объективных факторов в возникновении состояния одиночества, они могут являться катализатором данного состояния, но механизм генезиса одиночества является внутриличностным при любых внешних ситуациях и условиях. Поэтому психическое состояние одиночества может быть связано именно с

внутриличностным конфликтом, к примеру, противоположные стремления быть в уединении и быть в контакте с кем-либо могут создавать внутриличностные противоречия [14, с. 71].

Рассматривая состояние обиды, обратимся к позиции Ф. Перлза. Примером одной из незавершенных ситуаций, по мнению Ф. Перлза, является обида. Ф. Перлз трактовал ее следующим образом: если человек пребывает в состоянии обиды, вероятно, он «застрял» и не может сделать шаг вперед и выразить свой гнев, чтобы произвести необходимые изменения в среде и получить удовлетворение, и при этом человек не может забыть о беспокойстве, которое приносит обида. Обида, по мнению автора, является психологическим эквивалентом до боли сжатой челюсти. Обиду характеризует состояние, когда человек не может отпустить и забыть, не может позволить инциденту или человеку отойти на задний план и в то же время не может активно за это взяться. Такое поведение и характеризует внутриличностный конфликт [15].

Таким образом, анализ психологической литературы позволил конкретизировать содержание понятия «внутриличностный конфликт». Являясь многомерным психологическим образованием, внутриличностный конфликт – это психическое состояние личностного переживания, связанного с невозможностью удовлетворения потребности в силу внутренних противоречий, в основе которых лежит борьба мотивов за включение личности в желаемую деятельность. Наряду с этим были выделены психические состояния, которые, вероятно, сопровождают внутриличностный конфликт, такие, как вина, обида и одиночество, все эти психические состояния характеризуются негативной эмоциональной окраской, а также внутренне противоречивы.

Список литературы

1. Громова О.Н. Конфликтология. М.: Экмос, 2000. 320 с.
2. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. СПб.: Питер, 2007. 607 с.
3. Фанталова Е.Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. / М.-Берлин: Директ-Медиа, 2015. 72 с.
4. Фрейд З. Введение в психоанализ: лекции. М.: Наука, 1991. 694 с.
5. Рычкова Л.С. Основные направления современной психотерапии: учеб. пособие. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. 157 с.
6. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Невроз и развитие личности // Собр. соч.: в 3 т.: пер. с англ. М.: Смысл, 1997. 694 с.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М.: Прогресс, 1996. 344 с.
8. Левин К. Теория поля в социальных науках: пер. с англ. СПб.: Сенсор, 2000. 368 с.
9. Роббер М.А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. М., Прогресс, 1988. 159 с.
10. Прохоров А.О., Валиуллина М.Е., Габдреева Г.Ш., Гарифуллина М.М., Менделевич В.Д. Психология состояний: учеб. пособие / под ред.

А.О. Прохорова. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. 624 с.
11. Габдреева Г.Ш., Прохоров А.О. Практикум по психологии состояний: учеб. пособие / под ред. проф. А.О. Прохорова. СПб: Речь, 2004. 480 с.
12. Ильин Е.П. Психофизиология состояний человека. СПб.: Питер, 2005. 412 с.
13. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. СПб.: Питер, 2009. 576 с.
14. Корчагина С.Г. Психология одиночества: учеб. пособие. М.: Моск. психол.-социальный ин-т, 2008. 228 с.
15. Гингер С. Гештальт: искусство контакта / пер. с англ. Т.А. Ребеко. 2-е изд. М.: Академический Проект: Культура, 2010. 191 с.

THE INTRAPERSONAL CONFLICT AND MENTAL STATES ACCOMPANYING IT

A.V. Gurov

Samara State University of Social Sciences and Education

The problem of intrapersonal conflict more actively studied in modern psychological and pedagogical science. Analysis of intrapersonal conflict are treated not only by psychologists but also psychiatrists, sociologists, educators. In this regard, with the consideration of the nature of intrapersonal conflict, many scholars draw attention to the diversity of approaches to the study of this concept in various theoretical Conceria. The article presents a theoretical analysis of the concept of «intrapersonal conflict». The article presents an analysis of international approaches to the concept of intrapersonal conflict. This work is dedicated to fleshing out the concept of «intrapersonal conflict», preconditions that certain mental States can accompany intrapersonal conflict, briefly describes the state data. Mental States such as guilt, resentment, loneliness, and other may be accompanied by intrapersonal conflict in humans. The author's definition of intrapersonal conflict.

Keywords: *intrapersonal conflict, personality, mental state, loneliness.*

Об авторе:

ГУРОВ Андрей Вячеславович – ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», (443099, г. Самара, ул. М. Горького 65/67), e-mail: andrewg213@gmail.com

УДК 159.98

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ БАЗОВЫХ ПОНЯТИЙ МЕТОДОЛОГИИ СОВРЕМЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ В ПСИХОТЕХНИЧЕСКОЙ МЕТОДОЛОГИИ НА ПРИМЕРЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ИТ-ПОДРАЗДЕЛЕНИЯ

И.Е. Жмурин, Р.М. Солдатенков

Московский государственный областной университет

Рассматриваются базовые понятия методологии современной психологии, анализируется возможность их применения в психотехнической методологии. На примере особенностей психологического просвещения сотрудников ИТ-подразделения в доступной форме показывается, как именно устроена психотехническая методология. В заключение приходим к выводу, что особенностями применения базовых понятий методологии современной психологии (предмет, объект, средства и познавательная ситуация исследования) в психотехнической методологии являются их фактическое растворение в классическом понимании и объединение их особым методом познания в неразрывное целое, представляемое в виде предмета исследования.

Ключевые слова: *психотехника, методология, предмет исследования, объект исследования, средства исследования, познавательная ситуация исследования, психологическое просвещение.*

Задача выявления особенностей применения базовых понятий методологии современной психологии в психотехнической методологии является актуальной в связи с тем, что психотехническая методология может являться базовой структурой не только для психологии, но и для наук, изучающих взаимодействие между людьми. Рассмотрение же данной структуры на примере особенностей психологического просвещения сотрудников ИТ-подразделения позволяет нам убедиться в этом. Для изучения любой теории необходимо выделить и определить основные, базовые понятия, которыми оперирует данная теория и на основе которых она строится, сформировать методологический аппарат. В книге «Введение в методологические основы психологии» Д.В. Лубовский в качестве таких базовых понятий методологии современной психологии выделяет следующие: предмет исследования, объект исследования и познавательная ситуация. Предметом исследования называется совокупность объекта исследования и познавательных средств его изучения. Он включает в себя объект изучения, исследовательскую задачу, систему методологических средств и последовательность их применения [4, с. 18].

Более детально раскрыто понятие предмета исследования Г.П. Щедровицким в виде структуры, состоящей из следующих элементов:

1) факты, или единицы эмпирического материала;

2) средства выражения, среди которых окажутся языки разного типа, математические описания, системы понятий и др.;

3) методические предписания и системы методик, фиксирующие приемы научно-исследовательской работы;

4) онтологические схемы, изображающие идеальную действительность изучения;

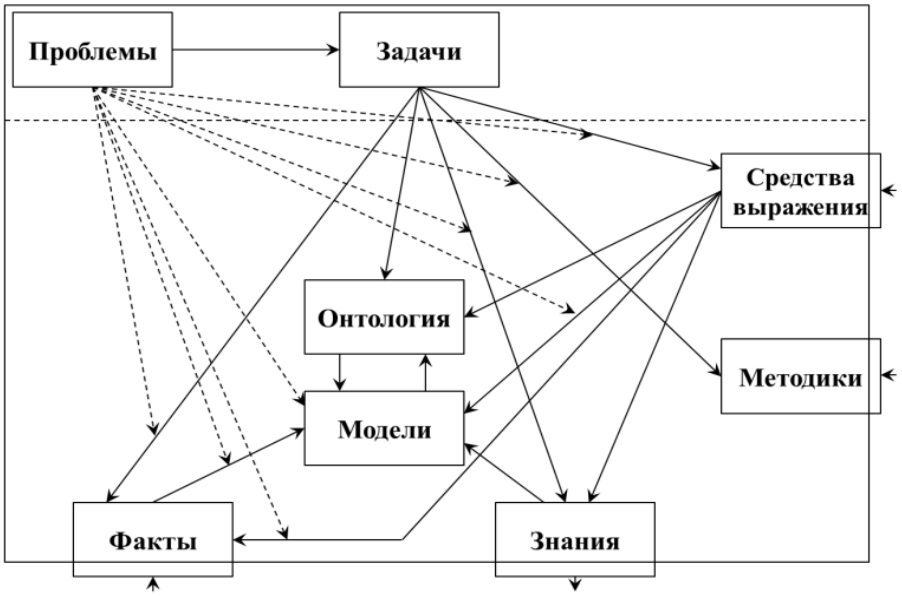
5) модели, репрезентирующие частные объекты исследования;

6) знания, объединяемые в теоретическую систему;

7) проблемы;

8) задачи научного исследования;

и связей между данными элементами в соответствии со схемой (см. рисунок):



Структура предмета исследования (стрелками показаны взаимосвязи в структуре научного предмета [4, с. 20].)

Анализируя определение объекта науки, приведенное Д.В. Лубовским, мы можем утверждать, что если объект – это некоторая часть внешней реальности, на которую можно прямо указать, то объект науки определяется особой познавательной задачей, выявленными устойчивыми и необходимыми связями, закрепленными в системе научных абстракций и независимостью своего содержания от познающего субъекта и формы отражения.

Познавательная ситуация с позиций классического представления – это совокупность следующих составляющих: проблема как неполнота знаний об изучаемом предмете, задачи, поставленные для решения познавательной проблемы, а также условия и совокупность средств, имеющихся для решения задач. Позднее данное понятие доопределили, включив в него исследователя и сформулировав тезис о том, что без исследователя познавательная ситуация

невозможна.

Рассмотрим далее базовые понятия методологии современной психологии с позиций психотехнической системы.

Критерий психотехнической системы определяется центральной категорией данной системы, котрая должна концентрировать в себе идейную энергию и потенциал какой-либо серьезной научной психологической традиции, а не быть выдуманной на потребу сиюминутной практической выгоде или взятой напрокат из внепсихологической сферы. Она должна служить идейной основой эффективных практических методов, т. е., с одной стороны, быть их конструктивным принципом, позволяющим создавать такие методы и методики, а с другой – их объяснительным принципом, позволяющим научно объяснять механизм действия как собственных, так и заимствованных методов; должна быть такой, чтобы на ее основе можно было сформировать особый психотехнический метод, который наряду с практической эффективностью является оптимальным эмпирическим исследовательским методом для предмета, выражаемого этой центральной категорией. Не простая сумма, а органический синтез практической эффективности и познавательной продуктивности – вот норма психотехнического метода [1, с. 87].

Иными словами, центральной категорией психотехнической системы является категория, исторически сложившаяся и зарекомендовавшая себя как психологическая, позволяющая объяснить и сконструировать психологические методы и методики и, самое главное, – на ее основе сформировать эффективный с позиций практики и оптимальный для эмпирического исследования «…синтез практической эффективности и познавательной продуктивности…» [1, с. 88] – особый психотехнический метод для предмета, который выражается данной центральной категорией.

На основании сформулированного критерия мы можем с позиций психотехнической системы уточнить рассмотренные выше базовые понятия методологии современной психологии.

Предметом исследования уже становится не совокупность объекта и познавательных средств, а теория психологической работы с объектом, теория практики, практической деятельности психолога [1, с. 85]. Объект исследования в классическом его понимании, равно как и средства исследования и исследователь (субъект исследования), фактически перестают отдельно существовать, объединившись друг с другом методом (средством) познания в неразрывное целое, предъявляемое в качестве предмета исследования.

Рассматривая актуальные проблемы консультативной психологии как научно-практической отрасли психологического знания в России, В.В. Кузовкин в качестве объекта консультативной психологии выделяет психическую реальность людей (прежде всего психические процессы, свойства и состояния человека, психические образования) – участников консультационного процесса, и, в первую очередь, обратившихся за психологической помощью, а также факторы, воздействующие на эту реальность. А в качестве предмета консультативной психологии – работа с объектом (опыт работы с объектом; структура и закономерности процесса

психологического консультирования). Вслед за В.Б. Хозиевым, В.В. Кузовкин рассматривает «работу-с-объектом» как предмет консультативной психологии, и «консультативный метод» фактически вбирает в себя и предмет, и объект, и средства и познавательную ситуацию исследования, и самого исследователя, если рассматривать консультативную психологию с позиций психотехнической системы [3; 7].

Проиллюстрируем сформулированные особенности применения базовых понятий методологии современной психологии с классических позиций и позиций психотехнической методологии. В качестве примера предложим исследование «Особенности психологического просвещения сотрудников ИТ-подразделения».

Объектом исследования является психологическое просвещение сотрудников ИТ-подразделения в организации. Предметом исследования являются особенности психологического просвещения сотрудников ИТ-подразделения. К средствам исследования мы отнесем различные методы и методики и исследования. В частности, методы: общетеоретические (анализ научной литературы, понятийно-терминологической системы, нормативно-программной документации; моделирование); эмпирические (наблюдение, опрос, тестирование, опытно-поисковая работа); специальные психологические методы сбора психологической информации, объединенные в рамках квазиэксперимента – методика диагностики межличностных отношений Т. Лири по факторам доминирование и дружелюбие и типам отношения к окружающим (авторитарность, эгоистичность, агрессивность, подозрительность, подчиняемость, зависимость, дружелюбность, альтруистичность) для исследования представлений субъекта о себе, представлений о человеке, находящемся в конфликте с исследуемым, и представлений о человеке, с которым субъекту комфортно выполнять работу; методика диагностики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера; два теста «Умеете ли вы слушать», контент-анализ конфликтной ситуации и комфортной ситуации, рефлексия; интерпретационные и математические (качественный и количественный анализ результатов). Методики: методика диагностики межличностных отношений Т. Лири [8, с. 422–429], методика диагностики оценки самоконтроля в общении М. Снайдера [8, с. 510–513]. Познавательная ситуация: ситуация, позволяющая выявить особенности психологического просвещения сотрудников ИТ-подразделения, в частности, – сотрудников ИТ-подразделения в условиях ежедневного взаимодействия и студентов физико-математического и психологического факультетов.

С классических позиций мы выделили предмет, объект и средства исследования. Но с позиций психотехнического подхода в качестве «работы с объектом», в качестве метода исследования и в качестве предмета исследования выступают «особенности психологического просвещения сотрудников ИТ-подразделения».

Необходимо показать, что исследование может проходить с позиций психотехнической системы, т. е. отвечать критерию психотехнической системы. Для этого необходимо, согласно Ф.Е. Василюку, определить центральную категорию рассматриваемой психотехнической системы, которая станет ее образующей. В качестве этой системы выделим психологическое

просвещение. Покажем, что центральная категория, а именно психологическое просвещение, является образующей психотехнической системы.

Психологическое просвещение появилось вместе с психологией и неразрывно связано с ней. Соответственно мы можем говорить о выбранной нами центральной категории как исторически сложившейся и психологической. Психологическое просвещение и объясняет различные явления, происходящие в себе (именно благодаря психологическому просвещению мы можем понять, что это такое – психологическое просвещение), и одновременно может конструировать новые явления, создавать новые знания. Самое главное, психологическое просвещение является тем самым методом, которым мы его, психологическое просвещение, и изучаем.

Психологическое просвещение может рассматриваться в качестве центральной категории психотехнической системы, поэтому можно говорить и об особенностях данного процесса с разными категориями людей, в том числе и с сотрудниками ИТ-сферы, с тех же психотехнических позиций. Это возможно и потому, что М.С. Филоник, Ф.Е. Василюк, И.Е. Жмурин, М. Полани, выделяют следующие принципиальные особенности психотехнического исследования [1; 2; 5; 6]:

- позиция исследователя заинтересованная, личностно включенная – один из авторов статьи как исследователь и как руководитель ИТ-подразделения заинтересован и лично включён в исследование;

- отношения с испытуемым субъект-субъектные: в качестве испытуемых выступают сотрудники ИТ-подразделения и исследование проходит в непосредственном взаимодействии с ними;

- контакт эмоциональный, насыщенный, нестандартизованный – что может быть эмоциональнее, насыщеннее и нестандартнее, чем взаимодействие руководителей с подчиненными, а если этот руководитель и подчиненные из ИТ-сферы, то мы сразу же в процессе психологического просвещения определяем и особенности этого процесса и учитываем их;

- процедуры исследования гибкие и уникальные, подстраиваемые под текущую исследовательскую ситуацию и индивидуально подстраиваемые под каждого сотрудника и под группы (отделы или временные группы, для выполнения конкретной задачи);

- метод объединяет участников психотехнической работы и сам становится предметом исследования [1] – особенности психологического просвещения сотрудников ИТ-подразделения объединяют участников психотехнической работы и сами становятся предметом исследования;

- получаемое знание обладает качествами «личностного знания» [5], теряет свою объективированную отстраненность – получаемое знание об особенностях психологического просвещения сотрудников ИТ-подразделения сложно представить себе, будучи не погруженным в рассматриваемую предметную область, даже если эти особенности и сформулировать на бумаге, то чтобы ими проникнуться – надо быть в предмете.

Таким образом, особенности психологического просвещения сотрудников ИТ-подразделения могут быть проанализированы с позиций психотехнического подхода, тогда рассматриваемый предмет исследования

является психотехническим и если попытаться разделить его на объект, средства, познавательную ситуацию, исследователя именно в классическом их понимании, то с позиции психотехнического подхода это сделать нельзя и фактически мы получим единую психотехническую систему, в которой и объект и средства исследования содержатся в жесткой связке и представлены в форме предмета исследования. Работая с данным предметом в условиях психотехнической системы, мы исследуем его именно им самим.

В заключение отметим, что особенностями применения базовых понятий методологии современной психологии (предмет, объект, средства и познавательная ситуация исследования) в психотехнической методологии являются их фактическое растворение в классическом понимании и объединение их особым методом познания в неразрывное целое, представляемое в виде предмета исследования. Рассмотренное в качестве иллюстрации психотехнической системы психологическое просвещение сотрудников ИТ-подразделения может быть таковым, так как оно может выступать в качестве центральной категории психотехнической системы и удовлетворяет всем её критериям.

Список литературы

1. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. М.: МГППУ; Смысл, 2003. 240 с.
2. Жмурин И.Е. Влияние психоаналитически ориентированного просвещения супругов на профилактику конфликта между ними // Психология и психотехника / Издательство ООО «НБ-Медиа», 2011 № 12. С. 47–58.
3. Кузовкин В.В. Консультативная психология как научно-практическая отрасль психологического знания // Психотерапия. 2014. № 10. С. 24–32.
4. Лубовский Д.В. Введение в методологические основы психологии. М.: МОДЭК; МПСИ, 2007 г. 224 с.
5. Полани М. Личностное знание. На пути к посткритической философии. Благовещенск: БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 1998.
6. Филоник М.С. Процесс личностно значимого выбора: методология психотехнического исследования // Психол. в вузе 2013. № 5. С. 107–117.
7. Хозиев В.Б. К вопросу о месте консультативного метода исследования в грядущей парадигме психологии // Методология и история психологии. 2007. Т. 2, вып. 1. С. 190–206.
8. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика взрослых / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара: ИД «Бахрах-М», 2009. 704 с.

FEATURES OF THE APPLICATION OF BASIC CONCEPTS IN THE METHODOLOGY OF MODERN PSYCHOLOGY PSYCHOTECHNIQUE METHODOLOGY ON THE EXAMPLE OF PSYCHOLOGICAL EDUCATION IT-STAFF

I.E. Zhmurin, R.M. Soldatenkov

Moscow State Regional University, Moscow

The article discusses the basic concepts of the methodology of modern psychology, analyzed the possibility of their use in psycho methodology and the example of the psychological characteristics of education of employees in an accessible form the IT department shows how it is arranged psychotechnical methodology. Finally we come to the conclusion that the characteristics of the application of the basic concepts of the methodology of modern psychology (subject, object, tools, and cognitive situation study) in psycho methodologies is their actual dilution in the classic sense and unification of their specific method of cognition in an indivisible whole, is represented as a subject of study.
***Keywords**: psychotechnique, methodology, subject of study, the object of study, research tools, cognitive research situation, psychological education.*

Об авторах:

ЖМУРИН Игорь Евгеньевич – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологического консультирования, ГОУ ВО Московской области О Московский государственный областной университет (105005, г.Москва, ул.Радио, 10а), e-mail: raketa302@mail.ru

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, 10а), e-mail:rm.soldatenkov@mgou.ru

УДК 159.9.075

МОДЕЛЬ ИДЕНТИЧНОСТИ ЛИЧНОСТИ В РАННЕЙ ЗРЕЛОСТИ

Д.В. Иванов, Е.С. Скворцова

Самарский государственный социально-педагогический университета

Раскрывается понятие негативной идентичности. Охарактеризованы подходы зарубежных и отечественных авторов к разработке понятия «негативная идентичность». Раскрываются результаты и проявления кризиса идентичности в ранней зрелости, а также последствия неразрешенного кризиса идентичности. Негативная идентичность рассматривается как результат неразрешённых возрастных кризисов.

Дан анализ причин возникновения и особенностей проявления негативной идентичности. Приводится описание проведенного эмпирического исследования, позволившего обнаружить различия в проявлениях компонентов идентичности у молодых людей с позитивной и негативной идентичностью. Результатом исследования стала разработка модели идентичности в ранней зрелости. Модель включает в себя компоненты, показатели и проявления позитивной и негативной идентичности, а также содержит перечень психодиагностических методик. Показаны возможности применения модели в психологической диагностике, профилактике и коррекции негативной идентичности.

Ключевые слова: *негативная идентичность, модель идентичности личности, Я-концепция, ранняя зрелость, тревожность, депрессия, самоактуализация, ценностные ориентации.*

Изучение идентичности личности имеет многовековую историю и связано с развитием философских подходов к проблеме становления индивидуальности человека, его экзистенциальных взглядов, осознания своего места и роли в обществе, сходства с другими людьми и отличия от них. Интерес философов, психологов и педагогов к исследованию идентичности вызван тем, что она определяет жизненную позицию человека в процессе воспитания и обучения, жизнедеятельности в целом. В связи с мощным влиянием социально-политических и религиозных факторов на становление негативной идентичности в самосознании современной молодежи, проблема кризиса идентичности становится одной из важнейших, что также объясняет популярность исследований идентичности.

В работах зарубежных и отечественных авторов можно выделить четыре подхода к изучению идентичности: психоаналитический подход (А. Ваттерман, Дж. Марсиа, Э. Эриксон), символический интеракционизм (И. Гоффман, Л. Краппман, Дж. Мид, Г. Фогельсон, Ю. Хабермас), когнитивно-ориентированный подход (Г. Брейкуэлл, Г. Теджфел, Дж. Тёрнер), интегративный, который представили такие авторы, как К. Уилбер и В.В. Козлов. В социальном контексте идентичность определяется Э. Эриксоном как личностное образование, которое отражает внутреннюю

солидарность человека с социальными идеалами и стандартами – это те характеристики личности, благодаря которым человек делит мир на похожих и не похожих на себя. По Эриксону, идентичность – это определённая форма соответствия человека и культуры [6, с. 340].

В отечественной психологии проблеме становления идентичности посвящены работы К.А. Абульхановой-Славской, Н.В. Антоновой, М.Р. Гинзбурга, И.С. Кона, Е.Н. Ермолаевой, Ю.Г. Овчинниковой, В.Р. Орестовой, В.В. Столина, С.Р. Пантилеева, В.Н. Павленко, Г.В. Соколовой, И.И. Чесноковой.

Большое значение идентичности как уподоблению и приспособлению придавал Б.Ф. Поршнев в своих научных трудах. Популяризатором исследований различных аспектов идентичности в отечественной науке стал И.С. Кон. Важным вкладом И.С. Кона было то, что он интерпретировал идентичность как условный конструкт личности [3, с. 64].

Тем не менее, несмотря на большое число работ как зарубежных, так и отечественных психологов, понятие идентичности остается малоизученным. В исследованиях затрагивается лишь типология и структура конкретных типов идентичностей. Отметим, что исследования идентичности зарубежных и отечественных психологов чаще всего касаются подросткового возраста. До сих пор малоизученными остаются такие аспекты проблемы идентичности, как становление идентичности в ранней зрелости. А работы, посвящённые изучению такого варианта становления идентичности, как негативная идентичность, встречаются крайне редко.

Анализ понятия «негативная идентичность» может быть продуктивен при описании и определении его природы, исходных теоретических позиций. Известно, что негативная идентичность является результатом неразрешённых возрастных кризисов. Главная задача личностного развития в период юности – поиск своего места в жизни и установление значимости своей роли в мире взрослых. Данный этап нередко тяжело переживается молодыми людьми и носит характер кризиса. Если молодые люди не желают справляться с данным кризисом и пытаются избежать решения данной проблемы, то это может привести к задержке развития личности.

По мнению К.Г. Юнга, кризисным моментом периода ранней зрелости является столкновение человека с требованиями реальной жизни, которые не соответствуют его представлениям [8, с. 337]. Чаще всего, это связано с большими ожиданиями, недооцениванием влияния внешних трудностей, негативизмом или чрезмерным оптимизмом.

Э. Эриксон писал, что формы идентичности пластичны и динамичны. Основным содержанием кризиса встречи со взрослостью является кризис идентичности, так как он возникает при переходе от одной стадии, которая характеризуется определённой формой идентичности, на другую [7, с. 114]. Э. Эриксон определяет кризис идентичности как формирование идентичности в противовес ролевой неопределённости. Кризис идентичности требует от человека переосмысления своих отношений с окружающими, своей роли в обществе. Особенно важна перестройка отношений с родителями, так как взрослеющий человек уже не может быть опекаемым и управляемым. Следует подчеркнуть, что, по словам Э. Эриксона, для кризиса идентичности нормален период «спутанной» идентичности (потери самого себя) [там же, с. 37].

Кризис идентичности в период ранней зрелости может дополниться или последовательно смениться кризисом интимности. Общение с другими людьми может при этом казаться человеку стереотипным, а сам он может оказаться в состоянии психологической изоляции. Особое значение в этот период приобретает чувство одиночества. Следует отметить, что именно чувство, а не фактическое одиночество. Вокруг молодого человека могут быть по-прежнему его родные, друзья, коллеги, но при этом он считает себя оторванным от людей и мира. Так как идентичность динамична, кризисы идентичности неизбежны, более того, они даже необходимы для развития личности. Положительным результатом кризиса идентичности в период ранней зрелости является приобретение взрослой идентичности.

Кризис идентичности переживают те молодые люди, которые не смогли успешно разрешить кризис подросткового возраста или находятся в статусе моратория (ещё находящиеся в процессе поиска себя). Те, кто находится в статусе моратория, переживают кризис особенно остро. Им потребуется квалифицированная психологическая поддержка, так как возникает необходимость решения проблемы двух кризисов одновременно.

Первым результатом кризиса идентичности является непредсказуемость поведения молодых людей. В. Хесле говорит о том, что «кризис идентичности часто вызывает регрессию к более архаичным и примитивным ценностям» [5, с. 122]. Любая идентификация связана с принятием некоторых базовых ценностей и смыслов, которые характерны для определённой социальной группы.

Большинство исследователей считают, что источником кризиса идентичности могут являться экзистенциальные раздумья. В ранней зрелости любое действие сопровождается множеством мыслей, которые мешают активной деятельности.

Пытаясь избежать кризиса идентичности, некоторые молодые люди спешат с самоопределением, смиряются с сознанием предопределённости, не раскрывают свой потенциал. Другие растягивают кризис на неопределённое время, растрачивая свою энергию на мысли о самоопределении. Иногда диффузная идентичность находит выражение в негативной идентичности, при которой личность принимает опасную или социально нежелательную роль. Как указывает Н.А. Самойлик, «переживание кризиса идентичности представляет комплексную структуру и выражается в дестабилизации личностной, социальной и деятельностной сфер» [4, с. 53].

Если для прохождения кризиса не созданы благоприятные условия, то может возникнуть эффект отвержения, который проявляется во враждебности даже к близкому социальному окружению. При этом у молодых людей возникают тревога, опустошение и изоляция от окружающего мира. Проявлениями кризиса идентичности в период ранней зрелости являются: боязнь близкого общения с другими людьми, изоляция, установление только формальных отношений с окружающими, неуверенность в себе, потеря гармонии со временем, отсутствие идеального «Я» (поиск кумиров и полное их копирование).

Последствиями неразрешенного кризиса идентичности могут быть: утрата предсказуемости поведения личности, устаревание ценностей, которые

раньше были ведущими, возврат к архаичным ценностям, пассивность или чрезмерная активность как реакция на новую ситуацию, чувство дезориентации.

При неразрешённом кризисе идентичности может возникнуть негативная идентичность – презрительное и враждебное отношение к той социальной роли, которая считается нормальной в ближайшем окружении. Негативная идентичность приводит к различным протестам. Такие явления могут быть преодолены достаточно легко, а могут стать причиной девиантного поведения, появления психозов и неврозов.

Изучая эмоционально-оценочные компоненты идентичности, Э. Эриксон выделял позитивную и негативную идентичности. По его мнению, позитивная идентичность означает твёрдое усвоение социокультурных ценностей и установок. Негативной идентичности свойственна затруднённость принятия культурных и ценностных установок социума [7, с. 268].

Э. Эриксон говорит, что человеку в некоторых обстоятельствах «легче достичь идентичности через тотальную идентификацию с тем, кем он меньше всего должен стать, чем бороться за ощущение реальности приемлемых ролей, для овладения которыми он не имеет внутренних средств» [там же, с. 185]. Именно в этом случае и возникает феномен негативной идентичности.

Негативное самоотношение является источником трудностей в общении, так как человек твёрдо уверен в том, что окружающие плохо относятся к нему. Как пишет Н.С. Аринушкина, «проблема ценности своего “Я” поглощает его внимание, уровень активности повышается, а выбор адекватного способа взаимодействия затрудняется и его поведение становится ригидным» [1, с. 34]. Отрицательное отношение личности к себе обусловливает её отклоняющееся поведение – девиантность, наркомания, алкоголизм, агрессивное и суицидальное поведение, депрессии.

Такие исследователи, как И. Гоффман и Р. Фогельсон, также выделяют позитивную (идеальную идентичность, к которой стремится индивид, каким ему хотелось бы видеть себя) и негативную (которую индивид старается избежать, каким он не хотел бы себя видеть) идентичности. По их мнению, индивид старается сократить дистанцию между настоящим и идеальным «Я», а также с негативным образом «Я» за счёт требований, которые предъявляются к образу социумом [2, с. 117].

Таким образом, анализ научной литературы по проблеме идентичности личности показывает, что идентичность – многоплановое, структурно организованное образование, приобретающее в ходе своего развития и становления позитивный или негативный характер. В нашем исследовании под негативной идентичностью мы понимали отрицание личностью социальных ролей и свойств, которые присущи идентичности, навязанной извне, и стремление к противоположному антисоциальному образу-идентичности. Негативная идентичность в ранней зрелости возникает как результат протекания кризиса идентичности и представляет собой сложное личностное образование, включающее эмоциональный, когнитивный, поведенческий и аксиологический компоненты.

Целью нашего эмпирического исследования стало теоретическое и экспериментальное обоснование модели идентичности в ранней зрелости.

Разработанная модель будет способствовать более четкому и дифференцированному исследованию учеными такого сложного явления как идентичность, а практикам позволит создавать эффективные психопрофилактические и коррекционные программы, направленные на исправление негативной идентичности в ранней зрелости.

Эксперимент проводился в период с ноября 2015 г. по апрель 2016 г., в исследовании принимали участие 40 человек в возрасте 20–25 лет, студенты и работающие, не состоящие в браке (21 девушка и 19 юношей).

Проведенное исследование позволило разделить выборку на две подгруппы по значимым для исследования показателям. В первую подгруппу вошли 23 молодых человека, имеющих по результатам психодиагностического исследования позитивную идентичность. Вторую подгруппу составили 17 молодых людей, имеющих проявления негативной идентичности.

Рассмотрим результаты исследования, сравнив между собой две подгруппы по значимым для исследования показателям – эмоционального, когнитивного, поведенческого и аксиологического компонентов идентичности. Для диагностики эмоционального компонента, а именно тревожных и депрессивных состояний как проявлений негативной идентичности, использовалась методика «ТиД» (тревожность и депрессия) Ю.Л. Ханина. Результаты диагностики тревожности и депрессии представлены в табл. 1.

Таблица 1

Результаты диагностики тревожных и депрессивных состояний как проявлений негативной идентичности, %

Показатель	Молодые люди с позитивной идентичностью	Молодые люди с негативной идентичностью	Интерпретация
Выраженная тревожность	8,7	52,9	Беспокойство за здоровье своих близких, неуверенность в общении с другими людьми
Выраженная депрессия	-	41,2	Ослабление тонуса жизни и энергии, снижение фона настроения, ограничение контактов с окружающими, наличие чувства одиночества и безразличия

По шкале «Тревожность» 8,7 % испытуемых, имеющих позитивную идентичность, и 52,9 % испытуемых, имеющих негативную идентичность, обнаружили выраженную психическую напряжённость и тревожность. По критерию Стьюдента, применённому к результатам двух подгрупп, выявлены различия по шкале «Тревожность» ($t=3.1$, $p\leq0.05$). Выраженная депрессия не была обнаружена у молодых людей с позитивной идентичностью, но была отмечена у 41,2% молодых людей с негативной идентичностью. Выявлены статистически значимые различия по шкале «Депрессия» ($t=3.1$, $p\leq0.05$).

Для диагностики когнитивного компонента идентичности использовалась методика «Самоактуализационный тест» (Ю.Э. Алёшина, Л.Я. Гозман, М.В. Загика, М.В. Кроз). При анализе результатов интерпретации подверглись только базовые шкалы (компетентность во времени и поддержка) и шкалы, позволяющие судить о сформированности когнитивного компонента

идентичности (сензитивность, самоуважение, самопринятие, синергия и представления о природе человека). Результаты исследования особенностей самоактуализации у испытуемых обеих подгрупп представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты исследования самоактуализации у молодых людей с позитивной и негативной идентичностью, %

Уровни	Компетентность во времени	Поддержка	Сензитивность	Самоуважение	Самопринятие	Синергия	Представления о природе человека
Молодые люди с позитивной идентичностью							
Высокий	52,2	34,8	52,2	60,9	47,8	34,8	47,8
Средний	47,8	47,8	47,8	39,1	52,2	60,9	52,2
Низкий	-	17,4	-	-	-	4,3	-
Молодые люди с негативной идентичностью							
Высокий	29,4	23,5	23,5	41,2	41,2	23,5	35,3
Средний	35,3	41,2	52,9	47	41,2	23,5	23,5
Низкий	35,3	35,3	23,5	11,8	17,6	52,9	41,2

В подгруппе молодых людей с позитивной идентичностью высокий уровень по шкале «Компетентность во времени» свойственен 52,2 % испытуемых. Таким молодым людям свойственна способность жить настоящим, а также ощущать неразрывность прошлого, настоящего и будущего, что свидетельствует о сформированной идентичности. Средний уровень обнаружили 47,8 %, низкий уровень не был выявлен. В подгруппе молодых людей с негативной идентичностью высокий уровень по шкале «Компетентность во времени» свойственен 29,4 % испытуемых, средний и низкий уровни – 35,3 % молодых людей. Низкий уровень по данной шкале может свидетельствовать о дискретном восприятии своего жизненного пути, об ориентации человека лишь на один из временных отрезков своего жизненного пути. Установление достоверности различий между результатами двух подгрупп с помощью параметрического критерия Стьюдента показало наличие достоверных различий ($t=3$, $p\leq0.05$).

Высокий уровень по шкале «Поддержка» обнаружили 34,8 % молодых людей с позитивной идентичностью, что свидетельствует об относительной независимости поступков человека. Такие молодые люди стремятся руководствоваться собственными целями и убеждениями, они свободны в выборе, мало подвержены внешнему влиянию. Средний уровень обнаружен у 47,8 %, низкий – у 17,4 % молодых людей. В группе молодых людей с негативной идентичностью высокий уровень выявлен у 23,5 % испытуемых, средний – у 41,2 %, низкий – у 35,3 %. Низкий уровень по данной шкале говорит о высокой степени зависимости, конформности, несамостоятельности человека, внешнем локусе контроля. Обнаружены достоверные различия по шкале «Поддержка» между подгруппами молодых людей с позитивной и негативной идентичностью ($t=2.9$, $p\leq0.05$).

По шкале «Сензитивность» высокий уровень обнаружен у 52,2 % испытуемых с позитивной идентичностью, что свидетельствует о том, что человек отдает себе отчет в своих потребностях и чувствах, осознает их. Средний уровень обнаружен у 47,8 % испытуемых, низкий уровень не выявлен. Высокий уровень был обнаружен у 23,5 % испытуемых с негативной идентичностью, средний уровень – у 52,9 %, низкий уровень – 23,5 %. Низкий уровень по данной шкале говорит о том, что человек может не осознавать свои потребности и чувства. Установлено, что между показателями двух подгрупп испытуемых существуют достоверные различия ($t=4.2$, $p\leq0.05$).

По шкале «Самоуважение» были получены следующие результаты: высокий уровень выявлен у 60,9 % молодых людей с позитивной идентичностью, средний уровень – у 39,1 %, низкий уровень не был выявлен. Высокий уровень по данной шкале говорит о способности человека ценить свои достоинства. Высокий уровень обнаружен у 41,2 % молодых людей с негативной идентичностью, средний балл – у 47 %, низкий – у 11,8 %. По шкале «Самоуважение» выявлены достоверные различия между двумя подгруппами ($t=2.9$, $p\leq0.05$).

Высокий уровень по шкале «Самопринятие» выявлен у 47,8 % испытуемых с позитивной идентичностью, средний уровень – у 52,2 %. Высокие баллы по данной шкале говорят о способности человека принимать себя таким, как есть, вне зависимости от существующих достоинств и недостатков. Высокий уровень обнаружили 41,2 % испытуемых с негативной идентичностью, средний уровень – 41,2 %, низкий – 17,6 %. Установлено, что между показателями молодых людей с позитивной и негативной идентичностью существуют достоверные различия ($t=3$, $p\leq0.05$).

По шкале «Синергия» высокий уровень выявлен у 34,8 % испытуемых с позитивной идентичностью и у 23,5 % молодых людей с негативной идентичностью, что говорит о способности этих молодых людей к целостному восприятию мира и людей посредством осознания связанности противоположностей. Средний уровень обнаружили 60,9 % испытуемых с позитивной идентичностью и 23,5 % молодых людей с негативной идентичностью, низкий уровень – 4,3–% испытуемых с позитивной идентичностью и 52,9 % испытуемых с негативной идентичностью. Установлены достоверные различия по шкале «Синергия» между подгруппами молодых людей с позитивной и негативной идентичностью ($t=5$, $p\leq0.05$).

По шкале «Представления о природе человека» были получены следующие результаты: высокий уровень обнаружили 47,8 % испытуемых с позитивной идентичностью. Такие молодые люди склонны воспринимать природу человека в целом как положительную, не видят непреодолимых противоречий в таких дихотомиях, как мужественность/женственность, рациональность/эмоциональность. Средний уровень – у 52,2 % испытуемых. В подгруппе молодых людей с негативной идентичностью высокий уровень выявлен у 35,3% испытуемых, средний – у 23,5 %, низкий – у 41,2 % испытуемых. Обнаружены достоверные различия между результатами двух экспериментальных подгрупп ($t=6.9$, $p\leq0.05$).

Изучение поведенческого компонента идентичности проводилось с использованием методики «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, А.П. Ковалёв).

В результате проведенного исследования высокий уровень несдержанности не был обнаружен у молодых людей с позитивной идентичностью, но был выявлен у 15 % испытуемых с негативной идентичностью. У 100 % молодых людей с позитивной идентичностью и 85 % испытуемых с негативной идентичностью уровень несдержанности в норме. Обнаружены достоверные различия между результатами исследования молодых людей двух подгрупп по показателю уровня несдержанности с помощью критерия Стьюдента ($t=3$, $p \leq 0.05$).

Аксиологический компонент идентичности изучался с помощью методики «Ценностный опросник» Ш. Шварца. Опросник состоит из двух частей: «Обзор ценностей» и «Профиль личности». Первая часть опросника предназначена для изучения ценностей, идеалов и убеждений, оказывающих влияние на личность (уровень нормативных идеалов). Вторая часть опросника Шварца представляет собой профиль личности (уровень индивидуальных приоритетов). Полученные результаты отражены в табл. 3.

Таблица 3

Результаты исследования ценностей молодых людей с позитивной и негативной идентичностью, %

Ценности	Молодые люди с позитивной идентичностью		Молодые люди с негативной идентичностью		Значимость различий
	«Обзор ценностей»				
	Наиболее значимые	Наименее значимые	Наиболее значимые	Наименее значимые	
Конформность					
Традиции		26,1		64,7	$t=2.9$, $p \leq 0.05$
Доброта	69,6		64,7		$t=1.2$, $p>0.05$
Универсализм		21,7	52,9		$t=3$, $p \leq 0.05$
Самостоятельность	73,9				$t=2.88$, $p \leq 0.05$
Стимуляция	65,2			47	$t=2.9$, $p \leq 0.05$
Гедонизм	73,9		70,6		$t=1.4$, $p>0.05$
Достижения					
Власть		69,6			$t=2.9$, $p \leq 0.05$
Безопасность	69,6		64,7		$t=1.1$, $p>0.05$
	«Профиль личности»				
	Наиболее значимые	Наименее значимые	Наиболее значимые	Наименее значимые	
Конформность					
Традиции		47,8		47	$t=1.5$, $p>0.05$
Доброта	82,6		58,8		$t=4.8$, $p \leq 0.05$
Универсализм				52,9	$t=4.1$, $p \leq 0.05$
Самостоятельность	65,2				$t=4.2$, $p \leq 0.05$
Стимуляция	82,6		52,9		$t=3$, $p \leq 0.05$
Гедонизм		30,4	58,8		$t=6.8$, $p \leq 0.05$
Достижения	73,9				$t=3$, $p \leq 0.05$
Власть		39,1			$t=2.88$, $p \leq 0.05$
Безопасность	52,2				$t=3.1$, $p \leq 0.05$

По шкале «Обзор ценностей» в подгруппе молодых людей с позитивной идентичностью наиболее значимыми являются ценности «Самостоятельность» и «Гедонизм» (73,9 %), «Доброта» и «Безопасность» (69,6 %), «Стимуляция» (65,2 %). Наименее значимыми являются ценности «Власть» (69,6 %), «Традиции» (26,1 %), «Универсализм» (21,7 %).

В подгруппе молодых людей с негативной идентичностью наиболее значимыми являются ценности: «Гедонизм» – 70,6 %, «Доброта» и «Безопасность» – 64,7 %, «Универсализм» – 52,9 %. Наименее значимыми являются следующие ценности: «Традиции» – 64,7 %, «Стимуляция» – 47 % испытуемых.

По шкале «Профиль личности» в подгруппе молодых людей с позитивной идентичностью наиболее значимыми являются ценности «Доброта» и «Стимуляция» – 82,6 %, «Достижения» – 73,9 %, «Самостоятельность» – 65,2 % и «Безопасность» – 52,2 %. Наименее значимыми ценностями для этой группы молодых людей являются ценности «Традиции» – 47,8 % испытуемых, «Власть» – 39,1 %, «Гедонизм» – 30,4 %.

Для подгруппы молодых людей с негативной идентичностью наиболее значимыми являются ценности «Доброта» и «Гедонизм» – 58,8 %, «Стимуляция» – 52,9 % испытуемых. Наименее значимыми – ценности «Универсализм» (52,9 %), «Традиции» (47 %).

Таким образом, статистически значимые различия в структуре ценностей двух исследуемых подгрупп позволяют охарактеризовать молодых людей с позитивной идентичностью как людей, считающих ценностью уважение к культурным и религиозным обычаям и идеям. Такие убеждения молодых людей свидетельствуют о сформированной мировоззренческой и этническо-региональной идентичности, что отличает их от молодых людей с негативной идентичностью. Наиболее значимыми для молодых людей с позитивной идентичностью являются самостоятельность мышления и выбор способов действия, творчество и исследовательская активность, стремление к новизне и глубоким переживаниям для поддержания оптимального уровня активности. Для молодых людей с негативной идентичностью такими ценностями являются понимание, терпимость и защита благополучия всех людей и природы.

Анализ индивидуальных приоритетов личности, т. е. тех ценностных ориентаций, которые оказывают влияние на поведение человека, выступают в качестве руководящего принципа поведения, показывает на различия в ценностях и убеждениях молодых людей с позитивной и негативной идентичностью. Так, доминирующими ценностными ориентациями молодых людей с позитивной идентичностью являются «Самостоятельность» и «Стимуляция», эти же ценности рассматриваются ими в качестве индивидуальных приоритетов. Индивидуальные приоритеты молодых людей с позитивной идентичностью дополняются ценностями «Доброта», «Достижения», «Безопасность», что и отличает их от испытуемых с негативной идентичностью. Таким образом, молодые люди с позитивной идентичностью в своём поведении руководствуются такими ценностями, как сохранение и повышение благополучия близких людей, безопасность других людей и самого себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений,

личный успех через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами. Ориентиром поведения молодых людей с негативной идентичностью является ценность «Гедонизм» – наслаждение или чувственное удовольствие.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование позволило установить различия в проявлениях выделенных компонентов идентичности у молодых людей с позитивной и негативной идентичностью. Данные различия касаются таких проявлений личности, как уровень тревожности и депрессии, показатели самоактуализации, агрессивные проявления и ценностные ориентации. Молодые люди с негативной идентичностью обнаружили выраженную психическую напряжённость и тревожность, признаки депрессии, высокую степень зависимости, конформность, несамостоятельность, внешний локус контроля. Им свойственны дискретное восприятие своего жизненного пути, низкая способность ценить свои достоинства и принимать себя таким, как есть, вне зависимости от существующих достоинств и недостатков, низкая способность осознавать свои потребности и чувства. В ценностной сфере молодых людей с негативной идентичностью недостаточно представлены такие ценности, как самостоятельность мышления и выбор способов действия, творчество и исследовательская активность, стремление к новизне и глубоким переживаниям для поддержания оптимального уровня активности. На уровне индивидуальных приоритетов значение имеет ценность «Наслаждение» или чувственное удовольствие.

Проведенный анализ работ зарубежных и отечественных психологов, собственное эмпирическое исследование, позволили нам разработать модель идентичности в ранней зрелости. Разработанная модель идентичности представлена в табл. 4.

Таблица 4

Модель идентичности личности

Компонент	Показатели	Проявления при позитивной идентичности	Проявления при негативной идентичности	Психодиагностическая методика
Эмоциональный	Тревожность	Низкий / средний уровень тревожности	Повышенная тревожность	- Тест тревожности Ч.Д. Спилбергера – Ю.Л. Ханина; - методика измерения уровня тревожности Тейлора; - методика «ТиД»
	Депрессия	Нет склонности к депрессивным состояниям	Склонность к депрессивным состояниям	- Шкала депрессии (по Т.И. Балашовой, О.П. Елисееву); - опросник Бека; - шкала депрессии Цунга
Когнитивный	Восприятие себя	Положительное восприятие себя	Отрицательное восприятие себя	- Опросник Стефансона; - тест-опросник самоотношения Столина; - методика «САТ»

Когнитивный	Самооценка	Адекватная	Завышенная/ заниженная	- Методика самооценки личности (Будасси); - методика Дембо – Рубинштейн; - методика «Самооценка личности» (О.И. Мотков)
	Ощущение одиночества	Проявляется редко	Проявляется часто	- Методика диагностики уровня субъективного ощущения одиночества Д. Рассела и М. Фергюсона
	Базисные убеждения	Адекватные	Негативные	- Шкала базисных убеждений Янов-Бульман
Поведенческий	Межличностные отношения	Дружелюбие	Конфликтность	- Методика диагностики межличностных отношений Т. Лири; - опросник межличностных отношений (ОМО) А.А. Рукавишникова
	Отношение к алкоголю, к наркотикам	Нейтральное/негативное	Позитивное	- Accountability in Drug Education: A Model for Evaluation, eds. L.A. Abrams; E.F. Garfield
	Склонность к суициду	Встречается редко	Проявляется часто	- Методика выявления склонности к суицидальным реакциям (П.И. Юнацкевич); - Шкала суицидального риска Г.В. Старшенбаум; - опросник для определения риска суицида Б. Любан-Плоцца
	Агрессия	Низкий / средний уровень агрессивности	Повышенная агрессивность	- Тест «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев; - тест агрессивности (опросник Л.Г. Почебут)
Аксиологический	Самоактуализация	Развитие личности	Задержка, стагнация	- Самоактуализационный тест (САТ) Л.Я. Гозман, М.В. Кроз; - опросник диагностики самоактуализации личности САМОАЛ (А.В. Лазукин, Н.Ф. Калина, 1998)
	Личностные ориентации	Доброжелательные	Негативные	- Ориентационная анкета А. Басса; - опросник личностной ориентации ЛиО (А.А. Рукавишников, В.И. Чирков)
	Ценностные ориентации	Положительное отношение	Отрицательное отношение	- Тест Рокича «Ценностные ориентации»; - методика «Ценностные ориентации» Ш. Шварца; - шкала экзистенции А. Лэнгле и К. Орглер
	Смысложизненные ориентации	Удовлетворённость собственной жизнью	Неудовлетворённость собственной жизнью	Тест СЖО Д.А. Леонтьева

Разработанная модель включает в себя компоненты идентичности, такие как эмоциональный, когнитивный, поведенческий и аксиологический. Каждый компонент идентичности был проанализирован, что позволило выделить ключевые показатели, являющиеся существенными при оценке идентичности молодых людей раннего зрелого возраста. Далее, на основе теоретического анализа и результатов вышеописанного исследования, нами были выделены конкретные проявления позитивной и негативной идентичности по каждому показателю всех четырех компонентов. Данные проявления могут служить маркерами при психологической диагностике идентичности молодых людей. Модель включает конкретные психодиагностические методики, позволяющие выявлять маркеры, являющиеся индикаторами негативной идентичности молодых людей. Негативная идентичность в ранней зрелости проявляется по компонентам: эмоциональный – негативизм, тревога, депрессия, равнодушие, тоска, безразличие, агрессия, злость, придирчивость; когнитивный – иллюзии, контрастирующие с действительностью, одиночество, неуверенность в социальных контактах, опустошение; поведенческий – инфантильность, «надевание» поведенческих масок взрослости, изоляция, непредсказуемое поведение, конфликты с окружающими, враждебность, отвержение, правонарушения, наркомания, алкоголизм, суицидальное поведение; ценностный (аксиологический) – ассимиляция и отрицание ценностей.

Разработанная модель позволит в дальнейшем проводить «прицельную» психологическую диагностику личности с целью выявления признаков негативной идентичности у молодых людей. Результаты проведенного исследования обеспечивают возможность ранней профилактики девиантных форм поведения у молодых людей с негативной идентичностью. Эта модель позволяет наметить перспективные направления психологической коррекции негативной идентичности молодых людей. Такими направлениями должны являться: развитие представлений о своих внутренних состояниях, развитие способности управлять своими состояниями, распознавать свои эмоции и эмоции других людей, развитие способностей самоуправления и самоконтроля; формирование адекватной самооценки посредством осознания собственной ценности; формирование позитивного мышления при постановке целей, отработка конструктивных способов достижения поставленной цели; исправление нарушений, уже возникших в развитии личности и предупреждение повторного проявления таких состояний, как депрессия, тревожность, агрессивное поведение.

Список литературы

1. Аринушкина Н.С. Нравственная регуляция поведения у лиц с позитивной и негативной личностной идентичностью // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. «Акмеология образования. Психология развития». 2012. Т. 1, № 3. С. 33–36.
2. Гоффман И. Представление себя другим в повседневной жизни. М.: Канон-Пресс-Ц, 2000. 124 с.
3. Кон И.С. В поисках себя. М.: Политиздат, 1984. 151 с.

4. Самойлик Н.А. Социально-психологические факторы переживания кризиса идентичности в период юношества // Вестн. НГУ. Сер. «Психология». 2012. Т. 6, № 2. С. 52–56.
5. Хесле В. Кризис индивидуальной и коллективной идентичности. Вопросы философии. 1994. № 10. С. 112–123.
6. Эриксон Э. Детство и общество. СПб.: ЗАО ИТД «Летний сад», 2000. 416 с.
7. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. М. Изд. группа «Прогресс», 1996. 344 с.
8. Юнг К. Проблемы души нашего времени. М., 2008. 581 с.

THE MODEL OF IDENTITY IN THE EARLY MATURITY

D.V. Ivanov[1], **E.S. Skvortcova**[2]

[1]Samara State University of Social Sciences and Education

In the article the concept of the negative identity is explored. Paradigms of negative identity of foreign and Russian scientists are described. The results and symptoms of the identity crisis in the early maturity as well as implications of the unsolved crisis are revealed. Negative identity is considered as a result of unsolved age crisis. Causes of negative identity emergence and features of its appearance are analyzed. The article introduces the description of the conducted empirical research which has allowed to reveal the differences in identity component appearances of young people with positive and negative identities. This research resulted in elaboration of the model of identity in the early maturity. The model includes the components, indicators and symptoms of positive and negative identities, as well as the list of psychodiagnostic methods. The opportunities of using the model in psychological diagnosis, prevention and correction of negative identity are shown.

Keywords: *negative identity, model of personal identity, I-concept, early maturity, anxiety, depression, self-actualization and value orientations.*

Об авторах:

ИВАНОВ Дмитрий Викторович – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», (443099, г. Самара, ул. М. Горького 65/67), e-mail: ivanov@pgsga.ru

СКВОРЦОВА Екатерина Сергеевна – магистрант кафедры общей и социальной психологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», (443099, г. Самара, ул. М. Горького 65/67), e-mail: ekatescv@gmail.ru

УДК 159.9: 072

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД К ИЗУЧЕНИЮ ТВОРЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ (НА ПРИМЕРЕ АКТЕРА ДРАМАТИЧЕСКОГО ТЕАТРА)

С.Л. Леньков[1], Н.Е. Рубцова[2], Е.Л. Сергиенко[3]

[1]Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО
[2]Российская академия образования
[3]Театральный институт имени Бориса Щукина

Статья посвящена конкретизации методологии парадигмы целостности при психологическом изучении творческих профессий. Показано, что данная парадигма в настоящее время интенсивно развивается, проявляясь в различных формах, в том числе системного, интегративного, комплексного и иных подобных методологических подходов. Вместе с тем имеются серьезные трудности, ограничивающие ее фактический эвристический потенциал и связанные в первую очередь с недостаточностью абстрактно-философских форм ее представления как содержательной основы конкретно-научных исследовательских методов. В качестве конструктивного способа преодоления подобных трудностей предложен интегративный подход, включающий ряд базовых методологических положений, конкретизирующих парадигму целостности применительно к психологическому изучению такой сложной области деятельности и самореализации человека, как творческие профессии. Для содержательной иллюстрации и эмпирического подтверждения справедливости предлагаемого подхода рассмотрено его применение к изучению профессиональной деятельности актера драматического театра. Приведены результаты, показывающие, что предложенный подход позволил выявить связи эффективности данной профессиональной деятельности с такими профессионально важными качествами актера, как рефлексивность, креативность, показатели трудовой мотивации и копинг-стратегии.

Ключевые слова: *парадигма целостности, интегративный подход, психология профессиональной деятельности, субъект труда, актер драматического театра.*

Введение

Научное познание в конечном итоге всегда стремилось охватить изучаемые явления во всей их полноте и целостности. «Все связано со всем», – говорили еще древние (например, в интерпретации Анаксагора Клазоменского, «во всем содержится доля всего» [20, с. 515]), а приоритет целостности и риски, связанные с ее утратой в ходе познания, метафорически зафиксированы в известных рассуждениях Аристотеля о соотношении части и целого (например: «Ведь всюду, где дано несколько частей, причем совокупность этих частей не будет словно ворох, но целое <из них> представляет собою нечто, отличное от частей, для всех таких вещей бывает некоторая причина…» [2, с. 273]). Лишь на таком рефлексивном фоне можно и нужно было вести речь, с одной стороны, о выделении каких-то наиболее

важных свойств, факторов, детерминант, структурных составляющих и т. д., связанных с тем или иным явлением, а с другой – соответственно о возможности абстрагирования от каких-либо мало значимых для него характеристик. В соответствии с этим под *парадигмой целостности* будем понимать исследовательскую позицию, признающую принципиальную возможность и необходимость познания тех или иных явлений объективной и субъективной реальности во всей их полноте и целостности, с учетом в принципе бесконечных разнонаправленных связей и отношений данного явления с иными явлениями.

Вместе с тем реализовать подобную парадигму на практике весьма сложно. Человеку, очевидно, не дано охватывать бесконечные связи «всего со всем» неким естественным и мгновенным способом. Он может выявлять их лишь постепенно, углубляя свое познание путем настойчивых целенаправленных поисков. Поэтому в отношении парадигмы целостности к настоящему времени сложился отчетливый разрыв между научной идеологией и методологией: первая представлена практически общепризнанным пониманием необходимости этой парадигмы как общей, но несколько абстрактной идеи научного познания; вторая же, в свою очередь, характеризуется фактическим отсутствием «готовой к практическому применению» общенаучной и конкретно-научной реализации данной парадигмы в виде соответствующих теорий и методов.

Парадигма целостности имеет множество форм своего проявления, в том числе, как достаточно явных (концепция холизма Я. Смэтса, теория поля К. Левина и др.), так и весьма парадоксальных (например, концепция феноменологической редукции Э. Гуссерля и ее применение в гештальт-психологии). Многие из таких форм до сих пор не выходят за рамки идеологии, а другие имеют продолжение в виде конкретно-научной методологии. Из последних в отечественной педагогике и психологии развитие получил системный подход, начиная с предпосылок своего появления (тектология А.А. Богданова, концепция комплексного подхода В.М. Бехтерева и др.), продолжая классическими вариантами его развития (Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин, Б.Ф. Ломов и др.) и заканчивая современными трактовками (А.В. Карпов, Б.Н. Рыжов и др.). Кроме этого, в отечественной традиции существенный вклад в развитие парадигмы целостности вносят концепции человекознания (Б.Г. Ананьев), педагогической антропологии (К.Д. Ушинский и др.), психологической антропологии (В.И. Слободчиков и др.).

Таким образом, в мировой и отечественной науке созданы весомые основания для преодоления «разрыва» идеологии и методологии парадигмы целостности. Вместе с тем при изучении любой достаточно крупной гуманитарной проблемы становится очевидным, что до полной ликвидации данного разрыва еще далеко. В этом плане можно в полной мере согласиться с мнением В.А. Мазилова о том, что проблема целостности (и интеграции как пути ее решения) представляет собой одну из наиболее актуальных и глобальных проблем современного психологического знания [11, с. 181–182].

В данном исследовании в качестве «испытательного полигона» для конкретизации и уточнения парадигмы целостности мы используем такую специфическую предметную область, как труд представителей творческих

профессий (писателей, художников, актеров, музыкантов и т. д.). Цель исследования состояла в разработке интегративного методологического подхода к психологическому изучению творческих профессий. Эмпирическая проверка адекватности и целесообразности применения предложенного подхода была выполнена на примере исследования профессиональной деятельности актера драматического театра. При решении задач исследования авторы опирались на работы ряда отечественных и зарубежных авторов, посвященные методологии психологии, психологии искусства, психологии театра и труда актера, а также на результаты собственных исследований профессионализма, профессионального становления, психологической классификации профессий, психологической специфики профессиональной деятельности актера драматического театра [10; 14; 15].

Базовые положения интегративного подхода к психологическому изучению творческих профессий

Термины «интеграция» и «интегративный» используются в настоящее время чрезвычайно широко, поэтому целесообразно уточнить их определения. *Интеграция* – это процесс и результат взаимодействия различных самостоятельных сущностей, во-первых, приводящий к появлению новой сущности, обладающей новыми свойствами, отсутствовавшими у ее исходных составляющих, во-вторых, не нарушающий принципиальной автономности последних. Соответственно *интегративный подход* – это научный подход, который непротиворечиво интегрирует некие положения, относящиеся к различным, иногда формально альтернативным подходам, обеспечивая эвристический потенциал, позволяющий по-новому подойти к исследованию интересующего явления.

Разработанный в рамках исследования интегративный подход к изучению творческих профессий включает ряд методологических положений, которые для удобства изложения сгруппируем в пять базовых положений, представленных далее.

1. *Принцип множественной полиметасистемной включенности субъекта труда и его деятельности* состоит в том, что и субъекта труда, и его деятельность необходимо изучать не просто как целостные, качественно определенные системы, а посредством метода «анализа через синтез» (С.Л. Рубинштейн), рассматривая их в составе различных более широких систем (метасистем). Так, для субъекта труда роль подобных метасистем выполняют непосредственная рабочая группа (например, коллектив спектакля, в котором занят актер), организация, в которой он работает (например, театр), соответствующее профессиональное сообщество и т.д., вплоть до общества в целом. Аналогичную множественную включенность можно проследить и для изучаемой деятельности.

Данный принцип специфицирует фундаментальные психологические принципы метасистемности (А.В. Карпов) и полиметасистемности (Н.Е. Рубцова). Принцип метасистемности состоит в том, что психические системы рассматриваются как особый класс систем, имеющих внутреннюю представленность охватывающих их более широких систем (метасистем) в виде особого, «встроенного» метасистемного уровня своего строения (см.: [7, с. 222–241]). Кроме того, такая специфическая организация психики с

объективной необходимостью задает определенный «алгоритм» психологического исследования, предусматривающий его метасистемный, структурный, функциональный и генетический планы, лишь осуществив которые можно переходить к завершающему – интегративному – плану исследования, реализующему, по сути, искомую парадигму целостности (см.: [7, с. 315–406]). При этом согласно принципу метасистемности включение системы в состав той или иной внешней системы (метасистемы) с необходимостью специфицирует исходную систему, а согласно принципу полиметасистемности любая система в принципе допускает множество подобных включений и каждое из них задает свое, особое системное представление исходной системы, выявляет ее новые, дополнительные свойства и связи [14, кн. 2].

Важным следствием принципа множественной полиметасистемной включенности является *принцип интеграции в творческой профессиональной деятельности совместного и индивидуального*. Как справедливо отмечает В.А. Толочек, любая профессиональная деятельность принципиально совместна, что вовсе не исключает возможности индивидуальных ресурсов и стилей ее выполнения (см.: [18, с. 74–86; 19, с. 246–253]). Это верно и для творческой деятельности, например для труда актера, связанного с партнерами по сцене, режиссером, техническим персоналом и т. д., а непосредственно в момент театрального действия – еще и со зрителями.

2. *Принцип интеграции науки, искусства и практики*. Реализация приведенных выше положений требует, во-первых, междисциплинарной и внутридисциплинарной научной интеграции. Первоочередной при изучении творческих профессий представляется интеграция психологии, педагогики, социологии и экономики. В свою очередь, внутридисциплинарная интеграция зависит от специфики вида труда. Так, труд актера драматического театра в рамках психологии целесообразно изучать, привлекая психологию труда, социальную психологию, психологию личности, клиническую психологию, возрастную психологию и психологию развития, педагогическую психологию и психологию искусства. На примере последней хорошо иллюстрируются трудности рассматриваемой интеграции (т. е. в используемой нами терминологии, трудности перехода от идеологии целостности к ее методологии). Не случайно Л.С. Выготский писал о психологии искусства как о «самой спекулятивной и мистически неясной области психологии» [4, с. 11].

Во-вторых, тернистые профессиональные пути представителей творческого труда, порой полные сомнений и неудач, обусловливают «надметодологические» трудности их психологического изучения. Дело в том, что в подобных профессиях, помимо высоких специфических требований к «исполнительской» части труда, относительно доступных для наблюдения и строгой научной фиксации, велика роль «мучительных проблем современного искусства» [5, с. 1099], которые, в свою очередь, связаны со многими актуальными проблемами общества. Соответственно рассматриваемый принцип состоит также и в том, что при изучении творческих профессий целесообразно не ограничиваться строго научными знаниями, а привлекать по мере необходимости знания из сферы искусства (т. е. иного способа человеческого познания, во многом альтернативного научному), равно как и из

сферы практики (феноменологической эмпирики), по тем или иным причинам (например, в силу быстрой динамики социальных условий) не получившей пока глубокой научной рефлексии.

Таким образом, согласно данному принципу психологическое изучение, равно как и сопровождение профессиональной деятельности, относящейся к творческим профессиям, требует интеграции знаний и средств, наработанных в рамках не только различных научных дисциплин, но также и в рамках практики осуществления подобных видов деятельности, в том числе, в рамках искусства как социально-профессиональной практики. Важность подобного подхода отмечал еще в 1980-е гг. Д. Брунер, выражая надежду на то, что психология «найдет способ навести мосты между науками и искусствами» (цит. по: [11, с. 181]).

Глобальным следствием этого принципа является *целесообразность гуманитарной парадигмы*: при изучении творческих профессий, при всей объективной необходимости «точных», «измерительных», «технологичных» и т. п. методов целостность не может быть достигнута лишь на их основе; для этого необходимы иные, пусть менее строгие, но специфически гуманитарные методы. Рассматривая проблему профессионализма, Ю.К. Стрелков отмечает: «Под влиянием установки на рассмотрение не отдельных феноменов, а целостного субъекта в трудовых ситуациях отечественная психология труда перешла от экспериментальной (отдельные феномены) и инженерной (человек, группа, социальный феномен) к гуманитарной парадигме …» [17, с. 23]. При изучении творческого труда тем более целесообразно дополнить технико-технологическую парадигму исследования гуманитарной.

3. *Принцип динамической интеграции субъекта труда*. Принцип субъекта (С.Л. Рубинштейн и др.) в психологии труда получил необходимую спецификацию в виде принципа субъекта труда (Е.А. Климов и др.). Последний в рамках развиваемого подхода специфицируется: здесь субъект труда рассматривается как системный (интегративный) и при этом, что особенно важно, динамический (темпоральный) модус существования человека в творческой профессии.

В данном принципе, в частности, представлена необходимость учета интеграции различных модусов существования человека, представленных, согласно Б.Г. Ананьеву, посредством категорий «индивид», «субъект», «личность» и «индивидуальность». В основе подобной интеграции должно лежать, по-нашему мнению, понятие субъекта труда. Приоритет именно данной категории (а не, например, категории «личность») обусловлен рассматриваемой направленностью исследований: нас интересует жизнедеятельность человека именно в профессии, а для этого лучше, полнее, «целостнее» других подходит именно категория субъекта труда. В соответствии с этим положением представитель творческой профессии рассматривается как целостный субъект труда, а не как участник тех или иных отдельных «социальных действий». Более того, важно учитывать динамику процессов, свойств и состояний подобного субъекта труда, их взаимосвязи в темпоральных дискурсах «прошлое», «настоящее» и «будущее». Отсюда следует, в частности, объективная необходимость учета интеграции непосредственной профессиональной деятельности и более широкого

контекста общего профессионального становления (развития) человека.

Интересное развитие положения о связи обсуждаемой темпоральности и совместного характера труда представлено в концепции временной структуры профессионального опыта Ю.К. Стрелкова. В частности, многие положения данной концепции согласуются со спецификой труда, профессионального опыта и развития актера, подчеркивая некоторые характерные «тернии» данного профессионального пути, например: «Поток обладает собственной энергией. Он неумолим и непредсказуем. Это стихия, противостоящая разуму. Едва человек успевает отметить настоящее, а оно уже стало прошлым, пытается наметить предстоящее, а оно неумолимо приближается… Темпоральность указывает на переход, подчеркивая неопределенность, смутность движения. Это исходная позиция, а следовало бы искать источники света. Может, они в «публичности»? Другие люди помогут человеку внести ясность. <…> Другой человек помогает удержаться, подталкивает, поддерживает» [17, с. 26].

4. *Принцип динамического интегративного строения профессиональной деятельности*. Этот принцип является как бы симметричным отражением предыдущего, его своеобразной проекцией на объективно-субъективную сферу профессионального труда, которая рассматривается, в свою очередь, как составная часть еще более широкой метасистемы – общества в целом. При изучении творческих профессий необходима реализация разноуровневого системного подхода, в рамках которого профессиональная деятельность должна рассматриваться не только как деятельность индивидуального субъекта или даже определенной организации, но и в рамках профессионального сообщества, а также общества в целом, включая представляющие его разнородные социальные группы (в том числе для творческих профессий – целевые группы зрителей, слушателей, ценителей и т. п.).

Важным следствием данного принципа является *принцип реализации творческой профессиональной деятельности на конкретных трудовых постах*. Этот принцип позволяет использовать глубокий методологический потенциал понятия «трудовой пост» (Е.А. Климов). Трудовой пост выступает в качестве «конфликтующей реальности» по отношению к субъекту труда и позволяет соотнести требования трудовой деятельности с потенциалом и устремлениями человека (см.: [8]). Именно трудовой пост является конкретной формой существования профессии и осуществления профессиональной деятельности. Поэтому творческую профессиональную деятельность, как и любую другую, следует изучать не абстрагированно-обобщенно, а выявляя внешнепредметные и психологические характеристики конкретных трудовых постов, из сравнения которых в дальнейшем можно выделить виды труда, соответствующие данной профессии.

Из рассматриваемого принципа следует также *принцип психологической классификации профессиональной деятельности,* состоящий в том, что социально-экономические классификации труда с необходимостью следует дополнять собственно психологическими классификациями (см.: [14]). При этом применение последних к творческой профессиональной деятельности представляет собой отдельную и весьма сложную задачу. Многие подобные виды труда сложно вписать в существующие классификации: например, они

нередко одновременно относятся к типам «Человек» и «Художественный образ» (по Е.А. Климову) или к типам «Социальный» и «Артистический» (по Дж. Холланду).

5. *Принцип учета гетерогенных связей субъекта труда, его профессиональной деятельности и профессионального развития*. Данный принцип выражает, в частности, сложный, нередко опосредованный характер взаимосвязей между требованиями профессиональной деятельности и свойствами человека. Можно в полной мере согласиться с мнением о том, что психологические особенности человека, представленные в его психике с ее процессуальными подструктурами (деятельность, личность, опыт), принципиально взаимно связаны, и это «необходимо учитывать в любом деле, в частности, при построении профессионального жизненного пути» [9, с. 301]. Например, обсуждая задачи педагогической антропологии, Б.Г. Ананьев отнюдь не случайно выходит на фундаментальную проблему педагогики и психологии – проблему взаимосвязи общественного и индивидуального развития, одним из проявлений которой является взаимосвязь воспитания и развития [1, с. 46]. Особую актуальность эта проблема приобретает в современном контексте глобализации (см.: [12]).

Важными следствиями данного принципа являются: 1) *принцип интеграции номотетического и идиографического подходов*, согласно которому при изучении творческих видов труда следует дополнять выявление стандартных, «среднестатистических» закономерностей учетом и анализом специфических проявлений каждого уникального творческого субъекта труда; 2) *принцип природной и социальной обусловленности личности*, проявляющийся, в частности, при формировании «большой пятерки» (Big Five) личностных черт (см.: [30]), имеющей особое значение для становления субъекта творческого труда (см.: [27]).

Эмпирическое исследование труда актера драматического театра

Лучшим критерием плодотворности той или иной методологии является, как известно, успешность ее применения. В соответствии с этим выделенные выше методологические положения использовались в качестве оснований при организации эмпирического психологического исследования такой специфической и содержательно насыщенной разновидности творческих профессий, как актер драматического театра.

Современная деятельность актера театра чаще всего изучается с позиций психологии искусства, творчества, личности, социального взаимодействия, эмоций, когнитивной психологии, клинической и медицинской психологии, при этом в психологии труда исследования практически отсутствуют. Возможно ли вообще подходить к казалось бы неизбывно творческой, «искрометной» деятельности актера как к пусть и не совсем обычному, но все-таки профессиональному труду – регламентированному, контролируемому и управляемому? Либо же подобный труд можно изучать, опираясь лишь на «не психолого-трудовые» методологические традиции – метафорические, поэтические, ноэтические и т. п.: такие, например, как понимание актерства у К.Г. Юнга с помощью метафоры социальной Маски с позиций архетипов и коллективного бессознательного, рассмотрение творческой активности у З. Фрейда как

результата сублимации агрессии и полового влечения в социально приемлемой форме, подход А. Адлера к творчеству как к способу компенсации «комплекса неполноценности»? С учетом подобных обоснованных сомнений при изучении труда актера драмы целесообразен представленный выше интегративный подход.

Если рассматривать историю театра в контексте информационных революций, то уже давно звучат пессимистические прогнозы скорой «смерти» театра, его вытеснения сначала кино, затем телевидением, а затем всевозможными компьютерными и сетевыми технологиями. Например, согласно прогнозу американского Департамента труда занятость актеров в период с 2014 по 2024 г. вырастет на 10 % (больше, чем в среднем по всем профессиям), однако данный рост будет связан в первую очередь с увеличением количества рабочих мест в киноиндустрии в силу продолжения высокого спроса на новые фильмы и телевизионные шоу [21]. Однако театр по-прежнему жив, и доказательством этому являются заполненные зрительные залы лучших театральных коллективов нашей страны. В России развитие театра рассматривается в качестве важной задачи социальной и культурной политики государства (см.: [13]).

Те или иные аспекты психологии труда актера изучались психологами, педагогами, писателями, деятелями культуры (Л.С. Выготский, К.С. Станиславский, А. Адлер, Т. Рибо и др.). Профессия актера (с учетом ее архаичных форм) является одной из самых древних, поэтому неудивительно, что к ее психологическому, по сути, изучению мыслители обращаются уже очень давно (см.: [3]). Психологические исследования в данной сфере продолжаются и в последние годы (см.: [6; 24; 25; 26; 28; 29; 31; 32]).

Вместе с тем, можно с полным основанием отнести к характеристике актуального состояния исследований труда актера мысль из статьи Л.С. Выготского, написанной в 1932 г.: «Вопрос о психологии актера и театральном творчестве в одно и то же время чрезвычайно старый и совершенно новый» [3, с. 319]. Как отмечает T.R. Goldstein, «психологи на удивление мало знают о когнитивных и аффективных основах актерского мастерства, и это резко отличается от знаний о психологических навыках, необходимых в музыке и изобразительном искусстве» [26, p. 6].

Эмпирическая база и выборка исследования. Основную выборку исследования составили актеры драматических театров (129 чел.) – мужчины и женщины в возрасте от 20 до 60 лет, работающие в составе театральных коллективов 8 театров, представляющих города Москва, Тверь, Екатеринбург, Феодосия, Махачкала и Минск (республика Беларусь). Дополнительную выборку составили 48 студентов Театрального института им. Бориса Щукина (г. Москва) и Ярославского государственного театрального института (г. Ярославль). Для оценки эффективности профессиональной деятельности в качестве экспертов привлекались театральные режиссеры, художественные руководители и педагоги указанных театров и театральных вузов.

Методы и процедура исследования. В основу методологии исследования был положен интегративный подход к психологическому изучению творческих профессий, представленный выше. Для определения предметно-содержательных, а затем – психологических характеристик профессиональной деятельности использовалась исследовательская схема

профессиографирования (Е.А. Климов, Е.М. Иванова). Ряд данных был собран с помощью методов интервью, беседы, анкетирования, анализа документации. Для выявления индивидуальных различий актеров с помощью стандартизованных психодиагностических методик измерялись показатели креативности, рефлексивности, трудовой мотивации, копинг-стратегий, личностных черт и др. Для статистического анализа полученных данных применялись методы корреляционного, дисперсионного, регрессионного, факторного, кластерного анализа, а также методы моделирования структурными уравнениями (SEM). Эффективность труда актера измерялась с помощью метода экспертной оценки.

Результаты исследования и их обсуждение. На основе исследовательской схемы профессиографирования была разработана профессиограмма (включающая соответствующую психограмму) актера драматического театра. Характеризуя специфику данной профессии, можно отметить, во-первых, наличие определенных элементов труда актера во многих иных профессиональных сферах и социальной жизнедеятельности в целом. Не случайно, например, один из ключевых конструктов многочисленных теорий «социального действия» (М. Вебер, Т. Парсонс и др.) называется «актор» (что представляет собой, по сути, «кальку» с англоязычного термина «актер» – actor). А.Н. Капустина отмечает: «Можно сказать, что актёрская деятельность и есть, своего рода, естественный эксперимент творческого процесса, который включает в себя все детерминанты развития личности, а сама личность актёра является как объектом, так и субъектом творческой деятельности, общения и познания» [6]. Отсюда, во-вторых, органично следует широкое распространение прикладного применения различных методических средств из арсенала труда актера в разнообразных областях социальной практики. Различные актерские техники широко применяются в сферах профессиональной подготовки (менеджеров, политиков, педагогов и др.), психологического консультирования, психотерапии, образования (см., например: [16]).

Еще одна важная особенность состоит в том, что изучаемая профессиональная группа по результатам многих исследований относится к «группе риска» по показателям психического здоровья, личностных девиаций и т.п. Например, как отмечает D. Rivera, необходимость перевоплощаться на сцене в представляемых персонажей делает актера потенциально уязвимым для диффузных состояний самости (diffuse states of self), что вызывает серьезные вопросы о последующем влиянии такого перевоплощения на личность актера вне сцены [32, p. 355]. В свою очередь T.R. Goldstein, E. Winner относят к ранним признакам актерского таланта «проживание» (living) в альтернативных (воображаемых или вымышленных) и внутренних мирах [25, p. 124]. M.E. Panero et al. выдвигают даже предположение о том, что профессионально важной чертой актера является высокая гипнабельность (hypnotizability – способность подвергаться гипнотическому воздействию) [31]. M. Davison, A. Furnham приводят результаты исследования 214 американских актеров, у которых значительно выше, чем в популяции, выражены такие личностные расстройства, как антисоциальность, нарциссизм, наигранность (histrionic), пограничные и обсессивно-компульсивные

расстройства; вместе с тем авторы приходят к выводу, что подобная повышенная выраженность субклинических уровней расстройств личности не препятствует, а, напротив, потенциально способствует успешности актерской работы [24]. Более того, аналогичные риски обнаруживаются во многих иных (неактерских) областях труда, объединяемых понятием «эмоциональный труд» (emotional labour) (см.: [23]), а проявления субклинических личностных расстройств, например, у юмористов (comedians) оказываются еще более значительными, чем у актеров театра (см.: [22]).

Следующим важным проявлением специфики является выход за рамки субъект-объектных видов труда, наиболее хорошо изученных в отечественной и мировой психологии труда. Вместе с тем труд актера не сводится полностью и к альтернативному – субъект-субъектному типу, имея, в частности, значительную представленность третьего – субъектно-информационного – типа (см.: [14, кн. 1]). Становление и развитие актера-профессионала имеет специфические проявления в познавательной, мотивационной и поведенческой сферах труда.

Выявлены опосредованные связи эффективности данной профессиональной деятельности с такими свойствами субъекта труда, как креативность, рефлексивность, показатели трудовой мотивации, предпочитаемые копинг-стратегии. С помощью моделирования структурными уравнениями выявлена роль креативности (как обобщенной латентной переменной) в качестве медиатора ряда других детерминант эффективности профессиональной деятельности актера, в числе которых показатели мотивации. Ее влияние на эффективность труда опосредуется креативностью, другими словами, в данной деятельности мотивации без креативности недостаточно. С другой стороны, в более широком контексте (с учетом рефлексивности актера, его копинг-стратегий и т. д.) верно и обратное: креативность без мотивации бесполезна.

Таким образом, важными детерминантами профессионального становления актера драматического театра являются креативность и мотивация, однако при этом большой ошибкой будет игнорирование при профессиональном отборе, профессиональном обучении или психологическом сопровождении данной профессиональной деятельности некоторых других косвенных детерминант ее эффективности, таких, как рефлексивность или стратегии совладающего поведения.

При сравнении групп, выделенных по признаку пола, выявлены различия только для переменной трудовой мотивации (аспект соперничества), среднее значение данного показателя выше у женщин, чем у мужчин на уровне значимости $p<0,001$. Межполовые различия в соперничестве обусловлены тем, что женщины, как известно, больше ориентированы на межличностные отношения.

Интересным представляется выявленное влияние трудового стажа на всю совокупность изучаемых переменных. Например, по мере увеличения стажа способность к воображению у актеров монотонно снижается (разумеется, лишь в общем, «среднестатистическом» смысле). В творческом процессе гаснет интерес к инновациям, развитию творческой индивидуальности. Многие актеры довольствуются приобретенными и хорошо усвоенными с годами актерскими сценическими «штампами». В то же время подобные негативные возрастные явления «обходят стороной» тех

актеров, которые являются в своей профессии наиболее успешными и востребованными. Таким образом, здесь отчетливо проявляется диалектика индивидуального и социального (социально-группового), что является еще одним аргументом в защиту необходимости отстаиваемого нами целостного, интегративного подхода, который в идеале должен сочетать номотетические исследовательские методы с идиографическими.

Обнаружены специфические особенности мотивационной подструктуры системы эффективности профессиональной деятельности актера театра. По мере увеличения стажа средние значения переменных трудовой мотивации монотонно убывают. Меняются ценностные ориентации актеров, такие, как внешние статусные мотивы, одновременно с этим снижается выраженность целеполагания в профессиональной деятельности, что связано с эмоциональным выгоранием актеров и снижением интереса к деятельности.

Определена регулятивная подструктура изучаемой системы, включающая комплекс копинг-стратегий, рефлексивности и интернальности и связанная с эффективностью через взаимовлияние фактора креативности. Результативность эмоционально-волевой сферы профессиональной деятельности актера определяется конструктивным профилем поведенческого реагирования в ситуации эмоционального напряжения и стресса, а также выраженностью необходимого для успешности уровня эмоциональной возбудимости актера, который опосредован наличием рефлексивных способностей и свойств интернальности.

Для переменных копинг-стратегий установлено, что их средние показатели с увеличением стажа сначала возрастают (от группы студентов до актеров 30–40 лет), а затем падают. В период вхождения в профессию и взлета профессиональной активности нацеленность на успешный результат в деятельности требует самоконтроля, поддержки коллег и окружения, дистанцирования для максимальной концентрации на профессиональных задачах. В следующие периоды трудового стажа у актеров, в связи с особенностями профессиональной среды (нестабильной занятостью), накапливаются разочарование, апатия, меняющие поведенческий профиль.

Заключение

Представленный в данной работе интегративный подход к психологическому изучению творческих профессий демонстрирует возможность и необходимость спецификации общенаучных категорий и фундаментальных методов научного познания в рамках различных отраслей науки – при аналогичных возможности и необходимости «обратной», качественно новой интеграции уже этих новых, специализированных понятий в рамках нового, уточненного, возможно, разнопланово операционализированного универсального понятия, лишь формально «одноименного» исходному.

Удалось ли в рамках представленного выше эмпирического исследования труда актера драматического театра в полной мере реализовать предложенный интегративный подход (который, как было отмечено, является, в свою очередь, определенным вариантом конкретизации исследовательской парадигмы целостности)? Многие аспекты труда и становления актера остались непроясненными; многие методологические положения предложенного подхода остались нереализованными с той степенью полноты

и операционализации, которую нам хотелось бы видеть. Если бы эта задача решалась так просто и одномоментно, то она была бы уже давно решена (особенно с учетом тех мощных исследовательских сил и ресурсов, которые в разное историческое время привлекались к решению аналогичных задач). Вместе с тем полученные результаты дают, на наш взгляд, основания, чтобы говорить о правильности выбранного направления, связанного с приоритетом интеграции (в используемом в рамках данной работы смысле), и об определенном конструктивном продвижении в решении указанной глобальной и фундаментальной задачи. Без такого конструктивного, поступательного встречного, интегративного движения ложное «противостояние» различных отраслей науки, имеющих пересекающиеся объекты изучения (такие, как труд в творческих профессиях), остается неплодотворным и тупиковым.

Перспективы продолжения исследования профессиональной деятельности актера драматического театра связаны с дальнейшим развитием методологии предложенного интегративного подхода с учетом опыта его применения к иным сложным видам творческого труда, с кросспрофессиональным и кросскультурным анализом выявляемой общности и специфики психологического содержания труда и профессионального становления.

Список литературы

1. Ананьев Б. Г. Психология и проблемы человекознания: избр. психол. тр. / под ред. А. А. Бодалева. М.: Институт практической психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. 382 с.
2. Аристотель. Метафизика. Переводы. Комментарии. Толкования / сост. и подготовка текста С. И. Еремеев. СПб.: Алетейя; Киев: Эльга, 2002. 832 с.
3. Выготский Л.С. К вопросу о психологии творчества актера // Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 6. Научное наследство / под ред. М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1984. С. 319–328.
4. Выготский Л.С. Психология искусства. 3-е изд. / предисл. А.Н. Леонтьева; общ. ред. В.В. Иванова. М.: Искусство, 1986. 573 с.
5. Гуревич П.С. Психоанализ искусства // Психология и психотехника. 2015. № 11(86). С. 1099-1104.
6. Капустина А.Н. Профессиональные и социально-психологические свойства личности актёра драматического театра [Электронный ресурс] // Universum: психология и образование. 2016. № 7 (25). URL: http://7universum.com/ru/psy/archive/item/3395.
7. Карпов А.В. Психология деятельности: в 5 т. Т. I. Метасистемный подход. М.: РАО, 2015. 546 с.
8. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: Культура и спорт; ЮНИТИ, 1998. 350 с.
9. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд). М.: Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2003. 320 с.
10. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Профессиональное развитие: на перепутье эпох, культур и парадигм // Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии. М.: Институт психологии РАН, 2015. С. 64–73.
11. Мазилов В.А. Коммуникативная методология и интеграция

психологического знания // Ярослав. пед. вестн. 2016. № 3. С. 181–191.
12. Михайлова Е.Е. Цивилизационное и культурное своеобразие мира личности в контексте глобализации // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Философия». 2016. № 2. С. 38–46.
13. Распоряжение Правительства РФ от 29 февраля 2016 г. № 326-р «О Стратегии государственной культурной политики на период до 2030 года» [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/law/hotdocs/45830.html.
14. Рубцова Н.Е. Психологическая классификация современной профессиональной деятельности: в 2 кн. Тверь: ТФ МГЭИ, 2012.
15. Сергиенко Е.Л. Психологическая готовность к актерской профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Педагогика искусства. 2015. № 4. URL: http://www.art-education.ru/electronic-journal.
16. Собкин В.С., Лыкова Т.А. Психотехники развития одаренности в театральной педагогике [Электронный ресурс] // Психологические исследования. 2015. Т. 8. № 40. URL: http://psystudy.ru.
17. Стрелков Ю.К. Временная форма профессионального опыта // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 2010. № 2. С. 23–31.
18. Толочек В.А. Психология труда: учеб. пособие. СПб.: Питер, 2017. 480 с.
19. Толочек В.А. Стили деятельности: ресурсный подход. М.: Институт психологии РАН, 2015. 366 с.
20. Фрагменты ранних греческих философов. Ч. 1. От эпических теокосмогоний до возникновения атомистики / пер. А.В. Лебедева. М.: Наука, 1989. 576 с.
21. Actors [Electronic resource] // Occupational Outlook Handbook, 2016-17 Edition / Bureau of Labor Statistics, U.S. Department of Labor. URL: https://www.bls.gov/ooh/entertainment-and-sports/actors.htm.
22. Ando V., Claridge G., Clark K. Psychotic traits in comedians // The British Journal of Psychiatry. 2014. V. 204(5). P. 341–345.
23. Anomneze E.A., Ugwu D.I., Enwereuzor I.K., Ugwu L.I. Teachers' Emotional Labour and Burnout: Does Perceived Organizational Support Matter? [Electronic resource] // Asian Social Science. 2016. V. 12(2). URL: http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ass/article/view/51385.
24. Davison M., Furnham A. The Personality Disorder Profile of Professional Actors [Electronic resource] // Psychology of Popular Media Culture, Feb 15, 2016, No Pagination Specified. URL: http://psycnet.apa.org/psycinfo/2016-07840-001/.
25. Goldstein T. R., Winner E. Living in alternative and inner worlds: early signs of acting talent // Creativity Research Journal. 2009. V. 21(1). P. 117–124.
26. Goldstein T.R. Psychological perspectives on acting // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. 2009. V. 3, №. 1. P. 6–9.
27. Greengross G., Miller G.F. The Big Five personality traits of professional comedians compared to amateur comedians, comedy writers, and college students // Personality and Individual Differences. 2009. V. 47(2). pp. 79–83.
28. Maxwell I., Seton M., Szabo M. The Australian actors' wellbeing study: A preliminary report // About Performance. 2015. V. 13. P. 69–113.
29. Nettle D. Psychological profiles of professional actors // Personality and Individual Differences. 2006. V. 40. P. 375–383.
30. Nizamova E., Malykh S., Sabirova E. Cross-cultural genetic-informative study of personality traits // Twin research and human genetics. 2014. V. 17 (5). P. 467–468.

31. Panero M.E., Goldstein T.R., Rosenberg R., Hughes H., Winner E. Do Actors Possess Traits Associated With High Hypnotizability? // Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts. 2016. V. 10 (2). P. 233–239.
32. Rivera D. The actor becomes // Proceedings of the International Symposium on Performance Science 2013 / A. Williamon, W. Goebl (Eds.). Brussels, Belgium: European Association of Conservatoires (AEC), 2013. P. 355–360.

INTEGRATIVE APPROACH TO THE STUDY OF CREATIVE PROFESSIONS (FOR EXAMPLE, THE ACTOR OF DRAMA THEATRE)

S.L. Lenkov[1], N.E. Rubtsova[2], E.L. Sergienko[3]

[1]Institute for the study of childhood, family and upbringing RAE
[2]Russian Academy of education
[3]Theatre Institute named after Boris Shchukin

The article is devoted to fleshing out the methodology of the integrity paradigm in the psychological study of creative professions. It is shown that this paradigm is now rapidly evolving, manifesting itself in various forms, including system, integrative, comprehensive, and other similar methodological approaches. However, there are serious constraints that limit its actual heuristic potential and associated, primarily, with the failure of abstract philosophical forms of its representation as a meaningful basis of concrete scientific research methods. As a constructive way of overcoming such difficulties, the proposed integrative approach, which includes a number of basic methodological provisions that specify the paradigm of integrity as applied to the psychological study such a complex field of activities and of human self-realization as a creative profession. For meaningful illustrations and empirical evidence of the fairness of the proposed approach is considered its application to the study of professional activity of the actor of drama theatre. The results show that the proposed approach allowed us to identify when the effectiveness of the professional activities of such professionally important qualities as reflexivity, creativity, indicators of work motivation and coping strategies.
***Keywords**: paradigm of integrity, integrative approach, psychology of professional activity, subject of labour, the actor of drama theatre.*

Об авторах:

ЛЕНЬКОВ Сергей Леонидович – доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории антропологической психологии и профессионального развития педагогов, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (105062, г. Москва, ул. Макаренко, д. 5/16), e-mail: new_psy@mail.ru

РУБЦОВА Надежда Евгеньевна – доктор психологических наук, доцент, главный специалист управления координации научных исследований, ФГБУ «Российская академия образования» (119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8), e-mail: hope432810@yandex.ru

СЕРГИЕНКО Елена Леонидовна – магистр психологии, дипломированный актер театра и кино, преподаватель кафедры философии, истории и теории культуры ФГБОУ ВО «Театральный институт имени Бориса Щукина при Государственном академическом театре имени Евгения Вахтангова» (г. Москва), e-mail: cleareyed@yandex.ru

УДК 159.9.01

ПРОБЛЕМА СИНОНИМИЗАЦИИ И СОПОДЧИНЕНИЯ КАТЕГОРИЙ «ОТНОШЕНИЕ», «ВЗАИМООТНОШЕНИЕ», «ОБЩЕНИЕ» И «ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ» В ПСИХОЛОГИИИ

А.Л. Рассказова

Московский городской педагогический университет

Категории «отношение», «взаимоотношение», «взаимодействие» и «общение» являются базовыми в различных областях человеческого знания. Синонимизация, взаимозаменяемость, «вольное» употребление этих категорий приводят к терминологической неясности, путанице и, как следствие, искажают смысл научного исследования. Терминологическая точность, четкое разграничение смысловой направленности этих понятий являются значимым фактором в научном осмыслении окружающей действительности и важным шагом на пути научного познания.
Ключевые слова: *отношение, взаимоотношение, взаимодействие, общение.*

Значительное увеличение числа социологических, экспериментально-психологических и педагогических исследований, посвященных проблеме общения, требует более глубокого осмысления, уточнения и строгого научного согласования таких понятий, как отношение, взаимоотношение, взаимодействие и общение, которые могут использоваться как синонимы или различным образом соподчиняться. А прежде чем рассуждать о чем-то, как учил Р. Декарт, необходимо «условиться в терминах».

Авторство термина «отношение» принадлежит Аристотелю, выделившему девять категорий – слов, высказываемых без какой-либо связи и обозначающих самые общие характеристики бытия. Категория «отношение» обозначает способ, с которым одна вещь может быть связана с другой. В лексиконе современного человека отношение, с одной стороны, – характеристика всего спектра эмоциональных, когнитивных и поведенческих реакций на другого человека, а с другой стороны – характеристика направленности личности, его жизненной позиции на предметы и явления окружающей действительности. И наконец, термин употребляется для общего сопоставления различных категорий. Согласно толковому словарю Д.Н. Ушакова отношение употребляется в нескольких значениях: как связь, касательство, участие, как взаимное общение, связь между кем-то или чем-то, «образующаяся из общения на какой-нибудь почве», а также в значении «предлога, указывающего направленность действия» [25, с. 954]. В философском словаре понятие означает «материальное или смысловое единство», «момент взаимосвязи многих видов сущего» [27, с. 376]. Психологический словарь характеризует отношение как «сторону субъективного отражения действительности», являющуюся результатом прошлого опыта [18, с. 325]. В социальной психологии отношение является базовой категорией, поскольку находит конкретное воплощение в любых

социальных контактах, в том числе межличностных. Рождение отношения происходит в результате перцептивного осмысления событий и явлений окружающей действительности. Механизмы, эффекты социальной перцепции являются основополагающими факторами в формировании отношения к различным социальным объектам.

Социология оперирует термином социальные отношения, которые характеризуются как «относительно устойчивые и самостоятельные связи между индивидами и социальными группами». Чаще всего отношение определяется через связь, которая является сама по себе достаточно сложной и нуждающейся в более четком определении категорией. Так, например. В.Н. Мясищев, говоря не просто о связях с окружающей действительностью, а о тех значимых связях, которые в какой-то степени предопределяют поведение человека, постулирует отношения «как избирательные, активные, положительные или отрицательные связи с действительностью» [13, с. 114]. Я.Л. Коломинский [5, с. 29], ссылаясь на логико-философское исследование А.И. Уемова, отмечает, что ученый возражает против понимания отношений как взаимосвязей между вещами, поскольку изменение одной вещи не означает изменения другой. При изменении одной вещи ее отношение к другой меняется, но эта вещь остается неизменной. Отрицая двусторонний характер связи, Ю.П. Платонов [17, с. 432] указывает в определении отношения на специализированный характер связи внутреннего и внешнего содержания психики человека, как основы его взаимодействия с окружающей действительностью, особо подчеркивая, что отношение эмоционально окрашивает любые связи человека с окружающим миром. Терминологически объясняя понятие «отношения» через понятие «связь», автор раскрывает понятие «любые связи» через разнообразный характер взаимодействий с окружающим миром. С.Л. Рубинштейн писал, что с рождением новой формы бытия, появления человека психика выступает в новом качестве – сознания, процессе осознания субъектом окружающего мира и тех отношений, в которые он вступает благодаря осознанию переживаний. Осознание переживаний – это всегда процесс выяснения объективного отношения к предметам, явлениям и людям, на которые оно направлено. Психическое переживание познается и осознается через отношение к предмету. Поэтому всякое знание является единством объективного и субъективного отражения действительности (отношением, проявляющемся в конкретном переживании человека). В понимании С.Л. Рубинштейна отношение – субъективный образ объективной действительности, данной в переживаниях.

В социальных науках понятия связи, отношения, взаимодействия синонимизируются и взаимозаменяются, подразумевая взаимообусловленность социальных объектов, разделенных в пространстве и времени. В социальной психологии отношения выступают синонимом установки как «оценочной реакции на что-либо или кого-либо» [11, с. 154]. Подведем итоги сказанному: отношение – это субъективное отражение человека, предмета, явления или события, сопровождающееся различными по силе и величине эмоциональными переживаниями. Если быть терминологически точным, то отношения не являются взаимоотношениями, поскольку не предполагают взаимности, обоюдности.

Поскольку термин взаимоотношения предполагает ответную реакцию

со стороны отражаемого объекта, то «таким правом» обладают только социальные объекты (группы, индивиды). Разберем соотношение этих понятий подробнее. С социально-психологических позиций подходит к понятию взаимоотношений Н.И. Конюхов [6, с. 66], определяя последние как массовидные явления, заключающиеся во взаимодействии людей и проявляющиеся в «характере и способах взаимных влияний». Данное определение, хотя и задает верный тон в исследовании взаимоотношений с точки зрения феноменологии социального поведения, по сути, является односторонним и не раскрывающим сути психологической составляющей этих отношений. В.Г. Крысько [7, с. 28] и Ю.П. Платонов [17, с. 404] подходят к понятию взаимоотношений с аналогичных позиций, определяя последние как «субъективные связи между людьми, возникающие в результате фактического взаимодействия представителей различных социальных групп, основывающихся на побуждениях к познанию другого и общению с ним». Важной характеристикой этих подходов к пониманию взаимоотношений является, несомненно, то, что взаимоотношения формируются в результате взаимодействий. В.Н. Мясищев писал: «…взаимоотношение играет существенную роль в характере процесса взаимодействия и в свою очередь представляет результат взаимодействия. Те переживания, которые возникают в процессе взаимодействия, укрепляют, разрушают или реорганизуют отношения» [14, с. 34]. Сущностью данных определений является то, что для формирования взаимоотношений необходимо взаимодействие, хотя бы взаимный контакт. Понятие контакт употребляется в нескольких значениях. Контакт может означать прикосновение, от латинского contaktus – трогать, прикасаться, захватывать, достигать, иметь контакт с кем-либо. В самом общем виде в словаре русского языка контакт характеризуется в переносном смысле как связь, взаимодействие людей в деловой сфере. В психологии контакт – «сближение субъектов во времени и пространстве, а также некая мера близости» [26, с. 34]. Многие исследователи говорят о контакте как о необходимом условии эффективного взаимодействия, употребляя выражения тесный, неполный, слабый, близкий, непосредственный, опосредованный, неустойчивый контакт. Для формирования отношений взаимодействие или взаимный контакт не нужен. Для формирования взаимоотношений контакт, как начальная стадия всякого взаимодействия необходим, причем, необходимо отметить, что контакт может не перейти во взаимодействие. Концепция польского социолога Я. Щепаньского, с одной стороны, объясняет понятие «связь» через реализацию трех видов контактов (пространственный, психический, социальный), с другой – выстраивает четко иерархизированный переход от отношений к взаимоотношениям. Первый вид контактов, который можно определить как перцептивная составляющая отношений, подробно описан в рамках социальной психологии как эффекты восприятия, возникающие в результате неполного или недостаточного знания субъекта восприятия. Иногда подобные отношения, основанные именно на вышеперечисленных феноменах, существуют достаточно длительное время. Если возникает взаимная заинтересованность, то возникает контакт психический, который еще никакой связи не создает, но в некоторых источниках трактуется как взаимоотношения между заинтересованными друг

другом личностями. Следующим этапом развития контактов является социальный контакт – «это определенная система, в которую входят два лица, какая-нибудь ценность, которая становится основой контакта, какие-то взаимодействия, касающиеся этой ценности» [5, с. 82]. Именно эти взаимодействия, опосредованные «этой ценностью», и являются основой формирования взаимоотношений.

С точки зрения Я. Л. Коломинского, взаимоотношения – это «личностно значимое эмоциональное, образное и интеллектуальное отражение людьми друг друга, в котором предполагается возможность непосредственного или опосредованного, одновременного или отсроченного ответного личностного отношения» [5, с. 432]. Несомненно, стоит отметить, что в определении отсутствует понятие взаимодействия как «важнейшей категории, в результате которой отношения претерпевают различные изменения». Налицо психологическая составляющая, выражающаяся словами «отражение людьми друг друга», отсутствует понятие «связь», дать определение которому в рамках психологии и даже социальной психологии достаточно трудно.

Подводя итог вышеперечисленным подходам к категории «взаимоотношение», попробуем дать собственное рабочее определение, не претендующее на уникальность и использующееся в рамках данного исследования: взаимоотношение – это процесс и результат взаимного поведенческого, эмоционального или когнитивного отражения субъектов взаимодействия. Следует иметь в виду, что в анализируемых нами определениях «взаимоотношений» фигурируют в зависимости от смысловой направленности категории «взаимодействие» и «общение», как абсолютно равнозначные, в которых эти взаимоотношения и реализуются. В.Н. Мясищев, подчеркивая, что «взаимоотношение является внутренней личностной основой взаимодействия, а последнее реализацией и следствием первого» [13, с. 15], не использует понятие «общение», заменяя его термином «взаимодействие». Впоследствии Мясищев прямо утверждает зависимость между взаимоотношением и общением: «В общении выражаются отношения человека с их различной активностью, избирательностью, положительным или отрицательным характером»[14. с. 114]. Рассмотрим подробнее понятие «взаимодействие». Согласно словарю С.И. Ожегова, взаимодействие – это взаимная (т. е. обоюдная, касающаяся обеих сторон) связь двух явлений [15, с. 325]. В философском словаре взаимодействие трактуется как «процесс взаимного влияния», «всякая связь и отношение между материальными объектами и явлениями» [28, с. 125]. А.В. Петровский определяет взаимодействие «как процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность» [18; 188]. Подчеркивая, что содержанием любого взаимодействия является воздействие, связь, обмен и взаимное влияние, существует большое количество однотипных определений понятия этого термина, например, Н.И. Конюхов трактует взаимодействие как «процесс взаимного влияния людей друг на друга в процессе общения; сопряжения систем взаимных воздействий» [6, с. 16]. В.Г. Крысько и В.А. Горянина практически «синхронно» определяют это понятие как связи и контакты между людьми, которые характеризуются их взаимной зависимостью. При этом В.Г. Крысько подчеркивает, что кроме

взаимозависимости и взаимовлияния, взаимодействие – это еще и непосредственная организация совместных действий, позволяющая реализовать значимую для группы совместную деятельность. В.Г. Крысько разделяет процесс взаимодействия на три этапа: начальный, средний и заключительный. Критерии деления представляют собой «классическое смешение» концепции Я. Щепаньского и теории «деятельностного опосредования межличностных отношений» А.В. Петровского. В рамках психологии малой группы «взаимодействие» определяется как форма кооперации людей в различных ситуациях сотрудничества.

Термин «взаимодействие» настолько многозначен, что его часто употребляют как синоним понятия «общение», иногда приравнивают к термину «социальное поведение». Для того, чтобы развести эти понятия, мы, по возможности, сузим значение понятия «взаимодействия» и обратимся к определению Я. Щепаньского: «взаимодействие – это систематическое, постоянное осуществление действий, имеющих целью вызвать соответствующую реакцию со стороны партнера, это воздействие и на самого партнера, причем вызванная реакция вызывает в свою очередь реакцию воздействующего» [30, с. 84]. В таком случае под взаимодействием следует понимать взаимозависимый обмен поведенческими реакциями, т. е. действиями, а более конкретно – воздействиями. В широком смысле воздействие «есть процесс (химический, физический, биологический, символический), реализующийся в ходе взаимодействия двух или более систем, результатом которого является изменение состояния хотя бы одной из них» [12, с. 26]. Если говорить о взаимодействии в системе «человек – человек», то это определение, несмотря на кажущую простоту и лаконичность, породило множество подходов, часть из которых лежат в основе педагогики, психологии влияния, психологии массовидных явлений, психологии рекламы и т. д., касающихся «субъект-субъектного» и «субъект-объектного» воздействия. В словаре практического психолога понятие воздействие трактуется как «целенаправленный перенос движения и информации от одного участника взаимодействия к другому» [21, с. 34], иначе говоря, формула «стимул – реакция» лежит в основе всякого взаимодействия. Несмотря на упрощенную схему, в рамках этой парадигмы сложилось огромное количество концепций, открывающих новые грани в понимании процесса взаимодействия. Среди широко известных – это теория «диадического взаимодействия», «теория обмена», концепция «символического интеракционизма», «транзактный анализ», разработанных в рамках социальной психологии.

Подводя итог сказанному, можно отметить, что в рамках существующих подходов понятие «взаимодействие» трактуется либо чрезвычайно узко, как обмен поведенческими реакциями, стимулами, с целью изменения психологического состояния одного из участников взаимодействия; либо чрезвычайно широко, как всякая связь и отношение между материальными объектами и явлениями, как взаимная связь двух явлений. Третье направление (социально-психологическое) предлагает рассматривать феномен «взаимодействие» как форму организации совместной деятельности, позволяющей группе реализовывать общую для ее членов деятельность. В попытке избежать как узости, так и широты данного понятия, принимая во

внимание концепцию деятельностного подхода, попробуем прояснить собственное понимание этого термина. Взаимодействие – процесс организации кооперации или конкуренции людей, сосредоточенный на некотором предмете, явлении или событии, имеющем определенную (субъективную или объективную) значимость для его участников.

В современной психологии общение часто рассматривается как синоним понятий взаимодействия, взаимоотношения, отношения. Несмотря на часто употребляемое в научном мире понятие, на длительную историю его разработки, в научном сообществе нет единого определения общения, нет единого подхода в осмыслении структуры, природы и сущности данного понятия. В англоязычной литературе в 1973 г. А.А. Леонтьев обнаружил 96 определений общения. Авторы отмечают, что это понятие, как никакое другое чрезвычайно сложно поддается понятийному анализу, поскольку используется специалистами более двадцати гуманитарных и технических наук, вероятно, здесь и кроется загадка размытости, неопределенности этого термина. Трактуется в толковом словаре русского языка как «взаимные сношения, связь» [25, с. 727]. Словарь современного русского литературного языка под общением предлагает понимать «связь» и «взаимное отношение» [22, с. 523]. Философский словарь определяет общение как «специфический для субъектов способ взаимных отношений, способ бытия человека во взаимосвязях с другими людьми» [28, с. 619]. В «Философском энциклопедическом словаре» отмечается: «общение, процесс взаимосвязи и взаимодействия общественных субъектов (классов, групп, личностей), в котором происходит обмен деятельностью, информацией, опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности; одно из необходимых и всеобщих условий формирования и развития общества и личности» [29, с. 433]. В словаре по этике «общение» определяется как одна из форм человеческого взаимодействия, благодаря которой «индивиды как физически, так и духовно творят друг друга» [23, с. 225]. В концепциях, отражающих подход к пониманию общения как психологической сущности, подчеркивается взаимосвязь, взаимовлияние, взаимодействие субъектов общения, где каждая сторона выступает активным участником процесса общения, осуществляющим влияние и подвергающимся влиянию. Можно сказать, что генетически это наиболее ранний подход к пониманию сущности общения. Значительно шире дается понятие общения в «Психологическом словаре» под редакцией Н.Ф. Добрынина, где в определение общения встраивается новая категория – взаимодействие. Философский энциклопедический словарь дополняет взаимосвязь и взаимодействие категорией обмена «деятельностью, информацией, опытом, способностями и навыками, а также результатами деятельности». В.Г. Крысько, с одной стороны фокусирует внимание на процессе обмена «между людьми», с другой – расширяет перечень «обмениваемых продуктов» – «определенными результатами их психической и духовной деятельности, усвоенной информацией, мыслями, суждениями, оценками, чувствами, переживаниями и установками» [20, с. 180]. М.И. Лисина, Дж. Парри, Т. Ньюком, В.Н. Панферов и многие другие исследователи пришли к выводу, что общение – «частный вид коммуникации, если рассматривать коммуникацию как присущую и техническим системам, и

взаимодействию человека с машиной, и взаимодействию человека с другими людьми и животными» [4, с. 205].

В литературе практического, прикладного характера термин коммуникация выступает синонимом общения без ущерба для последнего. «Не секрет, что подавляющая часть имеющихся в научной литературе определений общения или коммуникации сводится исключительно к идее передачи чего-то от кого-то кому-то, к идее обмена (языковыми высказываниями, знаниями, информацией и т. д.)» – отмечает А.А. Леонтьев в книге «Психология общения». Такие определения, несмотря на узость трактовки, с одной стороны, подчеркивают взаимность процесса общения, с другой – утверждают принцип активности, предполагая, что каждый человек активен и ждет активности от партнера по общению. К сожалению, данные определения не содержат целевой направленности процесса общения, поскольку у каждого процесса есть цель. Какова же цель подобных контактов? «Установление взаимопонимания и взаимопереживания» [4, с. 205], «налаживания отношений и достижения общего результата» [9, с. 11]?

Б.Д. Парыгин в своей монографии «Основы социально-психологической теории» вводит понятие «взаимопонимание», используя его в качестве основополагающей функции общения. Т. Ньюком рассматривает коммуникацию как связь, имеющую следствием возрастание степени согласия участников общения. В.Н. Панферовым общение, к сожалению, определяется почти подобным же образом: «Общение есть взаимодействие людей, содержанием которого является взаимное познание и обмен информацией с помощью различных средств коммуникаций в целях установления взаимоотношений, благоприятных для процесса совместной деятельности» [9, с. 15]. Подобный подход, названный А.А. Леонтьевым «социальной экологией», реализуется в рамках философско-этических представлений о природе общения, начиная с Демокрита, Сократа, Платона, Аристотеля и заканчивая представителями современной психологической школы. «Дружба добрых возрастает от общения», – писал Аристотель в «Никомаховой этике». В подходах подобного рода подчеркивается значение общения для сплочения коллектива, нахождения взаимопонимания, выработки общих целей и средств. Парадоксально, но именно общение может служить для проявления отрицательного отношения к партнеру общения.

Г.М. Андреева предлагает более функциональное и практически значимое определение общения, выделяя наиболее значимые, существенные стороны общения: «…процесс установления контактов, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание людьми друг друга» [1, с. 355]. Несмотря на кажущееся различие в формулировках, эти определения являются взаимодополняющими и уточняющими, исходя и понимания общения как производной от деятельности. Любое общение трактуется лишь как «специфическая форма совместной деятельности», как сторона совместной деятельности и как ее продукт (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, Е.И. Исаев, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, М.И. Лисина, В.И. Слободчиков, С.Л. Рубинштейн и др.). С подобной точкой зрения не согласны Я.Л. Коломинский, В.В. Знаков,

Б.Ф. Ломов, А.А. Реан и др., рассматривающие общение как самостоятельный процесс, не сводимый к деятельности, представляющий для людей не только цель, но и средство. Б.Ф. Ломов пишет, что «общение есть взаимодействие людей, вступающих в него как субъекты», и дальше «для общения необходимы, по крайней мере, два человека, каждый из которых выступает именно как субъект» [10, с. 8].

Авторы (А.А. Реан, Я.Л. Коломинский) в качестве примера приводят наличие фатического общения, уровня общения, который в основе своей является бессодержательным, не имеет цели, кроме как поддержания самого процесса общения. Второй аспект, приводимый ими как доказательство несводимости общения к деятельности является обоснование деятельности как субъект-объектных отношений и общения как субъект-субъектных. Выступая против попыток упростить процесс общения и свести его к «горизонтальной схеме», авторы утверждают, что в процессе общения руководителя с подчиненным и учителя с учеником следует рассматривать не с точки зрения субъект-объектных отношений, а с точки зрения неравнозначности социально-ролевых позиций участников взаимодействия. В связи с этим манипулятивное (императивное) общение строится по деятельностной схеме и общением не является. Фатическое или ритуальное общение в отечественной психологии подавляющим большинством специалистов характеризуется как «объект-объектное», поскольку в нем «ценность личности, индивидуальность нивелирована, у него нет конкретного автора, нет направленности на конкретного человека» [2, с. 73]. В то же время, отмечают Я.Л. Коломинский и А.А. Реан, манипулятивное общение не является общением, ввиду использования все того же критерия, что манипуляция – это взаимодействие в системе «субъект – объект». В первом случае для доказательства критерий проигнорирован, в другом – является доказательной базой. По сути, авторами прослеживается одна мысль: общение деятельностью не является, но есть некоторые виды общения, которые полностью подпадают под его характеристику. «Тенденция выводить общение из деятельности является устойчивой традицией марксистской психологии, восходящей еще к работам Ф. Энгельса, и продолжает сохраняться по сей день», – отмечают Я.Л. Коломинский и А.А. Реан [19, с. 134]. Начисто отметая старое наследие традиционных представлений о природе общения, авторы используют это наследие в качестве доказательной базы. Неправомерная попытка исключить некоторые виды и уровни из категории общения, приклеить клеймо «деятельности» либо просто разложить на категории «субъект-субъектного» или «субъект-объектного» общения является неоправданной попыткой внести свой вклад в разработку проблемы общения, тем более что практического результата такая попытка не имеет.

Если синонимизация понятий «общение» и «взаимодействие» вполне объяснимо, то взаимозаменяемость общения и взаимоотношений представляется весьма сомнительным. Несмотря на невозможность совместить эти понятия, в словаре современного русского языка и в философском словаре под общением принято понимать связь и взаимное отношение. Б.Н. Парыгин рассматривает общение «как сложный и

многогранный процесс, который может выступать в одно и то же время и как процесс взаимодействия индивидов, и как информационный процесс, и как отношение людей друг к другу, и как процесс их взаимовлияния друг на друга» [16, с. 178]. Характеризуя общение и взаимодействие как процессы, Я.Л. Коломинский оспаривает приписывание взаимоотношениям статуса процесса, поскольку они сами являются проявлением этих процессов. Если вдуматься в этимологию слова «процесс», то это – течение, ход, продвижение. Использование эпитетов: изменение, развитие, налаживание, продолжение отношений, качество отношений – позволяет предположить, что «взаимоотношения» – это и процесс и состояние взаимодействующих систем. Поэтому несовпадение общения и взаимоотношений заключается отнюдь не в приписывании первому из них статуса процесса и нежеланием признавать этот статус за вторым. Ближе всех подошел к сущности взаимосвязи общения и взаимоотношений В.М. Соковнин: «Общение – внешняя сторона человеческих отношений, их являющаяся сторона». И дальше: «Личные взаимоотношения индивидов … становятся реальными прежде всего в речевом общении» [24, с. 10]. Подтверждает это определение и В.Н. Мясищев, указывая, что только «в общении выражаются отношения человека». Учитывая все вышесказанное, можно отметить, что, хотя и существует тесная связь между процессом взаимодействия людей и их взаимоотношениями, но оба эти понятия не идентичны и не заменяют друг друга. «Взаимоотношение является внутренней субъективной основой взаимодействия, а последнее – внешним частичным следствием и выражением первого» [13, с. 15].

Список литературы

1. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для студентов вузов. М.: Аспект-Пресс, 2002. 376 с.
2. Битянова М.Р. Социальная психология: наука, практика, образ мыслей: учеб. пособие. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001. 576 с.
3. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Международная педагогическая академия. 1995. 328 с.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2000. 512 с.
5. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск.: ТетраСистемс, 2000. 432 с.
6. Конюхов Н.И. Словарь-справочник по психологии. М., 1996. 160 с.
7. Крысько В.Г. Словарь-справочник по социальной психологии. СПб.: Питер, 2003. 416 с.
8. Леонтьев. А.А. Психология общения. М.: Смысл, 1999. 416 с.
9. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб: Питер, 1999. 384 с.
10. Ломов Б.Ф. Проблемы общения. М.: 1981. 444 с.
11. Майерс. Д. Социальная психология. СПб.: Питер, 1999. 688 с.
12. Межличностное общение / сост. и общ. ред. Н.В. Казариновой, В.М. Погольши. СПб.: Питер, 2001. 544 с.
13. Мясищев. В.Н. О взаимосвязи общения, отношения и обращения как проблеме общей и социальной психологии // Социально-психологические

и лингвистические характеристики форм общения. Л., 1970. С. 112–114.
14. Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. М., 1960. С. 13–15.
15. Ожегов. С.И. Словарь русского языка. М.: Русский язык, 1988. 917 с.
16. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М.: Мысль, 1971. 296 с.
17. Платонов Ю.П. Социальная психология поведения. СПб.: Питер, 2006. 544 с.
18. Психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
19. Реан А. А., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология СПб.: Питер, 1999. (Мастера психологии).
20. Словарь-справочник по социальной психологии / В.Г. Крысько СПб.: Питер, 2003. 416 с.
21. Словарь практического психолога. Минск: Харвест, 1998. 800 с.
22. Словарь современного литературного русского языка. Т. 8. М., 1977. 312 с.
23. Словарь по этике. М., 1990. Т. 3. 322 с.
24. Соковнин. В.М. Общение и его средства // Сознание и общение. Фрунзе: ИЛИМ, 1968. С. 10–15.
25. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Сов. энцикл.: ОГИЗ,, 1938. 1216 с.
26. Филонов. Л.Б Психологические способы выявления скрываемого обстоятельства. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. 98 с.
27. Философский словарь. М., 1975. 576 с.
28. Философский словарь. М.: Политиздат, 1991. 560 с.
29. Философский энциклопедический словарь. М., 2002. 612 с.
30. Щепаньский. Я. Элементарные понятия социологии. М.: Прогресс, 1969. 240 с.

THE PROBLEM OF DENOMINACIO AND INTERDEPENDENCE OF THE CATEGORIES OF «RESPECT», «RELATIONSHIP», «COMMUNICATION» AND «INTERACTION» IN PSYCHOLOGY

A.L. Rasskazova

Moscow City Pedagogical University

Categories «attitude», «relationship», «cooperation» and «communication» are fundamental in various fields of human knowledge. Synonymization, interchangeability, «free» use of these categories leads to terminological ambiguity, confusion, and as a result, distorts the meaning of scientific research. Terminological precision, a clear distinction between semantic orientation of these concepts is a significant factor in the scientific understanding of reality and an important step on the path of scientific knowledge.

***Keywords**: attitude, relationship, interaction, communication.*

Об авторе:

РАССКАЗОВА Алла Львовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической, возрастной и социальной психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогическийо университет, (129226, г. Москва, 2-ой Сельскохозяйственный проезд, д. 4, корп. 1) e-mail: allarasskazova@mail.ru)

УДК 37:159.9

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА КОМПЕТЕНТНОСТИ К КОМАНДНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИИ

А.Л. Сиротюк, А.Е. Шиманский

Тверской государственный университет

Рассматривается педагогическое командообразование как средство управления качеством образования. Предлагается структура компетентности к командной деятельности у педагогических работников. Рассматриваются модели командных ролей Р.М. Белбина, Дж. Марджерисона и Д. МакКенна, Т.Ю. Базарова.

Ключевые слова: *педагогическое командообразование, компетентность педагогических работников к командной деятельности, командные роли.*

Необходимость повышения качества образования в условиях реализации ФГОС актуализирует необходимость поиска новых образовательных ресурсов и управленческих средств, одним из которых может явиться формирование педагогических команд, объединенных общими целями и ценностями в каждой образовательной организации.

Педагогические коллективы, заинтересованные в конкурентном преимуществе на рынке образования и высокой результативности собственной профессиональной деятельности, должны понимать актуальность педагогического командообразования как средства управления качеством образования.

Под *педагогическим командообразованием* мы понимаем комплекс мероприятий, направленный на организацию совместной деятельности педагогического коллектива ради достижения целей образовательной организации.

В современном образовании под *компетентностью* (от лат. «competens» – соответствующий, способный) понимается:

– глубокое, доскональное знание существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также наличие соответствующих умений [12];

– специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные умения, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия [14];

– устойчивая и глубокая часть человеческой личности, которая предопределяет её поведение во множестве ситуаций и прогнозирует качество деятельности, которое измеряется при помощи конкретных критериев или стандартов [17];

– обладание кругом знаний и умений, необходимых для реализации компетенции [8];

– владение человеком соответствующей компетенцией, включающей

его личностное отношение к ней и предмету деятельности [16].

Другими словами, под *компетентностью* понимается уже состоявшееся качество личности (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере.

А.А. Шехонин с коллегами указывают на то, что компоненты компетентности у разных специалистов и в разных ситуациях «могут иметь разный уровень значимости, проявления и распознавания, но все в комплексе прогнозируют умение поведенческих действий, которое, в свою очередь, прогнозирует результаты исполнения работы нужного качества, тем самым, обеспечивая эффективное выполнение определенного круга задач» [17, с. 14].

Следовательно, компетентность к командной деятельности также не является константной характеристикой и имеет поливариантную динамику.

Ю.Н. Лапыгин в структуру компетентности к командной деятельности включает надежность, навыки активного слушателя, активное участие в делах команды, способность поделиться своими умениями и навыками, способность к кооперации, гибкость поведения и мышления, ориентацию на решение задач и конечный результат, уважение к коллегам, приверженность делу и преданность команде [9]. С нашей точки зрения, *компетентность к командной деятельности* у педагогических работников включает комплекс таких способностей, как способность к совместной деятельности, способность к лидерству, способность к коммуникациям, способность к рефлексии, способность к фасилитации, способность к ролевой взаимозаменяемости в команде (способность к выполнению различных командных ролей) (см. рисунок).

Структура компетентности к командной деятельности у педагогических работников образовательной организации

Предлагаемая нами *структура компетентности к командной деятельности у педагогических работников* включает в себя:

- *способность к совместной деятельности* – это умение устанавливать взаимоотношения с членами группы таким образом, чтобы совместными усилиями эффективно выполнять поставленные задачи, общаться и налаживать конструктивный диалог с любым членом команды (слушать, слышать, задавать вопросы, аргументированно убеждать, корректно критиковать и принимать критику без обид, давать обратную связь, относиться уважительно, делиться информацией и опытом), поддерживать, помогать, предлагать и не стесняться принимать помощь; признавать свои ошибки и принимать чужую точку зрения, доверять, пластично перестраиваться и быстро адаптироваться; соблюдать сроки, устойчиво и равномерно работать по графику; соблюдать договорённости, выполнять принятое командой решение, даже если оно расходится с личным мнением [6];

- *способность к лидерству* – это умение увлечь команду идеей, создать благоприятный климат в команде, помочь членам команды советами, разрешить конфликты, абстрагироваться от личных симпатий и антипатий, отказываться от интриг и деструктивных действий, чувствовать время и управлять им, ориентироваться в экстремальной ситуации, принимать сложные решения, брать на себя ответственность за результаты собственной и командной деятельности, представлять команду за её пределами, вести переговоры в интересах команды, делегировать полномочия [5; 6; 11; 13; 15];

- *способность к коммуникациям* – это умение человека ориентироваться в различных ситуациях общения и взаимодействовать с окружающими людьми [11]. Кроме того, способность к коммуникациям – это ещё умение выстраивать и удерживать внутренние (с членами своей команды) и внешние (с членами других команд) отношения [5];

- *способность к рефлексии* – это умение проводить анализ собственной деятельности и деятельности членов команды, критично подходить к ошибкам и недочетам, корректировать собственные действия и действия членов команды, осуществлять прогноз (планирование) будущей деятельности с учетом полученного опыта;

- *способность к фасилитации* – это умение осуществлять помощь и поддержку каждому члену команды на протяжении всей командной деятельности. Фасилитация может быть случайной, неосознаваемой, осознаваемой или целенаправленной;

- *способность к ролевой взаимозаменяемости в команде* – это умение выполнять различные командные роли.

Командные роли должны раскрываться через вклад в деятельность, не являющуюся узкоспециализированной, а также через коммуникативную и динамическую ситуацию внутри и вне команды. Понятие «роль» должно объединять процесс и человеческий фактор, анализируемый через установки и компетентности [7].

В настоящее время наибольшей популярностью пользуются концепция командных ролей Р.М. Белбина [3; 4], модель коммуникативных связей «Колесо команды» Дж. Марджерисона и Д. МакКенна [10], организационно-кадровая модель Т.Ю. Базарова [1; 2].

Р.М. Белбин в результате проведенных исследований пришел к необходимости существования в каждой успешной команде восьми ролей: координатор (председатель), мотиватор (действующий, оформляющий решения), генератор идей (человек со свежим взглядом), критик (советник или судья), исполнитель (практик-организатор), душа команды, исследователь ресурсов (разведчик), финишер (доводящий дело до конца) [3].

Интересный подход предложен Дж. Марджерисоном и Д. МакКенном в модели коммуникативных связей «Колесо команды». Модель разделяет процесс деятельности на восемь рабочих функций (задач, навыков): консультирование, новаторство, стимулирование, развитие, организация, производство, контроль, поддержание. Все рабочие функции объединяются единой областью координационной деятельности под названием «формирование связей». В соответствии с функциями выделяются восемь типов командных ролей, которые должен уметь выполнять любой член команды: докладчик-консультант, новатор-разработчик, исследователь-промоутер, специалист по оценке и развитию, координатор-организатор, специалист по производству и доработке, инспектор-контролер, специалист по поддержанию достигнутого уровня [7; 10].

Отечественную альтернативу модели Дж. Марджерисона и Д. МакКенна представляет организационно-кадровая модель Т.Ю. Базарова, основанная на модели управленческой деятельности Г.П. Щедровицкого [18]. Модель Т.Ю. Базарова определяет четыре основных типа задач, стоящих перед командой и объединенных общей логикой по принципу «от общего к частному». Каждому типу задач соответствует определенная командная роль: управленец, организатор, администратор, руководитель [1; 2].

В целом стоит отметить, что поливариативная динамичность развития команды требует постоянных усилий по её корректировке и сплочению. Однако целенаправленная работа по командообразованию быстро дает результаты: повышается результативность деятельности работников организации, снижается уровень конфликтов и напряжённости в коллективе, создаётся позитивная и творческая атмосфера, повышается качество образования.

Список литературы

1. Базаров Т.Ю. Управление персоналом: учебник для вузов. М.: ЮНИТИ, 2009. 560 с.
2. Базаров Т.Ю., Беков Х.А., Аксенова Е.А. Методы оценки управленческого персонала государственных и коммерческих структур. М.: ИПК ГС, 1995. 111 с.
3. Белбин Р.М. Команды менеджеров. Как объяснить их успех или неудачу. М.: Кивитс, 2012. 315 с.
4. Белбин Р.М. Типы ролей в командах менеджеров. М.: Hippo, 2003. 232 с.
5. Думиникэ Ю.С., Сиротюк А.Л. Командообразование как педагогическая технология // Военное образование. 2016. № 6. С. 17–23.
6. Думиникэ Ю.С., Сиротюк А.Л. Технологии активного обучения в образовательном процессе вуза. Тверь: ВА ВКО, 2016. 167 с.
7. Жуков Ю.М., Журавлев А.В., Павлова Е.Н. Технологии командообразования. М.: Аспект Пресс, 2008. 320 с.

8. Зеер Э.Ф., Бичева И.Б., Веденников В.А. и др. Психолого-педагогическое обеспечение подготовки ремесленников-предпринимателей. Екатеринбург: ИРРО, 2002. 95 с.
9. Лапыгин Ю.Н. Управленческая команда. М.: ЭКСМО, 2007. 270 с.
10. Маргерисон Дж. «Колесо» командного управления: Путь к успеху через систему управления командой. Днепропетровск: Баланс Бизнес Букс, 2004. 208 с.
11. Обозов Н.Н. Психология менеджмента. СПб.: МАПН: Академия психологии предпринимательства и менеджмента, 1997. 153 с.
12. Ожегов С.И., Шведкова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. М.: Мир и образование: Оникс, 2011. 736 с.
13. Поляков А. Командообразование и навыки командной работы. URL: http://www.eventcons.ru
14. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.
15. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Институт психотерапии, 2002. 362 с.
16. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.
17. Шехонин А.А., Тарлыков В.А., Клещева И.В. и др. Компетентностно-ориентированные задания в системе высшего образования. СПб: НИУ ИТМО, 2014. 98 с.
18. Щедровицкий Г.П. Организация. Руководство. Управление. Методология и философия оргуправленческой деятельности. М.: Путь, 2003. 288 с.

PSYCHOLOGICAL ESSENCE AND STRUCTURE OF COMPETENCE TO TEAM ACTIVITIES FROM A PEDAGOGICAL EMPLOYEES OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

A.L. Sirotyuk, A.E. Shymanski

Tver State University

The article discusses the pedagogical team building as a means to control the quality of education. A structure of competence to team activities of teaching staff. It considers models of team roles R. M. Balbin's, John. Margerison and D. McKenna, T.Y. Bazarov.

Keywords: *pedagogical team building, competence of pedagogical workers of team activity team roles.*

Об авторах:

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

ШИМАНСКИЙ Александр Евгеньевич – магистрант по направлению «Педагогическое образование», программа «Управление качеством образования» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170021, г. Тверь, ул. 2-я Грибоедова, д. 24), e-mail: sasha816011@mail.ru

ПЕДАГОГИКА

УДК 371.322.3

МОДЕЛЬ ИНТЕГРИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ «ШКОЛА – СПО»

И.А. Артемьев, В.О. Белевцова, Н.М. Муреева

Московский государственный образовательный комплекс

Проанализированы исторические и современные подходы к проблеме интегрированного образования, рассмотрены условия непрерывного обучения в системе «Школа – СПО», представлены методические рекомендации по интеграции общего и профессионального образования.
Ключевые слова: *интеграция, интеграционные процессы, непрерывное образование, преемственность, среднее профессиональное образование, образовательная программа, методические рекомендации.*

Появление в последние годы различных педагогических систем и концепций продиктовано условиями глобализационных процессов, которые способствуют постепенному изменению ценностно-смысловых ориентиров в образовании. Поиски в этом направлении приводят к серьезному обновлению целей образования, углублению индивидуализации образования, расширению инновационных методов образования и самообразования, профилизации среднего образования, интеграции его с профессиональным. В связи с этим возникает острая необходимость в создании целостного образовательного пространства, в котором социализация личности будет ориентирована на формирование научных культур, учитывающих российскую ментальность и духовные ценности общества.

Одним из приоритетных направлений современных тенденций развития содержания образования является интеграция, призванная объединить различные компоненты образования. Понятие интеграции, введенное в педагогику в начале 1980-х гг., сегодня является предметом исследования многих фундаментальных наук – философии, социологии, психологии и ряда других, в которых интеграция рассматривается как явление, процесс, фактор развития, имеющий поливариативность разрешения.

Традиционно в развитии интеграционных процессов в образовании выделяют три этапа. Первый этап связан с развитием трудовой школы (1920–1940-е гг.), концепция которой была разработана известным американским философом и педагогом Джоном Дьюи и опубликована в книге «Школа и общество» в 1899 г. [7, с. 7–8].

Принятие закона «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» в 1958 г. способствовало началу второго этапа развития интеграции в образовании, основанного на межпредметных связях между предметными и

профессионально-техническими знаниями (П.Р. Артуров, С.Я. Батышев, О.Ф. Федоров, В.А. Кондаков, П.Н. Новиков и др.). В это время в педагогической науке происходит переосмысление термина «межпредметные связи», в результате чего появляется понятие «интеграция».

Третий этап интеграции в образовании называют фундаментальным, поскольку с 1980-х годов, усиливается тенденция к интеграции педагогики в систему других наук, происходит постепенная дифференциация педагогического мышления по уровням организации научных исследований. Данный этап знаменуется появлением в педагогике диссертационных исследований (Г.И. Ибрагимов, И.Я. Курамшин, Ю.А. Кустов, М.П. Архипов, Ю.С. Тюнников, Л.А. Волович, А.Я. Данилюа, Н.К. Чапаев), монографий и научных статьей (Г.В. Мухаметзянова, М.И. Махмутов, В.С. Безрукова, М.Н. Берулава, В.Д. Семенов, Ф.А. Федорец, В.С. Леднев), посвященных проблемам педагогической интеграции. Таким образом, третий этап характеризуется тем, что определяется сущность понятия «интеграция» в педагогике, активно проходят вариативные интегративные процессы в образовании.

В настоящее время в педагогике, как и во многих гуманитарных науках, нет единого определения понятия «интеграция»: ее понимают как «процесс и результат создания неразрывно связного, единого, цельного» [8, с. 53–54], «процесс самовозрастания знания в сознании, условия для которого создаются педагогами» [6, с. 19–20], «объединение в целое каких-либо частей» [2, с. 7], «восстановление какого-либо единства» [1, с. 15], «как сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов» [5, с. 6].

В научной литературе по-прежнему актуален вопрос о педагогических закономерностях как об одной из важнейших мер различия эмпирического и теоретического развития интеграции. Так, А.П. Беляева выявляет закономерности на общенаучном уровне интеграции и на уровне междисциплинарного синтеза, где они выступают в качестве теоретической основы структуры и содержания отдельных циклов [3, с. 121–122]. Л.Д. Федотова рассматривает закономерности дидактической системы интегрированного содержания начального профессионального образования [13]. М.Н. Берулава считает: «Роль общей закономерности педагогической интеграции способно выполнять положение о корреляции интеграционных процессов, протекающих в области научного знания, техники, производства, общества в целом и интегративно-педагогических процессов. В качестве ее частного случая выступает корреляция между тенденцией интеграции научных знаний, а также науки, производства и развитием тенденции интеграции содержания образования» [4, с. 10].

К педагогическим принципам интеграции относятся непрерывность и дискретность образования; стандартизация и вариативность, фундаментализация и практическая ориентация содержания образования; проблемно-тематическая и целевая интеграция содержания учебных дисциплин, построенная на современных достижениях науки и практики; личностно-ролевая организация образовательного процесса; ориентация системы «техникум – наука – отрасль» на формирование ключевых компетенций у будущих специалистов [10].

Один из главных вопросов исторической эпохи заключается в том,

способна ли современная система образования отвечать вызовам времени. Всякое совершенствование школьной жизни, свободное развитие школы как независимого субъекта государственной системы образования актуализируют необходимость творческого взаимодействия всех звеньев образовательной системы. Среднее общее образование, вновь ставшее обязательным в России, обращено в своих проявлениях к взаимодействию со средним профессиональным образованием.

В.А. Тестов, определяя образовательную политику как «план педагогических действий в направлении осуществления стратегических целей образования», указывает, что «стратегия образования – это план коллективных педагогических действий, обеспечивающих единство самоорганизации и управления для формирования разнообразной духовно насыщенной образовательной среды, способствующей движению человека, сообщества к абсолютному идеалу» [11, с. 15].

Таким образом, проблема преемственности относится к числу определяющих суть образовательной деятельности. Она связана с принципом непрерывности организации этой деятельности, заключающимся во взаимосвязи и делимости образовательного процесса на относительно автономные составляющие и их сопряжение, не допускающее разрывов в обучении, воспитании, целостном и всестороннем развитии личности.

Концепция непрерывного образования была сформулирована международной комиссией ЮНЕСКО еще в начале 1970-х гг. Международное сообщество признает важную роль системы непрерывного образования. В глоссарии терминов ЮНЕСКО непрерывное образование, понимаемое как не ограниченное ни во времени относительно сроков обучения, ни в пространстве относительно места, ни относительно методов обучения, объединяет образовательную деятельность и ресурсы в системе образования в целях достижения гармоничного развития потенциальных способностей личности и прогресса в преобразовании общества. Такой подход наиболее полно соответствует российским и мировым тенденциям общественного развития, а самое главное – интересам всех поколений граждан, которые на протяжении жизни должны иметь возможность накопления опыта, развития своих потенциальных способностей, раскрытия талантов, получения новых профессий.

В настоящее время в связи с прогрессирующей тенденцией развития непрерывного образования анализируются проблемы преемственности содержания среднего общего и среднего профессионального образования разных профилей, существенным образом пересматриваются стереотипы в отношениях «образование – общество – производство». Уже решены многие вопросы формирования содержания среднего профессионального образования (СПО) на основе преемственности со средним общим образованием (СОО).

Под преемственностью мы понимаем также обеспечение равновесия между традиционным и инновационным содержанием, видами, формами и технологиями образования, типами образовательных учреждений, достижением ценности учебно-воспитательного процесса на различных образовательных уровнях, координацией педагогической деятельности по всему многообразию направлений образовательной активности.

Преемственность во взаимодействии школы и СПО предполагает

формирование традиций, которые могут возникнуть в результате совместной образовательной деятельности и определяться единой шкалой ценностей, признанной преподавателями, учащимися, родителями. Эта деятельность является отражением приоритетов национальной политики образования, инициируется в конкретных сообществах и создает желанное, притягательное единое образовательное пространство профессиональной подготовки. Такое пространство должно основываться на культурной взаимосвязи образовательных социумов, без чего взаимоотношения школы и СПО превращаются в рынок услуг, в котором отсутствует духовное измерение. Если раньше сотрудничество школы и СПО носило характер взаимодействия, ориентированного на подготовку контингента поступающих, то теперь со всей очевидностью возникает проблема преемственности технологии обучения, культурных традиций, опыта исследовательской работы обучающихся – учащихся и студентов.

Цели, определяющие профессиональную направленность, выражают деятельностный подход и ориентированы на формирование личностных качеств и мировоззренческих установок учащегося – студента – специалиста. Как отмечает А. Кондаков, «деятельностный подход обусловливает изменение общей парадигмы образования, где основными новообразованиями выступают: определение цели, как формирование умения учиться, как компетенции, обеспечивающие овладение новыми компетенциями; включение содержания обучения в контекст решения значимых жизненных задач; целенаправленная организация образовательной деятельности ученика и планомерное формирование, создание индивидуальных образовательных траекторий; признание решающей роли учебного сотрудничества в достижении целей обучения» [9, с. 17]. Универсальные способы учебных действий формируют на всех этапах развития личности в системе «Школа – СПО» интегративные связи профильных дисциплин со специалитетом, тем самым достигается преемственность среднего общего образования со средним специальным образованием. Технологизация профессионального образования, ориентированная на преемственность и маневренность образовательных программ, гибкость организационных форм, унифицированные учебные планы – все это позволяет обеспечить стыковку и непрерывность профессиональной подготовки.

Таким образом, понимание преемственности в образовании – как постижение эволюционных изменений культурной среды – становится важным фактором гармонизации отношений в обществе. Преемственность во взаимоотношениях образовательных учреждений и различных ведомств, причастных к подготовке специалистов, формирует в обществе новые социальные связи.

Современная система образования требует пристального внимания к анализу академических достижений на довузовском уровне. Школы третьей ступени в Европе существуют чаще всего обособленно. Учебный процесс организуется в соответствии с будущим профессиональным выбором для желающих, с явными установками на продолжение образования в университетах. Профессор Оле Бьорквист отмечает, что Финляндия – довольно большая страна с населением всего 5 млн, это требует большого количества образовательных институтов (образовательная школа для всех до

16 лет, верхняя средняя школа, профессиональная школа, университеты и другие образовательные учреждения высшего образования). В соответствии с данным подходом финские образовательные школы устроены так, чтобы приспосабливаться к различного рода неоднородностям, которые могут быть в студенческих группах. Это называется гибкой, децентрализованной системой с большим количеством образовательных решений, которые принимаются на местном уровне [14].

Для России исключительную актуальность приобретает многоуровневая система подготовки специалистов как способ проектирования многообразных путей индивидуального развития личности. Осознание себя в профессиональной деятельности происходит в процессе погружения в профориентированную образовательную среду СПО. Система профильных классов – начало нового этапа развития образования с раскрывающимися возможностями и перспективами, которые реализуются в определенной социокультурной среде. Система непрерывного образования «Школа – СПО» способна формировать эту среду через понимание жизненных ценностей. Поэтому глобальной задачей системы непрерывного образования «Школа – СПО» является испытание и воспитание свободой, постижение уровней ее понимания. Она начинается с академической мобильности. Академические обмены отсутствовали на уровне не только среднего профессионального образования, но и на вузовском на протяжении уже многих десятилетий. В связи с этим непрерывность образования требует создания механизмов преемственности институционных форм его организации на различных уровнях.

Методическое сопровождение интеграции общего и профессионального образования становится неотъемлемой частью внедрения новых организационно-содержательных моделей образовательных организаций, реализующих соответствующие образовательные программы в условиях как укрупненной образовательной организации, так и в сетевом формате.

В ГБПОУ «Московский государственный образовательный комплекс» разработаны методические рекомендации по интеграции общего и профессионального образования на основе индивидуальных учебных планов (ИУП) в учреждениях СПО с учетом требований работодателей отрасли. Они обеспечивают академические права обучающихся в соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Ст. 34 пп. 1.3, 1.6, 1.7) [12].

Основными нормативными регламентами для разработки и применения методических рекомендаций по интеграции общего и профессионального образования на основе индивидуальных учебных планов являются приказы Министерства образования и науки Российской Федерации, распоряжения Правительства Российской Федерации, концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. от 26.01.2015 г. и другие нормативно-правовые документы. Современная нормативно-правовая база дает большие свободы образовательным организациям по формированию содержания программ, по выбору форм, методов и технологий обучения, а также предоставляет возможность формировать индивидуальные образовательные траектории для учёта образовательных запросов обучающихся в плане профессионального самоопределения.

Процессы реструктуризации образовательных организаций вызвали запуск массовых интеграционных процессов, затрагивающих все области их деятельности. Именно в контексте создания единого целостного механизма следует рассматривать осуществление интеграции образовательных организаций, интеграции различных уровней образования, видов образования, содержания образования с учетом интересов конечных заказчиков образовательных услуг – обучающихся и работодателей.

Целью создания образовательных программ на основе интеграции уровней среднего общего и среднего профессионального образования с учетом индивидуального учебного плана являются повышение качества профессионального образования, оптимизация сроков обучения и включение работодателей в процесс подготовки кадров через определение конечных результатов обучения. Это становится возможным на основе профилизации уровня среднего общего образования, сопряжения содержания образовательных программ разных уровней в контексте качественных изменений организации образовательной деятельности.

Для реализации профильных программ в рамках образовательной организации профессионального образования в соответствии с ФГОС среднего общего образования в ГБПОУ «Московский государственный образовательный комплекс» изначально созданы наиболее оптимальные условия взаимопроникновения элементов будущих профессиональных компетенций в содержание профильных программ. В данном случае содержание профильного общего образования насыщается спецификой конкретной профессии или специальности СПО и через практико-ориентированный характер учебных задач формирует у обучающихся необходимые общенаучные знания для будущей профессиональной деятельности.

Процесс проектирования и реализации образовательных программ среднего общего и среднего профессионального образования в каждом отдельном случае индивидуален, исходит из цели интеграции и становится возможным только с применением инструмента гибкого управления на основе индивидуальных учебных планов.

Реализация индивидуального учебного плана возможна на любом уровне образования. Так, при профильном обучении на уровне среднего общего образования возможности выстраивания обучающимися индивидуальной образовательной траектории и соответственно реализации индивидуального учебного плана существенно расширяются в соответствии с идеологией построения углубленных программ профильных дисциплин. Кроме того, особым преимуществом становится то, что при реализации индивидуального учебного плана на каждом последующем уровне образования возможен учёт предыдущего образовательного результата.

Индивидуальный учебный план обучающегося в образовательной организации СПО обеспечивает освоение основной профессиональной образовательной программы СПО через индивидуализацию ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося (группы обучающихся), а также путём выбора темпов и сроков освоения образовательной программы. Это свидетельствует о том, что индивидуальный учебный план может предполагать ускоренное обучение –

обучение по основной профессиональной образовательной программе СПО, осваиваемой обучающимся в ускоренном темпе по сравнению с учебным планом при полном сроке обучения.

Таким образом, при реализации СПО в соответствии с индивидуальным учебным планом сроки получения образования могут быть изменены образовательной организацией с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося (или группы обучающихся).

В процессе проектирования образовательных маршрутов в рамках интеграции общего и профессионального образования для построения ИУП целесообразно воспользоваться одной из моделей, приведенных ниже.

Модель 1. Освоение программ профессиональной подготовки по рабочей профессии (должности служащего) в профильной общеобразовательной школе (10–11 классы) с возможностью последующего освоения программ СПО в сокращенные сроки.

Профильное общее образование в соответствии с ФГОС среднего общего образования, кроме реализации профилей, декларирует и возможность профессионального обучения для учащихся 10–11 классов, что в соответствии с Федеральным законом от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» включает профессиональную подготовку по профессиям рабочих и должностям служащих для лиц, ранее не имевших профессии рабочего или должности служащего.

При реализации данной модели происходит освоение программ профессиональной подготовки в рамках профильного обучения с возможностью присвоения квалификации по профессии рабочего, должности служащего с получением наряду с аттестатом о среднем общем образовании свидетельства и/или сертификата на освоение отдельных компетенций. В то же время цели приобретения рабочей профессии связаны не только с дальнейшей работой по ней, но и с обеспечением процесса социализации обучающегося, погружением его в профессиональную деятельность, формированием и развитием у него общих и профессиональных компетенций. Приобретение рабочей профессии рассматривается не как завершающий, а как промежуточный этап профессионального образования обучающегося.

Важно отметить, что на профильном уровне освоения образовательной программы в школе реализуемые профессиональные образовательные программы рекомендуется ориентировать на стандарты компетенций World Skills.

Модель 2. Опережающее освоение части основных образовательных программ СПО (подготовки квалифицированных рабочих и служащих (ППКРС) или программы подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ) в профильной общеобразовательной школе (10–11 классы).

Основная идея реализации данной модели заключается в объединении содержания предметов профильной составляющей в рамках общего образования с общепрофессиональными дисциплинами, междисциплинарными курсами программ СПО.

При формировании ИУП для построения индивидуального маршрута дальнейшего профессионального образования производится оптимизация срока обучения за счет возможности перезачета дидактических единиц

предметов, изученных на предыдущем уровне образования. Для выстраивания такой индивидуальной траектории в программу общеобразовательной подготовки вносятся элементы программ СПО – основы теоретических знаний из общепрофессиональных дисциплин и междисциплинарных курсов и элементы учебных практик.

При реализации представленных моделей интеграции общего и профессионального образования для построения современных образовательных маршрутов организация образовательной деятельности должна предполагать возможность осуществления на определенном этапе коррекции сделанного выбора и возможность многократного обращения к исходной точке профессионального выбора. В условиях реализации интегрированных образовательных программ осуществляется индивидуальное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся, направленное на его дальнейшее самоопределение, предполагающее в том числе и самоанализ текущих результатов его обучения, отслеживание изменений в представлениях о себе и о избранной профессиональной сфере, предотвращение неверной навигации в профессиональной области.

Таким образом, современный этап в развитии системы образования характеризуется стремлением к интеграции научного знания и учебных дисциплин, необходимостью синтеза, комплексного применения знаний в практической профессиональной деятельности. Исходя из этого, целесообразно считать, что именно интеграция может выступать формой организации содержания образования на основе всеобщности и единства законов природы, целостности восприятия субъектом окружающей действительности, формирования единого мировоззрения, в результате чего формируется интегративная картина мира.

Список литературы

1. Арефьева С.М. Интеграция общеобразовательной и допрофессиональной художественной подготовки учащихся учебного комплекса (на примере предметов исторического цикла): дис. … канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2002. 186 с.
2. Архипова М.П. Волович Л.А., Ибрагимов Г.И. Педагогические технологии в интеграции гуманитарной и профессиональной подготовки студентов профессиональной школы гуманитарного профиля. Казань: ИССО РАО, 1997. 56 с.
3. Беляева А.П. Интегративно-модульная педагогическая система профессионального образования. СПб.: Радом, 1997. 225 с.
4. Берулава М.Н. Интеграция содержания общего и профессионального образования в профтехучилищах. Томск: Изд-во Томского университета, 1988. 215 с.
5. Волович Л.А., Мухаметзянова Г.В., Тихонова Л.П. Интеграция гуманитарной и профессиональной подготовки в средней профессиональной школе: теоретико-методические подходы. Казань: ИССО РАО, 1997. 104 с.
6. Данилюк А.Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств: дис. … д-ра. пед. наук: 13.00.01. Ростов н/Д, 2001 347 с.

7. Дъюи Дж. Школа и общество. М.: Работник просвещения, 1925. 127 с.
8. Зверев И.Д., Максимова В.Н. Межпредметные связи в современной школе. М.: Педагогика, 1981. 160 с.
9. Кондаков А. Стандарты второго поколения: преемственность и инновационность // Учительская газета. 2008. № 41.[Электронный ресурс]. URL: http://pandia.ru/text/78/101/630.php
10. Кубасов О.П. Интеграция в образовании: сущностная характеристика // Казан. пед. журн. 2008. № 10. С. 70–77.
11. Тестов В.А. Стратегия обучения в современных условиях// Педагогика. 2005. № 7. с. 12–18.
12. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от.03.07.2016) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2017). [Электронный ресурс]. URL: http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1:0
13. Федотова Л.Д. Дидактические основы формирования интегрированного содержания начального профессионального образования. М.: ИПО, 1998. 128 с.
14. Ole Bjorkqvist Mathematics education in Finland – what makes it work? / [Электронный ресурс]. URL: http://math.unipa.it/~GRIM/21_project /21_malasya_Bjorkqvist45-48_05.pdf

THE MODEL OF THE INTEGRATION EDUCATION AS A RESEARCH AND EDUCATIONAL ISSUE IN THE SYSTEM OF ONGOING EDUCATION «SCHOOL-SPO»

I.A. Artemiev, V.O. Belevtsova, N.M. Mureeva

Moscow state educational complex

In the article have been analyzed the historic and modern methods of the integration education problem, have been considered the conditions of the ongoing education in the system «School-SPO», have been introduced the methodic recommendations to integrate the general and professional education.
***Keywords**: integration, integration processes, ongoing education, continuity, secondary professional education, educational program, methodic recommendations.*

Об авторах:

АРТЕМЬЕВ Игорь Анатольевич – магистр политологии, директор Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения города Москвы «Московский государственный образовательный комплекс» (125362 Москва, ул. Вишнёвая, д. 5), e-mail: ArtemievIA@edu.mos.ru

БЕЛЕВЦОВА Виктория Олеговна – кандидат исторических наук, руководитель подразделения координации и планирования научно-исследовательской деятельности Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения города Москвы «Московский государственный образовательный комплекс» (125362, г. Москва, ул. Вишнёвая, д. 5), e-mail: BelevcovaVO@mgok.pro

МУРЕЕВА Наталья Михайловна – заместитель директора по учебной работе Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения города Москвы «Московский государственный образовательный комплекс» (125362, г. Москва, ул. Вишнёвая, д. 5), e-mail: MureevaNM@mgok.pro

УДК 372.881.161.1

ОТБОР И МИНИМИЗАЦИЯ ЛЕКСИКИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ-НЕФИЛОЛОГОВ

А.В. Волчек

Российский государственный педагогический университет
имени А.И. Герцена

Статья посвящена особенностям отбора и минимизации лексики для студентов-нефилологов первого года обучения в российских вузах на искусствоведческих факультетах. Автор предъявляет основные приёмы работы с лексикой на примере разработанного компьютеризированного курса по русскому языку как иностранному для студентов-нефилологов гуманитарного профиля.

Ключевые слова: *гуманитарный профиль обучения, профессионально-ориентированное обучение, русское искусство, нефилологи, минимизация лексики в учебных целях.*

В рамках разработки компьютеризированного курса по теме «Русское искусство» для профессионального обучения студентов-нефилологов нами определяются особенности отбора и минимизации лексики для профессионально-ориентированного обучения русскому языку как иностранному.

Чтобы поступить на первый курс бакалавриата нефилологических специальностей, иностранный абитуриент должен сдать экзамен на уровень ТРКИ-1, что эквивалентно общеевропейскому Б1 [5]. Объем лексических единиц, которыми необходимо владеть учащемуся, составляет около 2300 слов [4], что достаточно для понимания большинства тем бытового общения. Однако для профессионального общения на иностранном языке этого недостаточно; возникают трудности, связанные со слабым владением лексикой по специальности. При отборе лексических единиц в соответствии с уровнем и специальностью мы придерживались основных статистических, лингвистических и методических принципов.

Для создания практического компьютеризированного курса русского языка отобрали, минимизировали и систематизировали лексику по теме «Русское искусство». В целях эффективной организации лексического материала были выделены три подтемы «Живопись», «Архитектура и скульптура», «Музыка». Такое деление позволяет соотнести профессионально-ориентированные материалы по русскому языку как иностранному с учебными планами профилирующих кафедр.

Единицы словника извлекались из аутентичных профессиональных текстов. Для этих целей были отобраны работы известных искусствоведов и критиков (М.М. Алленова, Д.В. Айналова, Е.М. Гордеевой, В.Г. Исаченко, Ю.В. Келдыш, М.Г. Неклюдовой и другие). Частотные тематические словники лексики составлялись на базе программы AntConc, которая анализирует текст

и наполняет частотные словари по этим текстам. Полученный словник сопоставили с частотным словарём на базе Национального корпуса русского языка (О.Н. Ляшевская, С.А. Шаров). Так, показатели употребления терминов в специальных текстах оказались значительно выше, чем общее количество употреблений в частотном словаре. Например, употребление слова «картина» при отборе лексики для специальности «Изобразительное искусство» в профессиональных текстах в 10 раз выше, чем в общем частотном словаре; что доказывает необходимость включения этого слова в обязательный минимум по специальности. Бóльшее количество употреблений в профессиональных текстах было почти у всех отобранных слов. Возникали трудности при анализе многозначных слов (масло, кисть, ударный, труба и др.), поэтому данные по этим лексическим единицам нельзя было сопоставить по частотности в словаре и в полученном профессиональном частотном словаре. Затем мы адаптировали тексты по специальности, которые необходимы иностранным учащимся-специалистам. Для этого при работе с программой AntConc нами выделены типичные коллокации, в которых отобранные слова употреблялись чаще в профессиональных текстах, а также выяснили их ценность в профессиональном тексте. Это позволило определить частотность сочетаемости лексической единицы в профессиональном тексте, что в дальнейшей работе послужило основой для адаптации профессиональных текстов и работы с ними в рамках обучения русскому языку как иностранному. Выявленные коллокации были также использованы для создания заданий к текстам.

Решая задачу минимизации, мы не рассматривали слова, чья частотность не превышала трёх употреблений на 10 000 слов, что позволило ограничить профессиональные тематические минимумы в подтемах (около 70 в каждой подтеме). Таким образом, мы создали профессиональные лексические минимумы, которые необходимы студентам-нефилологам при изучении курса русского языка как иностранного на первом курсе. Под профессиональным лексическим минимумом мы подразумеваем лексический минимум по специальности, отобранный в соответствии с уровнем владения иностранным языком.

Основой созданной нами модели компьютеризированного курса стал текст. Требовалось создать профессиональные тексты, адаптированные под уровень обучаемых с учётом профессиональной ориентированности курса. Для адаптации мы опирались на профессиональные лексические минимумы, что позволило проиллюстрировать функционирование лексических единиц в контексте. Модель работы предполагает выполнение упражнений для практики использования предлагаемых к усвоению лексических единиц.

Работа с лексикой каждой подтемы проходила в несколько этапов. Во-первых, мы выделили профессиональные тематические блоки, особенно отмечая слова, которые обязательны к усвоению в соответствии с лексическим минимумом общего владения. Во-вторых, отобрали однокоренные слова, акцентируя внимание на носителе основного смысла парадигмы – корне слова. В-третьих, обособили синонимы и антонимы, что помогает вводить новые слова на основе уже известных.

Лексика в подтеме «Живопись» включала 54 существительных, 13

прилагательных и 3 глагола. Малое количество глаголов объясняется использованием в профессиональной лексике бóльшего количества общеупотребительных слов, уже известных учащимся, которые мы не включаем в наш минимум. Минимизируя значения многозначных слов, где нужное нам значение часто не первое в словаре, мы указываем в своем минимуме те сочетания, с которыми учащиеся встретятся в учебном адаптированном тексте. Например, слово «картина» в профессиональных текстах наиболее часто встречается в следующих сочетаниях: за (что?) картину, картины; писать/написать (что?) картину; картина (-ы) (кого?) художника; две картины, пять картин; наброски (для чего?) для картины. При адаптации текстов мы использовали только первые четыре коллокации из-за частотности.

А многозначное слово «масло», имеющее несколько значений, мы ограничили значением «масляные краски».

Слова минимума можно разделить на несколько профессиональных тематических блоков, например:

1. «Жанры живописи»: портрет, пейзаж, натюрморт и т. д.;
2. «Художник»: портретист, пейзажист, баталист, живописец и т. д.;
3. «Цвет»: гамма, оттенок, пастельный, тон и т. д.;
4. «Инструменты»: альбом, акварель, краска, кисть и т. д.;
5. «Картина»: вид, гравюра, план, игра, мазок, набросок, фон, шедевр и т. д.;
6. «Выставка»: выставка, выставочный (зал), картинная галерея, коллекция, персональный, репродукция, устроить и т. д.;
7. «Портретная живопись»: натура, натурщик, передавать (характер), поза, позировать, портрет (в полный рост) и т. д.

При дальнейшей работе с лексикой подтемы рекомендуется выделить однокоренные слова, антонимические пары и синонимические ряды, чтобы, опираясь на системные связи слов, моделировать упражнения, способствующие запоминанию.

1. Принцип деления лексики

В минимуме выделены следующие однокоренные слова: баталист – батальный, выставка – выставочный, живописец – живописный – живопись, картина – картинная галерея, маринист – маринистка, мастер – мастерская – мастерство, натура – натурщик, пейзаж – пейзажист – пейзажный, поза – позировать, портрет – портретист – портретный, художник – художественный.

В подтеме мы вычленили такие синонимические ряды: художник – мастер – живописец, гамма – палитра, картина – произведение (искусства) и т. д.

Подтема «Архитектура и скульптура» включает 70 основных терминов, которые необходимы для чтения профессиональных текстов, описывающих процесс строительства и архитектурный стиль здания. Для иллюстрации контекстного употребления этих слов нами нами адаптированы тексты для студентов-нефилологов I курса бакалавриата.

Лексика подтемы «Архитектура и скульптура» делится на следующие блоки:

1. «Стиль»: ампир, барокко, классика, модерн.

2. «Типы зданий»: дворец, собор, храм, церковь.

3. «Элементы сооружения»: алтарь, арка, карниз, колонна, крыша, купол и др.

В этой подтеме выделяются несколько однокоренных слов: архитектура – архитектурный, классика – классицизм – классический, скульптор – скульптура, строение – строитель – строительство.

Синонимические ряды можно выделить всего для двух слов: архитектор – зодчий и статуя – скульптура.

Подтема «Музыка» содержит несколько профессиональных тематических блоков:

1. «Музыкальные инструменты»:
- духовые: труба, флейта;
- струнные: арфа, балалайка, виолончель, гитара, контрабас, скрипка4
- клавишные: клавесин, орган, пианино, рояль, фортепиано;
- ударные: барабан4

2. «Тембр голоса»: баритон, бас, тенор, фальцет.

3. «Музыкальное произведение»: балет, вальс, вариация, опера, романс.

4. «Элементы музыки»: аккорд, гармония, длительность, звук, мажор, мелодия, минор, нота, октава, полифония, пауза, ритм, такт, темп, тон, тональность.

В подтеме содержится мало однокоренных слов: клавиатура – клавишный, симфония – симфонический, соло – солист, струна – струнный, тон – тональность. В подтеме выделена одна пара антонимов: мажор – минор.

Подобная классификация по единицам гнезда, рядам и парам позволяет компоновать задания для учащихся. С целью компьютеризации материалов, создаваемых для студентов-нефилологов в рамках темы «Русское искусство», мы проанализировали возможности компьютерных программ и опирались на опыт таких методистов, как А.И. Горожанов [1], Л.И. Погорельская [2], А.В. Тряпельников [3] и др.

2. Работа с отобранной лексикой

Все перечисленные задания были отобраны исходя из возможностей компьютеризации. О необходимости этого писал А.И. Горожанов в монографии «Автоматизация процесса обучения иностранному языку: от элементарных программ для ЭВМ до электронных учебников», где определял возможности компьютера для создания программ по иностранному языку и для проверки навыков в иностранном языке [1, с. 25–48, 101–125].

В грамматической и лексической работе с предъявленным адаптированным материалом нами использованы несколько видов заданий. Они направлены на обобщение уже изученного лексического и грамматического материала, а также на использование в речи известных грамматических конструкций с профессиональной лексикой.

При компьютеризации мы использовали следующие типы заданий.

1. Преобразовать предложение. Преобразовать сложное предложение в сложное предложение с причастным оборотом: В отличие от представителей «Могучей кучки», которых объединял национальный характер музыки, П.И. Чайковский сохранял свою независимость. Правильный ответ: В отличие

от представителей «Могучей кучки», объединённых национальным характером музыки, П.И. Чайковский сохранял свою независимость.

2. Заменить слово в предложении. Заменить глагол на глагол «состоять (где?)»: Композитор не принадлежал ни к каким группам или кружкам. Правильный ответ: Композитор не состоял ни в каких группах или кружках. Правильный ответ в данном случае требует ввести правильный ответ в специальное окно и подтвердить ответ. Подобные задания на образование какой-либо конструкции (сложные предложения, причастные и деепричастные обороты) или на замену какого-либо слова на синоним очень трудны. Но уровень Б1 требует тех знаний и умений, которые проверяются в подобном упражнении.

3. Образовать слово. Образуйте от прилагательного «независимый» существительное с суффиксом -ость («независимость»). Задания на образование слова, введение антонима, синонима требуют ввести отдельное слово без контекста. Эти задания позволят учащимся лучше понять систему однокоренных слов русского языка, запомнить антонимические и синонимические связи слов.

4. Образовать словосочетания (Adj+N, N+N2, V+N2-6 и т.д.), включающие слова, предназначенные для усвоения. Такие задания использованы в программе также и для проверки знаний учащихся. При выполнении этого задания необходимо ввести только неизменяемую часть.

5. Составить предложения из данных слов. В этом случае ответ вводится в программу через окно ввода.

6. Выбрать верный ответ.

Тестовые задания (с выбором одного или нескольких верных вариантов ответа) мы использовали для проверки многих навыков в русском языке как иностранном на материале приведенного текста. Для проверки аудитивных навыков мы использовали упражнения на прослушивание словосочетания или предложения с дальнейшим введением в компьютерную программу. Таким образом, мы не только отобрали профессиональный минимум для студентов-нефилологов, но и создали модель для отработки лексики в рамках компьютеризированного курса русского языка для нефилологов по теме «Русское искусство».

Создание компьютеризированного курса для нефилологических специальностей на базе профессиональных лексических минимумов и представленной обучающей модели позволило решить временны́е и организационные проблемы в обучении студентов-нефилологов искусствоведческих специальностей.

Список литературы

1. Горожанов А.И. Автоматизация процесса обучения иностранному языку: от элементарных программ для ЭВМ до электронных учебников: монография. Краснодар, 2013. 148 с.
2. Погорельская Л.И. Электронные учебные материалы на занятиях по

русскому языку как иностранному (Особенности и возможности применения в учебном процессе) // Язык, культура, менталитет: проблемы изучения в иностранной аудитории: сб. науч. ст. XIII междунар. науч.-практ. конф. 23–25 апреля 2014 г. СПб., 2014. 307 с.
3. Тряпельников А.В. Интеграция информационных и педагогических технологий в обучении РКИ (методологический аспект). М., 2014. – 80 с.
4. Лексический минимум по русскому языку. 1 уровень. Общее владение. СПб.: Златоуст, 2011. 164 с.
5. Требования по русскому языку как иностранному. Первый уровень. Общее владение. Второй вариант / Н.П. Андрюшина и др. [Электронный ресурс]: электронный аналог печатного издания 2-е изд. М. СПб., 2009. 32 с.

SELECTION AND MINIMIZATION OF VOCABULARY FOR NON-PHILOLOGIST STUDENTS

A.V. Volchek

The Herzen State Pedagogical University of Russia

This article describes the features of the selection and minimizing vocabulary for non-philologist students (artists and musicians). Considered within the thematic classification of vocabulary on the topic «Russian Art». The author presents the basic teaching technique with the vocabulary within a computerized course in Russian as a foreign language for students of non-philologists.

***Keywords**: Humanities Degree, professional-oriented education, minimization of vocabulary for learning objectives, non-philologist students, Russian art.*

Об авторе:

ВОЛЧЕК Анна Валерьевна – старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена» (191186, Санкт-Петербург, наб.р. Мойки, д.48), e-mail: annavolchek88@mail.ru

УДК 372.881.1:81

РАБОТА ПО ПРЕОДОЛЕНИЮ ТРУДНОСТЕЙ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ДЕТЬМИ-ИНОФОНАМИ ГЛАГОЛОВ ДВИЖЕНИЯ

Е.Г. Данелян

Тверской государственный университет

Показана работа по преодолению трудностей в использовании детьми-инофонами русских глаголов движения с учётом особенностей их родного языка.

Ключевые слова: *особенности глагола родного языка, усвоение семантики русских глаголов движения, опора на наглядность.*

Длительная практика с детьми-инофонами по выработке навыков говорения на втором языке, а также теоретические исследования приводят нас «к глаголу и глагольным конструкциям, как а) наиболее характерным для русского языка; б) стержневым в построении предложений; в) образующим приставочно-предложные формы; г) придающим предложению динамику, движение; д) продуктивным в словообразовании; е) способствующим восприятию и усвоению предложения как единого целого; ж) обеспечивающим условия для обобщений, порождения речевого высказывания» [3. с. 58].

Материалом нашего исследования являются глаголы движения. Это самая многочисленная группа глаголов, которая характеризуется высокой потребительностью в нашей речи. «В лексиконе младшего школьника глаголы движения занимают важное место, так как некоторые из них (*бежать, ехать, идти, летать*) входят в ядро внутреннего лексикона наряду с другими словами, выражающими важнейшие для человека концепты» [4. с. 59].

Цель нашего исследования – выявить трудности в усвоении детьми-инофонами глаголов движения и показать некоторые методические приёмы и виды работ по их преодолению.

В глагольном предложении мы имеем дело с тесно спаянной приставочно-предложной взаимообусловленностью, с определёнными конструкциями, где стоит изменить основу глагола, как меняется смысл высказывания:

«Мальчик *выводит* брата *из* дома», «Мальчик *подводит* брата *к* дому»;

«Мальчик *вывозит* коляску из сада», «Мальчик *подвозит* коляску *к* саду».

Такие конструкции вызывают у детей-инофонов большие сложности в правильном употреблении этих глаголов. Следует обратить внимание на особенности глаголов родного языка, которые влияют на систему русского языка, вызывая трудности в использовании русского глагола.

Отметим некоторые особенности глаголов в родном языке детей, носителей грузинского, армянского и азербайджанского языков.

Глагол в родном языке данных детей-инофонов во многом отличается от русского глагола. Например, грузинский глагол значительно сложнее русского. Временных форм у грузинского глагола значительно больше, и каждая из них имеет определённое значение. «Русский глагол всегда

единоличный, то есть в нём морфологически выражается только действующее лицо в единственном или множественном числе. Грузинский глагол характеризуется многоличием. Это означает, что в одной глагольной форме могут быть выражены как действующее лицо, так и лица, которых касается совершаемое действие.

Грамматического рода и возвратности в грузинском глаголе нет. Однако русский и грузинский глаголы имеют и сходные черты: три лица, два числа, три времени, совершенный и несовершенный вид, переходность, непереходность и др.» [5. с. 37].

Глагол в армянском языке имеет две формы (личную и неличную), пять наклонений и богатую систему времён и т.д.

Разную систему глагольных времён мы видим и в азербайджанском языке.

В нашей статье мы рассматриваем лишь некоторые глаголы движения. Начнём с глаголов *иду – еду, несу – везу – веду*.

Важно отметить, что в родном языке этих детей не обозначаются различия в передвижении пешком или на каком-либо виде транспорта. «Я *поехал* в школу» и «Я *пошёл* в школу» на родном языке будут звучать одинаково. Поэтому по-русски дети говорят так: «Папа *пошёл* в Москву» (*вм. поехал)*.

Однако, например, грузинский язык, в отличие от русского, различает перемещение одушевлённого и неодушевлённого предмета. По-русски скажем:

«Стулья на машине *везут* в школу».

«Детей на машине *везут* в школу».

По-грузински же это будет звучать по-разному. Если перевести на русский язык, то будет так:

«Стулья на машине *несут* в школу» (вм. *везут).* Дети так и говорят.

Всё это свидетельствует о необходимости целенаправленной работы с глаголами движения прежде всего в плане усвоения их семантики в языковом сознании детей-инофонов.

Глаголы движения требуют опоры на наглядность, поэтому мы широко используем картинки, игрушки, условные знаки, имитацию действий и др.

Можно эту работу проводить в игровой форме, где учитель с помощью игрушек, а также движением и жестами объясняет значение этих глаголов:

идти – двигаться пешком;

ехать – двигаться при помощи каких-нибудь средств передвижения;

нести – взяв в руки или, нагрузив на себя, перемещать, доставлять куда-нибудь;

везти – перемещать, доставлять что-либо (кого-либо) куда-нибудь при помощи средств передвижения;

вести – помогать идти, сопровождать кого-нибудь.

Как мы уже сказали, часто используем картинки и небольшие стишки к ним. Например:

Вот папа трёхлетнего
Толю *ведёт*,
В руках он подарки
для Толи *несёт*…

А. Иванов [2, с. 78–83].

Научив детей различать эти глаголы, мы переходим к самостоятельному составлению предложений по картинкам.

Идёт и несёт: «Мальчик (девочка) *идёт и несёт* в руках цветы» и др.

Идёт и ведёт: «Папа (мама) *идёт и ведёт* сына за руку».

Идёт и везёт: «Папа (мама) *идёт и везёт* в коляске малыша».

Едет и везёт: «Мальчик (девочка) *едет* на велосипеде *и везёт* книги».

То же самое мы повторяем во множественном числе.

Так как в родном языке инофонов нет категорий рода, то мы уделяем большое внимание согласованию с существительным глаголов в прошедшем времени.

Шёл и нес: «*Мальчик шёл и нёс* в руках цветы».

Шла и несла: «*Девочка шла и несла* в руках цветы».

Шёл и вёл: «*Папа шёл и вёл* сына за руку».

Шла и вела: «*Мама шла и вела* сына за руку».

Шёл и вёз: «*Папа шёл и вёз* в коляске малыша».

Шла и везла: *Мама шла и везла* в коляске малыша».

Ехал и вёз: «*Мальчик ехал* на велосипеде *и вёз* книги».

Ехала и везла: «*Девочка ехала* на велосипеде и *везла* книги».

Глаголы движения можно разделить на глаголы однонаправленного и разнонаправленного движения. Представим это в таблице [1. с. 147–148].

Глаголы однонаправленного движения	Глаголы разнонаправленного движения
Глагол обозначает определённое движение в одном направлении: Мальчик *идёт* в школу. Мальчик *плывёт* к берегу.	Глагол обозначает многократное движение в разных направлениях, туда и обратно: Мальчик *ходит* в школу. Мальчики *плавают* в реке. Глагол обозначает движение как свойство, умение: Птицы *летают*. Змеи *ползают*.

Дети-инофоны под руководством учителя долго работают с этими глаголами, начиная с подготовительного курса. Эта работа разнообразная. Дети выполняют устные упражнения с использованием условных знаков. Например:

Птицы летят к дереву. Птицы летают над деревом.

Он идёт к бабушке. Он каждый день ходит к бабушке.

Он плывёт к берегу. Он плавает в реке.

Он бежит домой. Он бегает по площадке.

Разыгрывают диалоги:

1. – Ребята, смотрите, как птицы *летают* над вашим домом.

– Они сегодня с утра *летают*.

– Их много, и все красивые.

– Самая красивая птица *летит* сюда. Давайте посмотрим на неё.

2. – Тимур, давай *поплывём* к тому берегу. Там Юра ловит рыбу.

– Не будем ему мешать. Мы лучше здесь *поплаваем*.

3. – Ребята, а вот и Миша *бежит* по дорожке. Он в спортивной форме.

– Миша каждое утро *бегает* по этой дорожке. Он у нас спортсмен [2, с. 87].

Учителю следует почаще предлагать упражнения с картинками такого типа: «Кто как передвигается?», «Как передвигается человек?». Здесь дети закрепляют знакомые глаголы движения (утка *ходит, плавает, летает* и др.), а также знакомятся с новыми (кузнечик *прыгает*, конь *скачет*, змея *ползает* и др.). *Человек идёт, бежит, плывёт, ползёт; едет* на поезде, автомобиле и т. д.

В процессе этой работы они продолжают усваивать категорию одушевлённости в русском языке. Например:

– *Кто везёт* коляску?
– Папа *везёт.*
– *Кто едет*?
– Дедушка *едет.*
– *Кто летает*?
– Птичка *летает*.
– *Кто ползает*?
– Гусеница *ползает* и др.

Это важно, потому что в родном языке инофонов на вопрос «кто?» отвечает только человек. Затем учитель переходит к словам, отвечающим на вопрос «что?»:

– *Что летает*?
– Самолёт *летает*.
– *Что едет*?
– Машина *едет* и др.

На занятиях должны звучать загадки с глаголами движения. Дети охотно учат их наизусть. Например:

По воде *плавает,*
По земле *ходит,*
А из дома *не выходит*.

(Черепаха) [2, с. 8–10]

Большое внимание следует уделять и приставочно-предложным формам глаголов движения, широко используя наглядность. Например, учитель выполняет действия и комментирует их, затем повторяют дети:

Я *вхожу* в класс.
Подхожу к столу.
Отхожу от стола.
Подхожу к двери.
Выхожу из класса.

Данные глаголы мы даём и в прошедшем времени, где вновь закрепляем с детьми категорию рода:

Я *вошёл* (*вошла*) в класс.
Я *подошёл* (*подошла*) к столу и т. д.

Дети также разучивают наизусть стишки, игровые песенки, с помощью которых комментируют действия на картинках:

Мы ехали, ехали,
К речке *подъехали*.
Мост *переехали,*
К горке *подъехали*.
На горку *въехали*.
С горки *съехали*.
Дальше *поехали*
и домой *приехали*.

В предложениях с глаголами движения следует особо обращать внимание на предлоги. Полное или частичное отсутствие предлогов в родном

языке создаёт у инофонов трудности в их употреблении.

Есть разница также в падежах. Всё это, безусловно, приводит к нарушению глагольного управления в русском языке. Только длительное повторение таких конструкций способствует их усвоению и запоминанию.

При ошибочных ответах детей можно использовать следующие активные приёмы: показ учителем образца, повтор образца, объяснение, оценка ответа, подсказ, хоровое и индивидуальное повторение слов, предложений и др.

В процессе отработки и закрепления речевых умений детей-инофонов ценен пример правильной речи учителя и русскоязычных сверстников. Этот фактор надо использовать не только на занятиях, но и в свободное время, в процессе игры, экскурсий с детьми, которые говорят по-русски правильно.

Следует отметить, что организованная таким образом работа даёт положительные результаты.

Список литературы

1. Агладзе Т.К., Буачидзе Л.Я., Голетиани Г.Г. и др. Учебник русского языка. Тбилиси: Ганатлеба, 1989. 382 с.
2. Данелян Е.Г. Учимся говорить по-русски. Предварительный курс, ч. III: пособие для учителя. Тверь: Альбатрос, 2013. 121 с.
3. Ниорадзе В.Г. Проблемы развития русской устной речи. Тбилиси: Ганатлеба, 1980. 192 с.
4. Овчинникова И.Г., Береснева Н.И., Дубровская Л.А., Пенягина Е.Б. Лексикон младшего школьника (характеристика лексического компонента языковой компетенции) // Начальное языковое образование в современном обществе: сб. науч. ст. по итогам Междунар. науч.-практ. конф. /СПб: «Сага», 2008. С. 101–107.
5. Цибахашвили Г.И. Самоучитель грузинского языка. Тбилиси: ТГУ, 1981. 233 с.

WORK ON OVERCOMING DIFFICULTIES IN THE USE OF CHILDREN-MIGRANTS OF VERBS OF MOTION

E.G. Danelyan

Tver State University

This article describes efforts to overcome difficulties in the use of child foreign language Russian verbs of motion taking into account the peculiarities of their native language.

Keywords: *peculiarities of the verb the native language, the assimilation of the semantics of Russian verbs of motion, relying on the visibility.*

Об авторе:

ДАНЕЛЯН Елизавета Григорьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры русского языка с методикой начального обучения ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: liza.danelyan@yandex.ru

УДК 378.1

МОДЕЛЬ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА НА ОСНОВЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЯ

И.Ю. Иванова

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет

Рассмотрена авторская структурно-функциональная модель становления профессионально-педагогической деятельности студентов педагогических вузов на основе самоопределения в образовательных организациях. Дано описание модели, которое позволяет охарактеризовать ее блоки: мотивационно-целевой, содержательный, функциональный, процессуальный, оценочно-рефлексивный, включающие взаимообусловленные компоненты (внешний и внутренний аспекты), направленные на профессиональное самоопределение студента.

Ключевые слова: *становление профессионально-педагогической деятельности, самоопределение, модель, аксиологический подход, компетентностный подход, личностно-деятельностный подход.*

Проблема становления профессионально-педагогической деятельности будущего педагога в настоящее время выступает как актуальная, так как сложились обоснованные теоретические и практические предпосылки для ее решения. Теоретическое осмысление данной проблемы, включающие анализ исследований В.И. Андреева, А.С. Белкина, Э.Ф. Зеера, Е.А. Климова, Т.В. Кудрявцева, Н.В. Кузьминой, Н.В. Кухарева, А.К. Марковой, С.Л. Рубинштейна, В.А. Сластенина, И.Ф. Харламова, позволило выделить ключевые особенности, характеризующие становление профессионально-педагогической деятельности студентов в процессе обучения в педагогическом вузе: опора на развитие делового, коммуникативного, нравственного и самокритического потенциалов, предполагающее активность будущего педагога как субъекта деятельности, а также переход через самосовершенствование и самоактуализацию в профессионально-педагогическое самоопределение. Мы считаем, что процесс становления профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов связан с развитием самостоятельности в принятии решений и выполнении профессионально-педагогической деятельности, инициативности, способности к самосовершенствованию и самосуществованию, а также формированием профессионально-педагогической направленности и личностных качеств как составляющих педагогической нравственности.

Исходя из специфики становления в профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов, для эффективной реализации которой необходимо формирование направленности студентов на педагогическую нравственность. Нам представляется важным отметить, что учебно-воспитательный процесс должен быть направлен на профессионально-педагогическое самоопределение обучающихся с одновременным развитием

«самостей» (самоактуализация и самосовершенствование) средствами рефлексивной деятельности и достижение достаточного уровня педагогической компетентности будущих педагогов. В этой связи, теоретико-методологической основой реализации модели выступают аксиологический, личностно-деятельностный и компетентностный подходы. Рассмотрим теоретические основные положения данных подходов.

Аксиологический подход является органическим и необходимым компонентом осмысления устойчивого социального развития (В.И. Бойко, Г.П. Выжлецов, Ю.М. Плюснин), проблемы взаимодействия познания и ценностного сознания (М.С. Каган, Н.С. Розов), изучения феноменологии ценностных систем личности (В.Г. Алексеева, М.И. Бобнева), формирования нового тезауруса и новой образовательной парадигмы (Н.М. Воскресенская, Н.Б. Крылова, З.А. Малькова), ретроспективного анализа философских и педагогических систем, базисом для сравнительной педагогики, философии образования нового времени (В.В. Веселова, Н.Д. Никандров, З.И. Равкин) [8, с. 194–195]. Аксиологический подход к исследованию процесса становления будущего педагога в профессиональной педагогической деятельности создает условия для понимания и анализа внутренней стороны взаимосвязи становления личности и реализации педагогических условий формирования ключевых и профессиональных компетенций будущего педагога, обозначить личностный аспект устремленности студентов на становление студентов в профессионально-педагогической деятельности как на базовую приобретаемую ценность. Данный подход реализует функцию ориентира в поведении и деятельности, характеризует суждения личности о ценностях профессионально-педагогической деятельности, выступает как способ познания их значимости, удовлетворения личностных потребностей.

Мы полагаем, вслед за Г.А. Бурцевой, что ценности не только формируют и развивают личность, оказывают влияние на формирование обобщенного подхода к миру и самому себе, но и позволяют студенту самоопределиться в профессионально-педагогической деятельности.

Следует отметить, что применение аксиологического подхода в реализации модели позволяет, на наш взгляд, решать проблему становления профессионально-педагогической деятельности на основе самоопределения будущего педагога и формирования направленности на ценности будущей профессиональной педагогической деятельности, причём определяющей является собственно педагогическая нравственность будущего педагога.

Становление профессионально-педагогической деятельности будущего педагога реализуется в процессе нравственного развития, которое, в свою очередь, реализуется в практической деятельности студентов педагогического вуза. «Педагогические идеи становятся для учителя своими только тогда, когда он в практической деятельности обнаруживает и осознает их значимость и ценность» [1; с. 69]. Данную возможность представляет нам реализация личностно-деятельностного подхода в данном исследовании.

Основные положения личностно-деятельностного подхода были сформулированы И.А. Зимней на основе трудов Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна. Реализация данного подхода предполагает отношение к личности как к субъекту деятельности.

Личность студента формируется в деятельности и в общении с субъектами образовательного процесса, определяя характер этой деятельности и общения.

Уникальный субъектный опыт студента представляет собой ценный источник жизнедеятельности, познания, а на этой основе, и самоопределения. Полученный опыт определенным образом структурирует личностную направленность, которая создает условия для избирательного восприятия действительности, обеспечивает индивидуальное видение окружающего мира и обеспечивает формирование ценностного отношения к нему.

Использование личностно-деятельностного подхода в обучении дает возможность сделать будущих педагогов не мнимыми, а истинно равноправными участниками образовательного процесса. Мы считаем, что реализации данного подхода способствует обретение студентом роли коммуникатора, то есть носителя и передатчика педагогических знаний, умений и опыта в едином с преподавателем образовательном и семантическом пространстве. Ресурсы использования личностно-деятельностного подхода заключаются, по-нашему мнению, в ориентации не только на усвоение знаний, но и на способы его усвоения, на образцы и способы мышления, на развитие познавательных сил и нравственного потенциала будущих педагогов в процессе обучения в вузе.

Далее обоснуем актуальность использования компетентностного подхода в реализации разработанной модели. Идея бесполезности знаний, умений и навыков, которые не реализуются в деятельности, но имеются в качестве «базового набора» будущего педагога, не нова. Данная мысль объединяет личностно-деятельностный и компетентностный подходы. Оба подхода конфронтируют с пассивностью в обучении, с формализмом в трансляции готового знания. Период «полураспада» информации становится короче, данное явление приводит к устареванию информации до момента завершения обучения студентами в высшей школе, вследствие этого традиционная установка на получение «необходимого запаса знаний» стала невозможной. Современный педагог должен обладать не только энциклопедической грамотностью, но и способностью применять обобщенные знания и умения в разрешении реальных ситуаций, задач и проблем, порождаемых реальной профессиональной педагогической практикой. Реализация компетентностного подхода обусловлена следующим постулатом – знания являются познавательным базисом компетентности человека, а результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования. Компетентностный подход реализует попытку внести личностный смысл в образовательный процесс и противостоит «знаниевому» подходу, который рассматривается как «распространенная практика трансляции готового знания, т. е. информации, сведений…» [4, с. 8]. По мнению В.П. Зинченко, «личностное знание представляет собой не только использование усвоенного, прочитанного в качестве некоторой "ценности", но знание в смысле его участия в своей жизни» [3, с. 11].

Преимущество использования в представленной модели аксиологического, личностно-деятельностного и компетентностного подходов в решении проблемы становления профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов обусловлено тем, что они делают

возможным рассмотрение данного процесса как личностно-приобретаемой ценности студента. Разработанная нами модель призвана решать две взаимосвязанные задачи: обеспечение процесса развития, постоянного и устойчивого самоизменения личности обучающегося и его самоопределение в профессионально-педагогической деятельности.

Опора на принципы аксиологического, личностно-деятельностного и компетентностного подходов позволила нам разработать модель процесса становления профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов. Охарактеризуем далее нашу модель.

Принимая аксиологический, личностно-деятельностный и компетентностный подходы в качестве теоретико-методологической стратегии исследования, мы обозначили следующие характеристики разработанной модели становления профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов: 1) наличие компонентов и структур; 2) целесообразность; 3) целостность; 4) развитие во времени; 5) многоуровневый характер.

Обратимся к рассмотрению определенных характеристик.

Обозначая компоненты и структуры модели, мы основывались на трактовании профессионального становления как «формообразования» личности, адекватного потребностям профессиональной деятельности [12, с. 23]. Профессиональное становление допускает применение совокупности развернутых во времени приемов социального воздействия на личность, ее включение в разные виды деятельности (познавательную, коммуникативную, профессиональную и др.), реализующие цель формирования системы определенных профессионально важных качеств, форм поведения и индивидуальных способов (стилей) выполнения профессиональной деятельности [12, с. 23]. В этой связи нами были определены следующие аспекты реализации модели становления профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов: внешний аспект и внутренний аспект.

В процессе становления личности выделяют стадиальное и функциональное развитие, осуществляемое внутри определенной стадии и ведущее к количественному накоплению качественно новых элементов, которые образуют потенциальный резерв [12, с. 28]. Представленная модель описывает стадию профессионального становления в педагогической деятельности на этапе профессиональной подготовки студентов в вузе. Качественно новым элементом стадии адепта, определяющим результат реализации разработанной модели, выступает самоопределение будущего педагога в профессионально-педагогической деятельности.

В процессе разработки модели становления профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов, мы опирались на идею о движущих силах становления личности, в качестве которых выступают противоречия двухкомпонентного характера: между личностью и внешними условиями социальной деятельности и обусловленные внутриличностными новообразованиями. Эта идея позволила нам обозначить внутренний и внешний аспекты модели [12, с. 90].

Мы придерживаемся положения, касающегося истоков развития личности студента, имеющих начало в биологической природе, реализующейся посредством наследственных механизмов. Следует отметить,

что внешняя среда (образовательный процесс) также вызывает изменения в личности студента при одновременной внутренней работе индивида над собой.

Мы считаем, что процесс становления в профессионально-педагогической деятельности реализуется средствами стимулирования внутреннего развития студента в желаемых направлениях и торможения нежелательных тенденций. Управление развитием студента извне выступает как социальное развитие личности, а изнутри, как развитие под собственным влиянием, – личностное. Следует отметить, что реализация подхода, предполагающего полное управление развитием студента извне, нерезультативна. Данный подход необходимо сочетать с управлением изнутри, обеспечиваемым выявлением и учетом запросов, потребностей и возможностей студента, а также организацией взаимодействия педагога и студентов, проектировкой отношений, образующихся в педагогическом процессе, Внутренний регулятор осуществляется за счет механизма рефлексии.

Следует отметить, что в представляемой модели мы стремились учесть то, что внутренняя активность личности выступает основанием самоопределения человека. Эта идея позволила обозначить внутренний аспект представляемой модели, который предполагает осознание студентом себя в роли педагога в процессе перехода от активности обучающегося как субъекта к самоактуализации личности. В становлении профессионально-педагогической деятельности будущего педагога данная модель обозначает две стороны: становление профессионала и личности в их единстве. Данное положение дает нам возможность говорить о том, что уровень развития профессионально важных качеств будущего педагога непрерывно коррелирует с уровнем предъявляемых требований к его профессиональной педагогической деятельности. Анализ и учет факторов, стимулирующих активную профессионально-педагогическую деятельность, а также освоенных общепрофессиональных и профессиональных компетенций способствует адекватному выполнению профессиональных функций педагога. В этой связи в структуру внутреннего аспекта становления профессионально-педагогической деятельности мы включили активность будущего педагога как субъекта деятельности, которая определяет личностную направленность будущего педагога.

Становление личности обусловлено стремлением к будущей профессиональной деятельности, которая видится ей привлекательной, престижной, позволяющей в наибольшей мере реализовать свои потенции, творческие проекты. Данное намерение содержит в себе противоречие между реальным настоящим и желательным будущим и в силу этого становится движущей силой активности личности [12, с. 24]. Мы придерживаемся точки зрения Э.Ф. Зеера и трактуем активность личности как предвосхищение будущей профессии, выступающее фактором ее выбора и подготовки к ней. Определяющим звеном реализации данной модели выступает активность личности, как в смысле внешней занятости, так и в смысле внутренней личностной активности будущего педагога как субъекта деятельности. Субъект, вслед за Е.Н. Шияновым и С.В. Недбаевой, мы понимаем как личность, способную не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые [14]. Будущий педагог как

субъект профессионально-педагогической деятельности обладает нравственными ориентирами, идеалами, ценностями и способен к самоактуализации и самосовершенствованию относительно своей личностной и профессиональной направленности. Следует отметить определенную взаимодополняемость и взаимовлияние процесса становления профессионально-педагогической деятельности, одна сторона которого реализуется посредством самоопределения студента в профессиональной педагогической деятельности, а другая представлена особенностями профессиональной педагогической деятельности, способствующими самоопределению будущего педагога, выступающими как важнейшая форма активности субъекта, через включение в нее. Разработка и реализация нашей модели обеспечена положением Н.С. Пряжникова о внутренней активности личности, которая инициативна, способствует личностному и профессиональному развитию и продуктивна в высшем смысле данного понятия [11, с. 112]. Создание условий для проявления активности будущего педагога как субъекта деятельности создает условия для личностного и профессионального самоопределения, тем самым обеспечиваются возможности для реализации личностно-деятельностного подхода в данной модели. Мы считаем, что основой становления профессионально-педагогической деятельности должно выступать развитие потребности будущего педагога стать высоконравственной личностью, и данная потребность должна занять ключевое место в структуре личности как одна из высших и доминирующих.

Далее обратимся к обоснованию личностной направленности в качестве компонента нашей модели. Такое свойство личности определяется также её активностью и выступает одним из ведущих профессионально значимых качеств будущего педагога. Нам импонирует точка зрения Н.В. Кузьминой [9], которая личностную направленность интерпретирует как одно из существенных субъективных условий достижения профессионального мастерства. Потребность будущего педагога к самоактуализации в сфере профессионально-педагогической деятельности выступает показателем уровня сформированности педагогической направленности. Направленность в данной модели является интегральной компонентой деятельности будущего педагога, она определяет его потребность к самореализации, к росту и развитию в педагогической профессии. Сформированная направленность на педагогическую деятельность является достаточным ресурсом для становления будущего педагога, так как она выступает как мотивация самосовершенствования и самоосуществления личности. Данный феномен наблюдается у наиболее эффективных педагогов, и он приводит к самосозиданию индивидуального «феноменального мира» (Л.М. Митина), который также включает в себя содействие самоактуализации воспитанников. Формирование профессионально важных качеств с заданными параметрами регулируется процессами самосовершенствования и самоосуществления будущего педагога, отрицающих возможность влияния внешних факторов. Профессионально-педагогическое самосовершенствование будущих педагогов является сознательным, целенаправленным процессом повышения уровня собственной профессиональной компетентности и развития профессионально

значимых качеств в соответствии с социальным запросом общества, условиями профессиональной педагогической деятельности, а также индивидуальной траекторией развития. Реализация представленных в нашей модели компонентов осуществляется средствами актуализации природоопределенных свойств личности, что служит ненасильственному, разумному и гуманному приближению личностных качеств субъекта к некоторому эталону и способствует принятию роли педагога. Наша точка зрения представлена следующей идеей: самоопределению в будущей педагогической деятельности студента способствует процесс осознания себя в роли педагога, как приобретаемого личностного качества, что влияет непосредственно на становление профессионально-педагогической деятельности.

Для компетентного осуществления педагогической деятельности современному педагогу необходимо владеть знаниями о предмете познания, обладать множеством сведений о методах, формах и средствах решения конкретных профессиональных ситуаций. Овладение знаниями и способами действия с ними определяется содержанием и применением адекватных и оптимальных методов и форм организации образовательного процесса в вузе. Структурными компонентами модели становления профессионально-педагогической деятельности студентов выступают мотивационно-целевой, содержательный, функциональный, процессуальный, оценочно-рефлексивный блоки. Указанные блоки наполнены обозначенными нами компонентами. Комплекс компонентов создает оптимальные условия реализации данной модели и достижения становления профессионально-педагогической деятельности будущего педагога.

Целесообразность проектирования модели формируется из потребности к достижению значимого результата. Ключевая цель нашей модели усматривается нами в обеспечении самоопределения и становления будущего педагога в профессионально-педагогической деятельности.

Далее обратимся к представлению методов становления профессиональной педагогической деятельности будущих педагогов. Следует отметить, что оптимальными в реализации данной модели являются методы, которые могут оказать влияние на личностную сферу обучающихся, что предполагает самоактуализацию и самосознание студента как субъекта учебной деятельности:

- позиции «я – (будущий) педагог»;
- позиции «я – нравственная личность»;
- позиции «я – носитель культуры»;
- позиции «рефлексивной самооценки»;
- позиции деловой активности.

Данное положение реализуется в представляемой модели посредством реализации методов обучения и воспитания, базирующихся на аксиологическом, личностно-деятельностном и компетентностном подходах, которые обеспечивают условия для самоактуализации, самосознания и самоопределения будущего педагога, осознания себя в роли педагога и формировании ключевых компетенций. К таким методам мы относим следующие: методы интерактивного и рефлексивного обучения и воспитания.

Обратимся к их описанию. Методы интерактивного обучения (обучение во взаимодействии) основаны на использовании приемов моделирования ситуаций и проблем реальной профессионально-педагогической деятельности и обеспечения процесса взаимодействия студентов в группах (парах, малых группах) с целью разрешения педагогических ситуаций и совместного проектирования стратегии профессионально-педагогического становления. При этом моделируемые ситуации могут иметь деловой или игровой характер.

Методы рефлексивного обучения обеспечивают целенаправленное формирование «умения учиться». Освоение стратегий и функций профессионально-педагогической деятельности, накопление определенных приемов работы не всегда приводит к достаточному уровню развития «умения учиться». Актуализация позиции «я – педагог» возможна в ситуациях, когда студенты решают задачи, обусловленные их личными потребностями в поддержании, коррекции или совершенствовании уровня становления профессионально-педагогической деятельности в процессе обучения в вузе. Поэтому к методам рефлексивного обучения мы относим самонаблюдение, самоанализ, самотестирование, ведение дневника, рефлексивную самооценку.

Итак, предлагаемая нами модель реализуется с целью совершенствования профессионально-педагогической подготовки студентов и раскрывает механизм становления профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов.

Модель становления профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов не только описывает деятельность студентов по овладению ключевыми компетенциям, и процесс внутреннего осознания себя в роли педагога, профессионально-педагогическое самоопределение и, как вытекающее, становление профессионально-педагогической деятельности, но и отражает процесс развертывания этой деятельности. В связи с этим важным признаком развития модели во времени является ее динамизм, что подразумевает выделение качественных состояний, т. е. уровней становления профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов.

Мы, вслед за Э.Ф. Зеером, предлагаем в процессе реализации разработанной нами модели осуществлять оценивание состояния становления профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов на основе следующих уровней: репродуктивный, рефлексивный, эвристический, креативный [10].

Обратимся к рассмотрению функциональной составляющей модели становления профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов. Анализируя профессионально-педагогическую деятельность, Н.В. Кузьмина раскрывает ее функции – целеполагающие (проектировочная) и организационно-структурные (конструктивная, организаторская, коммуникативная, гностическая) [9].

Самоактуализация личности и осознание себя в роли педагога предполагает овладение студентом педагогическими функциями. Проведенное нами исследование позволило с учетом аксиологического, компетентностного и личностно-деятельностного подходов и компонентов профессионально-педагогической деятельности выделить ряд основополагающих функций: аксиологическая, организационная, коммуникативная, рефлексивная. Каждая

из функций имеет свою специфику в деятельности участников процесса становления профессионально-педагогической деятельности [6].

Выделение нами аксиологической функции в профессионально-педагогической деятельности обосновано сменой парадигмы образования, которая рассматривает образовательный процесс как средство приобщения студентов к духовным ценностям, накопленным обществом в процессе развития, что, в свою очередь, означает выделение в качестве его основы системы общечеловеческих и профессиональных ценностей, отражающих специфику профессионально-педагогической деятельности [7, с. 36]. При этом осознание будущим педагогом ценности профессионально-педагогической деятельности предоставляет возможность выбрать ценности для самоопределения в профессионально-педагогической деятельности. Аксиологическая функция позволяет учитывать ценностные отношения, ориентации, установки студентов на профессионально-педагогическую деятельность и в соответствии с этим выстраивать собственную педагогическую стратегию.

Организаторская функция будущего педагога реализуется в организации процесса профессионально-педагогической деятельности, в выборе оптимальных методов, форм, приемов, обеспечивающих эффективность учебно-воспитательной работы.

Коммуникативная функция обеспечивает сотрудничество между детьми, сотрудничество педагога и обучающихся, в котором признается приоритет личности, партнерство во взаимодействии направлено на создание благоприятных условий для самоактуализации, самоопределения, самореализации и самодвижения в развитии личности.

Рефлексивная функция профессионально-педагогической деятельности будущего педагога определяется необходимостью анализа своей деятельности и выявления в ней положительных сторон и недостатков, сравнения достигнутых результатов с теми целями и задачами, которые намечались, а также сопоставления своей работы с опытом коллег. Данная функция позволяет своевременно отслеживать процесс становления профессионально-педагогической деятельности и вносить необходимые коррективы, регулировать его. Все указанные функции в модели тесно и органично связаны.

Результатом функционирования модели является становление профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов на основе профессионально-педагогического самоопределения. Э.Ф. Зеер определяет содержание профессионального самоопределения как осведомленность в мире профессий, путях их выбора, способах освоения профессий; самоанализ и самооценку [2, с. 325].

Таким образом, созданная нами модель становления профессионально-педагогической деятельности студентов педагогического вуза ориентирована на процесс становления профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов на основе следующих подходов: аксиологического, личностно-деятельностного и компетентностного.

Становление профессионально-педагогической деятельности будущих педагогов осуществляется в рамках специально разработанной структурно-функциональной модели. Особенностью данной модели является наличие

внутреннего и внешнего аспектов. Выделение данных аспектов предполагает, что изменения в личности студента происходят как под воздействием внешней среды (в ходе организации образовательного процесса), так и вследствие внутренней работы индивида над собой. Извне можно стимулировать внутреннее развитие студента в желаемых направлениях или тормозить некоторые нежелательные тенденции его становления в профессионально-педагогической деятельности [5].

Внутренний аспект модели предполагает переход от активности будущего педагога как субъекта к самоактуализации и осознанию себя в роли педагога. Внешний аспект – это структурные блоки: мотивационно-целевой, содержательный, функциональный, процессуальный, оценочно-рефлексивный. В качестве методов становления профессионально-педагогической деятельности использовались методы интерактивного и рефлексивного обучения, стимулирующие переход активности, профессионального и личностного самосовершенствования и самоактуализации в профессионально-педагогическое самоопределение.

Таким образом, реализация представленной модели нацелена на полное управление развитием студента извне нерезультативно, т. к не учитывает желания и возможности самого студента, поэтому его необходимо сочетать с управлением изнутри, подразумевающим организацию деятельности, общение, проектировку отношений, возникающую в образовательном процессе. Механизмом реализации выступает рефлексия студента.

Список литературы

1. Дуранов М.Е. Методологические и методические проблемы ориентации личности на образовательные ценности: монография. Челябинск: Изд-во ЧГАКИ, 2005. 120 с.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студ. вузов. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
3. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова): учеб. пособие. М.: Гардарики, 2002. 431 с.
4. Иванов Д.А., Митрофанов К.Г., Соколова О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий. учеб.-метод. пособие. М.: АПК и ПРО, 2003. 101 с.
5. Иванова И.Ю. Становление профессионально-педагогической деятельности студентов в образовательном процессе: дис. … канд. пед. наук. Екатеринбург, 2006. 213 с.
6. Иванова И.Ю. Становление профессионально-педагогической деятельности будущего учителя в образовательном процессе // Научные исследования в образовании. 2006. № 5. С. 68–73.
7. Ипполитова Н.В., Колесников М.А., Соколова Е.А. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект: монография. Шадринск: Изд-во ПО «Исеть», 2006. 236 с.
8. Кирьякова А.В. Ориентации личности в мире ценностей как

педагогическая проблема // Образование и наука. Будущее в ретроспективе: науч.-метод. сб. Екатеринбург: Изд-во УрО РАО, 2005. 434 с.
9. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1967. 184 с.
10. Профессиональное становление будущих ремесленников: теория и практика: коллективная монография / под ред. Э.Ф. Зеера. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. 145 с.
11. Пряжников Н.С. Перспективы рассмотрения проблемы активизации профессионального самоопределения // Образование и наука. Будущее в ретроспективе: науч.-метод. сб. / авт.-сост. Е.В. Ткаченко. Екатеринбург: Изд-во УрО РАО, 2005. С. 111–127.
12. Психолого-педагогическое обеспечение подготовки ремесленников-предпринимателей / Э.Ф. Зеер, В.А. Водеников, Н.А. Доронин, П.Ф. Зеер, И.А. Колобков; под ред. Э.Ф. Зеера. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 233 с.
13. Святкина Н.А. Педагогические условия становления профессиональной деятельности будущего учителя (поведенческий аспект): дис. … канд. пед. наук: М., 2003. 185 с.
14. Шиянов Е.Н., Недбаев С.В. Развитие личности средствами психологической практики // Педагогика. 2003. № 4. С. 16-21.

THE MODEL OF FORMATION IT IS PROFESSIONAL-PEDAGOGICAL ACTIVITY OF STUDENTS OF PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION INSTITUTION ON THE BASIS OF SELF-DETERMINATION

I.Y. Ivanova

South Ural State Humanitarian Pedagogical University

In article the author's structurally functional model of formation of professional and pedagogical activity of students of pedagogical higher education institutions on the basis of self-determination in the educational organizations is considered. The description of model which allows to characterize her blocks is given: motivational and target, substantial, functional, procedural, appraisal and reflexive, including interdependent components (external and internal aspects) directed to professional self-determination of the student.

***Keywords**: formation of professional and pedagogical activity, self-determination, model, axiological approach, competence-based approach, personal and activity approach.*

Об авторе:

ИВАНОВА Ирина Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69), e-mail: sovest74@mail.ru

УДК 373.2

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ: К ВОПРОСУ ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

Е.В. Коротаева, С.С. Белоусова

Уральский государственный педагогический университет

Патриотическое воспитание является одной из важнейших задач, стоящих перед современным образованием, педагогами, общественностью. Процесс патриотического воспитания должен начинаться с дошкольного возраста. Проблема патриотического воспитания дошкольников поднималась в программах О.А. Пономаревой; О.Л. Князевой, Д.М. Махневой, Н.Г. Зеленовой и Л.Е. Осиповой и др. Уточнены цели и задачи данных программ, а также условия их продуктивной реализации. Представлена регионально ориентированная программа «Грани Урала», разработанная на кафедре педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета. Цель данной программы состоит в воспитании ценностного отношения к малой родине через последовательное формирование и закрепление у детей дошкольного возраста потребности узнавать об исторических и современных событиях своей малой родине, принимать участие в социально значимых деяниях, формировать чувств сопричастности, осознавать себя субъектом социальной жизни. Рассмотрены условия успешной реализации программы.

Ключевые слова: *дети дошкольного возраста, патриотизм, патриотическое воспитание, программы патриотического воспитания.*

Патриотическое воспитание подрастающего поколения является одним из важнейших условий сохранения и развития государственности. Президент РФ В.В. Путин подчеркивал, что «нет и не может быть никакой другой объединяющей идеи, кроме патриотизма, это и есть национальная идея» [10]. Отечественные ученые постоянно обращаются к теме формирования патриотических чувств и настроений. Так, академик Д.С. Лихачев писал: «Любовь к родному краю, к родной культуре, к родному селу или городу, к родной речи начинается с малого – с любви к своей семье, к своему жилищу, к своей школе. Постепенно расширяясь, эта любовь к родному переходит в любовь к своей стране – к ее истории, ее прошлому и настоящему, а затем ко всему человечеству и человеческой культуре» [9]. Патриотическое воспитание – это не эпизод, не разовая акция, но целенаправленный, разносторонний процесс, влияющий на формирование общественных и личностных ценностей, способствующий путь духовного познания индивидом мира и себя в этом мире.

Патриотизм как понятие имеет несколько различных толкований. Так, в словаре Т.Ф. Ефремовой данное понятие раскрывается следующим образом:

«1. Любовь к своему отечеству, преданность своему народу и ответственность перед ним, готовность к любым жертвам и подвигам во имя интересов своей Родины. 2. разг. Преданность чему-л., горячая любовь к чему-л.» [4]. А в Энциклопедическом словаре дается следующее толкование: «Патриотизм - (от греч. patriotes – соотечественник; patris – родина), любовь к родине; привязанность к месту своего рождения, месту жительства» [3].

В контексте данной статьи именно последнее толкование осмысливается как наиболее соответствующее дошкольному возрасту. Дело в том, что патриотизм связан с высшими ценностями, формируемыми в течение всей жизни человека. Но в дошкольном возрасте только начинают постепенно формироваться качества, связанные с высшими ценностями, с патриотизмом (по словарю Т.Ф. Ефремовой): «…преданность своему народу и ответственность перед ним, готовность к любым жертвам». В то время как «привязанность к месту своего рождения, месту жительства» именно для маленького ребенка может стать основой, на которой впоследствии сформируется и закрепиться патриотизм, гражданственность и т.д.

Исследования педагогов и психологов (Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, В.П. Зинченко, Д.И. Фельдштейна и др.) убедительно доказывают, что основы жизненных ценностей закладываются с детства. Л.И. Божович, изучая особенности развития ребенка дошкольного возраста, отмечала: «…сила потребности во внешних впечатлениях заключается в том, что, удовлетворяя ее, взрослый вводит ребенка в мир социальной действительности – общественно выработанных навыков, умений, способов практической деятельности, морали и т. д. А так как в предметах материальной и духовной культуры и в ее традициях находят свое воплощение исторически сложившиеся формы психической жизни людей, то ребенок, познавая культуру и овладевая ею, вместе с тем усваивает и эти формы; на этой основе у него развиваются специфические социальные формы психики» [2, с. 175].

Поэтому, подготавливая дошкольника к формированию патриотических представлений, установок, имеет смысл начинать с воспитания у них ценностного отношения к «малой родине». Это оправдано и с социально-психологической точки зрения, поскольку ребенок осваивает окружающее пространство в траектории от микромира (своего ближайшего окружения) к макромиру. Следовательно, необходимо научить его понимать, любить, принимать ближайший социум – семью, малую родину – с тем, чтобы потом перенести эти установки на отношение к социуму в целом: региону, стране, Родине.

В Федеральных государственных образовательных стандартах дошкольного образования (ФГОС ДО) одним из приоритетных к содержательной части образовательных программ является требование «формирования уважительного отношения и чувства принадлежности к своей семье, малой и большой родине» [12]. Помочь в реализации данного требования призваны соответствующие программы, связанные с патриотическим воспитанием, краеведением и т. д.

Эффективность данных программ во многом зависит от продуманного баланса привычной для педагогического процесса триады задач – обучающей,

развивающей, воспитательной. Учитывая возрастные особенности детей дошкольного возраста, их психофизиологические особенности развития, ведущей в обозначенной триаде задач должна быть воспитывающая, которая закладывает основы эмоционально-ценностного восприятия ребенком окружающего мира, затем – развивающая, связанная с непосредственной деятельностью, с овладением элементарными общепринятыми нормами и правилами поведения в социуме на основе первичных ценностно-моральных представлений (ФГОС ДО), и уже на этой основе – обучающая, знаниевая.

Рассмотрим воспитательный потенциал некоторых из этих программ: «Растим патриотов России» О.А. Пономаревой; «Приобщение детей к истокам русской народной культуры» разработанной О.Л. Князевой, Д.М. Махневой; гражданско-патриотическая программа Н.Г. Зеленовой и Л.Е. Осиповой «Мы живем в России»; регионально ориентированная программы «Грани Урала» (разработчики Е.В. Коротаева, М.В. Бывшева).

Педагогическими принципами программы О.А. Пономаревой «Растим патриотов России» [11] являются доступность, непрерывность, систематичность, преемственность, культуросообразность.

Цель программы сформулирована следующим образом: «формировать у детей дошкольного возраста патриотические отношения и чувства к своей семье, городу, к природе, культуре на основе исторических и природных особенностей родного края. Воспитание собственного достоинства как представителя своего народа, уважения к прошлому, настоящему, будущему родного края, толерантного отношения к представителям других национальностей» [11]. Такая формулировка носит обобщенный характер, который подходит для любой возрастной группы детей и подростков.

Исходя из поставленной цели, намечен ряд задач: «формирование у дошкольников нравственных качеств личности <…> формирование гражданской позиции и патриотических чувств <…> чувства гордости за свою малую родину; воспитание у ребенка любви и привязанности к своей семье, родному дому, земле, где он родился; воспитание любви и уважения к своему народу, его обычаям, традициям; формирование основ экологической культуры <…> формирование художественного <…> воспитание чувств уважения и заботы к Защитникам Отечества; воспитание здорового образа жизни; воспитание чувства уважения к профессиям и труду взрослых» [11]. Стоит отметить, что некоторые задачи, такие, как «формирование основ экологической культуры<…>; формирование художественного вкуса и любви к прекрасному, <…>; воспитание здорового образа жизни; воспитание чувства уважения к профессиям и труду взрослых», не вполне согласуются с целью программы. Таким образом, с одной стороны, задачи очень важны, но они «выходят» за рамки цели, при этом не ясно, как же именно будет происходить «воспитание собственного достоинства как представителя своего народа, уважения к прошлому.

Программа охватывает четыре возрастных периода развития детей от 3 до 7 лет. Разделы программы: «Вместе дружная семья» (семья, детский сад), «Вот эта улица, вот этот дом», «Город, в котором я живу», «Наша кладовая». Данные разделы частично согласуются с тематикой программы.

Несомненный плюс программы – годовое тематическое планирование

для всех возрастных групп, что является хорошим методическим подспорьем для педагогов-практиков. Ожидаемый результат реализации программы указан как получение знаний о родном крае, возникновение патриотических чувств и интереса к истории и культуре своего города при обязательном привлечении семьи к процессу. Но стержень, заявленный в названии программы: «растим патриотов России», – все же отсутствует в указанном содержании.

Целью гражданско-патриотической программы «Мы живем в России» Н.Г. Зеленовой и Л.Е. Осиповой является «воспитание гуманной, духовно-нравственной личности, достойных будущих граждан России, патриотов своего отечества» [5, с. 4]. Исходя из цели, авторы логично определяют следующие задачи: обеспечение необходимых условий для реализации программы; формирование чувства привязанности к своему дому, детскому саду, друзьям в детском саду, своим близким; формирование у детей чувства любви к своему родному краю, своей малой родине на основе приобщения к родной природе, культуре и традициям; формирование представлений о России как о родной стране, о Москве как о столице России; воспитание патриотизма, уважения к культурному прошлому России; воспитание гражданско-патриотических чувств через изучение государственной символики России [5, с. 5]. Примечательным является то, что первой задачей является подготовка специалистов для её реализации, но она выходит за рамки содержательной части и уже относится к задачам организационного порядка (т. е. к требованиям реализации программы, согласно ФГОС ДО).

Программа рассчитана на три года и предназначена для работы с детьми в средней, старшей и подготовительной группах детского сада. Содержание тематического планирования материала включает следующие темы: родная семья, родной город, родная семья, родная природа, родная культура. Предлагаемые темы взаимосвязаны, логически выстроены, что дает целостную картину.

Авторами заявлено, что результатом освоения данной программы станет обеспечение социально-воспитательного эффекта: воспитание будущего поколения, обладающего духовно-нравственными ценностями, гражданско-патриотическими чувствами, уважающими культурное и историческое прошлое России, что полностью соответствует заявленной цели программы. В приложение программы представлены методические материалы (русские народные пословицы и поговорки).

Однако стоит отметить малую ориентированность программы на региональные особенности, т. е. на ту часть образовательной программы, которая, согласно ФГОС ДО, формируется участниками образовательных отношений. Педагогам, работающим по данной программе, придется самостоятельно ее адаптировать под свой регион.

Целью программы «Приобщение детей к истокам русской народной культуры», разработанной О.Л. Князевой и Д.М. Махневой, является «приобщение детей ко всем видам национального искусства – от архитектуры до живописи, пляски, сказки и музыки до театра» [6, с. 8]. Данная цель указывает не на само патриотическое воспитание, но на одно из направлений, которое можно связать с формированием патриотических чувств. В тексте программы отсутствуют задачи по достижению данной цели.

Приоритетами программы является обязательное наличие в окружении ребенка национальных предметов; использование педагогом всех видов фольклора; проведение национальных праздников; знакомство детей с народной декоративной росписью. Для реализации программы необходимо создание специализированного пространства – народной избы. Из числа педагогов необходимо подготовить специалистов – хозяйку избы и домовенка Кузю.

Программа состоит из трех частей: рекомендаций по реализации программы и организации развивающей среды в детском саду; перспективных и календарных планов работы с детьми всех возрастных групп; приложений: литературных, исторических, этнографических, исторических текстов, словаря старославянских слов, часто употребляемых в сказках, пословицах, поговорках. Большую часть программы составляют методические материалы для педагогов.

С учетом того, что территория нашей страны является многонациональной, не во всех дошкольных организациях будет уместно доминирование только одной – русской народной – культуры. Эта позиция оказывается не вполне толерантной по отношению к остальным участникам образовательных отношений.

Перечисленные программы не исчерпывают методическую копилку накопленного опыта в патриотическом воспитании. Но они свидетельствуют, что для организаций дошкольного образования создан ряд программ по воспитанию ценностного отношения к Отечеству, к малой родине. К сожалению, не все из них обладают методологической и методической целостностью, что чревато искажением идей и механизмов такого непростого направления в воспитании, как патриотизм, формирования отношения к малой и большой Родине как непреходящей жизненной ценности.

Научно-методический поиск в этом направлении продолжается. Так, на кафедре педагогики и психологии детства Уральского государственного педагогического университета создана программа «Грани Урала». Цель данной программы состоит в воспитании ценностного отношения к малой родине через последовательное формирование и закрепление у детей дошкольного возраста потребности узнавать об исторических и современных событиях своей малой родине, принимать участие в социально значимых деяниях, формировать чувство сопричастности, осознавать себя субъектом социальной жизни. Задачи программы сформулированы следующим образом: формирование у детей интереса к историческому и культурному наследию родного края (малой родины); знакомство с народным творчеством, ремеслом, традициями окружающего социума; приобщение к современным праздникам – общим и семейным, к социально ориентированному быту, развитие готовности к созидательной деятельности в ближайшем микросоциуме; воспитание уважения и гордости за свой край, свой город, за людей, населяющих этот край [7].

В данном контексте налицо соотнесенность цели и задач, очевидна их взаимообусловленность. Однако напомним, что непосредственно для дошкольников важно не столько методическое обеспечение, сколько непосредственные акции, мероприятия. В программе «Грани Урала» эту

важнейшую функцию выполняют специально разрабатываемые познавательные маршруты, которые создаются и моделируются самими педагогами дошкольного образования: «Достопримечательности земли Уральской», «Уральская рябинушка», «Боевая слава Урала», «Когда говорят о России, я вижу свой синий Урал».

А.С. Андрюнина называет требования к разработке этих маршрутов для детей [1]: работу с детьми осуществлять в деятельностном подходе; информация должна подаваться ребенку в соответствии с принципом от простого к сложному; в процессе изучения фактов, событий из жизни родного города ребенок должен сформировать личное к ним отношение; сохранять принцип хронологии исторических фактов и т. д. При организации работы с детьми необходимо организовывать совместную деятельность детей со взрослыми и использовать наиболее разнообразные формы, методы и приемы образовательной и досуговой деятельности, а также всячески поощрять самостоятельное изучение родного края детьми.

С учетом вышеизложенного, а также на основании длительной практики реализации программы «Грани Урала» уточнены основные условия ее реализации:

– введение краеведческого материала, с учетом принципа постепенного перехода от более близкого ребенку, личностно-значимого, к менее близкому – культурно-историческим фактам, путем сохранения хронологического порядка исторических фактов и явлений и сведения их к трем временным измерениям: прошлое – настоящее – будущее;

– формирование личного отношения ребенка к фактам, событиям, явлениям в жизни города (села), Свердловской области;

– осуществление деятельного подхода в приобщении детей к истории, культуре, природе родного края, т. е. выбор самими детьми той деятельности, в которой они хотели бы отобразить свои чувства, представления об увиденном и услышанном;

– создание развивающей среды для самостоятельной и совместной деятельности детей и взрослых, которая будет направлена на развитие личности дошкольника на основе народной культуры, с опорой на краеведческий материал, предоставляющие детям возможность проявить свое творчество;

– разнообразие форм, методов и приемов организации образовательной деятельности с детьми и др. [8].

Знакомство с историей, музеями и театрами, памятниками, природой позволяет дошкольникам понять особенности жизни своего города и, в меру своих возможностей, поучаствовать в ней. Каждое путешествие, каждая экскурсия, каждый познавательный маршрут – это новый взгляд на прошлое и настоящее родного края, знакомство с особенностями малой родины. Таким образом, в ходе знакомства с Екатеринбургом по данным познавательным маршрутам дошкольник находится в объемном процессе постижения ценностей, особенностей, достопримечательности того места, в котором он живет. Особенно важно, что ребенок оказывается вовлечен в различные виды деятельности: познавательную, речевую, эстетическую, практическую и др., что, в совокупности, позволяет закрепить ценностное отношение дошкольника

к малой родине [1].

Программа «Грани Урала» находится в постоянном творческом развитии. Ее разработчики и исполнители видят продолжение этой работы в различных направлениях. С одной стороны, – расширение содержательной части программы (для конкретного города региона, села и пр.), с другой – выход за региональное содержание на просторы всей страны; кроме того, стоит задуматься о проблеме преемственности и продолжении этой программы для учащихся начальной школы и т. д.

В целом стоит отметить, что разработка и реализация регионально ориентированных программ, направленных на воспитание патриотических чувств и ценностного отношения к Отечеству и малой родине, необходимы для подрастающего поколения, так как помогают им через осознание значимости своей малой родины, своего родного края сформировать ценностное отношение к истории, культуре Родины, сопричастность к социальным событиям, происходящим в стране, что является основой социокультурной идентичности будущего гражданина.

Список литературы

1. Андрюнина А.С. О формировании ценностного отношения к малой родине в период детства // Science Time. 2015. №5 (17). [Электронный ресурс] URL: http://cyberleninka.ru/article/n/o-formirovanii-tsennostnogo-otnosheniya-k-maloy-rodine-v-period-detstva (дата обращения: 03.03.2016).
2. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1995. 175 с.
3. Большой энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: http://www.vedu.ru/bigencdic/46617/ (дата обращения: 21.07.2016).
4. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М.: Русский язык, 2000. 1233 с.
5. Зеленова Н.Г., Осипова Л.Е. Мы живем в России. Гражданско-патриотическое воспитание дошкольников. М.: Скрипторий 2003, 2008. 112 с.
6. Князева О.Л., Махнева М.Д. Приобщение детей к истокам русской народной культуры: программа; учебно-метод. пособие. СПб.: Детство-Пресс, 1999. 304 с.
7. Коротаева Е.В. Познавательный маршрут в социальном развитии дошкольника // Дошкольное воспитание. 2016. № 6. С. 9–14.
8. Коротаева Е.В. Программа «Грани Урала»: формирование у дошкольников ценностного отношения к малой родине // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 108–111.
9. Лихачев Д.С. Земля родная [Электронный ресурс]. URL: http://modernlib.ru/books/lihachev_dmitriy/zemlya_rodnaya/read (дата обращения: 21.07.2016).
10. МИА «Россия сегодня» от 3.02.2016. Путин: патриотизм – это и есть национальная идея. [Электронный ресурс] URL:

http://ria.ru/society/20160203/1369184806.html (дата обращения: 21.04.2016).
11. Пономарева О.А. Программа по патриотическому воспитанию: «Растим патриотов России» [Электронный ресурс]. URL: http://festival.1september.ru/articles/607047/ (дата обращения: 14.05.2016).
12. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. URL: https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html (дата обращения: 21.07.2016).

PATRIOTIC EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN: THE QUESTION OF THE SOFTWARE

E.V. Korotaeva, S.S. Belousova

Ural State Pedagogical University

Patriotic education is one of important tasks modern education, teachers, community. Process of patriotic education must begin with preschool age. Problem of patriotic education of preschool children studied in programs O.A. Ponomareva, O.L. Knyazeva, D.M. Makhneva, N.G. Zelenova and L.E. Osipova etc. In this article refined the objectives and tasks and conditions of their productive implementation of these programs. Moreover in the article is describe the regional oriented program «The Sides of the Urals» developed at the Department of Pedagogy and Psychology of childhood of Ural State Pedagogical University. The objective of the program is education value attitude to native land through the successive formation and consolidation of preschool children need to learn about the historical and contemporary events in his native land, to take part in socially significant acts, to form a sense of belonging, to realize itself the subject of social life. There are presented conditions of their productive implementation of these programs.

***Keywords**: preschool children, patriotism, patriotic education, patriotic education programs.*

Об авторах:

КОРОТАЕВА Евгения Владиславовна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26), e-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

БЕЛОУСОВА Светлана Степановна – аспирант, ассистент кафедры педагогики и психологии детства ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет» (620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26), e-mail: s.s.ryabchikova@gmail.ru

УДК 37.04

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.Б. Кулакова

Институт социально-экономического развития территорий
Российской академии наук, г. Вологда

Модернизация российского образования обусловлена потребностью современного общества в специалистах, способных создавать и внедрять инновационные технологии, творчески решать и достигать поставленные цели. Цель данной работы – проанализировать влияние психолого-педагогического сопровождения в системе дополнительного образования на формирование и развитие личностного потенциала школьника. В статье представлены теоретико-методологические подходы к пониманию психолого-педагогического сопровождения, раскрыта специфика данного термина и перечислены основные принципы работы. Представлена модель психолого-педагогического сопровождения, которая реализуется на практике в Научно-образовательном центре экономики и информационных технологий Института социально-экономического развития территорий Российской академии наук. Обусловлена целесообразность ее воплощения.

Ключевые слова: *психолого-педагогическое сопровождение, дополнительное образование, модернизация образования, личностный потенциал школьника.*

Достижение высокого уровня развития экономики в регионе и стране невозможно без решения кадрового вопроса. Обеспечение рабочих мест специалистами, способными создавать и внедрять инновационные методы и технологии, требует создания условий для максимального развития творческого потенциала человека, его способности самостоятельно принимать решения и нестандартно мыслить, достигать поставленных перед собой целей и умело реагировать на жизненные ситуации в конкурентном мире [5, с. 130]. Ведущим приоритетом в обучении и развитии личности школьника становится формирование умения самостоятельно осваивать и использовать новую информацию для решения жизненных проблем [1, с. 8]. Ввиду того, что эти качества и способности закладываются в школьные годы, важнейшую роль в их формировании, развитии и совершенствовании может сыграть дополнительное образование.

Дополнительное образование, обеспечивающее права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, является ключевым звеном в личностном и профессиональном самоопределении подростков, где процесс познания реализуется через диалог, дискуссию, творчество, игру, экскурсию, труд и научно-исследовательскую деятельность [3, с. 62]. Таким образом, актуализируется значимость и степень

выраженности в учебном процессе личностно-развивающего компонента в системе дополнительного образования [10, с. 58].

Соответственно, для того чтобы выстроить и осуществить образовательный процесс, позволяющий полноценно формировать и развивать личностный потенциал школьника, возникает необходимость построения комплексной, продуктивной, адекватной системы. Отсюда следует, что как в основной системе образования, так и в дополнительной должна присутствовать структура, основной миссией которой является обеспечение личностно-ориентированного, развивающего характера образования. Эту функцию берет на себя психолого-педагогическое сопровождение.

В современной научной литературе достаточно широко освещены теоретико-методологические подходы к пониманию сущности психолого-педагогического сопровождения в образовательном процессе. На наш взгляд, классификация подходов, предложенная С.Г. Косарецким, наиболее целесообразна, так как рассматривает процесс сопровождения комплексно (психологический и педагогический аспекты; табл. 1) [6].

Таблица 1

Подходы к пониманию сущности психолого-педагогического сопровождения

№ п/п	Название подхода	Авторы	Сущность подхода
1	Личностно-ориентированный (личностно-центрированный)	К. Роджерс, Н.Ю. Синягина, И.С. Якиманская	Организация системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса с максимальным учетом индивидуальных, субъектных и личностных особенностей школьника, ориентация на потребности и интересы конкретного обучающегося, логику его развития, а не на заданные извне задачи
2	Антропологическая парадигма	Б.С. Братусь, Е.И. Исаев, В.И. Слободчиков	Целостный подход к человеку, смещение анализа с отдельных функций и свойств (внимание, память, мышление, произвольность и др.) на рассмотрение целостной ситуации развития школьника в контексте его связей и отношений с другими
3	Концепция психического и психологического здоровья детей	И.В. Дубровина	Психопрофилактика возникновения проблем через мониторинг и коррекцию параметров образовательного пространства.
4	Парадигма развивающего образования	Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов	Психологизация педагогической практики для обеспечения развития у обучающегося фундаментальных человеческих способностей и личностных качеств

5	Теория педагогической поддержки	О.С. Газман, Н.Н. Михайлова	Сопровождение процесса индивидуализации личности, создание условий для самоопределения, самоактуализации и самореализации через субъект-субъектные отношения, сотрудничество, сотворчество взрослого и подростка, в которых доминирует равный, взаимовыгодный обмен личностными смыслами и опытом
6	Проектный подход	Е.В. Бурмистрова, М.Р. Батиянова, А.И. Красило	Создание (проектирование) в образовательной среде условий для кооперации всех субъектов образовательного процесса в проблемной ситуации [2, с. 26]

Анализ научных точек зрения позволяет нам определить психолого-педагогическое сопровождение как особую модель взаимодействия педагога и психолога по созданию развивающего пространства, обеспечивающего максимальное личностное и профессиональное становление обучающегося, его успешную социализацию в современном обществе в условиях образовательного процесса.

Миссия психолого-педагогического сопровождения заключается в обеспечении развивающего характера образования, т. е. создании особых условий в образовательном пространстве, обеспечивающих психологическое и социальное благополучие участников образовательного процесса, сохранение их психического и психологического здоровья, предполагающего полноценное личностное развитие на всех возрастных этапах.

Реализация поставленной задачи перед психолого-педагогическим сопровождением основывается на соблюдении принципов, представленных в табл. 2 [9].

Таблица 2

Принципы психолого-педагогического сопровождения

№ п/п	Принцип	Содержание
1	Принцип ценности и уникальности личности каждого обучающегося	Безусловное признание ценности ребенка любого возраста, его уникальности, индивидуальности
2	Принцип гуманистичности	Выбор и использование гуманных, личностно-ориентированных, основанных на общечеловеческих ценностях методов психологического взаимодействия
3	Принцип превентивности	Предупреждение возникновения проблемных ситуаций
4	Принцип научности	Выбор современных научных методов диагностики, коррекции развития личности школьников.

5	Принцип комплексности	Взаимодействие всех участников учебного процесса в решении задач сопровождения
6	Принцип «на стороне обучающегося»	Интересы школьника превыше всего, обеспечение защиты его прав при учете позиций участников учебно-воспитательного процесса
7	Принцип активной позиции школьника	Не решать проблемы за подростка, а научить его решать проблемы самостоятельно
8	Принципы диалогового взаимодействия	Реализация программ сопровождения в рамках системы ценностей на основе взаимного уважения и коллегиального обсуждения проблем
9	Принцип системности	Сопровождение выстраивается как системная деятельность, в основе которой лежит внутренняя согласованность, опора на достижения социальных наук, взаимосвязь и взаимообусловленность компонентов и непрерывность
10	Принцип рациональности	Обусловливает выбор форм и методов психологического взаимодействия с учетом оптимальной сложности, информативности и пользы для обучающегося

Воплощение практической модели психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса и реализация вышеизложенных принципов находит отражение в деятельности Научно-образовательного центра экономики и информационных технологий, который является структурным подразделением Института социально-экономического развития территорий Российской академии наук (НОЦ ИСЭРТ РАН). Он представляет собой реализацию идеи интеграции научного знания и образования, которая осуществляется через организацию целевой подготовки научных кадров в сфере экономики, управления и информационных технологий по цепочке «школа – вуз – аспирантура» (с сентября 2017 г. будет осуществляться обучение в магистратуре).

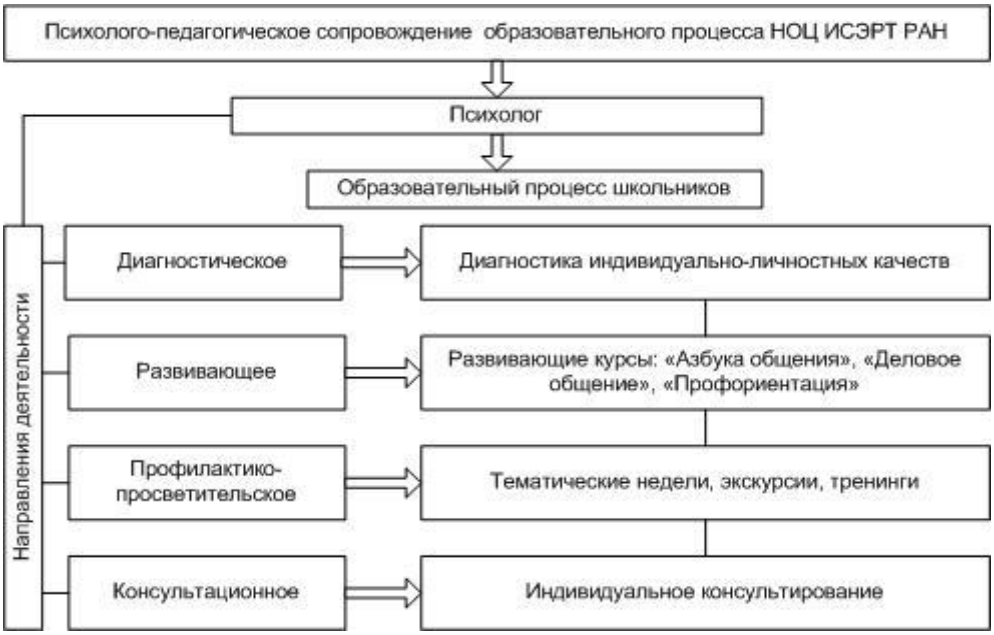
Научно-образовательный центр функционирует с 2003 г. и является системой непрерывного образования, где создаются условия для выявления и развития способностей талантливой молодежи, осуществляется комплексное обучение школьников, студентов и аспирантов. На сегодняшний день деятельность по психолого-педагогическому сопровождению реализуется только на базе очного школьного факультатива, где осуществляется дополнительное обучение школьников 5–11-х классов экономике, математике и информатике. Стоит подчеркнуть, что обучение в Научно-образовательном центре отражает идеи Концепции развития дополнительного образования детей и организовано таким образом, чтобы создавать условия для успешности каждого ребенка независимо от места жительства и социально-экономического статуса семьи, обеспечивать способность обучающихся включаться в общественные и экономические процессы.

Наряду с этим НОЦ как вариант дополнительного обучения в сравнении с другими видами образования обладает следующими конкурентными преимуществами: свободный личностный выбор деятельности, определяющей индивидуальное развитие школьника; вариативность содержания, форм и методов организации образовательного процесса; доступность глобального знания и информации для каждого; адаптивность к возникающим переменам; возможность выбора режима и темпа освоения учебных дисциплин, выстраивания индивидуального образовательного маршрута; вариативный характер оценки образовательных результатов; возможность на практике применить полученные знания и навыки [4; 7].

На протяжении всего периода в НОЦ осуществляется психолого-педагогическое сопровождение школьников, направленное на комплексное изучение личности школьника: его эмоциональной, мотивационной, коммуникативной, интеллектуальной сфер; развитие психологической культуры, навыков эффективного взаимодействия; создание благоприятного социально-психологического климата в учебном коллективе; самопознание подростка; помощь при возникновении трудностей.

Следует отметить, что в Научно-образовательном центре ИСЭРТ РАН обучаются увлеченные, талантливые школьники, которые нуждаются в специальных программах сопровождения, способствующих реализации их творческой личности.

На сегодняшний день программа, реализуемая в НОЦ, по психолого-педагогическому сопровождению включает в себя диагностическое, развивающее, профилактико-просветительское и консультационное направления. Содержательное наполнение каждого выделенного направления схематично представлено на рисунке.



Модель психолого-педагогического сопровождения школьников в образовательном процессе НОЦ ИСЭРТ РАН

Подобный подход позволяет получить информацию о психологических ресурсах каждого школьника, каждого классного коллектива и быть основой для совершенствования учебно-воспитательного процесса в целом, выбора оптимальных форм и методов работы с классом и отдельными учениками; развивать социально-коммуникативные умения обучающихся; повышать компетентность школьников в принятии важных решений и преодолевать возникающие трудности; стимулировать творческую активность; мотивировать к познанию; формировать способность к адекватной самооценке, рефлексии, самопознанию.

Такая многофункциональность модели психолого-педагогического сопровождения НОЦ обусловлена тем, что она выступает как неотъемлемый элемент системы образования в решении задач обучения, воспитания и развития нового поколения и уже не может рассматриваться как дополнительный пункт, как «сервисная служба» [8].

Деятельность психолого-педагогической группы НОЦ организует вокруг обучающихся развивающую среду, которая обеспечивает гармоничное и всестороннее развитие школьника как субъекта общественных экономических процессов, что находит отражение в качестве человеческого потенциала территорий в будущем.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что психолого-педагогическое сопровождение в системе дополнительного образования ориентировано на развитие и раскрытие уникальной личности каждого школьника, помогает получить ему дополнительно к базовому образованию знания, ориентированные на практическую сторону жизни и позволяющие самоопределиться предметно, социально, профессионально, личностно. Именно такое образование, объединяющее в себе учебную и психологическую составляющую, создает возможности для реализации фундаментального вектора процесса развития человека, поиска и обретения человеком самого себя, построения цивилизованного, организованного, здорового российского общества.

Список литературы

1. Анохина Г.М. Личностно развивающая модель обучения в общеобразовательной школе // Исследовательская работа школьников. 2016. № 1–2. С. 8–13.
2. Антонова Е.Е. Сущность и структура психолого-педагогического сопровождения одаренного ребенка в общеобразовательной школе // Вектор науки ТГУ. 2013. № 1(12). С. 25–29.
3. Белякова Т.С. Особенности организации психолого-педагогического сопровождения деятельности педагога дополнительного образования // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 3 (28). С. 62–66.
4. Буданова Г.П., Буйлова Л.Н. Дополнительное образование детей: (вопросы и ответы). М.: Школьная книга, 2008.
5. Буйлова Л.Н. Сущность и специфика дополнительного образования детей в современной системе образования Российской Федерации // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 6 (31). С. 130–134.

6. Косарецкий С.Г., Буйлова Л.Н. Методологические основы системы психолого-педагогического сопровождения [Электронный ресурс] // URL: http://humanities.edu.ru
7. Логинова Л.Г. Развитие системы управления качеством дополнительного образования детей в современных условиях России: дис. …д-ра пед. наук. М., 2004. 436 с.
8. Методические рекомендации по психолого-педагогическому сопровождению обучающихся в учебно-воспитательном процессе в условиях модернизации образования [Электронный ресурс] / URL: http://www.vashpsixolog.ru/documentation-school-psychologist/48-normative-documents-russia/141-metho
9. Никитина Е.В. Психолого-педагогическое сопровождение развития детей в условиях введения ФГОС в школе [Электронный ресурс] // URL: http://festival.1september.ru/articles/625319/
10. Серякова С.Б. Воспитательный потенциал дополнительного образования детей // Междунар. журн. приклад. и фундамент. исследований. 2013. № 1. С. 57–60.

PSYCHO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF PUPILS IN THE SYSTEM ADDITIONAL EDUCATION

A.B. Kulakova

Institute of Socio-Economic Development of Territories of the Russian Academy of Sciences, Vologda

The modernization of the Russian education is due to the need of modern society for specialists able to create and implement innovative technology, creative solutions and achieve goals. The purpose of this work - to analyze the impact of psycho-pedagogical support in additional education system on the formation of student and personal development. The article presents the theoretical and methodological approaches to the understanding of psycho-pedagogical support, disclosed the specifics of the term and are the basic principles of operation. The model of psycho-pedagogical support, which is implemented in practice in the Scientific and Educational Center of Economy and Information Technology Institute for Socio-economic development of the Russian Academy of Sciences. Due to the feasibility of its implementation.
***Keywords**: psychological and pedagogical support, additional education, modernization of education, personal potential student.*

Об авторе:

КУЛАКОВА Анна Борисовна – младший научный сотрудник ФГБУН «Институт социально-экономического развития территорий» Российской академии наук (160014, г. Вологда, ул. Горького, д. 56а), e-mail: coolepik@yandex.ru

УДК 378.1

МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКИХ КЛУБОВ ТВОРЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО ПОДХОДА

А.А. Мальцева[1], Е.В. Клюшникова[2], А.И. Гордеев[3]

[1]Научно-методический центр по инновационной деятельности высшей школы им. Е.А. Лурье Тверского государственного университета
[2]Тверской государственный университет
[3]Тольяттинский государственный университет

Представлены результаты исследования прболемы повышения эффективности структур вузов, деятельность которых направлена на реализацию системы дополнительного образования в сфере научно-технического творчества. В качестве базового методологического принципа был выбран функциональный подход, позволяющий совершенствовать их деятельность постепенно на основе реализации новых функций, характеризующих идеальную модель структуры.
Ключевые слова: практико-ориентированный научно-технический клуб, дополнительное образование, научно-техническое творчество, функциональный подход, инженерное образование.

Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 гг. предполагает комплексные преобразования, призванные обеспечить переход от системы массового образования, характерной для индустриальной экономики, к необходимому для создания инновационной социально ориентированной экономики непрерывному индивидуализированному образованию для всех, к развитию образования, связанному с мировой и отечественной фундаментальной наукой и ориентированному на формирование творческой социально ответственной личности.

Развитие специализированных структур – практико-ориентированных научно-технических клубов творческого развития студентов и школьников (ПОНТК) — на платформе вузов может стать значимым инструментом для решения задач программы и обеспечить системное решение проблемы привлечения молодежи в сферу науки, образования, высоких технологий, создать условия для качественной модернизации основных образовательных программ, содействовать построению траектории карьеры для талантливой молодежи на этапе обучения (табл. 1).

Таблица 1

Место и роль ПОНТК в решении задач и реализации мероприятий Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг.

ЗАДАЧА 1 ФЦПРО	**НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	
Задача 1. «Создание и распространение структурных и технологических инноваций в среднем профессиональном и высшем образовании»	*Совершенствование моделей обучения, модернизация образовательных программ, технологий и содержания образовательного процесса через внедрение новых вариативных образовательных программ на основе индивидуализации образовательных траекторий, технологий проектного обучения, а также развитие современной инфраструктуры образования*	
МЕРОПРИЯТИЯ (в рамках задачи 1)	**СОДЕРЖАНИЕ**	**РОЛЬ И МЕСТО ПОНТК**
Мероприятие 1.1. «Модернизация системы высшего образования посредством разработки, апробации и распространения образовательных программ и моделей вузов в соответствии с задачами социально-экономического развития Российской Федерации и субъектов Российской Федерации»	Комплексный проект «Внедрение технологической магистратуры» будет способствовать разработке и внедрению нового типа программ магистратуры в области инженерного дела и технических наук – программ технологической магистратуры, направленных на подготовку технической элиты, способной создавать сложные инженерные проекты и управлять ими	Деятельность ПОНТК должна стать важным компонентом процесса отбора, мотивации и личностного и профессионального развития молодежи, имеющей высокий потенциал в инженерно-технических направлениях, способной в будущем успешно освоить такую программу и стать высококвалифицированным инженером
Мероприятие 1.3. «Модернизация системы непрерывного образования (дополнительного профессионального образования) путем реализации пилотных проектов регионов и вузов, разработки открытых образовательных ресурсов, распространение результатов пилотных проектов и ресурсов»	Комплексный проект «Развитие инфраструктуры непрерывного образования (включая систему дополнительного профессионального образования и дополнительного образования взрослых)» направлен на научно-методическую, организационную и институциональную поддержку системы непрерывного образования в Российской Федерации в целях повышения кадрового потенциала российской экономики, обеспечения профессионального и личностного роста взрослого населения	ПОНТК способны стать центрами для организации дополнительного профессионального образования в инженерно-технической сфере, в том числе сформировать условия для повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов, реализующих инженерные направления подготовки
ЗАДАЧА 3 ФЦПРО	**НАПРАВЛЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	
Задача 3. «Реализация мер по развитию научно-образовательной и	*Поддержка институтов дополнительного образования детей, распространение успешного опыта реализации современных востребованных образовательных*	

творческой среды в образовательных организациях, развитие системы дополнительного образования детей»	*программ дополнительного образования, внедрение новых организационно-экономических и управленческих механизмов функционирования системы дополнительного образования, совершенствование ее кадрового потенциала*	
МЕРОПРИЯТИЯ (в рамках задачи 3)	**СОДЕРЖАНИЕ**	**РОЛЬ И МЕСТО ПОНТК**
Мероприятие 3.1. «Обновление содержания и технологий дополнительного образования и воспитания детей»	В результате реализации мероприятия будут разработаны и внедрены новые модели содержания дополнительного образования по программам с необходимым методическим обеспечением, модели сетевого взаимодействия общеобразовательных организаций, организаций дополнительного образования, профессиональных образовательных организаций, образовательных организаций высшего образования, промышленных предприятий и бизнес-структур, в том числе в сфере научно-технического творчества, робототехники	ПОНТК обеспечат возможность разработки, пилотного внедрения и тиражирования эффективных программ дополнительного образования школьников и студентов в инженерно-технической сфере и в области научно-технического творчества. Формирование структур на платформе университетов обеспечит привлечение в практическую деятельность таких клубов широкого круга заинтересованных сторон, включая представителей реального сектора экономики
Мероприятие 3.2. «Формирование современных управленческих и организационно-экономических механизмов в системе дополнительного образования детей»	В результате реализации мероприятия будут отработаны вариативные формы получения услуг дополнительного образования (в сетевой форме, с использованием дистанционных образовательных технологий и др.); будут внедрены эффективные модели государственно-частного партнерства в сфере дополнительного образования детей	В качестве базовых организационно-управленческих технологий для организации ПОНТК на платформе университетов будут использоваться принципиально новые гибкие инструменты, основанные на высокой роли заинтересованности молодежи в научно-техническом творчестве, которые в дальнейшем могут быть тиражированы и внедрены в систему основного образования
Мероприятие 3.4. «Создание необходимых условий для выявления и развития творческих и интеллектуальных способностей талантливых учащихся и	В рамках мероприятия 3.4 будет реализован комплексный проект «Развитие общенациональной системы выявления и развития молодых талантов», направленный на развитие	Развитие системы «конкуренции сотрудничества» на платформе ПОНТК вузов способно обеспечить повышение мотивации молодежи заниматься научно-техническим творчест-

студентов»	интеллектуальных и творческих конкурсных мероприятий для учащихся и студентов, а также будет обеспечено выполнение комплекса мер по реализации Концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов; будут внедрены современные модели выявления, психолого-педагогического сопровождения талантливых детей	вом и развивать инженерные компетенции. Роль ПОНТК заключается в формировании «ситуаций успеха» для талантливых в инженерно-технической сфере молодых людей, обеспечивать реализацию «социального лифта» в траектории карьеры. Инструментарий конкурсных мероприятий, разработанный на платформе наиболее эффективных ПОНТК, может быть тиражирован

Для целей исследования было введено следующее определение его ключевого предмета: ПОНТК – структурное подразделение вуза или сообщество энтузиастов, объединяющее талантливых старшеклассников и (или) студентов I–II курсов. Его деятельность направлена на популяризацию творчества в научно-технической сфере, инженерных специальностей и направлений подготовки, на повышение качества, эффективности и междисциплинарности инженерного образования и реализацию концепции «социального лифта» для талантливой молодежи в области инженерных наук.

В рамках исследования были проанализированы различные источники, в которых приведены наиболее перспективные механизмы эффективного привлечения школьников и повышения их интереса к научно-техническому творчеству в учреждениях дополнительного образования детей, в системе «школа – вуз», межшкольных комбинатах, общественных организациях и на предприятиях и отражены механизмы программно-целевого подхода к развитию системы приобщения школьников к научно-техническому творчеству – ресурсное обеспечение развития системы научно-технического творчества детей и молодежи, включая формирование кадровых ресурсов и повышение у педагогов мотивации к творческой профессиональной деятельности посредством конкурсных мероприятий [1–5]. Изучены также и другие информационные ресурсы в области дополнительного образования (официальные сайты школ, лицеев, объединений школьников, мейкерских сообществ, клубов и центров научно-технического творчества, STEEM-лабораторий, каникулярных и летних школ и лагерей) [6–30].

Было установлено, что при наличии достаточного количества источников, характеризующих современное состояние и научно-методологические основы научно-технического творчества, комплексное исследование систем ПОНТК на платформе вузов проводится впервые.

При проведении исследования были выдвинуты гипотезы, из которых для целей данной публикации можно выделить следующие:

1. ПОНТК как особые структуры вузов нуждаются в постоянном мониторинге и совершенствовании деятельности.

2. Эффективным инструментом развития деятельности ПОНТК может служить функциональный подход — метод, в основе которого лежат определение ключевых функций идеальной модели предмета исследования и сопоставление уже имеющихся функций реального объекта с идеальной моделью.

3. Дополнительные функции для совершенствования деятельности ПОНТК должны вводиться постепенно в результате анализа их современного состояния и степени реализации.

Ниже приведены результаты авторской разработки, представляющей методические основы внедрения функционального подхода в систему управления ПОНТК вузов. Были выделены основные функции ПОНТК, их содержание и мероприятия для их практической реализации (табл. 2).

Таблица 2

Функции ПОНТК и мероприятия по их реализации

СОДЕРЖАНИЕ ФУНКЦИЙ	**МЕРОПРИЯТИЯ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИЙ**
1. Мотивационная функция ПОНТК	
Повышение престижности инженерных специальностей и направлений подготовки в молодежной среде, продвижение «бренда» инженера будущего	• Разработка, создание и распространение флаеров, альбомов, брошюр по инженерной тематике; • создание информационных сайтов и YouTube-каналов об инженерных профессиях; • инициирование создания циклов теле- и радиопередач научно-популярного содержания, научно-популярных фильмов и литературы об ученых и изобретателях, специализированных образовательно-просветительских телевизионных каналов; • создание сообществ, заинтересованных инженерными направлениями подготовки и техническим творчеством в социальных сетях; • проведение научно-практических конференций с целью формирования престижа профессии инженера у современного школьника; • проведение ярмарок вакансий, дней карьеры, презентаций предприятий и организаций работодателей по инженерным профессиям; • организация выступлений специалистов и исследователей, организация встреч с известными учеными и руководителями промышленных предприятий.
Профессиональная ориентация школьников, мотивация старшеклассников к получению образования по инженерным специальностям и направлениям	• Организация профориентационных площадок для живого общения с работодателями, представителями различных профессий; • содействие в организации для школьников дней открытых дверей на предприятиях и образовательных организациях профессионального образования, осуществляющих подготовку по востребованным инженерным профессиям; • организация профильных смен в летних оздоровительных лагерях, имеющих профориентационную направленность в инженерно-технической сфере;

СОДЕРЖАНИЕ ФУНКЦИЙ	МЕРОПРИЯТИЯ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИЙ
подготовки	• организация выездных предметно-практических погружений обучающихся специализированных классов (мастер-классы, научно-популярные лекции, семинары, тренинги, «мозговые штурмы» и т. п.); • организация и проведение родительских собраний по выбору профессии инженера с целью дальнейшей профориентации дома; • ведение информационной и рекламной деятельности в СМИ с целью профориентации по инженерным специальностям и направлениям подготовки; • проведение профориентационных мероприятий в виде экскурсий на производство или в инженерные лаборатории; • развивающие тренинги для старшеклассников; • проведение личностного и семейного консультирования по вопросам профориентации со специалистами клуба; • психологическая диагностика и консультирование по вопросам выбора профессиональной сферы, в том числе по инженерным специальностям и направлениям подготовки; • организация профессиональных проб обучающихся общеобразовательных организаций в инженерной сфере; • регулярный мониторинг заинтересованности школьников научно-техническим направлением.
Повышение заинтересованности старшеклассников и студентов в дополнительном и самообразовании в инженерной сфере	• Организация профильных (тематических) лагерей технической направленности, в которых происходит полное погружение в мотивирующую среду научно-технического творчества; • организация или оказание содействия в организации инженерного «десанта» в составе инженеров известных компаний и крупных предприятий в школы и на организованные открытые площадки; • создание «инженерного музея» и серий выставок по инженерному наследию, а также посвященных заслугам великих инженеров России, с приоритетным освещением достижений выдающихся инженеров ведущих отраслей производства, крупных предприятий; • социальная реклама направлений деятельности практико-ориентированного научно-технического клуба; • обязательные экскурсии в структуры ПОНТК для первокурсников; • разработка или продвижение сайта клуба как информационной базы, портала технического творчества; • взаимодействие со средствами массовой информации и развитие собственной СМИ-облачной технологии с выпуском он-лайн газеты; • организация профильных интерактивных выставок, соревнований, викторин, конкурсов и др.

СОДЕРЖАНИЕ ФУНКЦИЙ	МЕРОПРИЯТИЯ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИЙ
Продвижение научно-технического и инженерного творчества в молодежной среде	• Организация, проведение или участие учащихся и команд в различных фестивалях техники, творчества, науки, робототехники, авиашоу, турнирных школах, профильных сменах и лагерях, семинарах научно-технического творчества молодежи • взаимодействие со СМИ по освещению результатов мероприятий по направлениям технического творчества • прокат роликов о результатах деятельности, в том числе о результатах проведенных мероприятий и победах команд и учащихся на всероссийских и международных мероприятиях • создание телерадиопрограмм, газетных и интернет-публикаций о достижениях и победах отдельных учащихся или команд учащихся на различных конкурсах, соревнованиях.
2. ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ФУНКЦИЯ ПОНТК	
Развитие научно-образовательной и творческой среды в образовательных организациях	• Содействие в создании в образовательных организациях мейкерспейсов и хакспейсов как функциональной среды (пространства), предлагающей наличие необходимых ресурсов и способствующей решению технических проблем и зарождению новых идей; • организация и проведение хакатонов для совместного решения какой-либо проблемы специалистами из разных областей разработки программного обеспечения (программисты, дизайнеры, менеджеры); • формирование на платформе ПОНТК пилотных площадок для разработки и апробирования новых форм и методов инженерного образования и их последующее тиражирование в вузе; • организация и проведение тьюториалов, в которых под руководством тьютора одни участники помогают другим освоить полученные знания.
Профессиональный отбор и поддержка талантливой молодежи по инженерно-техническим направлениям	• Содействие в стимулировании, в том числе материальном, молодых людей, проявивших выдающиеся способности в инженерной области; • оказание помощи в подаче заявок на гранты и участии в конкурсах; • формирование реестров талантливых в инженерно-технической сфере молодых людей для обеспечения эффективной траектории карьеры; • организация системы рейтинговой оценки деятельности членов клубов.
Организация инженерных и научно-технических олимпиад и конкурсов, выставок и фестивалей	• Организация и проведение различных конкурсов профессионального мастерства в научно-технической и инженерной сфере, фестивалей и др.; • подготовка заданий и проведение межпредметных олимпиад, способствующих выявлению и отбору одаренных старшеклассников; • организация постоянно действующих региональных выставок научно-технического творчества детей и молодежи;

СОДЕРЖАНИЕ ФУНКЦИЙ	МЕРОПРИЯТИЯ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИЙ
	• привлечение индустриальных и других заинтересованных партнеров к организации мероприятий в сфере научно-технического творчества.
Организация системы «социального лифта» для талантливых в научно-технической сфере молодых людей, содействие в развитии эффективной траектории карьеры	• Организация экскурсий с целью знакомства одаренных старшеклассников, склонных к научно-техническому и инженерному творчеству, с научно-исследовательской, опытно-конструкторской, экспериментальной работами лабораторий и кафедр инженерных вузов и НИИ, предприятий реального сектора экономики; • создание постоянно действующей унифицированной системы выявления и поддержки молодых людей, стремящихся и пригодных к научно-технической деятельности, а также создание электронного «банка данных» их портфолио; • активное взаимодействие с предприятиями реального сектора экономики по вопросам постоянного или временного трудоустройства молодых людей с выдающимися достижениями в научно-технической сфере; • организация встреч талантливой в научно-технической сфере молодых людей с потенциальными работодателями, ярмарки вакансий для «элитных инженеров»; • проведение олимпиад и конкурсов по раннему выявлению и развитию способностей и таланта у детей в области научно-технического творчества, а также материальное и моральное стимулирование лиц, занимающихся этими вопросами; • организация и координация целевого поступления выпускников технического направления дополнительного образования в профильные вузы; • трудоустройство студентов в научно-исследовательских лабораториях вузов.
3. КООРДИНАЦИОННАЯ ФУНКЦИЯ ПОНТК	
Объединение в рамках структуры различных центров, содействующих творческому развитию школьников и студентов инженерных специальностей (открытые лаборатории типа FabLab, центры молодежного инновационного творчества, центры профориентации для школьников по техническим направлениям подготовки, центры	• Формирование единой системы координации деятельности структур вуза, обеспеченных уникальным оборудованием и программными продуктами для максимальной загрузки их использования в интересах развития научно-технического творчества молодежи; • оказание содействия при развертывании сети лабораторий быстрого прототипирования конструкций любого назначения для предоставления возможности быстрой проверки любых технических и визуальных решений и подтверждения возможностей производства и коммерциализации продукции; • использование возможностей FabLab как глобальной сети единообразно созданных лабораторий по всему миру, имеющих общую информационную базу и позволяющих с помощью систем видеоконференций обмениваться опытом и консультироваться с ведущими мировыми специалистами.

СОДЕРЖАНИЕ ФУНКЦИЙ	МЕРОПРИЯТИЯ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИЙ
технологической поддержки образования, центры прототипирования, студенческие конструкторские бюро и пр.)	
Расширение доступности инженерных лабораторий с современным оборудованием и новыми информационными технологиями для талантливой молодежи	• Организация регулярных занятий в системе дополнительного образования для школьников и студентов на платформе исследовательских лабораторий, делающей современное оборудование и инновационные программы более доступными для молодежи, заинтересованной в исследовательской деятельности • проведение дней открытых дверей и экскурсий в исследовательские лаборатории вуза; • организация дистанционного доступа к уникальному оборудованию лабораторий, развитие практик онлайн экспериментов.
организация сотрудничества с индустриальными партнерами, заинтересованными в формировании нового класса инженеров будущего	• привлечение научного потенциала одаренной молодежи к решению технических и технологических проблем предприятий реального сектора экономики в рамках специальных конкурсов или текущей деятельности клубов; • предоставление возможности потенциальным работодателям подбирать инженерные кадры на основе информации «банка данных» талантливых молодых людей; • популяризация спонсорства и меценатства как важного источника финансирования развития технически одаренных детей и молодежи; • привлечение представителей реального сектора экономики к деятельности ПОНТК как членов жюри конкурсов, наставников и др.
4. РАЗВИВАЮЩАЯ ФУНКЦИЯ ПОНТК	
Приобщение к углубленному изучению основных дисциплин и исследовательской деятельности старшеклассников и студентов	• Организация и проведение профильных конференций, семинаров, научных экспедиций, интеллектуальных тематических слетов, в том числе с использованием систем интернет-поддержки; • усовершенствование основных образовательных программ за счет включения в них практических задач из инженерной сферы; • использование моделирования как базового подхода при формировании компетенций школьников и студентов по дисциплинам естественнонаучного цикла
Внедрение современных технологий обучения (в том числе дистанционных), создающих условия для выявления и развития задатков и	• Создание или развития заочных и очно-заочных школ для талантливых (одаренных) детей и молодежи, в том числе с использованием дистанционных образовательных технологий; • запись и распространение через сеть Интернет различных видеоуроков по научно-техническому творчеству;

СОДЕРЖАНИЕ ФУНКЦИЙ	МЕРОПРИЯТИЯ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИЙ
способностей молодежи к инженерному творчеству	• формирование банка данных новых технологий обучения; • тиражирование лучших практик в сфере инженерного образования на специальных интернет-сайтах, в рамках конференций, круглых столов и др.
Развитие творческого подхода и креативности в молодежной среде	• Развитие системы обучения творчеству, активизации творческого мышления в рамках программ основного и дополнительного образования; • организация проведения мероприятий творческой направленности (конкурсов, фестивалей, мастер-классов, тренингов и пр.); • формирование творческих мастерских, площадок для обмена идеями и их защиты, целенаправленно генерируемый нетворкинг; • организация и проведение различных ролевых игр, способствующих погружению молодых людей в социальную действительность, расширению самостоятельного поискового действия в различных сферах деятельности (с использованием информационно-коммуникационных технологий, технологий решения изобретательных задач, методов учебного и научного исследования и проектирования, психолого-педагогического сопровождения одаренных детей).
Удовлетворение индивидуальных потребностей молодежи в интеллектуальном совершенствовании в сфере научно-технического и инженерного творчества	• Регулярное проведение открытых научно-популярных лекций и мастер-классов ведущими учеными и специалистами; • оказание содействия в публикации проектов научно-технического творчества детей и молодежи в сборниках вузов и институтов развития РФ; • продвижения рационализаторских предложений талантливой молодежи в научно-технической сфере.
5. ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ПОНТК	
Реализация современных востребованных образовательных программ дополнительного образования в сфере научно-технического творчества молодежи	• Адаптация существующих и разработка новых программ дополнительного образования в условиях ПОНТК, расширение пула образовательных программ в соответствии с потребностями молодежи; • тиражирование лучших практик формирования и реализации программ дополнительного образования детей и молодежи в рамках конференций, в сети Интернет, программ повышения квалификации преподавателей; • реализация разнопрофильных междисциплинарных образовательных программ дополнительного образования для молодежи; • внедрение в практику новых форматов реализации образовательных программ: дебаты, мастер-класс, метод проектов, кейс-метод, нетрадиционных видов лекций (лекция-дискуссия, лекция-визуализация, лекция-пресс-конференция, лекция-консультация, программированная лекция-консультация, управляемая лекция и др.)

СОДЕРЖАНИЕ ФУНКЦИЙ	МЕРОПРИЯТИЯ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИЙ
Поддержка научной, технической и инженерной составляющих в дополнительном образовании школьников и студентов	• Комплексный аудит системы дополнительного образования вуза и включение в них разделов и тем, направленных на формирование творческого мышления, технической и инженерной составляющих; • расширение пула программ дополнительного образования в сфере научно-технического творчества и инженерии
Развитие междисциплинарности в образовательных программах различного уровня	• Реализация сопряженных программ по интегрированному учебному плану, охватывающему несколько образовательных уровней; • расширение содержания подготовки за счет вариативности состава дисциплин предметного поля подготовки с использованием информационных технологий (дистанционные, интерактивные, виртуальные, e-leaning), практико-ориентированных проектных технологии (case-studies, context studies, project studies); • апробирование и последующее тиражирование междисциплинарных образовательных программ, включающих дисциплины естественнонаучного и профессионального циклов
Создание условий для разработки и внедрения инновационных образовательных программ, созданных при участии ведущих промышленных предприятий и имеющих практическую направленность, для реализации в общеобразовательных учреждениях и учреждениях высшего образования	• Привлечение работодателей к разработке дополнительных и основных образовательных программ с целью определения компетенций, которыми должны обладать выпускники; • консолидация лучшего опыта для обновления, разработки новых, востребованных образовательных программ и методических материалов; • формирование системы материального стимулирования педагогов-новаторов, организация профессиональных конкурсов в сфере методических основ инженерного образования; • содействие в объединении педагогов в тематические общности с целью использования существующего опыта, развитие направления тьюторства и т. д.
Реализация современных программ повышения квалификации школьных педагогов и преподавателей дисциплин общепрофессиональ	• Разработка модульных программ повышения квалификации для педагогических работников и руководителей образовательных учреждений в целях развития и совершенствования их профессиональных компетенций по выявлению и развитию таланта (одаренности) детей и молодежи; • привлечение к проведению повышения квалификации педагогов дополнительного образования преподавателей, реализующих лучшие российские практики;

СОДЕРЖАНИЕ ФУНКЦИЙ	МЕРОПРИЯТИЯ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИЙ
ного цикла организаций высшего образования, направленных на интеграцию основ инженерного творчества в образовательный процесс	• обеспечение на основе государственно-частного партнерства организации и проведения конкурсов на разработку и издание массовым тиражом методической литературы для педагогических работников и родителей по выявлению и поддержке талантливых (одаренных) детей и молодежи; • содействие в создании на базе образовательных учреждений ресурсных центров по оказанию методической и консультативной помощи педагогическим работникам в работе с талантливыми (одаренными) детьми и молодежью
6. КОММУНИКАЦИОННАЯ ФУНКЦИЯ ПОНТК	
Обеспечение взаимодействия с промышленностью в рамках реализуемых программ дополнительного образования, профильных экскурсий, привлечения ведущих специалистов в качестве экспертов на мероприятия образовательной и конкурсной направленности	• Вовлечение ученых, инженеров, специалистов высокотехнологичных предприятий, сотрудников музеев в осуществление научного и инженерного сопровождения деятельности по развитию научно-технического творчества молодежи в качестве экспертов, консультантов, руководителей проектов; • организация профессиональных сообществ и общественных советов из представителей реального сектора экономики, способных оказать материальную и информационную поддержку системы научно-технического творчества и инженерного образования
Фформирование условий для эффективных коммуникаций талантливой молодежи в научно-технической и инженерной сфере	• Ссоздание единой среды виртуальных коммуникаций молодежи, увлеченной научно-техническим творчеством, с использованием специализированных интернет-сайтов и социальных сетей; • организация контактов в рамках различных настраиваемых сценариев (интерактивные конференции, демонстрации, сеансы обучения, совместная работа); • формирование компетенций в сфере командообразования в рамках основных и дополнительных образовательных программ
Создание новой системы взаимоотношений со школами и другими организациями по работе с молодежью для привлечения талантливых школьников в инженерные профессии	• Оорганизация выездных мероприятий в школах с целью повышения информированности школьников о перспективах инженерного образования и научно-техническом творчестве; • проведение фестивалей науки и технического творчества для школьников; • организация совместно со школами города профессиональных дней для старшеклассников на платформе университета, профильных курсов в период каникул
Обеспечение взаимодействия с другими аналогичными	• Организация и проведение видеоконференций с другими аналогичными структурами в России и за рубежом с целью обмена передовым опытом и проведения совместных мероприятий;

СОДЕРЖАНИЕ ФУНКЦИЙ	МЕРОПРИЯТИЯ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИЙ
структурами в России и за рубежом с целью обмена передовым опытом и проведения совместных мероприятий	• создание коллективных узлов доступа к электронным образовательным ресурсам, в том числе организация электронной сети между молодежными центрами или клубами, проведение различных интеллектуальных интернет-конкурсов (олимпиад), форумов среди одаренной молодежи в режиме онлайн; • оказание помощи в реализации совместных образовательных проектов с российскими вузами («Яндекс», «Mail.ru Group», «ABBYY», «Intel», «Microsoft», «Parallels», «IBS», «Cisco» и др.); • онлайн трансляция лучших практик проведения занятий в ПОНТК
Организация тематического отдыха и сетевого проектного взаимодействия между членами клуба	• Проведение сезонных школ и лагерей по направлениям, связанным с научно-техническим творчеством; • разработка тематических развлекательных программ с эмоциональными и материальными стимулами для поднятия заинтересованности у молодежи научно-техническим направлением
Развитие интеграции педагогического сообщества вуза, направленной на усиление междисциплинарности в рамках реализации программ основного и дополнительного образования и научных исследований	• Заключение соглашений между разнопрофильными факультетами (школами), входящими в состав университета, которые определяют параллельный график учебного процесса, интегрированный учебный план по образовательным программам двух направлений (специальностей) с апробацией на платформе ПОНТК; • формирование регулярно функционирующих коммуникационных площадок, в том числе в режиме онлайн, направленных на обсуждение вопросов интеграции отдельных структурных подразделений вузов для решения общих задач и реализации совместных проектов, а также разработку междисциплинарных образовательных программ
7. ИНФОРМАЦИОННАЯ ФУНКЦИЯ ПОНТК	
Повышение информированности студентов, обучающихся по инженерным специальностям и направлениям подготовки, о возможностях формирования карьерных траекторий	• Проведение маркетинговых исследований на региональном рынке труда и образовательных услуг, анализ текущей и перспективной потребности работодателей в инженерных кадрах; • сбор, обобщение, анализ и предоставление студентам информации о состоянии и тенденциях рынка труда, о требованиях, предъявляемых к соискателю рабочего места в инженерно-технической сфере; • формирование банка данных вакансий, предлагаемых работодателями по соответствующим инженерным специальностям; • сотрудничество и установление договорных отношений с предприятиями и организациями, выступающими в качестве работодателей для студентов и выпускников; • проведение встреч с потенциальными работодателями в рамках деятельности ПОНТК; • организация профессиональных конкурсов с привлечением представителей реального сектора экономики, которые позволяют им выявить талантливых студентов;

СОДЕРЖАНИЕ ФУНКЦИЙ	МЕРОПРИЯТИЯ ДЛЯ РЕАЛИЗАЦИИ ФУНКЦИЙ
	• профконсультирование молодежи по выбору и развитию карьеры в инженерно-технической сфере
Аналитическая работа по мониторингу развития системы научно-технического творчества молодежи	• Систематическое отслеживание (мониторинг) интересов, запросов, ценностных ориентаций молодежи как основы планирования воспитательной работы; • сбор и систематизация информации о востребованности системы развития научно-технического творчества молодежи; • регулярный мониторинг состояния системы научно-технического творчества молодежи; • формирование банка данных талантливых преподавателей научно-технического творчества и результативности отдельных структур, реализующих программы дополнительного образования в сфере научно-технического творчества молодежи
8. ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ПОНТК	
Формирование нового поколения граждан страны с активной жизненной позицией	• Проведение встреч с ведущими инженерами, предпринимателями, учеными, сбор, систематизация и тиражирование историй их успеха; • организация и проведение дискуссий и круглых столов в интересной интерактивной форме с целью донесения до детей и подростков, школьников и студентов знаний из различных областей науки, техники, спорта, культуры и искусства; • пропаганда молодых одаренных и активных людей через средства массовой информации; • материальное и моральное стимулирование молодежи с активной жизненной позицией; • содействие созданию на базе образовательных учреждений консультативных сервисов для родителей в целях оказания им методической помощи в обучении, воспитании и развитии талантливых (одаренных) детей и молодежи
Повышение самостоятельности и инициативности обучающихся в получении новых знаний и компетенций	• Формирование системы образовательных курсов для самостоятельного изучения; • стимулирование самостоятельной внеучебной работы молодежи в рамках ПОНТК, создание материально-технических условий; • сбор и систематизация инициатив молодежи в инженерно-технической сфере, формирование банка идей для последующего публичного обсуждения и совместной реализации

Множественность функций ПОНТК и их наличие в конкретной структуре определяют уровень его развития (рисунок). Очевидно, что отдельные функции могут выполняться другими структурными подразделениями вуза (инфраструктура кластера ПОНТК).

В целях развития структуры в соответствии с функциональным подходом проводится идентификация выполняемых ею на текущий момент функций. Необходимым условием является наличие функций первого уровня.

Функции ПОНТК и уровни его развития

Далее разрабатываются мероприятия, направленные на постепенное внедрение в практику деятельности процессов реализации функций второго уровня, а затем – третьего. Гибкость структуры ПОНТК и кластерных характер взаимосвязей позволяет в процессе функционирования варьировать выполняемые функции отдельными структурами вуза.

Предложенные рекомендации были апробированы в 7 вузах – пилотных площадках, где были продемонстрированы достаточно высокие результаты*.

Таким образом, в результате проведенного исследования установлена особая роль и значимость таких структур вуза, как ПОНТК, для целей опережающего развития системы научно-технического образования в стране. Предлагаемые авторами методические приемы совершенствования деятельности ПОНТК имеет в основе научную методологию — функциональный подход, что обусловливает их более высокую результативность в процессе практического применения.

Список литературы

1. Банникова Л.Н., Боронина Л.Н., Вишневский Ю.Р. и др. Динамика ценностных ориентаций и установок будущих инженеров // Дискуссия. 2013. № 9. URL: http://journal-discussion.ru/publication.php?id=22
2. Банникова Л.Н., Кучкильдина М.А. Воспроизводство научно-технической элиты: поколенческий анализ // Вестн. Тюмен. гос. ун-та. Сер. «Социально-экономические и правовые исследования». 2015. Т. 1, № 3 (3). С. 54–62.

*Более подробно результаты апробации методики рассматриваются в других работах авторов, которые готовятся к публикации.

3. Вагнер И.В., Власова Ю.Ю. Эффективные механизмы привлечения школьников к научно-техническому творчеству // Междунар. науч.-исслед. журн. 2014. № 7–2 (26). С. 53–55.
4. Мейкерские сообщества школьников в России. Инфраструктура и участники, форматы и темы [Электронный ресурс]. // АО «РВК». URL: http://www.rusventure.ru/ru/programm/analytics/docs/Edutainme-DIY.pdf
5. Популяризация инженерно-технических специальностей среди молодежи [Электронный ресурс]. // URL: https://gov.spb.ru/static/writable/ckeditor/uploads/2016/02/17/%D0%92%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%BE%D1%80_BE6bKhe.pdf
6. GoTo — серия образовательных программ в области IT, робототехники и цифрового производства [Электронный ресурс]. URL: http://goto.msk.ru/.
7. IT ШКОЛА SAMSUNG. [Электронный ресурс]. URL: http://www.samsung.com/ru/itschool/
8. IT-лагерь «Инфостарт». [Электронный ресурс]. URL: http://www.isphera.ru/summer-infostart.php
9. My-Robot: инновационная сеть клубов робототехники. [Электронный ресурс]. URL: http://edurobots.ru/2014/07/my-robot-innovacionnaya-set-klubov-robototexniki/
10. Stack Overflow: сайт. URL: http://ru.stackoverflow.com.
11. STEM-центры Intel. Сеть научных лабораторий для школьников: Science, Technology, Engineering, Mathematics [Электронный ресурс]. URL: http://stemcentre.ru
12. Авторская школа «НооГен». [Электронный ресурс]. URL: http://www.noogen.ru/
13. Академия Робототехники АО «ПНППК» [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/akarobo
14. ГАУ ДО НСО «Областной центр развития творчества детей и юношества» [Электронный ресурс]. Региональный ресурсный центр «Детский Технопарк». URL: http://www.nrc-rodnik.ru/
15. Каникулярные летние школы [Электронный ресурс]. Школьная лига РОСНАНО. — URL: http://schoolnano.ru/summerschools
16. Клуб изобретателей Марабака [Электронный ресурс]. URL: http://www.marabakaclub.ru
17. Клуб Робокод, Екатеринбург. [Электронный ресурс]. // Занимательная робототехника. URL: http://edurobots.ru/kruzhok/klub-robokod-ekaterinburg.
18. МАОУ Лицей № 109 (Екатеринбург): офиц. сайт. URL: http://xn--109-qddohl3g.xn--80acgfbsl1azdqr.xn--p1ai/
19. МАОУ Экономический лицей (г. Бердск Новосибирской области): офиц. сайт. URL: http://el.edu.ru
20. МБОУ г. Новосибирска Гимназия № 3 в Академгородке: офиц. сайт. URL: http://gy3.ru
21. МБОУ Технический лицей № 176 Карасукского района Новосибирской области: офиц. сайт. URL: http://tl176.ru/index.php/obsh-sved/osnovnye-svedeniya
22. Содружество Лицея № 1533 (информационных технологий): офиц. сайт. URL: https://www.lit.msu.ru
23. Специализированный учебно-научный центр Университета (СУНЦ НГУ): офиц. сайт. URL: http://sesc.nsu.ru/main/index.php
24. СУНЦ МГУ Школа им. А.Н. Колмогорова: офиц. сайт. URL: http://internat.msu.ru
25. Физико-математический лицей № 239 (Санкт-Петербург): офиц. сайт.

URL: http://www.239.ru
26. Физико-математический лицей № 30 (Санкт-Петербург): офиц. сайт. URL: http://school30.spb.ru/
27. Центр робототехники ТОГУ [Электронный ресурс]. URL: https://vk.com/robocentertogu
28. Школа «Интеллектуал»: сайт сообщества школы [Электронный ресурс]. URL: http://sch-int.ru/
29. Школа молекулярной и теоретической биологии [Электронный ресурс]. URL: http://molbioschool.com
30. Школьная лига РОСНАНО [Электронный ресурс]. URL: http://schoolnano.ru

IMPROVING THE EFFICIENCY OF PRACTICE-ORIENTED SCIENTIFIC AND TECHNICAL CLUBS OF CREATIVE DEVELOPMENT OF STUDENTS AND PUPILS BASED ON A FUNCTIONAL APPROACH: METHODICAL BASES

A.A. Maltseva[1], E.V. Klyushnikova[2], A.I. Gordeev[3]

[1]Lurye Scientific and Methodological Center for Higher School Innovative Activity of Tver State University
[2]Tver State University
[3]Tolyatti State University

The paper presents the results of a study aimed at developing issues of improving the efficiency of the structures of universities, the activity of which is aimed at the implementation of additional education system in the field of scientific and technical creativity. The functional approach was chose as basic metodology, which allows to improve their activity gradually, based on the implementation of new functions characterizes the ideal model of the structure.
Keywords: *practice-oriented scientific and technical club, additional education, scientific and technical creativity, functional approach, engineering education.*

Об авторах:

МАЛЬЦЕВА Анна Андреевна – кандидат экономических наук, доцент, директор Научно-методического центра по инновационной деятельности высшей школы им. Е.А. Лурье Тверского государственного университета (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: 80179@list.ru

КЛЮШНИКОВА Елена Валерьевна – старший научный сотрудник УНИ Тверского государственного университета (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: stanislav219@yandex.ru

ГОРДЕЕВ Александр Игоревич – проректор по развитию ФГБОУ ВО «Тольяттинский государственный университет» (445020, г. Тольятти, ул. Белорусская, д. 14), e-mail: aig2112@gmail.com

УДК 37.012

ФОРМАТЫ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ: КОПЕНГАГЕНСКИЙ ПРОЦЕСС И РОССИЙСКОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

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

[1]Центр изучения проблем профессионального образования, г. Москва
[2]Российский государственный социальный университет

Рассмотрены факторы, влияющие на интернационализацию профессионального образования на примере Копенгагенского процесса. Полученные результаты подтверждают тезис об общих трендах развития профессионального образования в мире под влиянием внешних факторов общественного развития. При этом регулируемые процессы управления этим развитием в рамках международных программ, процессов или проектов, не оказывают существенного влияния на формирование и реализацию глобальных трендов развития, но помогают их структурировать и оптимизировать. Наличие глобальных каналов коммуникаций и экспертного взаимодействия обеспечивает возможность использования данных этих программ, процессов и проектов всеми заинтересованными сторонами, включая тех, кто не участвуют в них непосредственно. В результате формируются сети взаимодействия нескольких уровней: объединяющие непосредственных опосредованных бенефициаров. Результаты могут использоваться при уточнении стратегий и программ развития профессионального образования и обучения в течение всей жизни.

Ключевые слова: *профессиональное образование, интернационализация, глобализация, результаты обучения, доступность образования, инновации, креативность, рамки квалификаций, обеспечение качества непрерывного обучения.*

Общеизвестно, что развитие систем образования интегрировано в общую канву общественного развития и является производной от нее. На настоящем этапе процессы мирового развития характеризуются и обусловлены глобализационными трендами со всеми их противоречиями и вызовами. В век глобализации – под влиянием внешних факторов – в общественных подсистемах, к которым относится и система образования, естественным образом выстраиваются общности парадигмы развития. Эти общности по-разному актуализируются на уровне национальных государств, что неизбежно и обусловлено влиянием внутренних факторов, таких, как традиции, культура, особенности государственного устройства и нормативно-правового регулирования.

Внешние факторы в данный исторический период глобализации включают в себя задачи устойчивого развития, снижения уровня бедности,

достижения достойного уровня жизни, снижения градуса неопределенности, вызванного кризисными явлениями и т. д. Сфера образования, с одной стороны, испытывает воздействие этих факторов, с другой – сама выступает в качестве фактора влияния изнутри, поскольку занимается формированием профессиональных и личностных характеристик людей как ключевых субъектов общественного развития. Именно поэтому сфера образования, и особенно профессиональное образование, неразрывно связана с ключевыми глобальными проблемами развития в сфере экономики, социальной сферы и защиты окружающей среды.

На наднациональном уровне процессы изменений в сфере образования в определенной мере регулируются международными программами, процессами или проектами, которые являются производными от глобальных трендов развития и помогают структурировать и оптимизировать необходимые изменения. На наднациональном уровне можно выделить мега-процессы, рамочно определяющие тренды, общие для всех, метапроцессы на уровне региональных объединений, таких, как Европейский Союз, характеризующихся единством целей развития, более или менее схожими контекстами развития, и процессы на уровне национальных государств (микро-уровень).

При этом наличие глобальных каналов коммуникации, сформированных благодаря информационным и коммуникационным технологиям, которые в свою очередь активизировали взаимодействие экспертов в глобальном масштабе, обеспечивает возможность использования данных и результатов этих программ, процессов и проектов всеми заинтересованными сторонами, включая тех, кто не участвуют в них непосредственно.

В результате формируются сети взаимодействия нескольких уровней: объединяющие непосредственных бенефициаров (условно названных *формальные сети*) и опосредованных бенефициаров (условно названных *неформальные сети*).

В статье рассматриваются сети обоих уровней на примере анализа Копенгагенского процесса в сфере профессионального образования, который является одним из наиболее ярких примеров управления процессами изменений на метауровне, который представляет региональный уровень Европейского Союза. В свою очередь процессы развития образования на метауровне находятся под влиянием процессов на мегауровне, представленным международными глобальными организациями, центральной из которых является ООН и ее структуры.

В Резолюции ООН «Преображая наш мир: повестка дня устойчивого развитии до 2030 г.» содержатся 17 целей устойчивого развития и 169 целевых показателей, включая задачи равного доступа к качественному образованию, с особым вниманием к социально незащищенным категориям населения. Цель 4 провозглашает обеспечение инклюзивного и качественного образования в течение всей жизни, включая профессиональное и высшее образование для всех категорий населения. К 2030 г. все обучающиеся должны освоить знания и умения для обеспечения устойчивого развития и соответственным образом должны быть подготовлены преподаватели [10].

Задачи развития профессионального образования и обучения четко сформулированы в проекте Стратегии развития технического и профессионального образования ЮНЕСКО на 2016–2021 гг. [20].

Другими словами, задачи развития ставятся на мега-уровне в рамках международных организаций в формате рамочных направлений, затем они трансформируются в задачи метауровня и адаптируются к контексту национальных государств, который является микроуровнем. Следует при этом отметить, что при трансформации мегастратегий и рамок в стратегии на метауровне происходит выбор тех положений, которые наиболее полно соответствуют реалиям этого метауровня с точки зрения общностей социального и культурного контекста находящихся там субъектов микроуровня.

Как уже указывалось выше, на метауровне мегастратегии преобразовываются в различные форматы, например, в Европейском Союзе это программы «Достижения в рамках выполнения стратегической рамки европейского сотрудничества в сфере образования и обучения (ET 2020)», программы Леонадо да Винчи, Эрасмус + или же процессы, такие, как Болонский, Туринский и Копенгагенский. Естественно, влияние таких программ или процессов на процессы изменений на национальном уровне будет наиболее значительным и очевидным для участвующих в них стран (непосредственных бенефициаров). Одновременно, в глобальном мире благодаря общему вектору общественного развития, поддерживаемому современными средствами коммуникации и политическими взаимодействиями и контактами различного формата и статуса на международном и межгосударственном уровне эти программы и процессы не могут не влиять и на страны, в них непосредственно не участвующие (опосредованные бенефициары).

Данное утверждение будет ниже продемонстрировано на примере Копенгагенского процесса в сфере профессионального образования, к участию в котором допущены только страны Европейского Союза. Это процесс начался в странах Европейского Союза в 2002 г. При том, что Россия не является его участником по формальным признакам, развитие профессионального образования в стране в целом идет по тому же пути и на основе тех же ценностей, которые обусловлены трендами мирового развития.

Рассмотрим подробнее динамику Копенгагенского процесса и развитие профессионального образования в России за тот же период. Во всех документах Копенгагенского процесса подчеркивается, что профессиональное образование и обучение (ПОО) – это важнейшая часть обучения в течение всей жизни, которое вносит существенный вклад в обеспечение социального единства и экономической конкурентоспособности. В целом Копенгагенский процесс по вопросам усиления европейского сотрудничества в сфере профессионального образования и обучения является европейской стратегией повышения его качества, актуальности и привлекательности. Общие приоритеты процесса зафиксированы в Копенгагенской декларации, принятой в декабре 2002 г. [3; 14]. Он реализуется по трем направлениям. Во-первых, это политический процесс, направленный на решение общеевропейских задач, обсуждения национальных моделей и инициатив, обмена опытом. На

национальном уровне процесс способствует усилению эффективности профессионального образования и осуществлению национальных реформ. Во-вторых, это формирование общих инструментов и рамок, направленных на повышение прозрачности и качества компетенций и квалификаций, развитию мобильности обучающихся и работников в интересах формирования европейского рынка труда, европейского пространства профессионального образования и обучения. В-третьих, это развитие взаимного обучения посредством сравнения и анализа странами опыта друг друга. Это процесс, в котором участвуют все заинтересованные стороны.

В Маастрихтском коммюнике 2004 г. они получили дальнейшее развитие, там же были сформулированы национальные приоритеты [15].

Копенгагенский процесс развивается эволюционно. На основе данных регулярных мониторингов и исследований хода и динамики его реализации уточняются и корректируются задачи, методы и способы их достижения. Механизм оценки предложен ОЭСР в доклад «Обзор образования и умений», где содержится анализ результатов с учетом мероприятий PIAAC[1] в ряде европейских стран.

В 2006 г. в Хельсинском коммюнике министров образования, отвечающих за профессиональное образование стран ЕС, содержится оценка достижений и зафиксированы обновленные принципы и приоритеты для решения вопросов повышения привлекательности и качества ПОО [11]. Эти приоритеты включают в себя такие традиционные задачи, как совершенствование системы профессиональной ориентации и консультирования по вопросам развития карьеры, повышения привлекательности ПОО, повышение актуальности компетенций для трудовой жизни, развитие систем открытого образования для обеспечения гибких траекторий обучения в целях облегчения перехода от обучения к трудовой жизни или продолжения образования; развитие систем обучения взрослых, обеспечение равного гендерного представительства мужчин и женщин в технических профессиях, организация международных соревнований профессионального мастерства.

Для повышения привлекательности ПОО предложено совершенствовать управление системами и провайдерами ПОО для обеспечения учета индивидуальных потребностей различных целевых групп и потребностей рынка труда, что требует совершенствовать механизмы прогнозирования потребностей рынка труда в умениях.

Подчеркнута важность обеспечения системы ПОО преподавателями, обладающими современными компетенциями, которые должны постоянно обновляться.

Указано, что для решения этих задач необходимы эффективные механизмы управления системами ПОО и системы обеспечения качества ПОО, основанные на единых принципах и критериях, а также современные инвестиционные инструменты, такие, как сбалансированное частно-государственное финансирование, что невозможно без активного и эффективного взаимодействия всех заинтересованных сторон. В целом идея

[1] PIAAC – международные исследования компетенций взрослого населения

взаимодействия всех заинтересованных сторон пронизывает все документы Копенгагенского процесса.

Среди новых акцентов следует отметить задачу развития *обучения на рабочем месте* и *формирование систем признания неформального и спонтанного обучения*.

Также в Хельсинском коммюнике был выделен вопрос *разнообразия,* которое порождает как достижения, так и проблемы и требует формирования рамочных принципов и механизмов для обеспечения единого целеполагания и сопоставимости и сравнимости данных, необходимых для принятия политических решений.

Следующее коммюнике было принято в Бордо в ноябре 2008 г. В нем содержатся результаты промежуточной оценки реализации Копенгагенского процесса. К этому моменту уже были сформированы основные индикаторы/показатели для оценки достижений, созданы механизмы обеспечения прозрачности и признания знаний, умений и компетенций, а также обеспечения качества [12].

В коммюнике подчеркивается постоянное *совершенствование методов реализации* мероприятий Копенгагенского процесса по результатам *мониторинга и проведения исследований в процессе деятельности*, сочетающих усилия политиков, исследователей и практиков. Следует подчеркнуть, что включение политиков (лиц, ответственных за принятие решений в сфере ПОО, как на европейском, так и на национальном уровне) – это новое измерение метода исследований, основанных на деятельности.

Следующая важная веха – коммюнике, принятое в Брюгге. В этом коммюнике указана важная роль Копенгагенского процесса в развитии ПОО в странах ЕС и подчеркнута интеграция достосрочного видения развития ПОО с конкретными действиями на микроуровне на краткосрочный период.

Важнейшим достижением Копенгагенского процесса признано выдвижение на первый план в качестве методической основы для всех механизмов Копенгагенского процесса *понятия результатов обучения*. Также ключевым достижением признано принятие Европейской рамки квалификаций на основе результатов обучения [13].

В коммюнике сформулированы стратегические задачи и целевые показатели для национальных систем образования. Стратегические задачи включают в себя традиционный набор задач, таких, как повышение привлекательности НПО за счет повышения качества обучения и преподавания; формирование инновационных сред обучения, совершенствования систем профориентации; внедрение механизмов признания неформального и спонтанного обучения; повышение актуальности компетенций для рынка труда; расширение доступа к квалификациям и обучению за счет развития начального и непрерывного профессионального образования и обучения, в том числе за счет активизации участия компаний и т. д. [ibid].

Одновременно была осуществлена конкретизация акцентов. В частности, была подчеркнута задача *формирования ключевых компетенций*, таких, как социальные умения, умения в сфере иностранных языков, кросс-культурые умения, толерантность, открытость культурной инакости;

компетенций в области управления собственной карьерой. Также получила новую интерпретацию задача развития обучения на рабочем месте, которое определено как *фактор формирования профессиональной идентичности*. Поставлена задача реализации программ *ПОО уровня 5 и выше*, т. е. практико-ориентированных программ профессионального образования третичного уровня, включая университетский уровень.

Отдельными задачами выделены: *устойчивое развитие мобильности студентов и преподавателей ПОО*, развитие *стратегий интернационализации,* включая *интернационализацию содержания программ* и *формирование международных сетей, снижение уровня отсева из системы образования, развитие инклюзивного ПОО, развитие инновационности, креативности и предпринимательства*, а также максимальное использование *современных информационных технологий*, в том числе и для расширения доступа к профессиональному образованию и профессиональному развитию групп риска.

Одновременно в коммюнике сформулирована новая исследовательская задача, а именно *исследование места ПОО в треугольнике знаний* (образование – знания – инновации).

К моменту встречи министров в Брюгге были сформированы общие механизмы развития ПОО на мета- и микроуровнях. На метауровне это такие механизмы, как Европейская рамка квалификаций, Европейская система зачетных единиц для ПОО для накопления и переноса зачетных единиц; Европейская сеть обеспечения качества в ПОО, Европейская справочная рамка обеспечения качества, Руководство по обеспечению качества ПОО; документы Europass в качестве рамки для обеспечения прозрачности и признания результатов неформального и спонтанного обучения, сеть Национальных центров Europass, Европейская сеть обеспечения качества.

На микроуровне сформированы национальные рамки квалификаций, учреждены национальные центры Europass, осуществлялось внедрение национальных систем обеспечения качества на основе европейских принципов и договоренностей, соответствующим образом обновлялось законодательство этих стран.

Следует еще раз подчеркнуть, что в ходе эволюции Копенгагенского процесса менялись акценты. Так, например, в определенный момент стала выдвигаться в качества приоритета задача развития ключевых компетенций, также усилился акцент на борьбу с отсевом из системы образования, прекращением образования без получения квалификации и т. д.

Эта эволюция была обусловлена данными о развитии экономик и рынков труда. Так, исследования показали, что к 2020 г. почти 31,5 % рабочих мест в Европе потребуют квалификаций высокого уровня, 50 % должны будут иметь квалификации среднего и послесреднего уровня [6; 7]. В целом ожидается повышение требований к уровню квалификаций во всех профессиях, даже тех, которые требуют выполнения простых и рутинных работ [1]. А это, в свою очередь, требует усиления связи между профессиональным и высшим образованием (программы практико-ориентированные программы профессионального образования 5-го уровня и выше), развитие обучения на рабочем месте (программы чередующегося

обучения, программы ученичества и программы обучения взрослых в компаниях) [5].

Следующей важной вехой развития Копенгагенского процесса является Рижское коммюнике 2015 г. «Новые среднесрочные задачи в сфере ПОО на период 2015- 2020 годы на основе оценки достижений, достигнутых после принятия Брюггского коммюнике» [9].

В коммюнике еще раз подчеркнута роль ПОО в решении задач экономического развития и занятости в контексте сложных экономических и социальных вызовов, с которыми сталкивается Европейский Союз. А также подтверждается необходимость реформ для повышения эффективности решения этих задач. Указано, что на микроуровне уже принят ряд рекомендаций по развитию ПОО. Подчеркнуто, что в документе ЕК «Переосмысливая образование» 2012 г. [2] была поставлена задача создания первоклассных систем ПОО и развития ОРМ, для реализации которой в 2013 г. были запущены такие инициативы, как Европейский альянс программ ученичества, «Молодежная гарантия» [4], «Гарантия умений» [8]. Особо отмечена роль обучения на рабочем месте как фактора обучения и переобучения взрослого населения.

Предпринятые меры привели к росту занятости среди молодежи и реализации потенциала непрерывного профессионального образования.

Подчеркнуты достижения Копенгагенского процесса после принятия Брюггского коммюнике. Отмечается, что на фоне общих достижений на микроуровне в части обеспечения инклюзивного характера ПОО и расширения доступа к ПОО групп риска еще не уделяется должное внимание повышению его качества посредством развития инноваций, креативности и предпринимательства. Также не всегда на микроуровне пользователи не имеют полной информации о возможностях обучения.

Основной акцент в коммюнике сделан на задачах дальнейшего усиления социального партнерства с заинтересованными сторонами, оптимизации финансирования, развития инноваций, использования результатов обучения как основы общих инструментов Копенгагенского процесса. Ставится задача увеличения доли обучения на рабочем месте в образовательных программах, расширения программ ученичества, создания нормативной рамки для ОРМ и совершенствования управления этими процессами.

Большое значение уделено вопросам визуализации достижений Копенгагенского процесса и совершенствования коммуникации между всеми участниками.

На макроуровне ставятся задачи содействия странам или кластерам стран в реализации задач Копенгагенского процесса посредством анализа достижений, мероприятий по выработке политических решений, взаимного обучения и т. д. Также будет продолжен мониторинг развития систем ПОО силами СЕДЕФОП и ЕФО на основе скоординированных показателей. Планируется усиление поддержки Альянсу программ ученичества, повышение эффективности использования инструментов прозрачности и признания (ЕРК, ECVET, EQAVET, Europass, валидация неформального и спонтанного обучения), поддержка транснациональной мобильности обучающихся и преподавателей систем ПОО.

Приоритеты на микро-уровне на период до 2020 г. включают в себя:

– развитие обучения на рабочем месте (в том числе путем увеличения часов на ОРМ в образовательных программах ПОО, поддержки малых и средних предприятий в части предоставления рабочих мест для обучения, развития программ ученичества, интеграции программ ученичества, предложенных в рамках инициативы «Молодежная гарантия», в систему формального ПОО, разработку нормативной базы для ОРМ и т. д.);

– совершенствование инструментов обеспечения качества ПОО в соответствии с Рекомендациями по обеспечению качества ПОО (EQAVET), формирование «петли обратной связи» для системы НПО и непрерывного ПО, основанных на результатах обучения, включая стимулы для провайдеров в части обновления технологического оснащения, использование данных о трудоустройстве выпускников для совершенствования образовательных программ; совершенствование потенциала взаимодействия образовательных организаций ПОО с местными органами власти в части разработки профессиональных профилей и содержания квалификаций ПОО всех уровней с учетом данных об изменениях в экономике и технологиях; использование данных о результатах ПОО для совершенствования систем обеспечения качества;

– расширение доступа к ПОО и квалификациям для всех целевых групп посредством реализации гибких траекторий обучения, преемственности уровней образования, эффективных услуг по профориентации и валидации неформального и спонтанного обучения, включая создание к 2018 г. инфраструктуры на национальном уровне по признанию квалификаций неформального и спонтанного обучения; расширение количества модульных программ непрерывного ПО; устранение препятствий к получению образования и обучения для групп риска; интеграция программ непрерывного образования в активную политику развития рынка труда; развитие ОРМ; объединение усилий сферы образования и сферы занятости в области предоставления профориентационных услуг; повышение инклюзивности систем ПОО, включая борьбу с ранним отсевом из системы образования и предоставление обучения «второго шанса», которое заканчивается присуждением квалификации; внедрение национальных рамок квалификации; повышение синергии НПО и непрерывного ПО и т. д.;

– усиление внимания к освоению ключевых компетенций в образовательных программах, включая системные подходы к их освоению в программах начального и непрерывного ПОО;

– системные подходы к подготовке и профессиональному развитию преподавателей и мастеров ПОО, включая принятие соответствующих политических решений, разнообразие форм и форматов в зависимости от реальных потребностей, наличие возможностей сертификации и валидации ранее полученного обучения и компетенций, освоенных в процессе трудовой деятельности, в качестве альтернативы квалификациям, полученным в рамках формального образования; создание эффективных партнерств с заинтересованными сторонами для поддержки профессионального развития преподавателей; стимулы предприятиям для инвестиций в подготовку наставников и т. д.

При этом отмечается, что эти приоритеты будут реализоваться по-разному на микро-уровне в связи с различиями и спецификой национального контекста.

Следует особо подчеркнуть, что динамика Копенгагенского процесса на метауровне подкреплялась дополнительными решениями Европейского парламента и/или Европейской Комиссии. Так, например, вопросам повышения качества и привлекательности ПОО и в этом контексте освоению ключевых компетенций посвящены Рекомендации о ключевых компетенциях для обучения в течение всей жизни, 2006 г. *(Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning);* вопросам развития систем профориентации и информационной поддержки посвящены резолюции Совета, 2004 г. и 2008 г. (Council Resolution of 28 May 2004 on strengthening policies, systems and practices in the field of guidance throughout life in Europe, Council Resolution on better integrating guidance in lifelong learning, 21 November 2008); укреплению связи ПОО с рынком труда за счет развития инструментов прогнозирования потребностей рынка труда в компетенциях, выявления областей нехватки умений и разрыва между спросом и предложением умений посвящен документы Европейского Совета от 15 ноября 2007 и от 13–14 марта 2008 г. (Conclusions of the European Council of 13 and 14 March 2008 and with the Council Resolution of 15 November 2007 on new skills for new jobs).

Аналогичные документы приняты за период 2006–2015 гг. по вопросам снижения отсева из обучения, обучения взрослых, валидации неформального и спонтанного обучения, ключевых компетенций как элемента обучения в течение всей жизни, новых умений для новых рабочих мест и прогнозирования потребностей рынка труда с учетом задач общества знаний, обучения взрослых как фактора обеспечения социального единства, социального измерения в ПОО.

Следует отдельно отметить инициативу «Гарантия умений», в которой ставятся задачи развития человеческого капитала в интересах экономического роста и повышения конкурентспособности. Особое внимание уделено поддержке тех, кто выбыл из начального образования без получения квалификации старшей ступени среднего образования, для предоставления им доступа к получению квалификаций 4-го уровня ЕРК [8]. Для этого предложены три направления:

– оценка умений для выявления необходимости обучения;

– предоставление индивидуализированных программ обучения в зависимости от того, какими умениями человек обладает;

– валидация и признание умений, освоенных в рамках индивидуализированных траекторий обучения [13].

Эта инициатива дополняет инициативу 2013 г., которая называется «Молодежная гарантия», и направлена на оказание помощи в реинтеграции в рынок труда молодым людям, которые являются безработными свыше 4 месяцев [4].

Анализ Копенгагенского процесса, как процесса метауровня, свидетельствует о том, что его эффективность обеспечивается четким целеполаганием, научным обеспечением, наличием четких механизмов

отслеживания продвижения к заданным целям по целевым показателям, адаптацией к изменяющимся условиям, интеграцией в общемировые тенденции развития, опорой на социально-политические стратегии развития, механизмами взаимного обучения и участием заинтересованных сторон.

Как указывалось выше, Россия не участвует в Копенгагенском процессе. Однако мы оправданно относим себя к европейскому культурному и образовательному пространству. На мега- и метауровнях в сфере образования осуществляется сотрудничество с ООН в формате ЮНЕСКО/ЮНЕВОК, с Европейским фондом образования, Всемирным банком и на двухсторонней основе – с рядом зарубежных стран, что обеспечивает достаточно эффективный экспертный дискурс, который подкреплен доступом к аналитическим материалам и результатам исследований международных организаций, таких, как ОЭСР, СЕДЕФОП, Всемирный банк, и в результате которого формируются сети взаимодействия второго типа. В результате – за счет общих трендов мирового развития и сетей взаимодействия второго типа – наблюдается совпадение принципов, приоритетов и направлений развития профессионального образования в нашей стране с международными и общеевропейскими тенденциями.

Во всех основополагающих политических документах, таких, как Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг., Государственная программа развития образования на 2013–2020 гг., Стратегия развития рабочих кадров и прикладных квалификаций, Стратегия инновационного развития Российской Федерации и Стратегия социально-экономического развития РФ до 2020 г., прослеживается четкое целеполагание в части обеспечения условий эффективного развития российского образования, реализации непрерывного образования как стратегии обучения в течение всей жизни, формирования конкурентоспособного человеческого потенциала и повышения международной конкурентоспособности российского образования [16–19].

Все задачи в сфере ПОО увязаны с задачами социально-экономического развития, и предполагают создание инфраструктуры, обеспечивающей условия для обучения и подготовки кадров для современной экономики; внедрения новых моделей и механизмов обеспечения доступной образовательной среды; распространения структурных, содержательных и технологических инноваций, включая развитие системы оценки качества в среднем профессиональном и высшем образовании через поддержку независимой аккредитации и оценки качества образовательных программ; распространение в российской системе оценки качества образования международных инструментов оценивания и исследования качества образования.

Четко прослеживаются задачи интернационализации, системного профессионального развития профессионально-педагогических кадров.

В рамках государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. [16], по сути, поставлена задача обучения в течение всей жизни, которое названо непрерывным образованием. Предусмотрено создание открытой среды в 25 % образовательных организаций, повышение уровня участия в программах дополнительного

профессионального образования, повышение результатов в PISA, PIACC, развитие профессиональных компетенций профессионально-педагогических кадров, развитие инструментов обеспечения качества с учетом международного опыта, открытие российского рынка для зарубежных организаций, предоставляющих услуги по повышению квалификации и сертификации персонала.

Для противодействия безработице и обеспечения эффективной реструктуризации производственных систем поставлены задачи развития образовательных программ обучения взрослых, включая лиц третьего возраста. При этом программы повышения квалификации персонала должны включать в себя освоение инструментов инновационной деятельности.

Предпринят ряд шагов по содержательной модернизации профессионального образования, по повышению его качества, по интеграции российского профессионального образования в международное образовательное пространство. В первую очередь речь идет о вхождении России в Туринский процесс, повышении гибкости образовательных программ, внедрении федеральных государственных образовательных стандартов НПО и СПО на основе компетенций, значимых для сферы труда, что направлено на повышение актуальности ПОО для рынка труда.

Внедряются программы предпринимательского образования и поддержки предпринимательских инициатив, формирования информационной, финансовой и правовой грамотности, развития инклюзивного образования, для чего формируется инфраструктура, обеспечивающая доступность образования независимо от места проживания обучающихся, разрабатываются программы среднего профессионального образования, адаптированные для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ).

Совершенствуется система обеспечения качества, включая развитие инфраструктуры оценки и признания квалификаций, признания результатов неформального профессионального обучения. В 2016 г. принят Закон о независимой оценке квалификаций. Поставлена задача участие Российской Федерации в значимых международных сравнительных исследованиях качества образования и разработки оригинальных российских инструментов оценки качества образования, конкурентоспособных на международном уровне.

Реализуются мероприятия по формированию современной системы профессиональной ориентации и консультирования по вопросам развития карьеры, обеспечения социальной поддержки обучающихся, в том числе социально уязвимых групп.

Развивается инфраструктура непрерывного образования (включая систему дополнительного профессионального образования и дополнительного образования взрослых).

В настоящее время четко обозначен интерес к развитию обучения на рабочем месте, для чего в 13 субъектах Российской Федерации реализован пилотный проект «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального обучения».

В рамках интернационализации реализуются мероприятия по участию

в чемпионатах профессионального мастерства по стандартам «Ворлдскиллс», которые официально переименованы в Национальный чемпионат «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia). Проведен первый Национальный чемпионат Абилимпикс (конкурс профессионального мастерства для инвалидов и людей с ограниченными возможностями здоровья).

По инициативе Минобрнауки России при поддержке Международной ассоциации профессионального образования (IVETA) и Европейского фонда образования (ETF) в сентябре 2015 г. в Санкт-Петербурге проведена II Международная конференция «Интернационализация профессионального образования».

Поставлены задачи формирования ключевых компетенций, включая компетенции для инновационного предпринимательства и компетенции инновационной деятельности.

Также решается задача качественного повышения эффективности использования в образовательном процессе современных информационных технологий, обеспечения для учащихся широких возможностей для совместной, сетевой, проектной деятельности.

Особое внимание уделяется совершенствованию подготовки и повышения квалификации педагогических и управленческих кадров, формированию целостной системы непрерывного образования, отвечающей требованиям, предъявляемым инновационной экономикой.

Актуализация профессионального образования опирается на развитие системы взаимодействия образовательных организаций с предприятиями, развивающими высокотехнологичные производства, посредством создания малых инновационных хозяйственных обществ, а также на международные стандарты.

На основании вышеизложенного можно заключить, что все системы профессионального образования на мега-, мета- и микроуровне испытывают на себе влияние схожих факторов развития, таких как: глобализация экономики, сопровождающаяся усилением академической и трудовой мобильности, что требует сопоставимых и сравнимых квалификаций; усиление угроз нестабильности и непредсказуемости развития; устаревание или необходимость модернизации ряда профессий, возникновение новых профессий; развитие инноваций и новых технологий, приводящих к быстрым изменениям в промышленном производстве, экономике и социальной сфере, в том числе повышение экологических требований к производству (энергосбережение и альтернативные источники энергии, «зеленые технологии» и т. п.); интернационализация в сфере образования; экономические кризисы и угроза безработицы; негативные демографические тенденции.

На основе проведенного сравнительного исследования процессов развития профессионального образования в странах ЕС и в России можно утверждать, что в их основе лежат схожие ключевые принципы, а именно – синергия образовательных задач со стратегиями занятости, развития рынка труда, экономики и социальной политики, политикой в области профориентации, задачами валидации и признания квалификаций неформального и спонтанного образования.

При этом рассматриваемые объекты исследования можно правомерно отнести к системам метауровня, поскольку Российская Федерация по сути объединяет целый ряд регионов, получивших большую автономию по реализации государственной политики в сфере образования и имеющих большие различия в уровнях экономического и социального развития, а также культурных особенностей.

Приоритеты развития профессионального образования как у стран – участниц Копенгагенского процесса, так и у России, охватывают развитие обучения в течение всей жизни, повышение качества и эффективности образования и обучения, обеспечение равного доступа к образованию и обучению, развитие ключевых умений, повышение креативности и инновационности, для чего системы профессионального образования трансформируются в открытые инновационные системы, с максимальным использованием цифровых технологий, которые могут быть жизнеспособными только при наличии высококвалифицированных преподавателей и устойчивой системы их непрерывного профессионального развития.

Список литературы

1. Annual Growth Survey 2016 Strengthening the recovery and fostering convergence. URL: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/2016/ags2016_annual_growth_survey.pdf
2. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee of the Regions. Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes. 2012. URL: http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52012DC0669&from=EN
3. Conclusions of the Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on the priorities for enhanced European cooperation in vocational education and training for the period 2011–2020 (2010/C 324/02) 1.12.2010 Official Journal of the European Union.
4. Council Recommendation of 22 April 2013 on establishing a Youth Guarantee (2013/C 120/01).
5. Council Recommendations on the National Reform Programmes, OJ 215/C 272 of 18.08.2015.
6. Eurostat Labour Force Survey, 2014.
7. Eurostat, Labour Force Survey, 2015.
8. Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on establishing a Skills Guarantee. 2016/0179 (NLE). URL: http://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1224
9. RIGA CONCLUSIONS 2015 On a New Set of Medium-Term Deliverables in the Field of VET for the period 2015–2020. EU2015.lv
10. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution adopted by the General Assembly on 25 September 2015 70/1.
11. The Helsinki Communiqué on Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training. Communiqué of the European Ministers of Vocational

Education and Training, the European Social partners and the European Commission. 5 December 2006. http //ec.europa.eu/dgs/education_culture/ repository/education/policy/vocational-policy/doc/helsinki_en.pdf
12. The Bordeaux Communique on enhanced European cooperation in vocational education and training Communiqué of the European Ministers for vocational education and training, the European social partners and the European Commission. Bordeaux, 26 November 2008. URL: http://ec.europa.eu/dgs/ education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/bordeaux_ en.pdf
13. The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020. Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission. Bruges, 7 December 2010. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational -policy/doc/brugescom_en.pdf\
14. The Copenhagen Declaration, 2002. URL: http://ec.europa.eu/dgs/education_ culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/copenhagen-declaration_en.pdf
15. The Maastricht Communiqué on the Future Priorities of Enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training. http://ec.europa.eu/dgs/ education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/maastricht_en.pdf
16. Государственная программа развития образования на 2013–2020 годы. URL: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/3409
17. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2013 - 2020 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р. URL: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/%D0%B4%D0%BE%D0%BA%D1%83%D0%BC %D0%B5%D0%BD%D1%82%D1%8B/4952
18. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации 8 декабря 2011 г. № 2227-р. URL: http://2020strategy.ru
19. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года. Москва, 2013 г. URL: http://xn--80abucjiibhv9a.xn--p1ai/media/events/files/41d4701a6bfda8ac356e.pdf
20. Стратегия развития технического и профессионального образования ЮНЕСКО на 2016–2021 годы. Париж, февраль 2016 г. 199 EX/6.

FORMATS OF INTERNATIONALIZATION OF PROFESSIONAL EDUCATION IN THE ERA OF GLOBALIZATION: THE COPENHAGEN PROCESS AND RUSSIAN PROFESSIONAL EDUCATION

A.A. Muravyova[1], O.N. Oleynikova[1], N.M. Zolotareva[2]

[1]National Observatory on Vocational Education & Training, Moscow

[2]Russian State Social University

The article explored factors impacting internationalization of vocational education and training using the Copenhagen Process as an example. The obtained results based on the performed analysis confirm the assumption about the common global trends in the development of vocational education and training under the impact of external developmental factors. At the same time the regulated processes aimed at managing this development in the framework of international programmes, processes and projects do not critically impact the emergence and implementation of the global developmental factors, but are conducive to injecting structure in them and to optimizing them. Availability of global communication channels and of the discourse of experts makes it possible to take advantage of the results yielded by these programmes, projects and processes for all interested parties including those who do not participate in them directly. As a result two types of networks are formed on two levels: one on the level of direct and indirect beneficiaries. The results can be used to update vocational education and lifelong learning strategies and development programmes.

Keywords: *vocational education, internationalization, globalization, learning outcomes, access to education, innovation, creativity, qualifications frameworks, quality assurance, lifelong learning.*

Об авторах:

МУРАВЬЕВА Анна Александровна – кандидат филологических наук, ведущий эксперт Центра изучения проблем профессионального образования, (115172, г. Москва, ул. Гончарная, д. 27/6), e-mail: observatory@cvets.ru

ОЛЕЙНИКОВА Ольга Николаевна – профессор, доктор педагогических наук, генеральный директор Центра изучения проблем профессионального образования (115172, г. Москва, ул. Гончарная, д.27/6), e-mail: observatory@cvets.ru

ЗОЛОТАРЕВА Наталия Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по дополнительному профессиональному образованию ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (129226, г. Москва, ул. Вильгельма Пика, дом 4, стр.1), e-mail: zolotareva-nm@mon.gov.ru

УДК 378.14

ВОЗМОЖНОСТИ ТРЕНИНГА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ТЕАТРАЛЬНЫХ ВУЗОВ

Ю.В. Хожаинова, Н.В. Бордовская

Санкт-Петербургский государственный университет

Дан анализ дидактических и развивающих возможностей актерского тренинга как педагогического метода, достаточно активно используемого в сценической педагогике в качестве обязательного компонента профессионального обучения. С опорой на литературные данные и актуальный педагогический опыт раскрыта специфика психофизиологического направления профессионально-личностного развития средствами актерского тренинга и выделены основные виды контрольно-оценочного инструментария, используемого в процессе формирования профессиональной компетенции будущих актеров.

Ключевые слова: *актерский тренинг, обучение актерской психотехнике, профессиональная компетенция актера.*

В профессиональном образовании театральных вузов для реализации образовательных программ и достижения поставленных целей в рамках компетентностного подхода используют разные методы и средства обучения, современные образовательные, информационные и коммуникативные технологии. Но актерский тренинг является обязательным компонентом профессионального обучения любого актера.

Целью данной статьи является определение дидактических и развивающих возможностей актерского тренинга как педагогического метода в рамках профессиональной подготовки отечественных актеров.

В первую очередь рассмотрим специфику тренинга в рамках современного образовательного процесса. Само понятие «тренинг» не имеет общепринятого определения в психологической и педагогической науке, да и в контексте организации образовательного процесса его роль и значение трактуются неоднозначно. В большинстве случаев тренинг в образовании рассматривается как специфический метод или форма обучения. Как педагогический метод тренинг используют в качестве способа развития способностей к обучению (Ю.Н. Емельянов, Б.Д. Парыгин, П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов), а также как способ активного группового обучения навыкам общения в широком контексте [4, с. 144; 8; 9, с. 104]. Тренинг как форма организации учебного процесса рассматривается Н.А. Олеховской в виде характерным образом организованного способа взаимодействия субъектов образовательного процесса, позволяющего участникам развивать навыки профессионального мышления, рефлексии, способности к самооценке, самоконтролю [7].

В рамках предмета *театральной педагогики* наиболее известно определение

тренинга, приведенное Ю.Н. Емельяновой в книге «Активное социально-психологическое обучение» (1985): «Тренинг – метод развития способностей к обучению или овладению любым сложным видом деятельности» [4, с. 144].

Н.А Ореховская выделяет две важнейшие функции тренинга, реализуемые в образовательном процессе современного вуза – формирование элементов будущей профессиональной деятельности и развитие личности будущего профессионала [7]. С точки зрения многих актеров и педагогов театральных вузов (по данным нашего опроса), актерский тренинг, как одна из форм организации образовательной деятельности, также направлен на реализацию вышеуказанных функций.

В профессиональной литературе по *сценической педагогике* приводится множество определений понятия «актерский тренинг», и общий смысл их состоит в систематическом использовании комплекса специальных упражнений, направленных на тренировку и расширение психофизических возможностей организма будущего или уже работающего в профессии актера. Поэтому в специальной литературе по актерскому мастерству можно встретить различные наименования такого тренинга – актерский [1–3; 5], психофизический [там же], «тренинг внутренней свободы» [3], «гимнастика чувств» [1] и др.

Какое место в системе других педагогических средств занимает актерский тренинг? Учебный план по направлению подготовки «Актерское искусство» в вузе предусматривает обширный набор обязательных для освоения дисциплин, таких, как сценическая речь, танец, акробатика, сольное пение и т. д. В этот перечень практических занятий входит направление специальной подготовки, получившее особое название курса – «Мастерство актера». В каждой актерской мастерской программа данного курса универсальна, но формы работы и методы определяются мастером курса. Однако значимость и необходимость включения в данный курс занятий психофизическим тренингом на первом базовом этапе освоения профессии не подлежит сомнению. Как пишет Л.В. Грачева, занятия актерским тренингом «готовят организм актера к восприятию основ профессии» [2, с. 15]. В большинстве вузов, осуществляющих подготовку профессиональных актеров, психофизический тренинг со студентами проводится в первом, втором и третьем семестрах в рамках направления «Мастерство актера». Как правило, занятия актерским тренингом проводятся ежедневно, длятся они в интервале от 1 до 1,5–2 часов. В качестве домашней работы студенты получают задания для индивидуальной самостоятельной работы по отработке и закреплению конкретных навыков.

Учебная программа курса «Актерское искусство» в мастерских Л.В. Грачёвой и В.М. Фильштинского в РГИСИ отличается от остальных тем, что актерский тренинг в ней обособлен от программы «Мастерство актера» и представлен отдельным предметом в учебном плане. Уникальность указанных мастерских состоит и в том, что актерский тренинг включен в расписание занятий на протяжении всего периода обучения бакалавров – будущих актеров. Это связано с осознанием необходимости длительной и систематической учебной и внеучебной работы по совершенствованию «актерского организма» и приучению его к поддержанию достигнутых результатов через длительный практический опыт работы над собой. Столь основательный индивидуальный подход к освоению и расширению психофизических возможностей организма

каждого студента признается в этой мастерской единственно возможным. Здесь следует привести цитату В.М. Фильштинсткого: «…тренинг вырабатывает такое состояние актерского организма, когда он не просто разогревается, а становится как бы чреват творчеством. Одновременно и сам тренинг становится, если им заниматься систематически, глубоким и захватывающим творческим процессом» (цит. по: [2, с. 4]).

Итак, актерский тренинг в системе профессионального образования актера занимает особе место. Применение актерского тренинга в практике театральных ВУЗов обусловлено его широкими возможностями в совершенствовании организма актера, а также развитии его психофизических возможностей для яркого, выразительного и реалистичного воплощения сценических образов. Это становится возможным благодаря формированию и развитию элементов будущей профессиональной деятельности актера в процессе актерского тренинга, а именно: сценического внимания, наблюдательности, мышечной свободы, творческого мышления, воображения, фантазии, а также полимодального развития памяти ощущений, образной памяти и других психофизических функций. Освоение системы специальных профессиональных действий и состояний, предлагаемых педагогом и используемых в качестве приемов-элементов актерского тренинга, и умение грамотно их использовать в профессиональной деятельности является необходимым *результатом образовательного процесса* в театральном вузе.

Обратимся к Федеральному государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки (специальности) 070301 «Актерское искусство» от 24 декабря 2010 г. № 2058. В разделе 5 «Требования к результатам освоения основных образовательных программ подготовки специалиста среди компетенций в художественно-творческой деятельности актера имеется ПК-21*: умение* с помощью освоенного актерского тренинга поддерживать *свою внешнюю форму* и необходимое для творчества *психофизическое состояние* [10].

В силу того, что в рамках актерского тренинга комплекс упражнений ориентирован на тренировку сразу нескольких *профессионально значимых психофизических функций,* можно говорить о сложной структурно-функциональной природе самого тренинга и его результата, в нашем аспекте – образовательного результата. Мы полагаем, что в контексте педагогической специфики и функциональной направленности актерского тренинга в решении профессиональных задач следует говорить не о фактическом образовательно-фиксированном результате, а скорее, о психофизиологическом направлении профессионально-личностного развития будущего актера и движении его в этом направлении путем систематической (ежедневной) работы по совершенствованию конкретных функций своего организма. Это значит, что сам тренинг, проводимый в условиях образовательной среды вуза, и его результат нельзя отрывать от самостоятельных занятий студента за пределами учебного процесса в условиях педагогической мастерской тренера. То есть образовательный результат актерского тренинга надо рассматривать в качестве интегрального эффекта от тренинга как педагогического метода и самостоятельной тренировочной практики по обучаемому алгоритму каждого студента с учетом комплекса его индивидуально-психологических,

физиологических и личностных особенностей, в том числе и структуры учебной и профессиональной мотивации.

Опираясь на требование, сформулированное в виде профессиональной компетенции ПК-21, мы выделяем два важных взаимосвязанных направления в деятельности педагога, проводящего тренинг, и самого студента по совершенствованию функций своего организма: 1) *работа по совершенствованию физического (телесного) аппарата,* т. е. умение владеть своим телом: мышечная свобода, телесная выразительность, реактивность в ответ на импульс и т. д.; 2) *работа по совершенствованию психических функций***:** умение управлять своим вниманием, образной памятью, мышлением, воображением, что естественным образом находит отражение на физическом уровне сценического существования.

В понимании профессионально-личностного развития будущего специалиста мы опираемся на универсальные принципы воспитания актера, изложенные в монографии Б.Е. Захавы «Мастерство актера и режиссера» [5]. Основными из них являются: забота о физическом и духовном состоянии актера, поскольку инструментом его творчества является он сам (его психика и физическое тело); создание необходимых для творчества условий путем устранения внешних и внутренних препятствий к органическому творчеству. Отсюда можно сделать предположение о различии в структурной организации процесса проведения актерского тренинга педагогом-тренером, который должен обеспечить студента средствами для освоения внутренней (психофизиологической – *психофизическое состояние*) и внешней (физической – *внешнюю форму*) актерской техники [там же].

Но при этом возникают новые вопросы: чем отличаются внешние и внутренние актерские техники, используемые в практике применения актерского тренинга? В какой логике они предлагаются студентам, чем обусловлен их выбор в педагогической мастерской тренера, т. е. чем отличаются методы и формы реализации программы такого рода тренингов, их содержание и структуры, и как определить их эффективность в формировании двух групп умений, выделенных нами в рамках требуемой профессиональной компетенции ПК-21?

Психофизиологическое направление профессионально-личностного развития будущего актера мы рассматриваем через реализацию двух основных программ в рамках актерского тренинга: 1) *программы совершенствования конкретных физических функций своего организма* – умения владеть своим телом и голосом: мышечная свобода, телесная выразительность, реактивность в ответ на творческий импульс и т. д.; 2) *программы тренировки психических функций и состояний* – умений управлять своим вниманием, образной памятью, мышлением, воображением и т. д. Эти программы разрабатывает педагог-тренер, выполнение их он систематически контролирует и оценивает.

В подтверждение практической эффективности таких программ обратимся к анализу педагогического опыта. Например, в мастерской Л.В. Грачевой в РГИСИ пристальное внимание уделяется анализу дневника тренинга, который ведет каждый студент в качестве контрольно-оценочного метода реализации такой программы. Студент делает в своем дневнике ежедневные записи по установленной схеме: фиксирует выполненные в

учебное и внеучебное время упражнения, анализирует свои ощущения в процессе и по окончанию их выполнения и отвечает самому себе на вопросы: «Что я тренирую этим упражнением? Как и насколько быстро меняются мои достижения в ходе этой тренировки?». В этой мастерской отмечают, что чем подробнее студент выполняет такой ежедневный анализ, тем быстрее он достигает заметного прогресса в освоении *тренируемых функций и состояний*. Дневники проверяются педагогом примерно раз в неделю. Одним из основных методов оценки прогресса в освоении требуемой компетенции именно в этой мастерской является самооценка, отраженная в дневнике тренинга студента (субъективное *ощущение легкости выполнения упражнения*; упражнение, которое не получалось, начинает получаться и т. д.). Другим контрольно-оценочным методом является экспертная оценка качества выполнения упражнения преподавателем, ведущим тренинг. Эта форма оценки осуществляется на основе богатого профессионального и педагогического опыта преподавателя с опорой на имеющийся у него опыт общения и профессионального взаимодействия с каждым студентом в группе. Также немаловажным фактом является сложившиеся на основе предыдущего опыта наблюдения за работой студента и взаимодействия с ним представление о его профессиональных возможностях, ресурсах и потенциале, который, с нашей точки зрения, целесообразно изучать с опорой и на специальные психологические методики. Это возможно, если в вузе обеспечивается междисциплинарные связи педагогов и психологов в рамках психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности студентов или на уровне методических объединений как элемент психологической экспертизы такого тренинга и его результатов в дополнение к педагогической оценке, а также в рамках созданной в вузе психологической службы.

Подводя итог, отметим, что, во-первых, проведенный анализ специальных психолого-педагогических исследований позволил уточнить специфику психофизиологического направления профессионально-личностного развития средствами актерского тренинга, а именно – тренировку профессионально важных психофизических функций организма и состояний. Во-вторых, выделены и содержательно раскрыты две группы профессиональных умений в структуре профессиональной компетенции ПК-21 ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 070301 «Актерское искусство» от 24 декабря 2010 г. № 2058. К первой группе относятся умения актера владеть своим телом и голосом (мышечная свобода, телесная выразительность, реактивность в ответ на импульс и т. д.), ко второй – умение управлять своими психическими функциями и состояниями (сценическим вниманием, образной памятью, сценическим мышлением, воображением и т. д.). В-третьих, на основе анализа вузовской практики применения актерского тренинга выделены основные виды контрольно-оценочного инструментария в управлении процессом формирования рассматриваемой разновидности профессиональной компетентности. Это качественная оценка и анализ записей, который ведет каждый студент в индивидуальном дневнике тренинга (анализ его впечатлений и самостоятельной оценки эффективности и прогресса при выполнении упражнений), а также экспертная оценка качества выполнения упражнения преподавателем, ведущим тренинг.

Список литературы

1. Гиппиус С.В. Актерский тренинг. СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. 377 с.
2. Грачева Л.В. Актерский тренинг: теория и практика. СПб.: Речь, 2003. 168 с.
3. Грачева Л.В. Тренинг внутренней свободы. Актуализация творческого потенциала. СПб.: Речь, 2005. 60 с.
4. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: ЛГУ, 1985. 167 с.
5. Захава Б.Е. Мастерство актера и режиссера: учеб. пособие. 5-е изд. М.: РАТИ – ГИТИС, 2008. 432 с.
6. Князькина Н.Х. Реализация творческого потенциала актера средствами психофизического тренинга // Омск. науч. вестн. 2013. № 3 (119) [Электронный ресурс]. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/realizatsiya-tvorcheskogo-potentsiala-aktera-sredstvami-psihofizicheskogo-treninga (дата обращения: 20.11.2016).
7. Ореховская Н.А. Тренинг как форма обучения в Высшей школе // Казанский педагогический журнал. 2015. № 6-2 [Электронный ресурс]. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/trening-kak-forma-obucheniya-v-vysshey-shkole
8. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. СПб.: ИГУП, 1999. 592 с.
9. Пидкасистый П.И., Фридман Л.М., Гарунов М.Г. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы. М.: Пед. общ-во России, 1999. 354 с.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки (специальности) 070301 Актерское искусство от 24 декабря 2010 г. № 2058. [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db/mo/Data/d_10/m2058.pdf

THE POSSIBILITY OF TRAINING IN FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF THEATRICAL HIGH SCHOOLS

Ju.V. Khozhainova, N.V. Bordovskaia

The article presents the analysis of the didactic and educational possibilities of the actor's training as a pedagogical method, which is widely used in the stage pedagogy. Based on literature data and relevant teaching experience were identified specific psychophysiological areas of professional and personal development by means of actor training. Further we identified the main types of monitoring and evaluation tools used in the process of developing actor`s competences.

Keywords: *actor's training, teaching of actor's psycho-technique, professional competence of actor.*

Об авторах:

ХОЖАИНОВА Юлия Васильевна – аспирант ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, г. Санкт-Петербург, наб. Макарова д. 6), e-mail: Ju_90@mail.ru

БОРДОВСКАЯ Нина Валентиновна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой психологии и педагогики личностного и профессионального развития факультета психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, г. Санкт-Петербург, наб. Макарова д. 6).

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 902: 378

АРХЕОЛОГИЯ В ТВЕРСКОМ ПЕДИНСТИТУТЕ В 20-Е ГОДЫ XX ВЕКА: ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕПОДАВАНИЯ И ИЗУЧЕНИЯ

Е.Н. Жукова

Тверской государственный университет

Анализируются преподаваемые дисциплины, позволявшие изучить древнейшее прошлое человеческого общества. Показана роль А.Н. Вершинского в изучении истории и археологии края. Охарактеризованы экспедиции по исследованию Тверского края, организация научной деятельности преподавателей института и научных работников.

Ключевые слова: *историография археологии, краеведение, Тверской пединститут.*

Традиции изучения археологических памятников в Тверской губернии были заложены еще в дореволюционное время. Это были прежде всего общественные организации, на основе любительского интереса исследовавшие прошлое Тверского края. Становление высшего образования в губернии, совпавшее по времени с революционными событиями должно было оказать позитивное влияние на качество и количество археологических исследований в регионе. В первое десятилетие советской власти в научно-культурной сфере четко выделились две основные тенденции: это возможность активно использовать лучшие достижения дореволюционного времени, и одновременно возможность внедрять в жизнь самые смелые проекты и замыслы. Идеологическое давление правящей партии (особенно в первой половине 20-х гг.) еще не было настолько сильным, чтобы могло помешать искреннему энтузиазму некоторых представителей научной интеллигенции. Процесс нового строительства увлекал многих. В этом отношении показательна мысль, высказанная в 1927 г. первым директором Тверского пединститута Н.Д. Никольским: «…шла все более дружная – кипучая, несшаяся быстрым темпом сначала ломка, потом постройка: новых вузов, научных учреждений, новых педагогов, новых планов, новых взаимоотношений, создание новой литературы, новых книг, нового искусства и нового отношения к науке» [6, л. 15].

В области гуманитарного знания это выразилось в широком подъеме краеведческого движения, в рамках которого развивалась отрасль регионального археологического знания. Не случайно в период «оттепели» 60-х гг. А.Л. Монгайт одним из первых высоко оценил деятельность краеведов 20-х гг.: «…и в чисто научной области краеведческие общества, научно-исследовательские институты краеведения, а также провинциальные университеты и педагогические институты, публиковавшие в своих трудах и записках материалы по археологии, помогли сделать много интересных

наблюдений и археологических открытий» [7, с. 78].

Немаловажную роль в общественно-научной жизни Тверской губернии 20-х гг. играло первое высшее учебное заведение – педагогический институт. Изучение исторических дисциплин предполагалось на социально-историческом факультете (1917 – 1924), позднее преобразованном в отделение языка и литературы (1925 – 1930), и с 1930 г. на историко-экономическом отделении общественно-литературного факультета. Близость двух столиц сыграла положительную роль в развитии культурно-просветительных учреждений города. В пединститут приезжали читать лекции преподаватели из Москвы (в большей степени) и из Петрограда. Исторические дисциплины преподавали известные в будущем ученые Н.П. Грацианский, С.Д. Сказкин, И.Н. Радциг. Наиболее яркой фигурой среди местных преподавателей был краевед, выпускник Санкт-Петербургского университета А.Н. Вершинский.

Во время учебы в университете А.Н. Вершинский впервые серьезно заинтересовался археологией. Основной метод, которого придерживался студент Анатолий Вершинский, – чтение и конспектирование научной литературы. Именно подобного рода документы сохранились в его архиве. Одна из студенческих тетрадей была так и озаглавлена «Выписки из прочитанных книг по археологии России» [1]. Начата она была еще в 1906 г. Историко-филологический факультет, на котором учился будущий краевед, не удовлетворял его потребности в специальных знаниях, поэтому одновременно с учебой в университете он стал заниматься в Археологическом институте [3, л. 2]. В период учебы в университете А.Н. Вершинский активно сотрудничает с Тверской ученой архивной комиссией. В фондах ГАТО сохранилось письмо молодого студента Анатолия Вершинского к председателю Тверской ученой архивной комиссии И.А. Иванову по поводу проведения раскопок курганов в Старицком уезде [10]. Для осуществления поставленных в выпускной дипломной работе задач в 1910 г. были раскопаны курганы у с. Микулина Старицкого уезда [2]. В 1911–1913 гг. Анатолий Николаевич становится редактором вновь организованного исторического журнала «Тверская старина», издававшегося в г. Старице.

После революции, с 1922 по 1930 г. он руководил работой отделения языка и литературы в Тверском пединституте. Наиболее объемно дисциплины исторического цикла читались в первой половине 20-х гг. Например, программа по подготовке учителей истории за 1922/23 учебный год предусматривала курсы по древней истории (первобытная культура, история Востока, Греции и Рима), курсы по отечественной истории (в том числе и местного края), занятия по теории и методике истории (методика, методология и философия истории, историография) и т. д. [17, л. 2]. Курс истории первобытного общества предусматривал знакомство с археологическими памятниками и их ролью в изучении древних обществ. Однако ведущее место в обучении гуманитариев в Тверском пединституте принадлежало занятиям по краеведению. Основными составными частями предмета являлись темы по изучению природы, экономики и истории региона. История края изучалась анкетным, экскурсионно-экспедиционным и стационарным методами, предполагалось использование как письменных, так и вещественных источников [14, л. 125]. Студенты-гуманитарии принимали активное участие в

экспедиционных работах: в Верхнемоложской экспедиции, в Верхневолжской этнологической экспедиции Российской академии материальной культуры. Вторая половина 20-х гг. в целом характеризуется активизацией проведения краеведческих обследований в области: 1927 г. – в районе оз. Селигер, 1928 г. – в Тверском и Кимрском районах, 1929 г. – в Вышневолоцком районе [8, л. 99]. В отличие от краеведения исторические дисциплины во второй половине 20-х гг. на отделении языка и литературы практически не читались. Два-три курса, предлагавшиеся для изучения студентам, выбирались в соответствии со сборником программ по общественному минимуму [15] и были посвящены либо промышленно-экономическому развитию страны, либо истории революционного движения [14, л. 124–124 об.]. Активно применялись методы краеведческой работы европейских стран. Преподаватель Ю.М. Соколов, лингвист, фольклорист и этнограф, включал в лекционные курсы материалы научной поездки по странам Западной Европы [16, л. 70], состоявшейся, предположительно, в 1924–1925 гг. [5, л. 3] (Германия, Австрия, Чехословакия, Франция). С 1924 г. в пединституте работал кабинет краеведения, в задачу которого входила методическая помощь студентам и учителям школ, просветительская работа [4, л. 1]. В целом в 20-е гг. преподавательский состав пытался сохранить и развить традиции дореволюционной высшей школы в новом учебном заведении. Одновременно этот период отличался постоянным поиском новых методов обучения. Такие нововведения, как коллективные методы отчетности и самоподготовки студентов, так называемый «бригадно-лабораторный метод обучения», продемонстрировали свою нежизнеспособность и не получили дальнейшего развития, а вот сочетание лекционных и семинарских занятий, введение учебных практик и экскурсий были поддержаны со стороны профессорско-преподавательского состава. Необходимо отметить, что в Тверском пединституте не происходило обостренного конфликта между «старой профессурой» и представителями нового поколения профессорско-преподавательского состава. В частности, предметную комиссию общественных наук пединститута, призванную, по мысли руководителей Наркомпроса подорвать авторитет профессоров дореволюционного времени, возглавлял А.Н. Вершинский, умевший находить компромиссные решения в организации учебного процесса, не понижавшие качество преподавания. Кроме того, студенчество провинциальных вузов, по справедливому замечанию Е.С. Постникова, придерживалось «патриархальных» взглядов, стремилось «в массе своей жить и учиться в условиях старой школы» [12, с. 68], поэтому идеологически-выдержанный актив тверского студенчества не мог оказать существенное влияние на основные направления педагогического процесса.

Кроме преподавательской деятельности работа в высшей школе предусматривала научные исследования. Государство стремилось контролировать деятельность научной интеллигенции страны. С 1922 г. на базе пединститута начало действовать Тверское отделение общероссийской организации «Секция научных работников». Первоначально основными направлениями в работе организации были улучшение условий жизни работников (обеспечение продуктами, жильем, повседневными товарами, забота об отдыхе и здоровье) и координация научной и педагогической

деятельности. В состав профессионального союза входили преподаватели и сотрудники высших и средних специальных учебных заведений, губернского музея, архива, а также исследователи, ведущие индивидуальную научную деятельность. На протяжении 20-х гг. количественный состав организации принципиально не менялся и составлял около 50 человек [9, л. 27].

К концу 20-х гг. в протоколах заседаний и отчетах о работе Секции научных работников все более стал ощущаться идеологический прессинг. В 1927 г. был поднят вопрос об исключении арестованного по политическим мотивам заведующего тверским музеем И.А. Виноградова. Краевед был не только осужден и снят с должности, но и выслан на три года из губернии. Со второй половины 20-х гг. происходит вытеснение с руководящих должностей представителей научной интеллигенции дореволюционного поколения. Н.Е. Макаренко, в начале XX в. изучавший археологические памятники губернии, в письме В.А. Городцову из Киева в 1925 г. сообщает, что его «уволили с места Директора Музея» [11, л. 14], в 1929 г. из Государственной академии материальной культуры был уволен А.А.Спицын, в 1929 г. от заведования кафедрой истории был отстранен А.Н. Вершинский. С начала 30-х гг. Тверское отделение Секции научных работников становится полностью подчинено задачам внедрения в научную среду региона марксистско-ленинской идеологии. Партийное руководство стремится к регламентированию, в числе прочих сфер жизни, и творческой деятельности научной интеллигенции. Например, индивидуальный годовой отчет о научной работе предусматривал жесткую схему, состоящую из нескольких основных аспектов: преподавание отдельных дисциплин, воспитательная работа среди студентов, общественная работа. Научный работник был обязан применять марксистско-ленинские идеологические установки, использовать политехнизм в преподавании, принимать участие в соцсоревновании. Непосредственно содержанию научно-исследовательской работы был отведен самый последний пункт – № 11, который состоял из самой краткой формулировки – «Ваша научно-исследовательская работа» [13, л. 254].

Таким образом, археологические исследования в Тверской губернии в 20-е гг. XX в. проходили в рамках краеведческого изучения Верхневолжья. Полевые исследования проводили работники губернского музея и пединститута, являвшиеся членами общественной краеведческой организации и Тверской секции научных работников.

Список литературы

1. Вершинский А. Выписки из прочитанных книг по археологии России: рукопись // Государственный архив Тверской области (ГАТО). Ф.Р-2691. Оп. 1. Д. 432.
2. Вершинский А.Н. Раскопки курганов близ села Микулино городище 22–23 авг. 1910 г. // Тверская старина. 1911. № 1.
3. Выписки из метрических книг, трудовой список, пенсионные документы, удостоверения, газеты с некрологами об А.Н. Вершинском (1915–1944) // ГАТО. Ф. Р-2691. Оп. 1. Д. 1.

4. Дело по участию института в жизни и строительстве Тверского края и изучении культур национальностей // ГАТО. Ф. Р-1213. Оп. 1. Д. 135.
5. Заграничные командировки научных сотрудников // ГАТО. Ф. Р-1213. Оп. 1. Д. 32.
6. Материалы секции научных работников (протоколы, списки членов) // ГАТО. Ф. Р-1213. Оп. 1. Д. 82.
7. Монгайт А.Л. Возникновение и первые шаги советской археологии // История СССР. 1963. № 4. С. 67–94.
8. Отчетные сведения за 1925/26 учебный год // ГАТО. Ф. Р-1213. Оп. 1. Д. 46.
9. Отчеты по секции научных работников // ГАТО. Ф. Р-1213. Оп. 1. Д. 52.
10. Переписка с разными лицами и организациями по архивно-археологическим вопросам // ГАТО. Ф. 103. Оп. 1. Д. 755.
11. Письма В.А.Городцову от различных лиц // Отдел письменных источников Государственного исторического музея. Ф. 431. Д. 415.
12. Постников Е.В. Российское студенчество в условиях НЭПа (1921-1927 гг.). Тверь: Твер. гос. ун-т, 1996. 188 с.
13. Программы занятий // ГАТО. Ф. Р-1213. Оп. 1. Д. 146.
14. Программы кафедр // ГАТО. Ф. Р-1213. Оп. 1. Д. 66.
15. Сборник программ по общественному минимуму в ВУЗ. М.-Л.: Гос.изд., 1926. 134 с.
16. Сведения о подготовке кадров пединститута и его структура // ГАТО. Ф. Р-1213. Оп. 1. Д. 96.
17. Учебные планы, проекты планов // ГАТО. Ф. Р-1213. Оп. 1. Д. 10.

ARCHEOLOGY IN THE TVER TEACHER'S COLLEGE IN THE 20TH OF THE 20TH CENTURY: POSSIBILITIES OF TEACHING AND STUDYING

E.N. Zhukova

Tver State University

The article analyzes the disciplines allowing to study the ancient past of human society. The role of A. N. Vershinsky in studying of history and archeology of Tver region is reveals. The research expeditions in Tver region, the organization of scientific activity of lecturers and scientists of institute are characterized.

***Keywords**: historiography of archeology, studying of history of the region, Tver pedagogical institute.*

Об авторе:

ЖУКОВА Елена Николаевна – кандидат исторических наук, доцент кафедры отечественной истории ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: p000401@mail.ru

УДК 371.13

БИОЛОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В ТВЕРСКОЙ ЗЕМСКОЙ УЧИТЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ ИМ. П.П. МАКСИМОВИЧА

Д.И. Игнатьев

Тверской государственный университет

Представлен исторический обзор преподавания биологических дисциплин в школе им. П.П. Максимовича. Отражен вклад отдельных преподавателей-естественников в становление и развитие образовательного процесса, экскурсионного дела.

Ключевые слова: *естествознание, А.П. Павлов, Л.А. Колаковский, А.Н. Светликова, преподаватели физиологии и гигиены, экскурсионное дело, ботанический сад, Тверь, Тверской общественно-педагогический кружок.*

Тверской государственный университет по праву можно считать преемником Тверской земской учительской школы им. П.П. Максимовича, основанной в 1870 г., которая стала одним из первых учебных заведений середины XIX в. В таких заведениях естественная история включалась в учебный план, но сам предмет носил название «главные сведения, необходимые для понимания явлений природы» [7, с. 17]. Все дело состояло в содержательном наполнении предмета «естествознание», или «естествоведение». В первой программе, утвержденной в 1870 г., естествознание отсутствовало; его преподавание (наравне с физикой) началось только в 1873 г.. Его значимость которого в школьном курсе понимал и П.П. Максимович [9]. До 1876 г. естественная история представляла собой элементарную программу, которая включала преподавание только ботаники и зоологии, что даже в таком виде вызывало возражение со стороны Министерства. На рубеже XIX – XX вв. (по данным 1912 г., [5]) в программу были включены физиология и гигиена – дисциплины, которые сегодня тесно связаны с преподаванием биологических наук.

С 1873 г. естествоведение преподавали Семён Алексеевич Алексеев (1873–1874), Надежда Павловна Дьяконова (1874), А.С. Тюмлиев (1873–1874). В 1878/79–1879/80 гг. естествознание преподавал известный учёный, один из основателей российской геологии Алексей Петрович Павлов (рис. 1.), приглашенный Н.П. Дьяконовой. Он расширил программу за счёт сведений из области анатомии и химии. Конечно, не только передовая методика делает учителя учителем, но ипедагогический талант, которым он обладал в полной мере. Молодой учитель очень серьёзно слушал ответы учениц, никого не перебивал, а лишь тактично исправлял ошибки.

Рис.1. А.П. Павлов [1]

Рис. 2. Л.А. Колаковский [1]

Уроки Алексея Петровича были очень живые и интересные. Он увлекательно рассказывал, иллюстрировал свои объяснения художественно выполненными рисунками, приносил из кабинета реального училища зоологические коллекции и препараты, живые цветы и плоды. Школа Максимовича не располагала средствами для приобретения таких наглядных средств, и Алексей Петрович вкладывал много личного труда в создание учебных пособий, сам рисовал таблицы, схемы. Часто вечером он приходил в школу разбирать материал в кабинете естествознания. Ученицы называли его любимым учителем, так как он принимал активное участие в их общественной и жизни Твери: бывал на школьных вечерах, рисовал афиши и программки к спектаклям, обладая прекрасным оперным голосом, пел в капелле музыкального общества «Ладо» [2].

С 1881 по 1908 г. естествознание в школе Максимовича вёл преподаватель Тверского мужского реального училища Леонид Антонович Колаковский (рис. 2) – впоследствии (1920–1925 гг.) – заведующий кабинетом ботаники Тверского педагогического института. Под руководством Л.А. Колаковского была осуществлена первая дальняя выездная экскурсия на Урал (рис. 3), которая носила комплексный характер и в ходе которой воспитанники Тверского реального Казенного училищка получили возможность познакомиться с природой, промышленностью, сельским хозяйством и бытом Екатеринбурга. В ходе поездки экскурсанты получили возможность подробно ознакомиться с музеем, в котором были представлены коллекции: минеральная, всех пернатых и четвероногих обитателей Урала, уральских рыб, яиц и гнезд, раковин [12]. Л.А. Колаковский стал первым директором Ботанического сада, расположенного на берегах р. Тверцы. На небольшой по площади территории ему удалось собрать интересную коллекцию древесных и кустарниковых пород. Сформировав экспозиции растений по географическому принципу, он придал территории облик настоящего ботанического сада [8]. На специально отведенном опытном участке Л.А. Колаковский часто проводил практические занятия по ботанике для своих учеников и учениц.

Рис. 3. Л.Н. Колаковский (второй слева) среди участников экскурсии на Урал (1910 г.) [12]

Ботанический сад Тверского государственного университета – яркий пример того, как частновладельческий сад сочетал в себе функции семейной усадьбы (первым владельцем был купец, почетный гражданин г. Твери Илья Иванович Бобров), учебного заведения и питомника для научных изысканий. Согласно его завещанию сад был передан городскому отделу народного образования, а затем в течение восьми лет использовался в качестве детского парка. Похоронен он на Волынском кладбище в Твери. Параллельно с Л.А. Колаковским естествознание в школе Максимовича преподавали Елизавета Ильинична Лебедева (1877–1890), Павел Ефремович Голубинин (1879–1881), Мария Павловна Корсакова (1906–1908).

В 1910 г. в школу Максимовича была приглашена Алевтина Николаевна Светликова (рис. 4), с чьим именем связано преподавание ботаники и других естественно-научных дисциплин. Вместе с Л.В. Кандауровым и М.Ф. Савиной А.Н. Светликова стояла у истоков Тверского общественно-педагогического кружка, целью которого было «изучение учебно-воспитательного дела и содействие его надлежавшей постановке в г. Твери на началах взаимодействия между школой, семьей, и обществом» [3; 6].

Рис. 4. А.Н. Светликова [1]

Прообразом кружка стало Тверское общество любителей археологии, истории и естествознания, целью которого было всестороннее изучение Тверского края, распространение собранного материала и поддержание Тверского музея для выполнения разнообразных и плодотворных задач в рамках естественно-исторической секции. В 1898 г. общество выпустило Программы и наставления для наблюдений и собирания коллекций по геологии, почвоведению, зоологии и ботанике. А.Н. Светликова стала активным сторонником внедрения экскурсионного дела в образовательный процесс, что нашло свое отражение в поездках по окрестностям Твери, на верховья Волги в Осташков, Вышний Волочок, Москву, Финляндию. Важность такого вида учебной деятельности в подготовке будущего учителя школы подчеркивалось в отчетах кружка: «В задачи нашего общества входит не только помощь отдельным воспитанницам, но и организация экскурсий и других образовательных предприятий… Летом 1910 г. удалось положить начало и этой стороне деятельности общества. На заседании был поднят вопрос о желательности организации для выпускного класса экскурсии в пределах Тверской губернии. В заседании Правления было указано, что в видах общей подготовки будущих учительниц, кроме экскурсии в столицу, были бы желательны и другого рода экскурсии, которые знакомили бы учениц с местной природой, местной жизнью и достопримечательностями… Поездка оказалась во всех отношениях чрезвычайно удачной: она много дала ученицам в области знания и непосредственных впечатлений природы и жизни, существование которых в юношеские годы так важно для правильного образования характера, наконец эта поездка имела и ещё один очень ценный результат – она скрепила связь школы с местностями Тверской губернии» [10, с. 7].

С течением времени в состав кружка вошли представители широких общественных кругов: адвокаты, врачи, агрономы, инженеры, местная интеллигенция, интересовшиеся педагогическими вопросами. Примером деятельности кружка по благоустройству Твери было совместное участие воспитанниц школы Максимовича и рабочих Рождественской мануфактуры в посадке зеленых насаждений в городе. Опытом издательской деятельности кружка было издание брошюры «Весенние наблюдения природы» (первое издание вышло в свет в 1908 г.). Брошюра была сравнительно быстро распродана, вскоре потребовалось ее второе издание (в 1914 г.), значительно переработанное и дополненное новым материалом.

Еще одной составляющей учебного процесса было участие воспитанниц в выставках, организованных Тверским губернским земством, где были представлены наглядные пособия, выполненные самими максимовками. Пособия использовались потом в образовательном процессе и на педагогической практике в сельских школах. Воспитанницы так отзывались о преподавании естествознания в школе: *«В классической же гимназии в те времена естествознание было поставлено значительно хуже нашего, и мой друг, окончивший гимназию с отличием, смеясь, говорил, что не знает, где у него печёнка, и что вообще есть у него внутри. В то же время меня поражало, как он знал птиц, рыб, цветы, независимо от гимназии, только благодаря своей наблюдательности, конкретному вниманию к природе, которого у меня, очевидно, тогда не было»* [9, с. 7].

Рис. 5. А.Н. Светликова на уроке ботаники в школе Максимовича [1]

Воспитанница Прасковья Никольская вспоминает: «Проходили мы их (анатомию и физиологию человека, зоологию, ботанику) не только с наглядными пособиями (скелеты, схемы, муляжи, картинки), но и с лабораторными занятиями в нашем замечательном биологическом кабинете, лучшем в городе, как узнала я потом, где был микроскоп, и где рассматривали внутренности и даже кровеносную систему настоящего бедного голубя и лягушки, что мне совсем не доставляло удовольствия, конечно, ходили на экскурсии к живой природе, а летом в деревне я бродила по лугам и лесочкам с определителем Маевского в руках, собирая гербарий. Наши учителя-естественники были первоклассные по научному уровню и настоящие энтузиасты своего дела. Особенно помню преподавательницу в старших классах – "биологиню" Алевтину Николаевну, типичную учёную женщину. Её круглые добрые глаза под очками как-то особенно светились, когда среди экспонатов в кабинете она что-нибудь показывала и рассказывала нам. Биологический кабинет был лучший в городе» [9, с. 11]. С 1913 г. А.Н. Светликова была преподавателем Тверских постоянных педагогических курсов; продолжила свою педагогическую деятельность в Тверском педагогическом институте до 1926 г. В 1917–1920 гг. она – преподаватель ботаники (рис. 5) и методики биологии, затем – заведующая учительским отделением Института народного образования, в 1921 г. – заведующая биолого-географическим отделением ТГПИ. В 1923–1924 гг. А.Н. Светликова преподавала морфологию и систематику низших растений, анатомию и физиологию растений, с 1922 по 1923 г. заведовала естественно-географическим отделением ТГПИ [4; 11]. Алевтина Николаевна была

председателем Тверского биологического общества (в начале 1920-х), членом бюро общества распространения естественно-исторических знаний. Проводила методическую работу с учительством Твери и Тверской губернии.

Говоря о преподавании дисциплин естественно-научного цикла, нельзя не отметить врачей-преподавателей, которые были приглашенными специалистами и в разное время вели курсы физиологии и гигиены в школе Максимовича: Борис Костылев (1889–1891); Николай Петрович Шуенинов (1883–1889), ординатор губернской больницы; Михаил Ильич Петрункевич (1880–1884), основатель Тверской городской земской больницы, с 1898 г. – член совета Тверского общества любителей археологии, истории и естествознания; Владимир Николаевич Павлов (1900–1902); Сергей Сухоручкин (1894–1895); Алексей Иванович Полотебнов (1892–1894); Елена Ильинична Гальперн (1916–1918), врач-ординатор Тверской городской земской больницы; Борис Наумович Черно-Шварц (1907–1915), член Тверского общества врачей (с 1921 г.); Михаил Петрович Потемкин (1902).

Рис. 6. Б.Н. Черно-Шварц [1]

Рис. 7. М.И. Петрункевич [1]

Большое внимание уделялось здоровью воспитанницю. В 1893 г. школа была награждена малой золотой медалью на Всероссийской гигиенической выставке. Работа приглашенных врачей также нашла свое отражение в составлении программы обучения по гигиене для Тверских педагогических курсов.

В 1921 г. произошло слияние трех учебных заведений – Тверской женской учительской школы им. П.П. Максимовича, постоянных педагогических курсов губернского земства и учительского института. С этого времени начинается история Тверского педагогического института. Несмотря на изменение учебных планов и подходов к образовательному процессу, наиболее важные составляющие биологического образования получили свое дальнейшее развитие. И сегодня в Тверском государственном университете сохраняются те традиции естественно-научного образования, которые были заложены еще во второй половине XIX в.

Список литературы

1. Архив ШМ НБ ТвГУ. Ед. хр. 25.
2. Варсанофьева В.А. Алексей Петрович Павлов. М., 1947. 392 с.
3. ГАТО. Р-1213. Опись 1. Ед. хр. 682.
4. ГАТО. Р-1213. Опись 2. Ед хр. 130.
5. ГАТО. Ф. 20. Опись 1. Ед. хр. 718.
6. ГАТО. Ф. 861. Опись 1. Ед. хр. 1177.
7. Ильина Т.А. Школа Максимовича: исследование и материалы. Тверь: ТО «Книжный клуб», 2010. 184 с.
8. Лица филологов. Из истории кафедры литературы Тверского государственного университета 1919–1986 / под ред. М.В. Строганова. 2-е изд., испр. и доп. Тверь: ТвГУ, 2002. 335 с.
9. Обитель просвещения и добра: фотоальбом к 140-летию школы Максимовича / редкол. О.К. Ермишкина, В.И. Лавренов, Т.Г. Леонтьева, Е.А. Селунская, Ю.В. Степанова. Тверь, 2010.
10. Отчет общества попечения о нуждах учившихся и обучающихся воспитанниц женской земской учительской школы имени П.П. Максимовича. Тверь, 1913.
11. Полянский П.П., Сланевский В.У. Калининский педагогический институт: исторический очерк // Калининский государственный педагогический институт им. М.И. Калинина 1917–1957: сб. статей, посвященных 40-летию института. Калинин, 1958. С. 3–16.
12. Экскурсия на Урал. Июнь 1910 г. [Электронный ресурс]. URL: http://www.c-jump.com/upload/ural/ural_ru.htm

BIOLOGICAL ENTITY IN THE MAKSIMOVIC TVER ZEMSTVO TEACHER'S SCHOOL

D.I. Ignatiev

Tver State University

Presents a historical overview of the teaching of biological disciplines in the School named P.P. Maksimovic. It reflects the contribution of individual teachers in the natural sciences to the development of the educational process, the excursion.

Keywords: *natural sciences, A.P. Pavlov, L.A. Kolakowski, A.N. Svetlikova, physiology and hygiene teachers, excursions, Botanical garden, Tver, Tver socio-pedagogical class.*

Об авторе:

ИГНАТЬЕВ Данила Игоревич – кандидат биологических наук, старший преподаватель кафедры биологии, ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», 170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33, email: Ignatev.DI@tversu.ru

УДК 929.5

П.П. МАКСИМОВИЧ: УТОЧНЕНИЕ НЕКОТОРЫХ БИОГРАФИЧЕСКИХ ФАКТОВ

Т.А. Ильина

Тверской государственный университет

Рассматривается вопрос о точной дате и месте рождения общественного деятеля, основателя Тверской женской учительской школы Павла Павловича Максимовича. Выяснено, что в источниках имеется большое расхождение в указании на год рождения: от 1814 до 1818, а также место рождения: крепость Константиногорская Кавказской губернии или Астрахань. Установлено, что записи в метрической книге не сохранилось, но анализ нескольких архивных источников позволяет сделать вывод, что наиболее достоверной датой рождения является 26 ноября 1816 г., а местом рождения – крепость Константиногорская. Приводятся некоторые биографические сведения о родительской семье П.П. Максимовича.

***Ключевые слова**: Максимович Павел Павлович, Максимович Павел Иванович, биографии, родословные, генеалогия.*

Подготовка к 200-летию со дня рождения Павла Павловича Максимовича заставила обратиться к уточнению некоторых биографических фактов, и прежде всего дате и месту его рождения. Основными источниками для биографии П.П. Максимовича являются следующие: монография члена Тверской ученой архивной комиссии А.Ф. Селиванова [13], обширная статья А. Ельницкого, написанная в начале XX в. для «Русского биографического словаря», но опубликованная только в 1999 г. [5], некролог, подписанный известным земским историком и статистиком В.И. Покровским [10], воспоминания директора Кубанской учительской школы Д.Д. Семенова [14], маленькая статья в энциклопедии Ф.А. Брокгауза и И.А. Ефрона [6]. В советский период историей Школы Максимовича серьезно занимался В.У. Сланевский, в некоторых его статьях имеются биографические данные основателя школы [15; 16]. В целом же до настоящего времени подробного научного жизнеописания П.П. Максимовича не существует.

Во всех основных печатных источниках, перечисленных выше, годом рождения П.П. Максимовича назван 1817-й, а местом рождения – Астрахань. К началу работы автора над темой (в 1991 г.) в архиве Школы Максимовича, хранящемся в Научной библиотеке Тверского госуниверситета, имелся интересный документ – копия справки из Государственного архива Астраханской области (далее – ГААО) № 110/01-19 от 10. 12. 1987 г., в которой говорилось: «Максимович Павел Павлович родился 26 ноября 1816 г. в Кавказской губернии крепости Константиногорской и крещен в полковой церкви Суздальского пехотного полка, где проходил в это время службу его отец Максимович П.И.» [1, л. 51]. Видимо, запрос в ГААО делала музейная

комиссия, работавшая в то время в Калининском (будущем Тверском) госуниверситете. Впервые в печати указанный год появился в статье заместителя председателя этой комиссии историка В.И. Лавренова «Добра ты сеятель прямой», опубликованной в университетской газете «Калининец» 8 января 1988 г. Правда, в этой же статье днем рождения по ошибке указано 28 ноября. Таким образом, возникло расхождение, и необходимо было найти более точные доказательства в пользу 1816 или 1817 г., а также крепости Константиногорской или Астрахани.

Поиски в Государственном архиве Тверской области (далее – ГАТО) точного результата не дали. Здесь хранится формулярный список о службе П.П. Максимовича, составленный 14 июня 1887 г., в котором указан возраст – 69 лет [3, л. 3–8]. В таком случае годом рождения должен быть 1817. Но в этом же документе говорится, что «в 1836 г. произведен в мичмана, имея от роду 18 лет» [3, л. 3 об.], а в мичмана он произведен 23 декабря. Получается, год рождения – 1818. В другом же документе ГАТО – копии с указа Морского министерства об отставке П.П. Максимовича с военной службы от 22 января 1848 г. – указан возраст 31 год [4, л. 2]. Это означает, что годом рождения является 1816. В формулярном списке о службе 1847 г., хранящемся в фонде Морского кадетского корпуса Российского государственного архива Военно-морского флота (далее – РГАВМФ), указан возраст 32 года [11, л. 135], значит, годом рождения может быть 1815 или 1814. В итоге дело еще больше запуталось, стало понятно, что надо искать более точные источники, желательно – метрические книги.

Тогда были сделаны запросы в ГААО, РГАВМФ и в Российский государственный военно-исторический архив (далее – РГВИА), в котором имеются метрические книги полковых церквей. В результате переписки и на основании присланных копий архивных документов сегодня можно более или менее точно представить ранние годы жизни интересующего нас человека.

Основным источником для установления даты и места рождения стало «Дело Астраханского депутатского собрания по прошению полковника Павла Максимовича по записке его в дворянскую родословную книгу» (26 ноября 1814 г. – 24 июня 1851 г.) [2], в котором имеется переписка между различными учреждениями по поводу включения детей полковника Павла Ивановича Максимовича в «Родословную книгу Дворянского депутатского собрания Астраханской губернии».

На основании архивных и опубликованных источников сегодня можно точно сказать, что Павел Иванович Максимович, отец нашего персонажа, служил в Суздальском пехотном полку, в 1807–1810 гг., в 1820–1827(?) гг. был командиром Астраханского гарнизонного полка [9], закончил военную службу полковником. В 1828–1830 гг. был предводителем дворянства в Астрахани [7, с. 282; 8, с. 27], где и умер летом 1830 г. В письме к М.Н. Мусину-Пушкину из Казани от 14 августа 1830 г. Н.И. Лобачевский пишет: «К Вам собирался ехать И.М. Симонов с женою, но известие о смерти отца Марфы Павловны (дочь П.И. Максимовича, жена И.М. Симонова. – *Т.И.*) их остановило. Он умер, однако ж, не от холеры, а от карбункула на спине» [7, с. 282].

Павел Иванович был женат на Александре Кирилловой, имел сыновей: Николая (1807 г.р.), Ивана (1810), Кирилла (1811) и Павла (26.11.1816),

дочерей: Марфу (07.05.1809), Александру (1814), Надежду (28.08.1818). Известно также, что к октябрю 1850 г. в живых остались только Павел и Александра [2, л. 71].

Подавая прошение в Астраханское дворянское собрание о записи в родословную книгу, Павел Иванович должен был предоставить метрические свидетельства о рождении детей, и в частности сына Павла. Но, судя по переписке, по каким-то причинам все попытки найти подлинные метрические документы не увенчались успехом. Так, обер-священник армии и флота Василий Кутневич, в чьем ведении находились метрические книги полковых церквей, 22 ноября 1847 г. пишет: «…в метрических книгах Астраханского гарнизонного и Суздальского пехотных полков за 1807, 1809, 1810, 1811, 1814 и 1816 годы рождения и крещения у полковника Максимовича детей – сыновей Николая, Ивана, Кирилла, Павла и дочери Александры, записанными не значатся, кроме дочери Марфы…» [2, л. 40]. К сожалению, и сегодня на запрос в РГВИА пришел отрицательный ответ о том, что в хранящихся у них в фонде № 16290 «Управление благочинного церквей военного ведомства» «метрических записях на Суздальский пехотный полк» за 1816 г. (Оп. 1. Д. 19) и 1817 г. (Оп. 1. Д. 20) нет данных на Павла Павловича Максимовича. Поэтому, скорее всего, нам уже не найти подлинной записи в метрической книге, но в разных контекстах указанного выше архивного дела несколько раз встречается точная дата и место рождения Павла Павловича – 26 ноября 1816 г. в крепости Константиногорской Кавказской губернии. Эту дату называет отец [2, л. 22 об.], восприемник Андрей Иванович Максимович [2, л. 23], а сам Павел Павлович пишет: «Никаких актов о моем рождении и сестры моей Александры не имею; но по сведениям, собранным от моих родных, мне известно следующее: я родился в 1816 году на Кавказе в Константиногорске, в каком приходе, не знаю» [2, л. 38 об.]. Архивные же документы позволяют сказать, что крещен он был 5 декабря 1816 г. в полковой церкви Суздальского пехотного полка во имя святых апостолов Петра и Павла, а восприемником был офицер Андрей Максимович [2, л. 23]. Крепость Константиногорская находилась на территории современного Пятигорска.

Еще одно свидетельство в пользу 1816 г. находится в фонде Морского кадетского корпуса РГАВМФ, где хранится прошение Павла Ивановича Максимовича от 3 декабря 1826 г. о приеме в кадетский корпус десятилетнего сына Павла [12, л. 1–1 об.].

Дело о внесении Максимовичей в родословную книгу Астраханской губернии затянулось на много лет и закончилось только в 1850 г. императорским указом, который постановил: «…утвердить определения 26 ноября 1814 о внесении Павла Иванова Максимовича в родословную книгу с перенесением его во 2 часть оной, что не касается детей его, так как Астраханское дворянское депутатское собрание объясняет в рапорте, что все дети Павла Максимовича умерли, кроме Александры и Павла, но о них, а также и браке Павла Иванова Максимовича с Александрою не представлена метрика, почему означенные лица в настоящее время не могут быть утверждены в дворянстве» [2, л. 71]. Поэтому, уже будучи тверским помещиком, 16 декабря 1856 г. Павел Павлович подает прошение в Тверское дворянское депутатское собрание о включении его рода в Родословную книгу

Тверской губернии [4, л. 1–1 об.], и в данном случае никаких препятствий из-за отсутствия метрики о рождении, видимо, не возникло, и императорским указом от 6 июля 1857 г. его род внесен во 2-ю часть дворянской родословной книги Тверской губернии [17, с. 128].

Таким образом, более достоверной датой рождения П.П. Максимовича представляется 26 ноября 1816 г., а местом рождения – крепость Константиногорская Кавказской губернии.

Список литературы

1. Архив Школы Максимовича Научной библиотеки Тверского государственного университета. Оп. 1. Д. 10. Папка с документами.
2. Государственный архив Астраханской области. Ф. 375. Оп. 1. Д. 196. Дело Астраханского депутатского собрания по прошению полковника Павла Максимовича по записке его в дворянскую родословную книгу.
3. Государственный архив Тверской области (далее – ГАТО). Ф. 59. Оп. 1. Д. 5285. Формулярный список о службе депутата от Кашинского дворянства в Собрании предводителя и депутатов и почетного мирового судьи Кашинского мирового округа, отставного капитан-лейтенанта Павла Павловича Максимовича.
4. ГАТО. Ф. 645. Оп. 1. Д. 2442. Дело по прошению капитан-лейтенанта Павла Павловича Максимовича о внесении его в дворянскую родословную книгу Тверской губернии.
5. Ельницкий Ал. Максимович, Павел Павлович … // Русский биографический словарь: [Маак–Мятлева]. М., 1999. С. 57–58.
6. Максимович (Павел Павлович…) // Энциклопедический словарь / изд. Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон. СПб., 1896. Т. 18. С. 443.
7. Модзалевский Л.Б. Материалы для биографии Н.И. Лобачевского. М.; Л.: АН СССР, 1948. 827 с.
8. Николаев К.А. Алфавитный список дворянских родов Астраханской губернии, внесенных в дворянскую родословную книгу. Астрахань: Тип. «Рыбного дела» Н.Л. Рослякова, 1893. 28 с.
9. Подмазо А.А. Шефы и командиры регулярных полков русской армии [Электронный ресурс]. URL: www. museum.ru/museum/1812/Library/ Podmaso/shefcom_a.htl#Astrakhanski_gar_p (дата обращения: 22.09.16).
10. Покровский В. Павел Павлович Максимович: некролог // Русская школа. 1892. № 9. С. 68–75. Сокращенно перепечатан в: Исторический вестник. 1893. Т. 51. С. 649–650.
11. Российский государственный архив Военно-морского Флота (далее РГАВМФ). Ф. 406. Оп. 3. Д. 308. Формулярные списки генералов штаб- и обер-офицеров флотских экипажей за 1847 год.
12. РГАВМФ. Ф. 432. Оп. 5. Д. 170. Максимович Павел Павлович.
13. Селиванов А.Ф. П.П. Максимович, основатель Тверской женской учительской школы: биогр. очерк с портретом. СПб.: Типолитогр. М.П. Фроловой, 1901. 175 с.

14. Семенов Д. Из моих воспоминаний о П.П. Максимовиче // Образование. 1892. № 11. С. 175–179.
15. Сланевский В.У. Максимович, Павел Павлович… // Педагогическая энциклопедия: в 4 т. М., 1965. Т. 2. Стб. 711–712.
16. Сланевский В.У. Тверская женская учительская школа П.П. Максимовича: (К 100-летию со дня основания) // Из истории дореволюционной и советской школы и педагогики. Калинин, 1971. С. 115–153.
17. Чернявский М. Приложения к Генеалогии господ дворян, внесенных в родословную книгу Тверской губернии с 1787 по 1869 год. Тверь: Б. и., [187?]. 280 с. Литогр. с рукоп.

P.P. MAKSIMOVICH: CLARIFY SOME BIOGRAPHICAL FACTS

T.A. Il'ina

Tver State University

The article discusses the question of the exact date and place of birth of the public figure, the founder of the Tver women's teacher school of Pavel Pavlovich Maksimovich. It is found that in the sources there is great divergence in the indication of the birth year from 1814 to 1818, and place of birth: fortress Konstantinogorskaya Caucasian province or Astrakhan. Found that the records in the register book has not survived, but the analysis of several archival sources leads to the conclusion, that the most reliable date of birth is 26 Nov 1816, and the birth place of the fortress Konstantinogorskaya. The article also provides some biographical information about the parent family of P.P. Maksimovich.

Keywords: *Maksimovich Pavel Pavlovich, Maksimovich Pavel Ivanovich, biography, genealogical, genealogy.*

Об авторе:

ИЛЬИНА Татьяна Анатольевна – кандидат филологических наук, заведующая отделом редких книг Научной библиотеки ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170000, г. Тверь, ул. Володарского, д. 44а), e-mail: ilyina_tver@mail.ru

УДК 314.15:37

МИГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПОЛОЖИТЕЛЬНОЕ И ОТРИЦАТЕЛЬНОЕ

И.Н. Суетин

Ульяновский государственный педагогический университет
имени И.Н. Ульянова

В статье рассмотрены основные тенденции перемещения специалистов музыкального профиля по территории страны в 1941–1945 гг. и последствия данных явлений для отечественного музыкального профессионального образования.

Ключевые слова: *история, миграционные процессы, музыкальное профессиональное образование.*

Великая Отечественная война – трагически отразилась на судьбах миллионов людей. В этот период происходили значительные процессы в экономике, демографии, социально-культурной сфере и др. Особое значение имела миграция населения. Эвакуация трудовых коллективов (промышленных предприятий, государственных учреждений, учебных заведений), призыв в армию, бегство с оккупированных территорий мирного населения – это только некоторые разновидности перемещения людей внутри страны. Миграционные процессы затронули и сферу музыкального профессионального образования. За годы войны были закрыты или перемещены в глубь страны многие учебные заведения музыкального профиля, ушли на фронт музыканты-педагоги. Данная статья призвана конкретизировать основные направления перемещения специалистов музыкального профиля по территории страны в этот период и обосновать положительные и отрицательные последствия данных явлений для процесса развития отечественного музыкального профессионального образования.

К одному из сдерживающих факторов развития музыкального профессионального образования следует отнести нарушение работы ведущих вузов – консерваторий в Москве, Ленинграде, Киеве и других городах.

В момент приближения немецких захватчиков к Ленинграду (1941 г.) было принято решение об эвакуации консерватории, музыкального училища и музыкальной школы в г. Ташкент [7]. В результате установилось тесное сотрудничество между преподавателями двух педагогических школ. В частности, музыканты из Ленинграда заинтересовались музыкальной культурой и искусством Узбекской Республики. В результате такого содружества была издана книга «Пути развития узбекской музыки» (главный редактор – С. Гинзбург). Необходимо отметить, что оставшиеся в блокадном Ленинграде преподаватели и студенты продолжали учебно-научную, концертную, культурно-просветительскую деятельность. Интенсивную работу

по созданию трудов о русской и советской музыке, проблемах эстетики и теории музыкального искусства осуществлял профессор вуза Б. Асафьев. Также в числе значимых монографий, изданных в этот период ,можно назвать книгу о зарубежном музыкальном искусстве Р. Грубера. Многие преподаватели активно осуществляли концертно-просветительскую деятельность (А. Каменский, З. Лодий, А. Оссовский и др.).

В результате военных действий серьезно была нарушена работа Киевской консерватории. Многие студенты и преподаватели принимали активное участие в обороне города, выступали в качестве артистов на фронтах. Немало педагогов и исполнителей погибло в боях (П. Дьяконов, В. Дьяченко, Я. Левин, А. Лиходий, В. Пресич, К. Шипович и др.). Для сохранения педагогического коллектива на правительственном уровне было принято решение об эвакуации учебного заведения в г. Свердловск. В числе приехавших преподавателей оказались ведущие профессора вуза: М. Гелис, Д. Евтушенко, Г. Коган, А. Луфер, Е. Сливак и др. В этот период были созданы знаменитые музыкальные произведения (кантата-симфония «Украина моя» А. Штогаренко, опера «Ледовое побоище» Г. Таранова и др.), проводилась активная концертно-просветительская работа в воинских подразделениях и госпиталях. Также преподаватели Киевской консерватории в годы войны оказали влияние на музыкальные учебные заведения городов Средней Азии (Душанбе, Ташкента, Фрунзе), способствуя укреплению педагогических и исполнительских взаимосвязей между музыкантами республик СССР [4]. Консерватория в Свердловске пополнилась также преподавателями из Ленинграда, Москвы, Одессы [8]. В результате молодой вуз сформировал высокие критерии в профессиональной подготовке учащихся, был укреплен его кадровый состав. Благодаря слиянию различных педагогических, научных и исполнительских школ страны, установились прочные академические традиции учебного заведения.

Многие музыканты из столичных городов (Москвы, Ленинграда), учебных заведений союзных республик (Белоруссии, Молдавии, Украины) были эвакуированы в города Поволжья (Казань, Саратов, Ульяновск и др.).

Часть коллектива Московской консерватории вошла в состав вуза в Саратове, что оказало значительное влияние на музыкальное профессиональное образование данного региона. С середины осени 1941 г. проводилась активная работа приезжих преподавателей по различным направлениям и специальностям Саратовской консерватории (инструментально-исполнительскому, историко-теоретическому, композиторскому). Особо необходимо отметить организаторскую деятельность по работе вуза в условиях военных действий народного артиста А. Гольденвейзера, профессора Г. Столярова и др. К числу их заслуг можно отнести создание для педагогического коллектива необходимых условий, сохранение ценных профессиональных кадров, осуществление общественно-просветительской и концертной деятельности в военных частях, госпиталях, на предприятиях, в образовательных учреждениях. В частности, в результате сотрудничества преподавателей-москвичей и музыкантов-саратовцев была произведена перегруппировка классов, установлено расписание занятий студентов, введена твердая учебно-производственная дисциплина и др. При

участии преподавателей Московской консерватории были организованы концертные поездки на Западный, Брянский, Карельский участки фронта, прошли концерты в военных госпиталях Саратова, проводилась работа по организации фронтовой самодеятельности и радиотрансляции. В этой связи можно отметить таких преподавателей, как А. Власов, братья М. и А. Готлиб, Г. Дмитревский, В. Зайц, М. Затуловский, А. Иохелес, Я. Киппен, Г. Литинский, Т. Логовинский, Б. Лятошинский, А. Малюта, Е. Милькович, В. Нильсен, Д. Осипов, Я. Рабинович, Б. Реентович, Я. Слободкин, В. Соколов, М. Томашевский, Н. Шацкая, А. Шацкес, Г. Юдин и др. Преподаватели Московской консерватории способствовали повышению музыкально-культурного уровня жителей г. Саратова. Регулярно проводились концерты симфонической и камерной музыки с участием выдающихся дирижеров: Л. Гинзбурга, А. Сатановского, Г. Столярова. В качестве солистов выступали А. Шацкес, Л. Лукомский, А. Сатановский, Б. Радугин, С. Кнушевицкий и М. Затуловский. Большую популярность приобрел музыкальный лекторий с участием преподавателей Московской консерватории. С докладами выступали выдающиеся теоретики: доктора искусствоведения Г. Коган, Я. Мильштейн, Б. Яворский; декан фортепианного факультета А. Николаев; доценты Б. Берлин, В. Берков, Ю. Келдыш, Л. Кулаковский, Б. Левик, Т. Логовинский, И. Мартынов, М. Михайлов, В. Протопопов, И. Рабинович; профессора И. Дубовский, Т. Ливанова, И. Рыжкин, В. Ферман [6].

Миграционные процессы оказали большое влияние на музыкальное профессиональное образование Республики Татарстан. Преподавателями Казанского музыкального училища стали приезжие преподаватели Московской консерватории и института им. Гнесиных: Е. Бекман-Щербина, М. Гнесин, В. Конен, И. Миклашевская, В. Рошковская, С. Скребков и др. [2]. Следует отметить, что Казанская консерватория (была открыта в 1945 г.) изначально была укомплектована эвакуированными в годы войны музыкантами из Москвы и Ленинграда. Это ленинградский композитор и дирижер профессор М.А. Юдин; пианисты М. Берлин-Печникова, М. Пятницкая; композиторы и музыковеды А. Бормусов, Ю. Виноградов, М. Музофаров, Х. Терегулова. Особо можно отметить М. Юдина, который возглавил кафедру хорового дирижирования и класс композиции [1]. После войны он остался в учебном заведении на постоянной основе и преподавал такие дисциплины, как гармония, полифония, анализ форм, композиция и др.

События Великой Отечественной войны отразились на музыкальном профессиональном образовании в Ульяновской области. Многие местные музыканты-педагоги ушли на фронт: Д. Капустин, Л. Ренне, В. Гекторов, П. Крюченков, Ю. Козловских, П. Частиков, П. Семенов, А. Загуменков, А. Ивченко, Н. Глебов, Б. Минеев, А. Подольский, В. Кусов, П. Сахарцев, В. Тонкошкурый и др. Особо хочется отметить П. Частикова, который в 1940 г. был назначен и организовал единственную на тот момент в регионе музыкальную школу. Отправка на фронт этого руководителя нарушила работу учебного заведения. Положительную роль сыграли эвакуированные ленинградские и московские педагоги: Б. Заборовская, А. Шмидт-Шкловская, Е. Сурминский [3; 5]. Осуществляя преподавательскую деятельность в музыкально-образовательных учреждениях города, они передавали свой

уникальный опыт ульяновским музыкантам.

В результате изучения и обобщения ряда источников можно выделить негативные и позитивные последствия миграционных процессов в годы Великой Отечественной войны применительно к отечественному музыкальному профессиональному образованию. Отрицательное: была нарушена работа педагогических коллективов многих учебных заведений музыкального профиля, оказавшихся в оккупации; ушло на фронт большое количество музыкантов (преподавателей, студентов), немало из них погибло, что ослабило кадровый состав консерваторий, музыкальных училищ и школ в тылу. Положительное: был сохранен профессорско-преподавательский состав эвакуированных учебных заведений музыкального профиля; произошло укрепление преподавательского состава музыкально-образовательных учреждений во многих городах, вследствие эвакуации ведущих учебных заведений страны; повысился образовательный и культурный уровень преподавателей и студентов как провинциальных, так и столичных учебных заведений (в результате взаимообогащения и обмена опытом между различными педагогическими, исполнительскими и научными школами); вырос музыкально-культурный уровень провинции благодаря концертно-просветительской работе музыкантов столичных консерваторий и иных учебных заведений страны.

Список литературы

1. Из педагогического опыта Казанской консерватории [Текст] : прошлое и настоящее: сб. науч. тр. / Казанская консерватория. Казань, 1996. 232 с.
2. Казанская государственная консерватория: (1945–1995) / А.Н. Хайрутдинов [и др.]; М-во культуры Рос. Федерации. Каз. гос. консерватория. Казань: Каз. гос. консерватория, 1998. 371 с.
3. Каторгина, И.А. Музыкальная культура Симбирска-Ульяновска. XX век. Ульяновск, 2005. 512 с.
4. Киевская государственная ордена Ленина консерватория им. П.И. Чайковского / сост.: А.И. Малоземова, Н.В. Попова. Киев: Муз. Украины, 1988. 59 с.
5. Музыкальный словарь Симбирска-Ульяновска / Федеральное агентство по образованию, Ульяновский гос. технический ун-т; сост. И.А. Каторгина. Ульяновск: УлГТУ, 2008. 210 с.
6. Саратовская государственная консерватория им. Л.В. Собинова: 1912–2012: энцикл / М-во культуры Саратовской области. Саратовская государственная консерватория; отв. ред. О.Б. Краснова. Саратов: Изд. ИП Везметинова, 2012. 444 с.
7. Серебряков П. Ленинградской консерватории 100 лет: (статьи и документы) // Советская музыка. 1962. № 9. С. 88–109.
8. Федорович Е.Н. Уральская государственная консерватория им. М.П. Мусоргского. Екатеринбург, 2009. 596 с.

MIGRATION PROCESSES IN THE GREAT PATRIOTIC WAR AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF NATIONAL MUSIC PROFESSIONAL EDUCATION: POSITIVE AND NEGATIVE

I.N. Suetin

Ulyanovsk State Pedagogical University Named after I.N. Ulyanov

The article examines the main trends moving specialists musical profile across the country in the years 1941–1945 and the consequences of these phenomena for the domestic musical professional education.
***Keywords**: history, migration, musical professional education.*

Об авторе:

СУЕТИН Илья Николаевич – кандидат педагогических наук, и.о. заведующего кафедрой теории государства и права, образовательного права ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И.Н. Ульянова» (432071, г. Ульяновск, пл. 100-летия со дня рождения В.И. Ленина, 4), e-mail: piazzolla73@gmail.com

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2017. Выпуск 1. С. 217-220

РЕЦЕНЗИИ

УДК 159.9

РЕЦЕНЗИЯ НА УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ В. А. ТОЛОЧЕК «ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА» 2-Е ИЗД., ДОП. СПБ.: ПИТЕР, 2017. 480 С.[1]

Л.Ж. Караванова

Тверской государственный университет

Психология труда – отрасль психологического знания, непосредственно связанная с общественной практикой, с исследованиями, которые свойственны технократическому обществу, стремительно развивающемуся. В настоящее время происходят изменения во всех сферах жизнедеятельности человека, меняется система разделения труда, средства труда и отношение к труду. Принципиально и качественно изменился мир профессий и продолжает меняться. Психологи, изучающие труд, осознают необходимость определения содержания, объекта и предмета современной психологии труда.

Современные рыночные отношения обострили конкуренцию на рынке труда, безработица является серьезной проблемой. Все это приводит к целому ряду психологических проблем (профессиональное самоопределение, профессиональный отбор, профессиональная адаптация и др.).

Важное значение в обществе приобретают профессионалы, деятельность которых связана с взаимодействием с другими людьми. В «субъект–субъектных» видах деятельности предметом труда выступает взаимодействие людей (управленческая, предпринимательская, педагогическая деятельность). Современные профессии типа «человек – человек» характеризуются высоким уровнем ответственности и напряженностью. Исследования в области профессионального мастерства и профессионального опыта становятся актуальными в условиях компетентностного подхода в образовании.

Современная психология труда должна существенно расширить свое исследовательское поле, знаком современной психологии труда становится «продолжительное комплексное изучение отдельных профессий, сопровождающееся уточнением ранее предложенных понятий, введением в научный оборот новых понятий, разработкой методологии научного исследования в процессах изучения предмета» (с. 421).

Учебное пособие В.А. Толочек «Психология труда» имеет своей целью формирование у студентов знаний по психологии труда, которые помогут им в

[1] Далее ссылки на это издание даны в тексте с указанием страниц.

разрешении традиционных и вновь обозначенных проблем.

Согласно главным задачам, учебники для вузов должны отражать наиболее устоявшиеся, общепризнанные знания, что требует проверки временем их научной верификации и применения на практике. Но они должны также отражать и современное состояние научного знания, современные технологии производства и т. п. В решении задач обучения студентов «фактор времени» играет двойственную роль – знание, представленное в учебнике, должно быть «правильным», но оно всегда будет запаздывающим… Как это системное явление сказывается на понимании студентами актуального запроса социума? Как с ним могут согласовываться задачи подготовки специалистов с высших образованием?

Есть ли какие-то возможности снизить негативное влияние «фактора времени» на эффективность учебного процесса? Вероятно, да. Можно назвать несколько условий, тому способствующих. Первое: все учебные пособия периодически должны обновляться (это общеизвестно, общепринято, по возможности поддерживается). Второе: в учебных пособиях должны быть представлены работы ведущих специалистов и ученых – наших современников. Третье: учебники и учебные пособия должны представлять широкую панораму состояния дисциплины и ее связей со смежными науками. Четвертое: желательно обеспечить отражение эволюции данной научной дисциплины (не только от Античности и до Средних веков, но и в современности).

Учебное пособие В.А. Толочек «Психология труда» является вторым, дополненным изданием книги, вышедшей в том же издательстве в 2016 г. Первой версией книги было учебное пособие «Современная психология труда», которое четырежды (с 2005 по 2010 г.) было перепечатано издательством «Питер», одним из ведущих издательств на рынке учебной литературы. Рецензентами настоящего издания являются доктор психологических наук, профессор, заслуженный деятель науки РФ, заслуженный работник высшей школы РФ, член-корреспондент РАО А.В. Карпов и доктор психологических наук, профессор Ю.П. Поваренков.

В новом учебном пособии рассматриваются основные вопросы учебного курса «Психология труда», представлены и анализируются главные научные понятия, используемые в преподавании данной учебной дисциплины. Последовательно рассматриваются и раскрываются взаимосвязи изучаемых психологических феноменов. Акцент в изложении учебного материала сделан на анализе исторических тенденций изменения социальных объектов и становления их новых свойств, а также следующего из этих процессов характера «социального запроса», определяющего особенности развития смежных научных дисциплин. В учебном пособии В.А. Толочка анализируются тенденции развития смежных научных дисциплин, их понятийного и методического арсенала, в большей или меньшей степени заимствованного психологией труда. В новом издании 2017 г. рассматриваются изменения в организации и содержании труда человека на протяжении XX в., приводятся примеры эволюции научных парадигм, анализируются изменения в отношениях субъекта деятельности к организации и условиям труда в ретроспективе.

Характерными особенностями анализируемого пособия являются эволюционная ориентация, которую сам автор определяет как «эволюционную психологию труда», а также комбинирование разных форм подачи материала (обзоры по проблеме, включающие как аннотированные представления научных позиций ведущих ученых и большие фрагменты первоисточников, так и авторские ремарки, отмеченные знаком «NB»). Авторская критическая позиция представлена в последнем разделе каждой главы – «Парадигмы».

В.А. Толочек систематически акцентирует внимание читателей на хронологии изучения учеными тех или иных явлений, фиксируемых в специфических единицах – хронотопах знания, «спонтанно складывающихся в недрах науки исторические формы отображения действительности» (с. 11). Автор отмечает, что их образцами могут выступать профессиограммы, схемы и методы профессионального отбора, структура психодиагностических методик, концепции и трактовки функциональных состояний и др. Характерной является и структура глав, состоящих из нескольких параграфов и завершаемых разделами «Парадигмы» (содержащими историко-теоретический и методологический анализ исследований в данной области и сложившихся представлений ученых) и традиционными для учебных пособий вопросами и заданиями для самопроверки.

Задачу данного издания автор видит «не в повторении, а в дополнении, в выстраивании комплементарного, *дополняющего подхода* в изложении тем учебного курса» (с. 10). Автор высказывает «желание побудить думающего читателя к гибкости в поиске адекватных средств построения своей "системы психологии труда"» (с. 10).

Особенностью данного учебного пособия является регулярное обращение автора не только к трудам отечественных и зарубежных «классиков» психологии, но и к работам современных ученых, специалистов в разных областях знаний. Так, в книге представлены фрагменты исследований Л.А. Вайнштейна, А.Н. Демина, С.А. Дружилова, Т.А. Жалагиной, В. Капцова, Л.Ж. Карамановой, А.В. Карпова, Л.М. Митиной, Ю.П. Поваренкова, Н.Е. Рубцовой, Б.А. Ясько и др. Особое внимание автор уделяет «Введению», поясняя особенности изложения материала через призму четырех основных координат (время, пространство, энергия, информация).

Логика изложения материала учебного пособия заключается в усложнении излагаемого материала от 1-й до 14-й главы. Так, в первой главе «Психология труда как область научного знания о труде» намечены границы и задачи дисциплины с учетом научных традиций и позиций отечественных ученых, во второй главе представлена история психологии труда. В третьей главе «Психология труда: основные составляющие научной дисциплины» дается представление о дисциплине в широком смысле слова, о ее дочерних ответвлениях – инженерной психологии, эргономике, организационной психологии, профориентации, профессиональном обучении и собственные задачи психологии труда (в узком смысле слова). В главах с четвертой по одиннадцатую рассматриваются проблемы, типичные для учебных пособий (например, «Профессия, трудовой пост и рабочее место», «Эргатические функции и классификации профессий», «Методы изучения трудовой деятельности и др.).

Главы 12 и 13 посвящены вопросам связи научных и прикладных задач, особенностям социально-психологических технологий на примере профессионального отбора кандидатов, понимаемого как важная составляющая системы управления персоналом организации. Рассматриваются вопросы подбора, отбора, профессионального обучения и переобучения, аттестации кадров. Акцентируется внимание на историческом смещении логики работы с людьми – от «учета кадров» к «управлению человеческими ресурсами» (с. 10).

Четырнадцатая глава «Перспективы развития объекта и предмета психологии труда» представляет динамику развития психологии труда как дисциплины в XX в., ее особенности в исторических границах начала нового столетия, пути поисков и описания учеными новых сущностных свойств предмета дисциплины труда, ее актуальных задач.

Доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института психологии РАН В.А. Толочек размышляет о перспективах развития психологии труда и ненавязчиво передает читателю уверенность в бескрайние возможности науки, подчеркивая все более возрастающую актуальность междисциплинарного и комплексного изучения человека как целостного феномена.

Таким образом, можно констатировать, что данное учебное пособие – интересная, содержательная, оригинальная книга – будет полезна не только студентам, но и магистрам, аспирантам, слушателям переподготовки и специалистам в области социологии труда, управления и развития персонала организации. Учебное пособие «Психология труда» допущено Советом по психологии УМО по классическому университетскому образованию в качестве учебного пособия для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению (специальности) 030300 «Психология», преподавателей, а также заслуживает внимания всех, интересующихся психологией.

THE REVIEW OF THE MANUAL V.A. TOLOCHEK «WORK PSYCHOLOGY» THE 2ND. SPB.: ST. PETERSBURG, 2017. 480 P.

L.Zh. Karavanova

Tver State University

Сведения об авторе:

КАРАВАНОВА Людмила Жалаловна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры «Психология труда и клиническая психология», ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170001, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: Karavanova_L54@mail.ru

About authors

AKIMOVA Anna – PhD (psychology), senior lecturer of department of general and social psychology of Lobachevsky State University of Nizhny Novgorod (23, Gagarin Avenue, Nizhny Novgorod, 603950), e-mail: anna_ak@rambler.ru

ARTEMIEV Igor Anatolyevich – Master of Political Science, Director of the Moscow State Educational Complex (125362 Moscow, Vishnevaya, 5) e-mail: ArtemievIA@edu.mos.ru

BELEVTSOVA Viktoria Olegovna – Candidate of Historical Sciences, Head of the Coordination and Planning Division of the Moscow State Educational Complex (125362 Moscow, Vishnevaya, 5), e-mail: BelevcovaVO@mgok.pro

BELOUSOVA Svetlana Stepanovna – graduate student, assistant of the Department of Pedagogy and Psychology of childhood Ural State Pedagogical University (620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov, 26), E-mail: s.s.ryabchikova@gmail.ru

BORDOVSKAIA Nina Valentinovna – head of the division «Psychology of Personal and Professional Development» at the Department of Psychology of St. Petersburg State University, doctor of pedagogical Sciences, Professor.

BURYKINA Marina Yurievna – doctor of psychological Sciences, Professor of the Department of pedagogy and child psychology, Bryansk State University of a Name of the Academician I.G.Petrovsky (241036, Bryansk, Bezhitskaya St., 14), e-mail: mabur03@yandex.ru

DANELYAN Elisaveta Grigoryevna – candidate of pedagogical sciences, associate professor of the Russian language department with the method of elementary education Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: liza.danelyan@yandex.ru

DORONTSOVA Olga Alexandrovna – post-graduate student, Bryansk State University of a Name of the Academician I.G.Petrovsky (241036, Bryansk, Bezhitskaya St., 14), e-mail: olimpiada1502@yandex.ru

GONINA Olga Olegovna, candidate of psychological Sciences, associate Professor of chair of preschool pedagogy and psychology, Tver state University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: olg1015@yandex.ru

GORDEEV Alexander Igorevich, vice-rector for development of Togliatti State University (445020, Togliatti, Belorusskaya street, 14), E-mail: aig2112@gmail.com

GUROV Andrey Vyacheslavovich – postgraduate student of the Department of pedagogy and psychology, Samara State University of Social Sciences and Education (443099, Samara, M. Gorky str., 65/67), e-mail: andrewg213@gmail.com

IGNATEV Danila Igorevich – Candidate of Biological Sciences, Senior Lecturer of the Department of Biology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: Ignatev.DI@tversu.ru

IL'INA T.A. – The Candidate of philological Sciences, head-blowing rare books Department of the Scientific library of the Tver State University (Russia, 170000, Volodarsky Str., 44a), e-mail: ilyina_tver@mail.ru

IVANOV Dmitriy Victorovich – candidate of psychological sciences, associated professor, associated professor of the department of pedagogy and psychology, Samara State University of Social Sciences and Education (443099, Samara, M. Gorky str., 65/67), e-mail: ivanov@pgsga.ru

IVANOVA Irina Yurevna – Candidate of Pedagogy sciences, assistant professor Department of Childhood Pedagogy and Psychology, South Ural State Humanitarian Pedagogical University (454080, Chelyabinsk, Lenin avenue, 69), e-mail: sovest74@mail.ru

KARAVANOVA Lyudmila Zhalalovna– the doctor of psychological sciences, professor

of «Social Work and Pedagogics» chair, Tver state university (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: Karavanova_L54mail.ru

KHOZHAINOVA Juliia Vasilyevna – postgraduate student, St. Petersburg State University, Department of Psychology, Department of psychology and pedagogics of personal and professional development (),e-mail: ju_90@mail.ru

KLYUSHNIKOVA Elena Valerievna, Senior Scientific Researcher in office of scientific research of Tver State University (170100, Tver, Zelyabova, 33), E-mail: stanislav219@yandex.ru

KOROTAEVA E.V. – Doctor of Pedagogical Sciences , Professor , Head of the Department of Pedagogy and Psychology of childhood Ural State Pedagogical University (620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov, 26), E-mail: e.v.korotaeva@yandex.ru

KULAKOVA Anna B. – Junior Researcher, Institute of Socio-Economic Development of the Russian Academy of Sciences, e-mail: coolepik@yandex.ru

LENKOV Sergey Leonidovich – Doctor of Psychology, Professor, Chief Scientific Officer of the Laboratory of Anthropological Psychology and Professional Development of Teachers, Institute for the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education (Moscow), e-mail: new_psy@mail.ru

MALTSEVA Anna Andreevna, candidate of economic sciences, Associate Professor, Director of Lurye Scientific and Methodological Center for Higher School Innovative Activity of Tver State University (170100, Tver, Zelyabova, 33), E-mail: 80179@list.ru

MITEKINA Alena Mihajlovna – postgraduate student, Saratov State Conservatory named by L.V. Sobinov (410012, Saratov, pr. Kirova, 1), concertmaster, e-mail: mitekinaa@gmail.com

MURAVYEVA Anna Aleksandrovna – Candidate of Philology, leading expert of the Center for the Study of the Problems of Vocational Education, (115172, Moscow, Goncharnaya, 27/6), e-mail: observatory@cvets.ru

MUREEVA Natalia Mikhailovna – Deputy Director for Academic Affairs of Moscow State Educational Complex (125362 Moscow, Vishnevaya, 5), e-mail: MureevaNM@mgok.pro

OBOZNOV Aleksandr – Doctor of Science (psychology), professor, chief researcher of the laboratory of labor psychology, ergonomics, engineering and organizational psychology of the Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences (Yaroslavskaya str., 13, Moscow, 129366), e-mail: aao46@mail.ru

OLEYNIKOVA Olga Nikolaevna – professor, doctor of pedagogical sciences, general director of the Center for the Study of Vocational Education Problems (115172, Moscow, Goncharnaya, 27/6), e-mail: observatory@cvets.ru

RASSKASKOVA Alla Lvovna – Candidate of Psychology, Associate Professor of the Department of Pedagogical, Age and Social Psychology of the Moscow City Pedagogical University, (129226, Moscow, 2nd Agricultural Passage, 4, bldg. 1), e-mail: allarasskazova@mail.ru

RUBTSOVA Nadezhda Evgenievna – Doctor of Psychology, Associate Professor, Chief Specialist, Coordination of Scientific Research, Russian Academy of Education (Moscow), e-mail: hope432810@yandex.ru

SERGIENKO Elena Leonidovna - Master of Psychology, theater and cinema graduate, teacher of the Philosophy, History and Theory of Culture Chair of the State Philharmonic Society of the Boris Shchukin Theater Institute at the Eugene Vakhtangov State Academic Theater (Moscow), e-mail: cleareyed @ yandex .ru

SHARAPOV Alexander V. – a graduate student of Tver State University (170100, Tver,

33, Zhelyabova st.), e-mail: Sha-77@mail.ru

SHYMANSKI Alexander Evgenevich – Master of the direction of preparation «Teacher Education» specialty «Management of the quality of education»; Tver State University (170100, Tver, 33, Zhelyabova st.), e-mail: sasha816011@mail.ru

SIROTYUK Alla Leonidovna – doctor of psychological sciences, professor, Professor of the Department of preschool pedagogy and psychology of Tver state University (170100, Tver, 33, Zhelyabova st.) e-mail: a.sirotyk@mail.ru

SKVORTCOVA Ekaterina Sergeevna – master student of the department of general and social psychology, Samara State University of Social Sciences and Education (443099, Samara, M. Gorky str., 65/67), e-mail: ekatescv@gmail.ru

SMYKOVSKY Vasily Vasilyevich – adjunct of the post-graduate department of the Academy of the FPS of Russia, assistant to the head of mobilization training and civil defense department of the mobilization training and civil defense group of the Directorate of the FPS of Russia across the Arkhangelsk region, (163000, Arkhangelsk, Troitsky Ave., 96), e-mail:vvs-80@mail.ru

SOLDATENKOV Roman M. – Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant Professor of Higher Algebra, Elementary Mathematics and Methods of Teaching Mathematics, Head of Information Department, Moscow Region State University (105005, Moscow, st.Radio, 10a), e-mail:rm.soldatenkov@mgou.ru

SUETIN Ilya Nikolaevich – Ph.D., Acting Head of the Department of Theory of State and Law, Education Law Ulyanovsk State Pedagogical University IN Ulyanov (432071, Ulyanovsk, 100th anniversary of the birth of Lenin, 4), e-mail: piazzolla73@gmail.com

TIKHOMIROVA Marina Anatolevna – postgraduate student, St. Petersburg State University (6 Makarova, Saint-Peterburg, 199034), e-mail: tikhomarina@gmail.com

VOLCHEK Anna Valerevna – Senior Lecturer of the Department of Russian language for foreigners, The Herzen State Pedagogical University of Russia (191186, Saint Petersburg, Moika, 48), e-mail: annavolchek88@mail.ru

ZHMURIN Igor E. – Candidate of Psychological Science, Assistant Professor, Head of Department of Psychological Counseling, Moscow Region State University (105005, Moscow, st.Radio, 10a), e-mail: raketa302@mail.ru

ZHUKOVA Elena Nikolaevna – candidate of historical sciences, associate professor of history of Russia; Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: p000401@mail.ru

ZOLOTAREVA Natalia Mikhailovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Additional Professional Education Russian State Social University (129226, Moscow, Wilhelm Pik, 4, bld. 1), e-mail: ZolotarevaNM@rgsu.net

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК МОН РФ, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени 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 новизну, область применения и рекомендации.

7. Тексты представляются в электронном и печатном виде. Файл со статьей может быть представлен как на дискете, так вложением в электронное письмо.

8. Электронный вариант выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается

фамилия автора русскими буквами.

9. *Параметры*: формат страницы А4; поля: везде 25 мм; межстрочный интервал – полуторный; нумерация страниц – справа, внизу страницы; абзацный отступ – 0,75 см.

10. *Гарнитура (шрифт*): Times New Roman, обычный, размер кегля (символов) 14 пт; аннотации – 12 пт.

11. *Ссылки на источники* – в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника двоеточие, пробел и номер цитируемой страницы; несколько номеров в одной ссылке разделяются знаком «;».

12. *Пристатейный библиографический список* составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий и других книг, страниц «от» и «до» для статей.

13. *Рисунки (схемы, графики*) должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например (рис. 1).

14. Каждая *таблица* должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например (табл. 2).

15. В конце статьи указываются *сведения об авторе* (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, ученое звание, должность; место работы или учебы (кафедра и вуз полностью) с указанием почтового адреса и индекса; адрес электронной почты для связи с автором (будет указан в журнале); контактный телефон для связи редакторов с автором.

16. Максимальный объем статей до 14 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук до 8 страниц.

17. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии

170100, Тверь, Студенческий пер., д.12, корпус Б, к. 437
Тел. (4822) 35-76-12
e-mail: vestnik_psyped_tversu@mail.ru
главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович;
ответственный секретарь – Мороз Мария Владимировна;
технический редактор – Будилева Таисия Эдуардовна.

Вестник Тверского государственного университета.

Серия: Педагогика и психология *№ 2, 2017*

Подписной индекс: **80208** (каталог российской прессы «Почта России»)

Подписано в печать 10.05.2017. Выход в свет 22.05.2017.
Формат 70 x 108 $^{1}/_{16}$. Бумага типографская № 1.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 19,775
Тираж 500 экз. Заказ № 209
Издатель – Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Тверской государственный университет». Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, ул. Желябова, д.33.
Отпечатано в редакционно-издательском управлении
Тверского государственного университета.
Адрес: Россия, 170100, г. Тверь, Студенческий пер., д.12.
Тел. РИУ: (4822) 35-60-63. *Цена свободная*