

ВЕСТНИК

ТВЕРСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

№ 3, 2018

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 РАО, д-р пед. наук, профессор О.К. Позднякова (Россия);
член-корреспондент РАН, д-р психол. наук, профессор А.В. Юревич (Россия);
д-р пед. наук, профессор А.Л. Бусыгина (Россия);
д-р психол. наук, профессор Т.А. Жалагина (Россия);
д-р пед. наук, профессор О.Н. Олейникова (Россия);
д-р пед. наук, профессор И.М. Осмоловская (Россия);
д-р психол. наук, профессор Н.В. Копылова (Россия);
д-р психол. наук, профессор А.Л. Сиротюк (Россия);
д-р пед. наук, профессор В.П. Кутева-Цветкова (Болгария);
д-р 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, 2018

VESTNIK TVGU

Seriya: Pedagogika i psikhologiya

№ 3, 2018

Scientific Journal

Founded in 2006

Registered by the Federal Service for Supervision in the Sphere of Telecom,
Information Technologies and Mass Communications
PI № ФC 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 RAO, Dr. of Sciences, prof. O.K. Pozdnyakova
Corresponding Member of RAS, Dr. of Sciences, prof. A.V. Jurevich;
Dr. of Sciences, prof. A.L. Busygina
Dr. of Sciences, prof. T.A. Zhalagina;
Dr. of Sciences, prof. O.N. Oleynikova;
Dr. of Sciences, prof. I.M. Osmolovskaya
Dr. of Sciences, prof. N.V. Kopylova;
Dr of Sciences, prof. A.L. Sirotuk (Russia);
Dr. of Sciences, prof. Venka Kuteva-Tsvetkova (Bulgaria);
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, 2018

СОДЕРЖАНИЕ

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА

Барияк И.А. Применение арт-терапии в психологическом сопровождении сотрудников, испытывающих профессиональный стресс	6
Гончарова Н.А. Психологические закономерности зависимости профессиональных деформаций личности от стадий профессионального развития	11
Ребрилова Е.С. Система «Субъект труда – производственная среда» как образующее условие для психологического контракта сотрудников организации	19
Чех Ю.Ю., Филиппченкова С.И., Балакшина Е.В. Особенности реализации творческого потенциала в профессиональной деятельности женщин-руководителей	25
Шаульская Ю.Ю., Филиппченкова С.И., Балакшина Е.В. Исследование коммуникативных качеств и стратегий поведения в конфликтных ситуациях у преподавателей высшей школы	32

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Колесников В.Н., Мельник Ю.И., Теплова Л.И. Проблематичное использование мобильного телефона в юношеском возрасте	38
Голованова Н. Ф., Дерманова И.Б. Шкала направленности личности на саморазвитие в различных жизненных сферах	52
Сиротюк А.Л., Сиротюк А.С. Коррекционно-развивающая работа с детьми с аутистическими расстройствами	66

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Алехина Е.В., Неценко О.В. Сущностные социально-педагогические детерминанты формирования интегративных свойств воспитательных систем	71
Бездухов А.В., Носков И.А. О содержании процесса формирования этического сознания будущего учителя	80
Махновец С.Н., Попова О.А., Орлихина Н.Е. Педагогический дискурс в изменяющейся социальной и образовательной реальности	89
Мизова М.Х. Методы и критерии освоения руководителями гуманитарной стратегии управления образовательной системой школы	98
Пономарев А.С. Исторический аспект формирования специальных физических качеств военного специалиста средствами физическими упражнениями	110
Романовская Т.И., Кухарева Е.А. Дифференцированный подход в организации профильных классов при вузе	123
Романюк Е.А. Проблема формирования вокально-хоровых навыков школьников в дополнительной образовании	131
Рукин А.В. Механизм информационной самоорганизации человека	139
Тищенко Е.Я., Куренкова О.Е. Формирование социально полезных контактов как необходимое условие ресоциализации осужденных	146
Семенова М.Л., Артеменко Б.А., Колосова И.В., Бехтерева Е.Н., Селиверстова И.А. Использование результатов оценочных процедур для развития дошкольных образовательных организаций	152
Сильченко А.П., Монахов В.М. Проблема повышения объективности информации о качестве функционирования школьного образования	159
Ярушкин Н.Н., Сатонина Н.Н. Психолого-педагогические аспекты формирования правового сознания молодежи – пользователей интернет-ресурсов	175

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Борисов А.Я. Личностно ориентированный подход к приобщению студентов к ценности «здоровье» в рамках дисциплины «Физическая культура»	182
--	-----

Гасконь Е.А. Межкультурное общение студентов на занятиях по устной речи в курсе русского языка как иностранного	192
Кашина Е.Г. Формирование профессиональных умений учителя средствами театральной педагогики	199
Куруленко Э.А. Курсовая работа как компонент индивидуальной траектории обучения студента	206
Мартынова Е.В. Подготовка бакалавров к участию в осуществлении социально-проектной деятельности в профессиональной среде	214
Нестеренко В.М. Эволюционно-деятельностная трансформация профессиональной подготовки государственных и муниципальных служащих	223
Тюрина С.Ю. Коммуникативные технологии в иноязычном образовании магистрантов ..	233

АСПИРАНТСКАЯ СТРАНИЦА

Зарубина В.С. Сравнительный анализ инструментальных средств для разработки электронных учебных изданий по использованию программного обеспечения	240
Попов Д.В. Психологические аспекты доверия	252
Рущишина А.А. Теоретико-методологические основания формирования профессионального интереса будущих специалистов по туризму в системе СПО ...	259

CONTENTS

PSYCHOLOGY OF WORK, ENGINEERING PSYCHOLOGY, ERGONOMICS

Barylyak I.A. Application of art therapy in psychological support of personnel, experience professional stress	6
Goncharova N.A. Psychological regularities of dependence of professional deformations of the personality on stages of professional development	11
Rebrilova E.S. The system «The labor subject – production environment» as the educational condition for the psychological contract of the employees of the organization	19
Cech Yu.Yu., Filippchenkova S.I., Balakshina E.V. Features of realization of creative potential in professional activity of the female heads	25
Shaulskaya Yu.Yu., Filippchenkova S.I., Balakshina E.V. Research of communicative qualities and the strategy of behaviour in conflict situations at teachers of the higher school	32

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

Kolesnikov V.N., Melnik Yu. I., Teplova L.I. Problematic use of mobile phone in adolescence	38
Golovanova N.F., Dermanova I.B. The scale of directivity of a personality towards the self-development in the different spheres of life	52
Sirotyuk A.L., Sirotyuk A.S. Correctional-developing work with children with autism disorders	66

GENERAL PEDAGOGICS, HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Alekhina E.V., Netsenko O.V. Intrinsic social and pedagogical determinants of formation of integrative properties of educational systems	71
Bezdukhov A.V., Noskov I.A. On the content of the process of developing future teacher's ethic awareness	80
Makhnovets S.N., Popova O.A., Orlikhina N.E. Pedagogical discourse in changing social and educational reality	89
Mizova M.H. Methods and criteria for the leaders of the humanitarian strategy for the management of the school educational system	98

Ponomarev A.S. Historical aspect about development of a military specialist's special physical qualities by means of physical exercises	110
Romanovskaya T.I., Kuhareva E.A. Especially manning specialized classes at the university	123
Romanyuk E.A. The problem of formation of vocal-choral skills of schoolchildren in additional education.....	131
Rukin A.V. The mechanism of the information self-organization of the person.....	139
Tishchenko E.Ja., Kurenkova O.E. As the necessary condition of re-socialization of prisoners	146
Semenova M.L., Artemenko B.A., Kolosova I.V., Bekhtereva E.N., Seliverstova I.A. Using the results of assessment procedures for the development of preschool educational institutions	152
Silchenko A.P., Monakhov V.M. The problem of improving the objectivity of information on the quality of functioning of school education.....	159
Jarushkin N.N., Satonina N.N. Psychological and pedagogical aspects of formation of legal consciousness of youth internet users resources	175

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Borisov A.Y. Personally oriented approach to the participation of students to the value «Health» within the framework of discipline «Physical culture»	182
Gascon E.A. Student's intercultural communication in oral speech training courses of Russian as a foreign language.....	192
Kashina E.G. Formation of professional skills of the teacher in the means of theatrical pedagogy	199
Kurulenko E.A. Course work as a component of an individual trajectory of student learning .	206
Martynova E.V. Preparation of bachelors to participate in the implementation of social project activity in the professional environment	214
Nesterenko V.M. Evolutionary-activity transformation of professional training of officials....	223
Tyurina S.Yu. Communicative technologies in foreign language course for master degree students	233

POSTGRADUATE PAGE

Zarubina V.S. Comparative analysis of authoring tools for developing electronic educational editions on software use	240
Popov D. Psychological aspects of trust	252
Rushchyshina A.A. Theoretical and methodological bases for forming the professional interest of future specialists on tourism in the system college	259

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА, ИНЖЕНЕРНАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ЭРГОНОМИКА

УДК 159.98

**ПРИМЕНЕНИЕ АРТ-ТЕРАПИИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ
СОПРОВОЖДЕНИИ СОТРУДНИКОВ, ИСПЫТЫВАЮЩИХ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТРЕСС**

И.А. Бариляк

Тверской государственный университет

Представлены результаты исследовательской работы по психологическому сопровождению персонала, испытывающего профессиональный стресс. Обсуждается вопрос применения арт-терапевтических методов в коррекционных и развивающих психологических мероприятиях. Показана эффективность методов и средств арт-терапии, обеспечивающих психоэмоциональное благополучие личности.

Ключевые слова: профессиональный стресс, арт-терапия, изобразительные средства, психологическое сопровождение.

Стресс пронизывает все сферы жизни человека. В век новых технологий, быстрого ритма жизни, «погони за результатами» личность оказывается в плену своих амбиций, желаний, неумной энергии, активности, жажды достижений и т. д. На современном этапе в любых организациях огромное внимание уделяется результативности, эффективности, прибыли, высоким производственным показателям и т. д. И все это достигается благодаря эмоциональному, интеллектуальному и волевому ресурсам личности. Но, как известно, ресурсы личности не безграничны. Соответственно, личность начинает остро реагировать на различные обстоятельства, которые истощают сотрудника, тем самым формируя у него профессиональный стресс.

Специалист в области стресса Ю.В. Щербатых под профессиональным стрессом понимает «многообразный феномен, выражающийся в психических и физических реакциях на напряженные ситуации в трудовой деятельности человека» [5, с. 132].

М.Е. Сандомирский утверждает, что стрессовые реакции у субъекта труда возникают и в передовых компаниях, так как важное значение имеют не только структурные и организационные особенности предприятия, но и климат в коллективе, содержание работы, индивидуально-психологические и личностные особенности самих сотрудников [4].

По результатам исследований, проводимых в области психологии труда, при воздействии неблагоприятных факторов трудовой деятельности создается определенное нервно-психическое напряжение, которое увеличивает риск развития профессионально-обусловленных заболеваний. Такое негативное воздействие будет сказываться не только на физическом и психическом здоровье, но и на продуктивности сотрудника и организации в

целом. Н.Е. Водопьянова, Ю.М. Кузьмина, Ю.В. Щербатых и др. в своих исследованиях указывают на то, что наиболее подвержены профессиональному стрессу субъекты, осуществляющие свою деятельность в сфере «человек – человек» [3; 5]. Данная сфера деятельности наиболее стрессогенна и обусловлена большим количеством межличностных контактов, требующих от сотрудника саморегуляции, устойчивости и самообладания. Успешность организации, ее продуктивность и результативность зависят от самоэффективности индивида/личности. Профессиональный стресс, безусловно, будет выступать фактором, снижающим самоэффективность субъекта труда.

Наше исследование проводилось в сферах торговли и образования. Основная цель исследования состояла не только в определении факторов и причин возникновения профессионального стресса, но и поиске эффективных форм и методов психологического сопровождения сотрудников, испытывающих данный вид стресса.

Под «психологическим сопровождением» следует понимать специально организованную систему диагностических, просветительских, коррекционно-развивающих и консультативных процедур, которые благоприятно будут сказываться на психосоциальной адаптации индивида.

Исследования по психологическому сопровождению сотрудников в организации с использованием арт-терапевтических методов работы проводятся группой студентов факультета психологии Тверского государственного университета под руководством И.А. Бариляк на протяжении нескольких лет. Сфера профессиональной деятельности типа «человек – человек», которая включает в себя представителей педагогической отрасли и торговли, наиболее стрессогенна. Тренинг как эффективная форма психологического сопровождения субъекта труда в организации доказал свою эффективность [2].

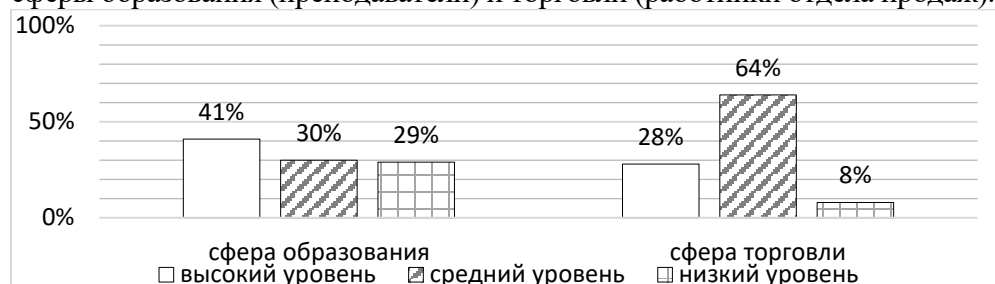
При разработках тренинговых программ, включающих в себя арт-терапевтические упражнения (с 2012 по 2017 гг.), и цикла тренинговых арт-терапевтических занятий (2018 г.) мы опирались на теоретико-методологические основы арт-терапии и рекомендации по организации групповой арт-терапевтической работы. Арт-терапевтические методы, средства, упражнения, предложенные А.И. Копытиным, Н.Е. Пурнис, Т.Ю. Колошиной и др., были адаптированы под конкретную выборку (организацию).

Экспериментальная работа проводилась в г. Твери. В исследовании принимали участие сотрудники образовательных учреждений города (школы, колледж) и торговых сетей (в том числе международная сеть гипермаркетов «Глобус»). Общий объем выборки составил 140 человек. Занятия проводились с периодичностью 2 раза в неделю от 8 до 12 тренинговых дней. В тренингах использовались арт-терапевтические техники «Марание», «Каракули», «Монотипия», методика «Мандала», упражнения «Я в профессии», «Моя профессиональная проблема», «Жили-были...» (с элементами

сказкотерапии) и т. д. В наших ранних работах мы подробно описывали арт-терапевтические техники и методики, которые могут быть использованы в психологическом сопровождении [1].

В работе по психологическому сопровождению сотрудников, испытывающих профессиональный стресс, внимание уделялось выбору изо-средств, которые позволяют эффективно и безболезненно снимать напряжение, ослаблять сознательный контроль. Используемые упражнения и техники эффективно прорабатывают проблемы, обусловленные организационной средой профессиональной деятельности. Сотрудники, выполняющие арт-терапевтические упражнения, например, «Жили-были...», работают со своими конфликтными переживаниями, осуществляют поиск ресурсов по преодолению профессионального стресса.

На рисунке и в табл. 1 представлены результаты диагностики профессионального стресса и уровня стрессоустойчивости сотрудников сферы образования (преподаватели) и торговли (работники отдела продаж).



Результаты диагностики профессионального стресса сотрудников

Таблица 1

Уровень стрессоустойчивости в рамках проведения экспериментальной работы

Сфера образования			Сфера торговли		
До эксперимента					
Низкий	Средний	Высокий	Очень низкий	Низкий	Средний
17 %	68 %	17 %	14,3 %	21,4 %	64,3 %
После эксперимента (проведение арт-терапевтической тренинговой работы)					
Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
6 %	47 %	47 %	28,6 %	42,9 %	28,6 %

Как видно из рисунка, работники сферы «человек – человек» испытывают профессиональный стресс (высоким и средним уровнем обладают более 2/3 выборки). Сотрудники сферы торговли обладают очень низким и низким уровнем стрессоустойчивости (более 30 % респондентов).

Преподаватели общеобразовательных предметов (школа, колледж) менее устойчивы к стрессу, чем преподаватели специализированных предметов (колледж) и преподаватели изо, труда, музыки (школа). Творчество, самовыражение, создание продуктов деятельности позволяют в элементарной форме отреагировать на некоторые моменты.

Качественный анализ результатов показал, что большинство сотрудников не владеют методами саморегуляции психоэмоционального состояния и нуждаются в психологическом сопровождении.

Анализ факторов профессионального стресса сотрудников представленных сфер деятельности выявил некоторые особенности, которые представлены в табл. 2.

Таблица 2

Факторы профессионального стресса у сотрудников сферы образования и торговли

Сфера образования	Сфера торговли
Низкая зарплата	Низкая мотивация
Перегрузка (информационная, эмоциональная)	Текущие проблемы
Неупорядоченность рабочего дня	Несоответствие между затраченными усилиями и результатами
Повышенная утомляемость	Собственные ошибки и просчеты
Высокий уровень ответственности	Нехватка времени
Чрезмерный контроль	Необоснованные требования руководителей
(«открытые» занятия, заполнение отчетной документации)	Чрезмерный контроль со стороны руководства
Отсутствие в работе действенных материальных стимулов	Сложность и противоречивость инструкций
	Несовпадения в представлениях об организационной культуре с представлениями руководителей о желаемой организационной культуре

Как мы видим из табл. 2, факторы профессионального стресса имеют свои особенности, обусловленные характером и содержанием трудовой деятельности (согласно целям и задачам организации). В соответствии с результатами диагностической работы, при разработке тренинга учитывались эти причины. Однако такой фактор, как «особенности организационной культуры», имеет существенное значение. Нами было установлено [2], что сотрудники, чьи представления расходятся с мнением руководства об этой культуре, чаще и сильнее других работников испытывают профессиональный стресс.

Арт-терапевтические методы работы, которые использовались в тренинге, прекрасно зарекомендовали себя в рамках оказания психологической и психотерапевтической помощи. Результаты уровня стрессоустойчивости у сотрудников сферы торговли и образования (табл. 1) отражают существенные изменения. После проведения арт-терапевтической работы произошел переход сотрудников, обладающих низкими и средними показателями стрессоустойчивости, на ступень среднего и высокого уровня устойчивости к стрессу на значимом уровне (при $p < 0,05$).

У работников «сферы торговли», испытывающих стресс, произошли значительные изменения (при $p < 0,05$).

В рамках проведенного эксперимента на статистически значимом уровне (по критерию *U*-Манна–Уитни) были установлены достоверные различия между уровнем профессионального стресса и уровнем стрессоустойчивости в экспериментальной и контрольной группах.

Математико-статистическая обработка полученных результатов психодиагностической работы с помощью применения *U*-Манна–Уитни ($p = 0,009$ при $p < 0,05$) и непараметрического критерия Т-Вилкоксона ($p = 0,003$ при $p < 0,05$) показала, что разработанные и апробированные арт-

терапевтические программы и тренинг, включающий арт-терапевтические упражнения, по формированию устойчивости к профессиональному стрессу, а также профилактике профессионального стресса, являются эффективными. У респондентов экспериментальных групп повысился уровень устойчивости к профессиональному стрессу в результате систематически проводимых занятий.

Таким образом, разработанные программы тренинговых занятий, включающие в себя арт-терапевтические упражнения, направлены на анализ эмоций, переживаний, поиск форм эффективного взаимодействия с окружающим миром. Такие занятия повышают адаптивность и гибкость личности, создают благоприятные условия для ее самопознания и самовыражения. Существенные различия, выявленные при сравнительном анализе результатов в экспериментальной группе на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, подтвердили эффективность и научную обоснованность использования арт-терапевтических методов в психологическом сопровождении персонала в организации.

Список литературы

1. Бариляк И.А. Арт-терапия в условиях психологического сопровождения деятельности сотрудников в организации // Психология, управление, бизнес: проблемы взаимодействия: монография; под ред. А.Л. Журавлева, Т.А. Жалагиной, Л.Ж. Каравановой, Е.Д. Короткиной. Тверь: ТвГУ, 2016. С. 205–213.
2. Бариляк И.А., Сердюк С.Н. Психологическое сопровождение персонала по преодолению стресса в организации в условиях определенной организационной культуры // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2017. № 4. С. 22–29.
3. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
4. Сандомирский М.Е. Психология коммерции. М.: Академия, 2006. 224 с.
5. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. СПб.: Питер, 2008. 256 с.

APPLICATION OF ART THERAPY IN PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PERSONNEL, EXPERIENCE PROFESSIONAL STRESS

I.A.BARYLYAK

Tver state University

The article presents the results of research work on the psychological support of personnel experiencing professional stress. The question of the use of art-therapeutic methods in corrective and developing psychological measures is discussed. The effectiveness of art therapy methods and means providing psycho-emotional well-being of a person is shown.

Keywords: *professional stress, art therapy, pictorial means, psychological support.*

Об авторе:

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

УДК 159.944.072

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТИ ЗАВИСИМОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФОРМАЦИЙ ЛИЧНОСТИ ОТ СТАДИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Н.А. Гончарова

Санкт-Петербургский университет МВД России

Анализируются проблемы детерминации, формирования и профилактики профессиональной деформации, возникающей как на ранних, так и на поздних стадиях профессионализма, и затрагивающей эмоциональную и личностную сферу субъекта деятельности. Рассмотрены маркеры деформаций, отражающие общие характерные тенденции индивидуально-типологических особенностей для различных этапов профессионализма, проявляющиеся в виде агрессивности, ригидности, тревожности и низкой лабильности. Изложены результаты эмпирического исследования показателей профессиональных деформаций лиц, находящихся на различных стадиях профессионального развития личности.

Ключевые слова: профессиональные деформации, эмоциональное выгорание, надежность деятельности, профессиональный дизонтогенез, профессиональное развитие, стрессовые состояния.

Профессиональные деформации являются неизбежным сопутствующим феноменом в любом виде профессиональной деятельности. Актуальность данной проблемы наиболее остро ощущается в сфере социомических профессий, в том числе в деятельности педагогов и сотрудников органов внутренних дел. Это связано с большим количеством значимых социальных отношений, взаимодействием с лицами разной ценностной направленности, отрицательным воздействием факторов профессиональной среды, высокими требованиями к эмоционально-волевой саморегуляции субъектов данной сферы деятельности.

Наличие профессиональных деформаций является свидетельством неблагополучия субъекта деятельности, при котором возникающие проблемы разрешаются при помощи неконструктивных способов, что в первую очередь разрушает сложившиеся профессиональные навыки, позитивные взаимоотношения, профессионально важные качества, ценностную структуру личности, сферу правосознания. Поэтому актуальность исследования профессиональных деформаций определяется необходимостью профилактики и предупреждения проявлений ранней депрофессионализации сотрудников социомической профессиональной сферы.

Научно-практическая проблема профессиональных деформаций является предметом постоянного внимания исследователей, а основные характеристики данного явления достаточно широко представлены в работах С.П. Безносова, С.Е. Борисовой, А.В. Буданова, Р.М. Грановской, Э.Ф. Зеера, В.С. Медведева, А.К. Марковой, Б.Д. Новикова, Е.И. Рогова, Н.С. Пряжниковой, Е.В. Руденского, Е.Ю. Пряжниковой, К.Р. Такасаевой. Рассматривая особенности и закономерности профессиональной деформации, большинство исследователей исходят из ее понимания в качестве психического явления, которое выражено в отрицательном изменении свойств личности, нарушающих надежность в деятельности, снижающих эффективность и благополучие личности [2].

Проявления профессиональной деформации и развитие негативных ее последствий подчинено определенным закономерностям. Речь идет о психологических механизмах внутреннего содержания, которые приводят в действие процессы, связанные с накоплением как положительных навыков, так и отрицательных, начиная с нейропсихологического уровня и заканчивая социально-психологическим.

Профессиональные деформации чаще всего обнаруживаются на стадиях первичного или вторичного профессионализма. Для субъекта труда в период данной стадии характерно наличие сформировавшихся профессиональных способностей, обладание навыками в основной и смежных специальностях, выход за рамки специфической деятельности. Однако часто переход на следующую стадию профессионального развития, по классификации Э.Ф. Зеера – стадию профессионального мастерства, практически не реализуется [5]. Возможно, это связано с тенденциями нарушения профессионального развития, повторяющимися в виде устойчивой закономерности, что А.К. Маркова обозначила понятием «профессиональный дизонтогенез» [8]. Ведь, как известно, профессиональный генезис имеет две конечные стадии: с одной стороны, это сформированная психологически зрелая профессиональная личность, с другой – это личность с нарушениями профессионального развития [8]. Аналогично возрастному, профессиональный дизонтогенез позволяет охарактеризовать накапливающиеся отклонения личности на различных стадиях профессионального развития (профессиогенеза), которые детерминируют профессиональные деформации субъекта деятельности [4; 5; 6; 7].

На каждом возрастном этапе специфическая деятельность детерминирует как образование «крупных функциональных блоков» на основе интеграции функциональных систем, так и дифференциацию процессов, состояний и свойств. На данный факт интеграции и дифференциации обратил внимание еще Б.Г. Ананьев в работе «Основы современного человекознания» [1]. Э.Ф. Зеер также отмечает единство

стадиального и функционального в развитии личности. В соответствии с таким пониманием, в период профессионального становления и развития субъект проходит через определенные стадии, внутри которых происходит резервное накопление определенных психических функций, преобразование психических функций, состояний, стиля деятельности и самой личности.

Становление профессиональных, а также проявление деформирующих функций начинается на стадиях, предшествующих стадии профессионализма. Так, на стадии оптации происходит существенная переориентация внимания субъекта с эмоциональных предпочтений в профессии на когнитивную оценку собственных возможностей, способностей и жизненных планов. Дальнейшие задачи стадии профессиональной подготовки определяют приобретение соответствующих компетенций и последующее профессиональное развитие или профессиональную деформацию [3; 9]. В период профессиональной адаптации субъекта труда новый вид активности способствует приобретению стабильных профессиональных качеств, позволяющих выполнять деятельность надежно и эффективно.

На стадиях первичной и вторичной профессионализации субъект деятельности выходит за пределы стандартных нормативных требований, проявляя надситуативную активность, творческое отношение. Профессионализация предполагает надежность и стабильность в деятельности, широкий спектр возможностей интегрирования способностей и компетенций, сформированную компетентность, высокую квалификацию, профессиональную пластичность и оперативность.

Логика профессионального развития сводится к тому, что поэтапное движение от стадии к стадии обеспечивает приращение психических профессионально значимых функций, необходимых для достижения профессионального мастерства. Между тем исследования показывают, что именно на этих стадиях обнаруживается переживание субъектом труда профессиональных деформаций в виде агрессивных проявлений, эмоционального выгорания, акцентуаций.

Аналогично теории нарушения психического развития в онтогенезе (Л.С. Выготский, Б.В. Зейгарник, С.Я. Рубинштейн, А.Р. Лурия), развитие деформаций также имеет длинную онтогенетическую историю. На каждом из этапов профессионального развития накапливаются как конструктивные, так и деструктивные изменения субъекта, детерминирующие профессиональные деформации личности в будущем [4].

В процессе проведения исследования проблемы профессиональных деформаций нами были выдвинуты гипотезы о существовании определенных психологических закономерностей в их формировании, которые обнаруживаются на более ранних этапах

профессиогенеза, а также о зависимости деформаций от стадий профессионального развития. Проверка гипотез осуществлялась эмпирическим путем при помощи психодиагностического метода сбора и анализа данных. Так как в задачи исследования входило изучение свойств личности, акцентуаций, эмоционального выгорания, соответственно были использованы адекватные целям психодиагностические методики.

Экспериментальные группы были представлены обучающимися образовательного учреждения МВД РФ (группа 1, стадия профессиональной подготовки) и действующими сотрудниками полиции со стажем работы от 7 до 15 лет (группа 2, стадия профессионализма).

В ходе исследования был произведен сравнительный анализ, позволивший установить наличие общих закономерностей в проявлении элементов профессиональных деформаций на различных стадиях профессиогенеза. Результаты анализа значений индивидуально-типологических свойств личности (опросник ИТО Л.Н. Собчик) показали закономерные равнозначные тенденции, при которых даже при наличии достоверных различий (при $p \leq 0,05$) наблюдается смещение диаграммы в сторону агрессивных, ригидных и спонтанных показателей свойств личности (рис. 1).

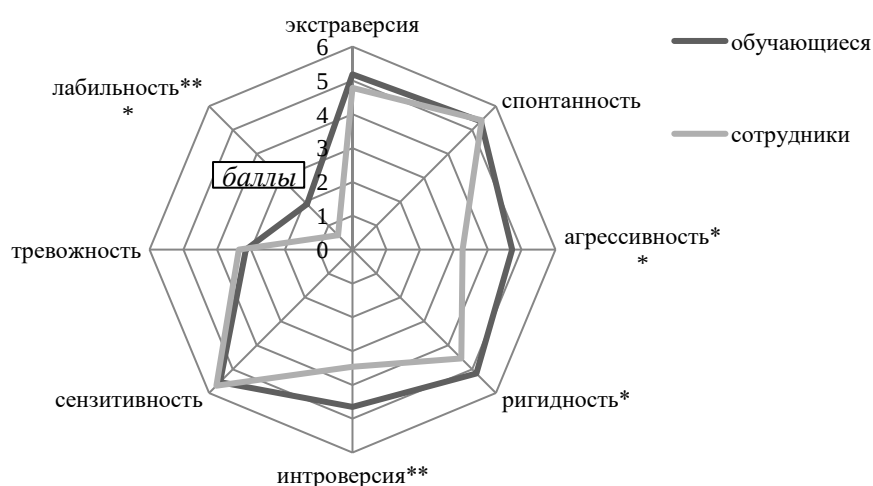


Рис. 1. Сравнение значений показателей индивидуально-психологических особенностей личности экспериментальных групп

* Значимые различия при $p \leq 0,05$

** Значимые различия при $p \leq 0,01$

В целом значения показателей индивидуально-типологических особенностей обеих групп свидетельствуют о наличии акцентуированных черт личности. Значения не достигают уровня напряженности, который затруднял бы адаптацию личности.

Анализ характерологических особенностей, произведенный при помощи методики Леонгарда–Шмишека, выраженных акцентуаций личности респондентов обеих групп не выявил, однако установлены значения показателей, свидетельствующие о застревающей тенденции в показателях обеих групп (рис. 2).

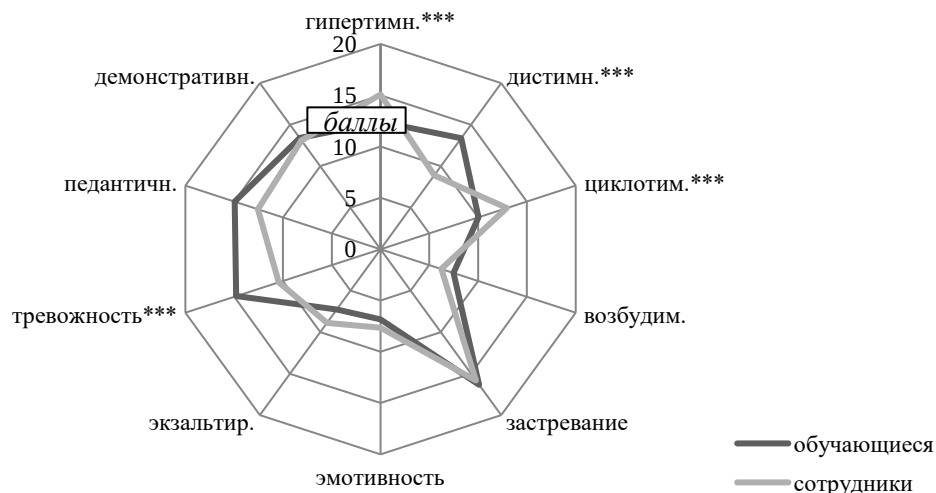


Рис. 2. Сравнение значений показателей акцентуаций характера
*** Значимые различия при $p \leq 0,001$

Анализ значений показателей эмоционального выгорания личности респондентов экспериментальных групп (методика В.В. Бойко) позволил определить особенности выработанных механизмов психологической защиты респондентов в ответ на психотравмирующие ситуации. Интегральные показатели трех фаз стресса свидетельствуют о складывающемся симптоме фазы истощения в группе обучающихся и недостаточности ресурсов для сопротивления (рис. 3).

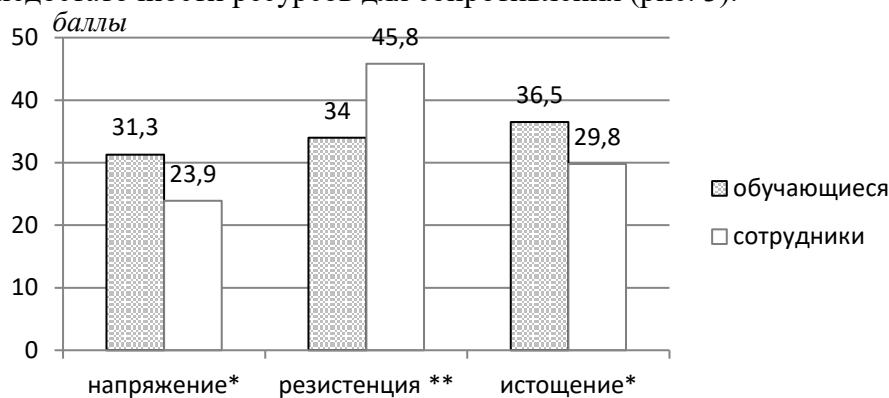


Рис. 3. Сравнение интегральных значений показателей фаз стресса

* Значимые различия при $p \leq 0,05$

** Значимые различия при $p \leq 0,01$

В характеристиках значений фазы истощения группы обучающихся лиц достоверно значимо (при $p \leq 0,001$) выше показатель «психосоматических и психовегетативных нарушений» (рис. 4).

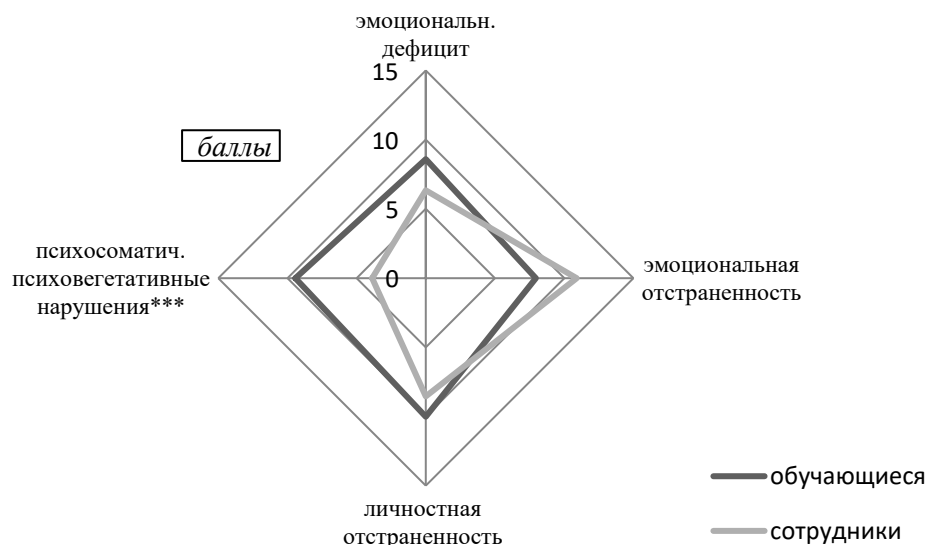


Рис. 4. Сравнение интегральных значений показателей фазы «Истощение»
*** Значимые различия при $p \leq 0,001$

В группе обучающихся отмечаются критические значения показателей истощения, свидетельствующие об относительных проблемах со здоровьем. Это сокращает возможности респондентов в выборе ассертивных способов совладания с нарастающими трудностями в деятельности по сравнению с сотрудниками, а также из-за отсутствия ресурсов для сопротивления в стрессовых ситуациях. В значениях показателей обеих групп обнаружена выраженность симптомов эмоционального выгорания, близкая к значениям складывающегося симптома.

Проведенное исследование позволило сформулировать ряд выводов:

1. Индивидуально-психологические особенности, играющие существенную роль в формировании профессиональных деформаций (агрессивности, ригидности, спонтанности, низкой лабильности), обнаруживаются как на ранних, так и на более поздних этапах профессионализма.

2. В ходе эмпирического исследования установлено наличие идентичных проявлений индивидуально-типологических свойств личности лиц, находящихся на разных этапах профессионального развития: агрессивность, ригидность, спонтанность, застревание, – которые детерминируют и закрепляют образцы неконструктивного поведения, деформирующего личность субъекта труда.

3. О взаимосвязи проявлений профессиональных деформаций на различных этапах профессиогенеза свидетельствуют значения тенденции застревающей акцентуации, что согласуется с общепринятыми положениями о роли шаблонного поведения в детерминации профессиональных деформаций.

4. Первичные симптомы эмоционального выгорания как одного из маркеров профессиональных деформаций обнаруживаются первоначально на стадии профессионального обучения, выражены в совокупности критических значений редукции профессиональных обязанностей, психосоматических и психовегетативных нарушений и детерминируют деструкции на последующих стадиях профессиогенеза.

5. На ранних этапах профессиогенеза обнаруживается недостаточное развитие способностей к саморегуляции в деятельности, а также профессиональных компетенций, необходимых для освоения профессии, в результате чего субъект отстает в профессиональном развитии, допускает ошибки и срывы в деятельности. Это влечет за собой перенапряжение психофизиологических систем, общее снижение активности, отсутствие мотивации к деятельности, доминирование отрицательных эмоциональных состояний, психосоматические и психовегетативные нарушения.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. СПб.: Питер. 2001. 272 с.
2. Безносов С.П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
3. Гончарова Н.А. Аксиологическое содержание карьерных ориентаций личности // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 51–2. С. 318–324.
4. Гончарова Н.А. Механизмы профессионального дизонтогенеза и профессиональные деформации личности // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57–4. С. 309–315.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.
6. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология. СПб.: Питер, 2014. 553 с.
7. Лебединский В.В. Нарушения психического развития у детей: учеб. пособие. М.: Академия. 2003. 144 с.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. 308 с.
9. Ходова Е.А., Гончарова Н.А. Прогноз успешности деятельности руководителей вневедомственной охраны различного уровня на основе технологии оценки профессиональных компетенций // Вестн. С-Пб. ун-та МВД России. 2016. № 2 (70). С. 199–202.

**PSYCHOLOGICAL REGULARITIES OF DEPENDENCE
OF PROFESSIONAL DEFORMATIONS OF THE PERSONALITY
ON STAGES OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT**

N.A. Goncharova

St. Petersburg university Ministry of Internal Affairs
of the Russian Federation

Problems of determination, formation and prevention of the professional deformation arising both on early, and at late stages of a professiogenez, and the subject of activity mentioning the emotional and personal sphere are analyzed. The markers of deformations reflecting the general characteristic tendencies of individual and typological features for various stages of a professiogenez which are shown in the form of aggression, a rigidnost, uneasiness and low lability are considered. Results of an empirical research of indicators of professional deformations of the persons which are at various stages of professional development of the personality are stated.

Keywords: *professional deformations, emotional burning out, reliability of activity, violation of professional development, professional development, stressful states.*

Об авторе:

ГОНЧАРОВА Наталья Андреевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры юридической психологии Санкт-Петербургского университета МВД России (198206, Санкт-Петербург, ул. Л. Пилютова, д. 1), e-mail: goncharova_n@bk.ru

УДК 159.9: 331.4

СИСТЕМА «СУБЪЕКТ ТРУДА – ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ СРЕДА» КАК ОБРАЗУЮЩЕЕ УСЛОВИЕ ДЛЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНТРАКТА СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ

Е.С. Ребрилова

Тверской государственный университет

Представлен анализ производственной среды в качестве образующего условия психологического контракта и части эргатической системы «Субъект труда – производственная среда». Проанализирована производственная среда на макро-, мезо- и микроуровнях, описаны основные компоненты производственной среды, сделаны предположения относительно детерминации особенностей психологического контракта субъектов труда компонентами производственной среды.

Ключевые слова: *система «Субъект труда – производственная среда», организационное взаимодействие, психологический контракт.*

Актуальность изучения системы «Субъект труда – производственная среда» не снижается уже довольно продолжительное время (с начала XX века). Обусловлен исследовательский интерес к этой проблематике, во-первых, тем, что эта система позволяет максимально использовать человеческие ресурсы не во вред психическому и физическому здоровью субъектов профессиональной деятельности и повышать интенсификацию труда, чего требует современная действительность. Во-вторых, эта система всесторонне характеризует качество и количество организационного взаимодействия субъектов в рамках организационного процесса. В-третьих, развитие мирового производства, экономики, рынка влечет за собой изменение и усложнение производственной среды, новые требования, предъявляемые к субъектам труда. Все это определяет неоднозначное понимание структурных компонентов такой системы, широкий спектр их проявления, отсутствие четких показателей и – как следствие – отсутствие комплексного диагностического инструментария для их эмпирического изучения, что и представляет практический запрос.

Первая часть системы «Субъект труда – производственная среда» рассмотрена нами в более ранней публикации [2], в этой публикации мы сместим вектор изучения и рассмотрим производственную среду в качестве образующего условия для психологического контракта сотрудников организации.

Взаимодействие субъекта деятельности с производственной средой представляет собой выполнение определенных формализованных действий, операций, коммуникаций, предписанных официальным договором трудового найма и функциональными обязанностями, а также

неформальными отношениями, складывающимися в процессе организационной жизни субъектов труда, что и представляет собой систему организационной действительности «Субъект труда – производственная среда», индивидуальная интерпретация которой отражается непосредственно в психологическом контракте сотрудников организации.

Вопрос о детерминантах психологического контракта субъектов труда возникал уже на самых ранних этапах исследования этого феномена (R. Elliot, J. Baillie, P. Mirvis, D. Hall, G. Kissler, J. Hiltrop, A. Mant, D. Guest, N. Conway, N. Anderson, W.H. Turnley, D.C. Feldman, M.A. Cavanaugh, R.A. Noe, L.J. Millward, P.M. Brewerton, М.И. Магура, Д. Руссо, Э. Шейн, Д. Гест и др.). Многие авторы склоняются к тому, что окружающая производственная действительность наряду с индивидуально-психологическими особенностями субъектов деятельности может быть отнесена к наиболее важным детерминантам имплицитного соглашения [4; 5].

Производственная среда понимается в широком смысле как макросреда – ситуация в народном хозяйстве в целом, экономическое положение в стране, мире, состояние той отрасли экономики, в которой индивид трудится; как мезосреда – социально-экономические факторы поселенческой структуры (того населенного пункта или региона, где индивид живет и трудится); как микросреда – совокупность производственных условий, в которых субъект труда выполняет свою непосредственную трудовую деятельность. Очевидным является факт, что на субъекта профессиональной деятельности в той или иной мере оказывают влияние все проявления производственной среды, в которую он включен и на макро-, и на мезо- и на микроуровне. Однако справедливости ради необходимо отметить, что наиболее быстро и интенсивно субъект интерпретирует условия микросреды, то есть те объективные внешние обстоятельства, окружающие индивида ежедневно как сотрудника организации, ее подразделения, рабочей производственной группы, в рамках которой и осуществляется непосредственное организационное взаимодействие между ее членами. Следовательно, имплицитное соглашение субъектов деятельности как результат интерпретационного процесса, феномен личностного (индивидуального) уровня, базирующийся на ожиданиях и обязательствах самого субъекта, его представлениях об условиях трудового соглашения, взаимном обмене обещаниями со второй стороной организационного взаимодействия, опосредован прежде всего особенностями микропроизводственной среды, меняется и развивается с течением времени в ответ на внешние условия и из-за своей субъективной природы имеет тенденцию к нарушению.

Таким образом, под производственной средой понимают часть окружающей индивида действительности, образованной природно-климатическими и профессиональными факторами, совокупность

физических, химических, биологических и социальных факторов, воздействующих на индивида в процессе его трудовой деятельности и взаимодействия, а следовательно, и влияющих на вид структуры, состояние и направленность психологического контракта субъектов труда.

Е.А. Климов отмечает, что производственная среда как часть эргатической системы «не сводится к зримой обстановке на рабочем месте» [6].

К основным компонентам этой среды относят:

1. *Витальные (жизненные) санитарно-гигиенические условия труда:* температура, влажность, давление, излучения, силовые поля, пыль, шумы, вибрация, ультразвуки, наличие ядовитых и агрессивных веществ, источники инфекции, вероятность травматизма, функциональных перегрузок, появления экстремальных факторов, состояние невесомости и т. п. Конечно, экстремальные и специфические условия производственной среды относятся и к специфическим производствам, и к специфическим видам деятельности, однако такие параметры, как температура, влажность, давление, шумы и т. п., должны соответствовать санитарным правилам и нормам и являются унифицированными для большинства предприятий и организаций. Поэтому очевидно, что, поступая на работу, субъекты труда вправе ожидать от организации соблюдения этих норм и правил, обязуются, в свою очередь, поддерживать требуемые санитарно-гигиенические условия трудовой деятельности, требуемые производством. Все это дает основание предположить, что эти компоненты производственной среды могут повлиять на формирование таких показателей психологического контракта, как ожидание оптимальных условий труда, удовлетворение от работы в организации и обязательств перед организацией выполнять организационные нормы и поработать в ней продолжительный период. Данный факт, по сути, не проверялся ни в зарубежных, ни в отечественных исследованиях и, следовательно, представляет научный интерес и перспективу эмпирических изучений.

2. *Технология производства* – это широкий спектр отношений, складывающихся в системах «Человек – техника» и «Человек – техника – среда». Эти системы содержат главное, ведущее звено – человека, технику (приборы, оборудование, компьютеры, средства связи и т. п.), посредством которой человек осуществляет профессиональную деятельность, и среду, в которой осуществляется производственный процесс. При этом составляющие этих систем рассматриваются в едином функциональном пространстве, включающем способности человека, возможности техники и специфику среды, и их оптимальное соотношение приводит к эффективному и надёжному функционированию рассматриваемых систем и к эффективности деятельности организации в целом. Отсюда можно предположить, что технология производства, возможно, будет оказывать влияние на формирование ожиданий

личностного и профессионального развития (с учетом усложнения технических систем), хороших отношений в коллективе (если среда предполагает социальное взаимодействие субъектов деятельности), и обязательств добросовестно относиться к выполняемым трудовым функциям, профессионально развиваться по мере производственной необходимости, что также представляет эмпирический интерес.

3. *Социальные условия труда* производственной среды не исчерпываются интегральной характеристикой микроклимата, для формирования которого имеют значение (сплоченность, формальное и неформальное лидерство, особенности ролевого плана, социально-психологический климат, командообразование и др.). Они содержат и другие компоненты, ориентированные, условно говоря, от субъекта труда, например, такие как личный пример окружающих членов профессионального сообщества и других профессиональных групп, их культура, опыт, образ жизни, деятельность, поведение, взаимоотношения, «неписанные законы», традиции организации, группы (референтные и антагонистические), нормы отношения к людям, мнениям, информации в трудовом сообществе, носителями которых являются его члены, реальное место данного человека в структуре трудового сообщества, включенность его в другие группы и группировки (возможно, не связанные с организацией), уровень защищенности его в сообществе от различного рода посягательств и тому подобное [1; 5]. Очевидно, что все вышеперечисленные параметры оказывают влияние на взаимодействие субъектов совместной деятельности, что приводит к лучшему пониманию «психологических ниш», отражающих закономерности «горизонтального» и «вертикального» распределения социальной активности субъектов в профессиональном пространстве [6]. Такие устойчивые социальные образования отражают неоднородность социальной группы, конкретизируют функциональные и межличностные взаимодействия и взаимоотношения субъектов и нередко становятся определяющим условием их профессионального онтогенеза, находя отражение в их психологическом контракте.

В середине XX в. эти компоненты рассматривались как неформальная структура организации, совокупность которых отражает особенности организационной культуры – сложной композиции важных предположений, часто не поддающихся формулированию, бездоказательно принимаемых и разделяемых членами трудового коллектива и представляющих последний компонент производственной среды в этой классификации.

4. *Корпоративная (организационная) культура* – находится в сложных причинно-следственных отношениях с совокупностью характеристик субъектов труда. С одной стороны, она является смыслообразующим и контрольным механизмом, формирующим аттитюды, имплицитные схемы, профессиональную деятельность, поведение и взаимодействие

субъектов труда в организации и изменяет их при любой своей динамике. Как социальные условия производственной среды, внешней по отношению к субъекту труда, организационная культура посредством ценностей, норм, «предположений», являющихся ориентирами для всех субъектов организации, представляющих собой набор ключевых характеристик ценных для организации, опосредует и формирование психологического контракта. С другой стороны, организационная культура детерминирована как внешними по отношению к организации условиями, так и индивидуально-психологическими особенностями субъектов, поскольку они являются ее носителями [5].

Ранее [3; 5] нами показана детерминация вида структуры, состояния, направленности и типа психологического контракта субъектов труда особенностями (тип, мощность, организационный ценности и нормы, ценностные регуляторы организационного поведения, применяемые организацией мотивационные схемы) организационной культуры. Поскольку корпоративная культура неотделима от социальных условий производственной среды и зачастую сама рассматривается в качестве таких условий [5], то мы можем предположить, что и социальные условия будут оказывать непосредственное влияние на формирование имплицитного соглашения субъектов труда. Эмпирические исследования подобного рода, на наш взгляд, должны содержать показатели, максимально характеризующие проявления социальных условий производственной среды, например, такие как особенности формализованного руководства коллективом, неформальное лидерство, социально-психологический климат, сплоченность коллектива, приверженность своей организации, особенности межличностных коммуникаций как по вертикали, так и по горизонтали, отражающие социальный капитал личности и организации, социально-психологический статус и ролевые позиции субъекта в рабочей группе, командные роли, уровень развития команды и т. п. Предполагается, что все вышеперечисленное найдет отражение при формировании психологического контракта субъектов труда.

Итак, качество всех компонентов производственной среды формирует и качество имплицитного соглашения субъекта труда в организации, однако, на наш взгляд, наиболее существенный вклад в позитивное оценивание организационной действительности и формирование позитивного психологического контракта вносит положительная оценка социальных условий производственной среды и существующей корпоративной культуры, то есть тех условий, которые окружают субъекта в процессе его трудовой и социальной (общественной) жизни в организации, поскольку индивид как субъект совместной деятельности включен не только в «метеорологические», физические условия трудовой деятельности, но и в обязательные условия более или менее интенсивных межличностных отношений с коллегами и организацией в целом.

Таким образом, можно заключить, что психологический контракт, будучи надстройкой над формальными отношениями, детерминирован в разной степени всеми условиями производственной среды и психологическими особенностями субъекта труда, и следовательно, система «Субъект труда – производственная среда» может рассматриваться как основополагающее условие формирования психологического контракта сотрудников организации.

Список литературы

1. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: МГУ; Академия, 2004. 336 с.
2. Ребрилова Е.С. «Субъект труда как носитель психологического контракта и часть эргатической системы «Субъект труда – производственная среда» // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2018. № 1. С. 24–28.
3. Ребрилова Е.С. Организационная культура и психологический контракт как показатели взаимодействия персонала и организации // Психология труда и управления в современной России: организация, руководство, и предпринимательство: материалы междунар. науч.-практ. конф. Тверь: ТвГУ, 2014. С. 71–73.
4. Ребрилова Е.С. Психологический контракт в организации: из истории становления понятия // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2008. № 21 (81). С. 86–95.
5. Ребрилова Е.С. Психологический контракт как характеристика субъекта труда в контексте социальных условий производственной среды: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Тверь: ТвГУ, 2009. 24 с.
6. Толочек В.А. Современная психология труда. СПб.: Питер, 2008. 432 с.

THE SYSTEM «THE LABOR SUBJECT – PRODUCTION ENVIRONMENT» AS THE EDUCATIONAL CONDITION FOR THE PSYCHOLOGICAL CONTRACT OF THE EMPLOYEES OF THE ORGANIZATION

E.S. Rebrilova

Tver State University

Presents an analysis of the production environment as the forming condition of the psychological contract and part of the ergative system «Subject of work – the working environment». The production environment at macro-, meso- and microlevels is analyzed, the main components of the production environment are described, assumptions are made regarding the determination of the features of the psychological contract of labor subjects by the components of the production environment.

Keywords: *«Subject of work – the production environment» system, organizational interaction, psychological contract.*

Об авторе:

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

УДК 331.105.22-055.2: 159.9

ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЖЕНЩИН-РУКОВОДИТЕЛЕЙ

Ю.Ю. Чех^{1,2}, С.И. Филиппченкова², Е.В. Балакшина²

¹Психологический центр Юлии Чех, Тверь

²Тверской государственный технический университет

Изучены психологические особенности проявления профессионального творческого потенциала, а также стилей мышления в реализации управленческой деятельности у женщин-руководителей на примере коммерческих и государственных организаций Тверского региона. Посредством применения опросника Э.Ф. Зеера, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова выявлены особенности проявления творческой активности и инициативности в процессе принятия управленческих решений женщинами-руководителями. Методикой А. Алексеева, Л. Громова были определены предпочитаемые индивидуальные стили мышления, посредством которых респонденты анализируют различные ситуации, иннервируют варианты принятия решений, синтезируют детали, факты, связанные с проблемными ситуациями. Анализ полученных в ходе психодиагностического исследования результатов особенностей мыслительной деятельности у женщин-руководителей показал, что наиболее предпочтительными стилями мышления у испытуемых являются аналитический и реалистический. Женщины-руководители творчески активны, самостоятельны при принятии решений и всегда опираются на собственный эмпирический опыт.

Ключевые слова: инициативность, руководитель, стили мышления, творческий потенциал, управленец, управленческая деятельность.

Главным вопросом сравнительных исследований в гендерной психологии лидерства на протяжении последних десятилетий является вопрос о соотношении мужских и женских качеств и черт в управлении, позволяющих сделать этот процесс управления успешным [3; 5]. На вопросы, существуют ли специфические психологические черты и качества личности, позволяющие женщине стать успешным управленцем, и в какой мере эти черты и качества присущи мужчинам и женщинам, большинство исследований дают утвердительные ответы. Исследователи фиксируют, что повышенная, в сравнении с мужской, женская эмоциональность выступает, скорее, негативным фактором эффективного руководства, но ее преодоление способствует значительному повышению эффективности женского руководства в сравнении с мужским [8, с. 94]. На основе анализа ряда исследований М.В. Капранова и С.С. Костыря отмечают, что в целом женщины-руководители более реалистичны и по-деловому настроены, им

свойственны креативность, высокая мотивация достижения, стрессоустойчивость и готовность много работать. Реализовав эти преимущества, женщина-лидер часто становится успешным руководителем [8, с. 95]. Я.Щепаньский фиксирует, что женщина становится более успешным руководителем за счет наличия у нее интуиции, более тонкого, в сравнении с мужчинами, социального интеллекта и чуткости в отношениях с подчиненными и партнерами [12, с. 101]. Результаты исследований психолога Хорнера подтверждают приведенные выше данные: женщины имеют больший потенциал творчества и лидерства в сравнении с мужчинами [12]. Исследователи Дж. Зенгер и Дж. Фолкман провели сравнительный анализ природы женского и мужского лидерства (2011). Они выявили ряд компетенций, наличие которых позволяет значительно повысить эффективность лидерства как у мужчин, так и у женщин; определены наиболее важные качества, которые дают конкурентные преимущества женщинам. Среди таких качеств инициативность, саморазвитие, креативность, ориентация на результат и другие, менее характерные для мужчин в сравнении с женщинами [13; 14]. Эти исследования подтвердили результаты исследований Хорнера, хотя выделенные качества традиционно считаются сильными сторонами мужчин как руководителей. Мужчины же превосходили женщин в такой управленческой компетенции, как способность развивать стратегическое мышление [13; 14]. Схожие результаты получены в исследовании О.В. Котомановой: мужчинам-руководителям в большей степени свойственно развивать стратегическое мышление, женщинам-руководителям – тактическое и интуитивное, но от этого женский стиль руководства не становится менее эффективным, он лишь является другим [9, с. 243–246].

В российской психологии личностные особенности женщин-руководителей изучаются в основном в русле зарубежных теорий и часто просто дублируют результаты зарубежных исследований. Отечественными авторами предпринята попытка создать психофизиологический и социально-психологический портреты женщины-руководителя [4; 10]. Так, Ж.А. Аппоева на основе анализа отдельных исследований делает вывод о наличии существенных психофизиологических преимуществ руководителя-женщины перед руководителем-мужчиной, что обусловлено большей степенью стрессоустойчивости женщин, возможностями личностной мобилизации [1, с. 226]. В исследовании, проведенном А.Е. Чириковой [11, с. 142–162], анализируются деловые и личностные качества женщин-руководителей, их «Я-концепция» в сравнении с мужчинами-руководителями в динамике. Так, проведенное исследование (1998) показало, что женщины становятся руководителями как благодаря наличию «мужских» качеств, так и благодаря качествам, традиционно считающимся женскими, таким

как сензитивность, эмоциональность и способности к творчеству [11, с. 143].

Цель проведенного нами психодиагностического исследования – выявление психологических особенностей реализации творческого потенциала в профессиональной деятельности женщин-руководителей, а также предпочитаемого стиля мышления как индикатора выбора способов решения возникающих в процессе трудовой деятельности проблем.

Психодиагностический комплекс составили следующие психодиагностические методики: 1. Опросник «Каков Ваш творческий потенциал?». Инструментарий методики позволяет определить заложенный профессионально-творческий потенциал сотрудника организации, его уровень (Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Н.О. Садовникова) [6]. 2. Методика «Индивидуальные стили мышления» (А. Алексеева, Л. Громова). Посредством применения методики определяется предпочитаемый способ мышления, общая манера задавать вопросы и принимать решения [1].

База исследования: коммерческие организации Тверского региона (ООО «Волжский терминал», компания «Звезда групп», ООО «Текос», частная компания «Бренд-бюро Статус», Тверской холдинг «Афанасий» и государственные (Министерство туризма Тверской области). Экспериментальная выборка составила 37 человек (женщины в возрасте от 25 до 55 лет) со средним стажем работы 20 лет.

Так, исследование особенностей развития профессионально-творческого потенциала показало, что для 11 % (4 чел.) выборки характерен высокий уровень его выраженности. Полученные результаты характеризуют респондентов как творческих, инициативных и склонных принимать нестандартные решения в профессиональной управленческой деятельности. Данное качество в современных условиях реализации деятельности, связанной с управлением, можно считать одним из ведущих – особенно в контексте эффективности производства (рис. 1).

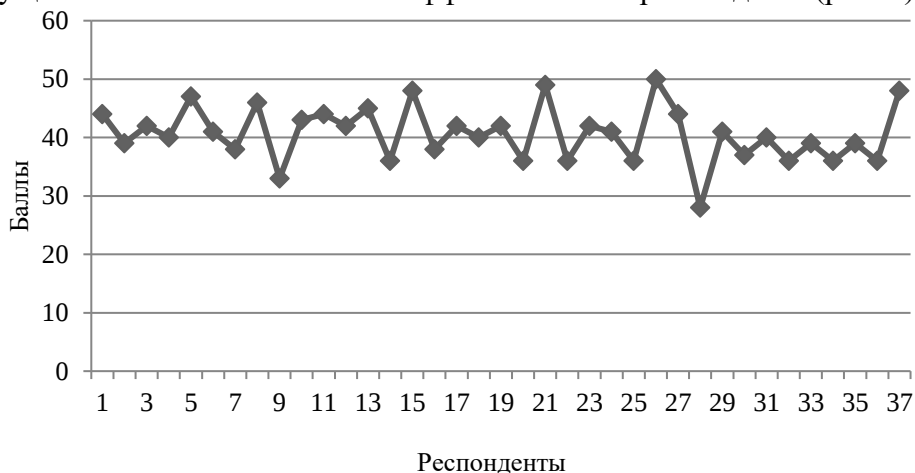


Рис. 1. Диаграмма распределения индивидуальных показателей уровня развития профессионально-творческого потенциала женщин-руководителей.

89 % (33 чел.) демонстрируют средний уровень выраженности этого качества. Проявление творческих инициатив происходит только при необходимости или при желании, что ни в коей мере не отражается на результативности и успешности выполняемой деятельности.

Результаты проведенного дескриптивного анализа показали, что среднее статистическое значение по шкале «Профессиональный творческий потенциал» (общий показатель) по группе женщин-руководителей составило 29,9 балла, что соответствует норме выраженности качества. Так, решение каждодневных задач женщиной-руководителем, связанных с социально-экономической сферой, а также необходимость мобилизации персонала на достижение высших результатов в постоянно меняющихся условиях становятся возможными не только благодаря директивным методам управления, но и проявления им активности, гибкости и креативности мышления.

Результаты исследования ведущего стиля мышления (синтетический, идеалистический, прагматический, аналитический, реалистический) позволили выявить ряд следующих закономерностей. Так, например, было установлено, что по шкале «Синтетический стиль мышления» среднее статистическое значение составило 42,2 балла, что свидетельствует о том, что респонденты в любых обстоятельствах не применяют данный стиль (рис. 2).

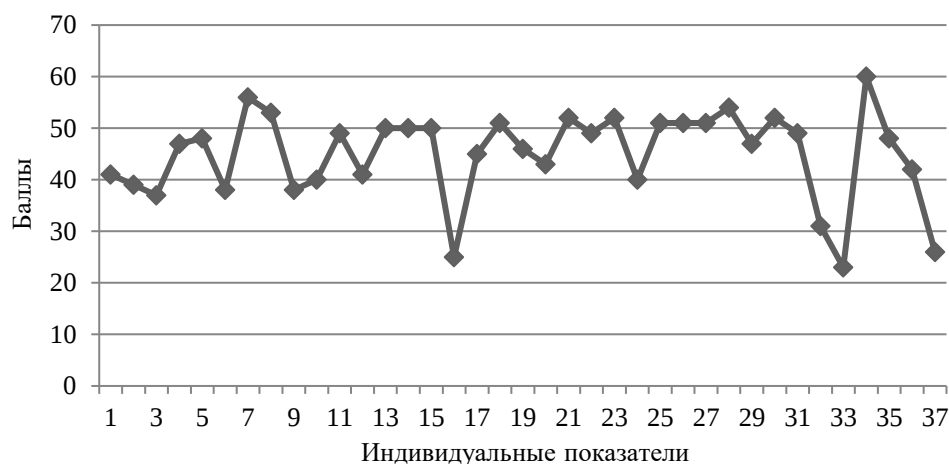


Рис. 2. Диаграмма распределения индивидуальных показателей уровня выраженности синтетического стиля мышления у женщин-руководителей.

Данные дескриптивного анализа по шкале «Идеалистический стиль мышления» выявили следующую особенность: среднее статистическое значение по группе составило 46,9 балла. Результаты свидетельствуют о том, что в проблемных ситуациях женщины-руководители по возможности избегают данного стиля.

Выявленная особенность также характерна и для шкалы «Прагматический стиль мышления», средний статистический показатель составил 48,7 балла. Респонденты в профессиональной деятельности и при решении жизненных ситуаций не отдают данному стилю предпочтение.

По шкале «Аналитический стиль мышления» среднее статистическое по группе составило 62,2 балла. Женщины-руководители отдают умеренное предпочтение и предрасположенность данному стилю (рис. 3).

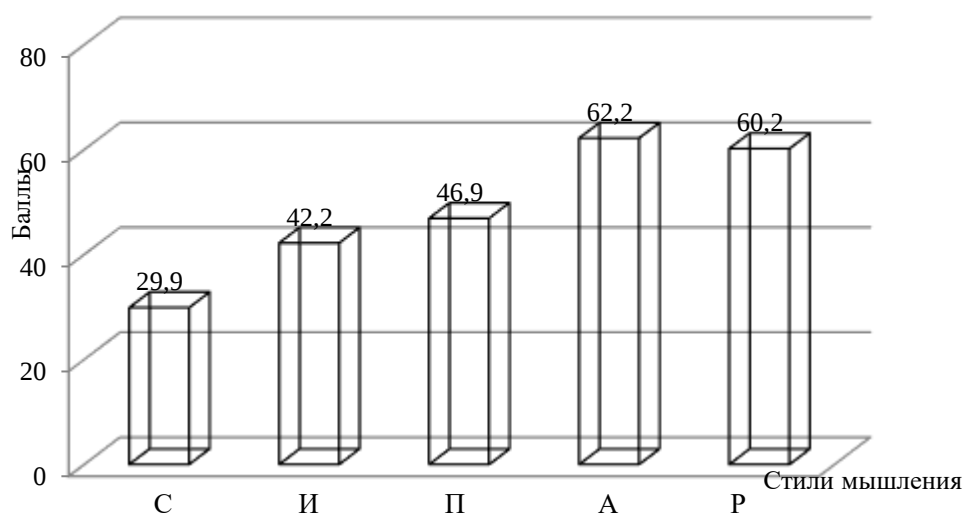


Рис. 3. Диаграмма распределения индивидуальных показателей уровня выраженности стилей мышления у женщин-руководителей: С – синтетический; И – идеалистический; П – прагматический; А – аналитический; Р – реалистический.

По шкале «Реалистический стиль мышления» нами был выявлен средний уровень выраженности качества (умеренная предрасположенность), то есть при решении стратегических, организационных задач в процессе руководства предприятием и коллективом женщины-руководители ориентируются на личный опыт, возможность самостоятельно разобраться в ситуации, увидеть, услышать все факты. Главная установка в деятельности – это желание все исправить, корректировать для достижения более высокого результата в деятельности, что нередко не встречает понимания у оппонентов.

Анализируя полученные данные, необходимо выделить следующие характеристики мышления женщин руководителей:

- 1) наиболее эффективным видом мышления в профессиональной управленческой деятельности является практическое, которое включает в себя реалистический, аналитический и прагматический стили (оно позволяет обобщенно отражать специфическое содержание и условия его реализации);
- 2) главная задача практического мышления (синтетического типа)

– поступательно решать проблемы не только практической деятельности, но и проводить стратегическое планирование (умение правильно ставить задачи, вычленять их);

3) выделенные в ходе исследования особенности стиля мышления женщин-руководителей, заключающиеся в его практической направленности, становятся важными для управленческой деятельности в Тверском регионе, так как одной из главных функций женщины-руководителя является постановка задач для подчиненных.

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. С. 29–41, 316–328.
2. Аппоева Ж.А. Женщина-руководитель – закономерность в развитии бизнеса // Актуальные вопросы экономических наук. 2011. № 22–1. С. 226.
3. Батаршев А.В. Психодиагностика в управлении: практ. руководство. М.: Дело. 2005, 496 с.
4. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука. 1988. 467 с.
5. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер. 2010, 203 с.
6. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: Теория и практика: учеб. пособие для высшей школы. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2004. 192 с.
7. Лукин Е.Ф. Конфликтология: управление конфликтами. М.: Академический проект. 2007. 799 с.
8. Капранова М.В., Костыря С.С. Психологические особенности профессиональной карьеры женщин-руководителей бизнес-структур // Современная социальная психология: Теоретические подходы и прикладные исследования. 2011. № 3. С. 94.
9. Котоманова О.В. Женщины в российском обществе: проблемы гендерного неравенства // Вестн. Бурят. гос. ун-та. 2011. Вып. 5. С. 243–246.
10. Столяренко Л.Д. Основы психологии. Практикум. 7-е изд. М.: 2006. 704 с.
11. Чирикова А.Е. Женщина-руководитель во власти и бизнесе: социально-психологический портрет // Политическая экспертиза: Политэкс. 2011. Т. 7. № 1. С. 142–162.
12. Щепаньский Я. Женщины-руководители в современном мире. М., 2009. 248 с.
13. Выявление лидерских качеств у женщин // Женщина-лидер. URL: <http://www.effecton.ru/745.html> (дата обращения: 21.12.2016).
14. Правда ли, что женщины-руководители лучше мужчин // Harvard Business Review. URL: <http://hbr-russia.ru/blogs/98/3577> (дата обращения: 15.02.2017).

FEATURES OF REALIZATION OF CREATIVE POTENTIAL IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE FEMALE HEADS

Yu.Yu. Cech^{1,2}, S.I. Filippchenkova², E.V. Balakshina²

¹Psychological Center of Julia Cech, Tver

²Tver State Technical University

Psychological features of manifestation of professional creative potential and also styles of thinking in realization of administrative activity at female heads on the example of commercial and state the organizations are studied. By means of application of the questionnaire of Zeer E.F., Pavlova A.M., Sadovnikova N.O. are revealed features of manifestation of creative activity and initiative in the course of adoption of administrative decisions by women by heads. Alekseev A. technique, Gromova by L has defined the preferred individual styles of thinking by means of which respondents analyze various situations, decision-making options innervate, synthesize details, the facts about problem situations. The analysis of the results of features of cogitative activity received during psychodiagnostic testing at women of heads has shown that the most preferable styles of thinking at examinees are analytical and realistic. Female heads are creatively active, independent *at decision-making and always rely on own empirical experience.*

Keywords: *initiative; head; styles of thinking, creative potential, manager, administrative activity.*

Об авторах:

ФИЛИППЧЕНКОВА Светлана Игоревна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170100, г.Тверь, ул. А. Никитина, 22), e-mail: sfilippchenkova@mail.ru

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

ЧЕХ Юлия Юрьевна – руководитель компании «Психологический центр Юлии Чех», аспирант кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170100, г. Тверь, Радищева бульвар, 21, офис 42), e-mail: pif1997@mail.ru

УДК 378-057.4:159.9

ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КАЧЕСТВ И СТРАТЕГИЙ ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ У ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Ю.Ю. Шаульская¹, С.И. Филиппченкова², Е.В. Балакшина²

¹Российский государственный аграрный университет
– МСХА им. К.А. Тимирязева

²Тверской государственный технический университет

Изучены психологические особенности проявления стратегий поведения в конфликтных ситуациях в процессе профессиональной деятельности у преподавателей ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А.Тимирязева». С помощью опросника Кеннета Томасса определены особенности проявления и регулирования конфликтов человеком при защите собственных интересов и личностного пространства. Применялись методика А.В. Карпова и методики диагностики выраженности коммуникативных и организаторских склонностей (КОС) как показатели четкого умения устанавливать межличностные и деловые контакты. Проведен анализ результатов особенностей проявления способов урегулирования и выхода из конфликтных ситуаций у преподавателей высшей школы. Наиболее выраженными особенностями проявления способов урегулирования и выхода из конфликтных ситуаций у преподавателей высшей школы являются избегание и компромисс.

Ключевые слова: конфликт, конфликтное поведение, преподаватель, профессиональное общение, стратегии конфликтного поведения, коммуникативные качества.

Сегодня ориентация на цели государственной политики в сфере высшего образования требует значительных перемен в организации деятельности высшей школы в целом и взаимодействия преподавателей и студентов в частности. Использование современных технологий, достижений научно-технического прогресса, мультимедийных средств в учебно-воспитательном процессе базируется на специфических знаниях и умениях и предъявляет к личности педагога и обучающегося ряд особых требований в когнитивной сфере, мотивационной составляющей, к психоэмоциональному состоянию и личностным особенностям преподавателя высшей школы. Взаимодействие в системе «преподаватель – студент» предполагает наличие диалогового общения, межличностного восприятия, доверия, сотрудничества. Во взаимодействии преподавателя и студента нередко возникают ситуации, приводящие к возникновению непонимания, недопонимания и конфликта.

В настоящее время особый интерес в современной психологической науке представляют исследования динамики

протекания конфликтных ситуаций и эффективных способов их разрешения. В такого рода исследованиях фокусом внимания выступает ряд деструктивных последствий конфликта в практике высшей школы, инициирующих враждебность и неприязнь в процессе педагогического общения и взаимодействия педагога и обучающегося. Последствия конфликтов в учебно-воспитательном процессе в высшей школе могут выступать системообразующими факторами, способствующими возникновению напряженности в студенческой группе: несходство мнений студентов по оценке поведения определенного преподавателя в учебном процессе, неудовлетворительная организация учебно-воспитательного процесса, недовольство складывающимися межличностными отношениями с педагогом.

В современной психологической литературе можно встретить следующее определение понятия «конфликт»: «от лат. *conflictus*, то есть столкновение. Это и противоборство, и способ разрешения возникающих противоречий, и эмоционально окрашенный процесс социального взаимодействия» [1; 6, с. 101]. Конфликтное взаимодействие заставляет человека задействовать значительный психологический ресурс и сопровождается высоким уровнем напряженности (физический, психологический). Так как в основе ситуации конфликта лежит столкновение с оппонентом, требующее высокой концентрации сил (духовных, психологических, физических), то серьезная конфликтная ситуация приводит к большому приложению психологических ресурсов. Если человек не справляется с психоэмоциональным напряжением и теряет самоконтроль, то нарушает правила поведения, определенные регламентом взаимоотношений в высшей школе и закрепленные за статусом преподавателя: повышает голос, машет руками, что приводит в дальнейшем к переживаниям и стыду [4]. Одним из важнейших профессионально важных качеств преподавателя вуза является высокий уровень нервно-психической устойчивости и развитая рефлексивность (Т.В. Барлас, Ф.Б. Березин, А.В. Карпов и др.). Педагогам, обладающим признаками нервно-психической неустойчивости характера, низкой работоспособностью, сниженной приспособляемостью к нововведениям, склонностью к нервным срывам, характерно нарушение принятых норм поведения, недостаточность рефлексивного анализа собственных поступков и их последствий. Также они характеризуются повышенной возбудимостью и эмоциональностью, импульсивностью, высоким уровнем тревожности [2; 3; 5]. Все эти индивидуально-психологические особенности приводят к возникновению множества конфликтных ситуаций в межличностных взаимоотношениях как со студентами, так и с коллегами.

Способность к эффективному разрешению конфликтных ситуаций в учебно-педагогическом процессе высшей школы

предполагает умение преподавателя реализовывать систему мер и использовать конструктивные стратегии поведения в конфликтной ситуации. Как известно, К. Томас выделил пять способов урегулирования конфликта и создал пятифакторную модель предпочитаемых стратегий поведения конфликтующих сторон [7]: соревнование (конкуренция) как удовлетворение своих интересов в ущерб другому человеку; уклонение как бегство от проблем и ответственности; приспособление как способ пойти на уступки ради другого, однако не в ущерб себе; компромисс; сотрудничество как альтернативное решение, полностью удовлетворяющее интересы обеих сторон. Наиболее эффективной для разрешения конфликтных ситуаций в педагогическом взаимодействии в практике высшей школы является, на наш взгляд, стратегия сотрудничества, при которой обе стороны оказываются в выигрыше, поскольку они прилагают совместные усилия к управлению ситуацией. Однако зачастую преподавателям свойственно использовать компромисс и избегание конфликтных ситуаций в силу своего статуса и должностного положения.

В отечественной психологической литературе отмечается необходимость формирования высокой культуры поведения преподавателя высшей школы, связанной с умениями самопрезентации, развитыми коммуникативными навыками и умелым применением эффективных стратегий разрешения перманентно возникающих в педагогическом взаимодействии конфликтных ситуаций.

Целью проведенного в 2017 г. исследования выступило изучение психологических особенностей проявления стратегий поведения в конфликтных ситуациях в процессе профессиональной деятельности у преподавателей высшей школы. Выборку исследования составили преподаватели, осуществляющие трудовую деятельность в ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А.Тимирязева» (ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева). Количество респондентов – 50 чел., среди них – 32 женщины и 18 мужчин в возрасте от 26 до 61 года.

В качестве инструментального оснащения представленного исследования выступил комплекс следующих психодиагностических методик: 1) разработанный Кеннетом Томасом опросник, определяющий особенности проявления и регулирования конфликтов человеком при защите собственных интересов и личного пространства; 2) методика диагностики выраженности коммуникативных и организаторских склонностей как показателей четкого умения устанавливать межличностные и деловые контакты [5; 6].

Анализ результатов проведенного психодиагностического исследования особенностей проявления способов урегулирования и выхода из конфликтных ситуаций у преподавателей высшей школы

показал, что наиболее выраженными качествами являются избегание и компромисс.

Следует отметить, что все исследуемые показатели находятся в зоне среднего уровня выраженности качества, наименьшая выраженность характерна для стратегии соперничества (3,9 балла). Согласно полученным результатам, респонденты любыми способами стараются не вступать в конфликтные ситуации или отстраняются от конфликтных ситуаций. Будучи включенными в неприятную ситуацию, испытуемые выказывают готовность идти на уступки, получая что-либо взамен. Как результат – главный вопрос не всегда остается решенным (рис. 1).

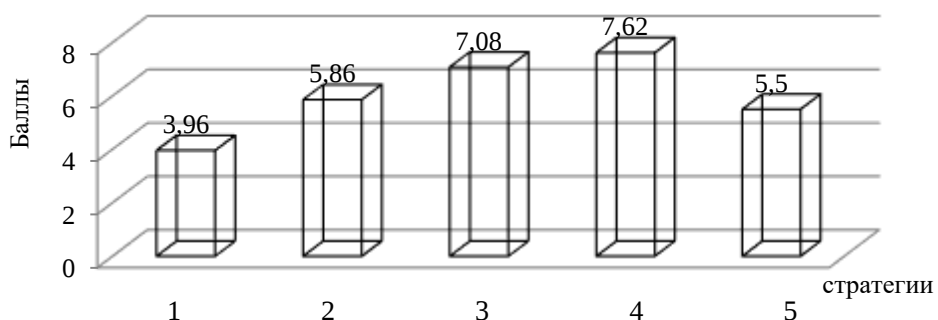


Рис. 1. Диаграмма распределения средних статистических показателей выраженности стратегий поведения в конфликтных ситуациях у преподавателей высшей школы: 1 – соперничество; 2 – сотрудничество; 3 – компромисс; 4 – избегание; 5 – приспособление.

Анализ результатов исследования по методике «Коммуникативные и организаторские склонности» показал, что в процессе реализации профессиональной деятельности преподаватели в равной степени проявляют выраженность коммуникативных и организаторских склонностей (10,7; 11,0). Детальное рассмотрение результатов по каждой шкале отдельно позволило выявить следующие закономерности:

1. По шкале «Коммуникативные склонности» для 15 чел. (30 %) характерен средний уровень выраженности качества, для 19 чел. (38 %) – высокий уровень, 3 чел. (6 %) проявляют очень высокий уровень выраженности качества, для 7 чел. (14 %) характерен очень низкий уровень выраженности коммуникативных склонностей, а для 6 чел. (6 %) – низкий уровень качества. Исходя из полученных результатов, необходимо отметить, что в целом в процессе выполнения профессиональных обязанностей и в жизненных ситуациях, испытуемые быстро адаптируются к новой обстановке, новым контактам, демонстрируют стремление расширять круг своих знакомых, не отказывают в помощи близким и друзьям, проявляют инициативу в общении.

2. Результаты по шкале «Организаторские склонности» распределились следующим образом (рис. 2): для 26 чел. (52 %) характерен средний уровень выраженности качества, для 13 чел. (26 %) – высокий уровень, 1 чел. (2 %) проявляет очень высокий уровень выраженности качества, 3 чел. (6 %) имеют очень низкий уровень выраженности организаторских склонностей, а у 7 чел. (14 %) – низкий уровень качества.

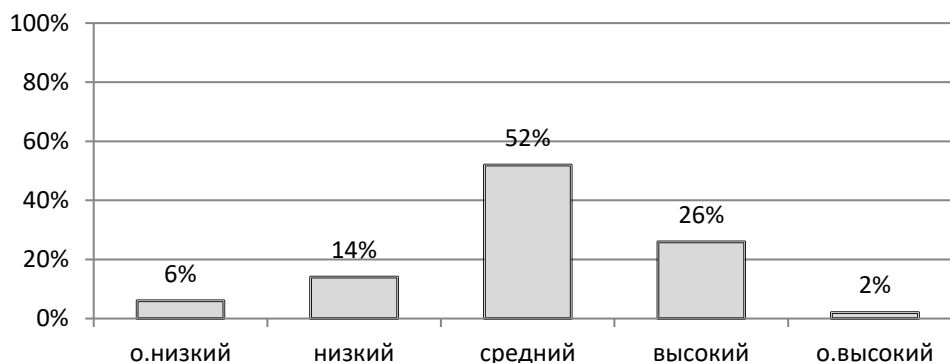


Рис. 2. Диаграмма показателей процентного соотношения уровня выраженности организаторских склонностей у преподавателей высшей школы.

Испытуемые в процессе профессионального взаимодействия чувствуют себя свободно, быстро ориентируются в нестандартных и критических ситуациях в трудовом процессе, способны отстаивать собственное мнение и берут ответственность за принимаемые решения.

Опираясь на полученные результаты, можно отметить, что эффективность профессионального взаимодействия в системе «преподаватель–студент» поддерживается высоким уровнем развитости коммуникативной компетентности педагогов высшей школы, а также их способности своевременно урегулировать напряженные ситуации. В процессе межличностного и профессионального взаимодействия преподаватели в наибольшей степени заинтересованы в профилактике и предупреждении конфликтных ситуаций во взаимоотношениях со студентами и коллегами посредством рационального планирования учебного процесса.

Список литературы

1. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов. М: Юнити, 2011, 203 с.
2. Батаршев А.В. Психодиагностика в управлении: практ. руководство. М.: Дело. 2005, 496 с.
3. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука, 1988. 467 с.
4. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Питер. 2010, 203 с.

5. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методики ее диагностики // Психол. журн. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.
6. Лукин Е.Ф. Конфликтология: управление конфликтами. М.: Академический проект. 2007. 799 с.
7. Основы психологии. Практикум. Столяренко Л.Д. 7-е изд. М.: 2006. 704 с.

RESEARCH OF COMMUNICATIVE QUALITIES AND THE STRATEGY OF BEHAVIOUR IN CONFLICT SITUATIONS AT TEACHERS OF THE HIGHER SCHOOL

Yu.Yu. Shaulskaya¹, S.I. Filippchenkova², E.V. Balakshina²

¹Russian State Agrarian University - Moscow Timiryazev Agricultural Academy

²Tver State Technical University

Today orientation to the purposes of state policy in the sphere of the higher education demands considerable changes in the organization of activity of the higher school in general and interactions of teachers and students in particular. Interaction in the teacher student system assumes existence of dialogue communication, interpersonal perception, trust, cooperation. In interaction of the teacher and student quite often there are situations leading to emergence of misunderstanding, misunderstanding and the conflict. Results of a research show that the efficiency of professional interaction in the teacher student system is maintained by the high level of development of communicative competence of teachers of the higher school and also their abilities in due time to settle intense situations. In the course of interpersonal and professional interaction teachers are most interested in prevention and prevention of conflict situations in relationship with students and colleagues by means of rational planning of educational process.

Keywords: *conflict, conflict behavior, teacher, professional communication, strategy of conflict behavior, communicative qualities.*

Об авторах:

ШАУЛЬСКАЯ Юлия Юрьевна – старший преподаватель педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА им. К.А.Тимирязева» (127422, г. Москва, ул. Тимирязевская, 49), e-mail: pif1997@mail.ru

ФИЛИППЧЕНКОВА Светлана Игоревна – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170100, г. Тверь, ул. А. Никитина, 22), e-mail: sfilippchenkova@mail.ru

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

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 159.9.072

ПРОБЛЕМАТИЧНОЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МОБИЛЬНОГО ТЕЛЕФОНА В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В.Н. Колесников, Ю.И. Мельник, Л.И. Теплова

Петрозаводский государственный университет

Рассмотрены вопросы проблематичного использования мобильного телефона в юношеском возрасте. Создание русскоязычной версии опросника PUMP (Problematic use of mobile phone) позволило установить структурные компоненты и выявить связи проблематичного использования мобильного телефона с использованием приложений, видами активности и некоторыми характеристиками учебной деятельности. Установлено, что активность в социальных сетях может выступать как предиктор проблематичного использования телефона. Результаты исследования показывают, что чрезмерность в использовании мобильного телефона негативно отражается на учебной деятельности.

Ключевые слова: *проблематичное использование мобильного телефона, мобильная зависимость, аддиктивное поведение, интернет-сервисы, социальные сети, юношеский возраст.*

По мере того как функциональность мобильного телефона продолжает развиваться, зависимость от него становится неизбежной реальностью, привлекая к себе внимание исследователей в качестве предмета изучения. Сравнительно недорогой скоростной Интернет, множество приложений для досуга и развлечений, средства коммуникации и оперативного доступа к информации сделали мобильный телефон универсальным инструментом современного человека, использование которого, однако, становится причиной появления новых разновидностей психологических нарушений [1, с. 329; 2].

Список негативных последствий чрезмерного использования мобильного телефона выглядит весьма внушительно: стресс, тревожность, потеря чувства безопасности, снижение уверенности, частые изменения настроения, тревога из-за проблем с доступом к сервисам, чувство изоляции и покинутости при обмене сообщениями, нарушения сна, частые пробуждения для проверки поступивших сообщений или звонков, многочисленные физические симптомы (боль в шее, эффект сухих глаз, нарушения зрения и др.), бред, слуховые и тактильные галлюцинации, номофобия (страх остаться без мобильного телефона) и др. [5, с. 291; 6, с. 374; 7, с. 122; 9, с. 56; 12, с. 448].

Справедливости ради стоит указать и на наличие данных о позитивных психологических эффектах пользования мобильным

телефоном: усиление чувства независимости и автономии, возможность устанавливать и поддерживать позитивные взаимоотношения, быть вовлеченным и связанным с семьей, друзьями и др. Более того, существует мнение о том, что реализуемое с помощью смартфона стремление уйти в виртуальный мир представляет собой следующую ступень эволюционного развития человека [14].

Как и в случае с интернет-зависимостью, вокруг ключевого феномена продолжают дискуссии по поводу терминологии (мобильная зависимость, зависимость от мобильного телефона, смартфон-аддикция, проблематичное дисфункциональное использование мобильного телефона и др.). В рамках данной статьи эти термины используются как синонимы, хотя можно предполагать существование различных форм нарушений. Обсуждается вопрос, что вызывает поведенческие изменения: сам по себе телефон или содержание и виды активности, предлагаемые его приложениями? Сомнению подвергается и сам факт существования зависимости как самостоятельного феномена, поскольку в связываемых с нею симптомах можно усматривать проявления других психических расстройств.

Существует несколько теоретических частных моделей, используемых для объяснения формирования телефонной зависимости. Модель избегания была изначально создана для объяснения шопоголизма: мобильные телефоны, как и шопинг, могут использоваться для избавления болезненного самосознания от негативных переживаний и насущных проблем. Пользователь таким образом не получает удовлетворенности, а уменьшает уровень дискомфорта и избавляется от стресса. Другое объяснение причин телефонной зависимости усматривает в телефоне средство для снижения уровня переживания одиночества у молодых людей. Возникновение зависимости в этом случае объясняется постоянной потребностью в получении гарантий принятия и страхом быть отвергнутым [3, с. 303].

Основываясь на разных публикациях, Дж. Бельюкс предложил интегративную теоретическую модель формирования зависимости от телефона – Модель пути проблематичного использования мобильного телефона (Pathway Model of Problematic Mobile Phone Use). Согласно автору, проблематичное использование телефона гетерогенно и имеет множество проявлений. Полагается, что к формированию зависимости могут вести по крайней мере три пути: путь чрезмерной потребности в социальной поддержке, путь импульсивности-антисоциальности и путь экстраверсии. Каждый из путей имеет отношение к определенному набору личностных качеств, наиболее востребованным приложениям (функциям) мобильного телефона, типу проблемного использования телефона и поведенческим симптомам [4, с. 159].

Сведения о распространенности зависимости от мобильного телефона варьируют в весьма значительных пределах (от 5 до 60 %). Такой разброс объясняется различиями в определении самого оцениваемого конструкта и методах его оценки, (интервьюирование, опросник, проведенный при очном контакте или через Интернет), возрастом опрашиваемых, а также особенностями страны, в которой проводилось исследование. Данные показывают, что общее время, потраченное на действия с мобильным телефоном, уменьшается с возрастом. Наивысшие показатели характерны для людей моложе 20 лет, в основном это подростки 14 лет, что связывается с ослаблением самоконтроля, свойственным этому возрасту.

Неоднозначно решается вопрос о признаках (критериях) телефонной зависимости. Весьма часто эти критерии формируются на основе соотнесения с критериями игромании и зависимости от ПАВ. Телефонная зависимость ставится в один ряд с другими зависимостями, и значит, критерии должны быть едиными. Такой подход дает следующий список симптомов: проблемное и сознательное использование в опасных ситуациях, межличностные и семейные конфликты и конфронтация; потеря интереса к другим видам деятельности, продолжение проблемного поведения, несмотря на негативные последствия или проблемы с самочувствием; повторяющиеся физические, умственные, социальные, трудовые или семейные трудности и проблемы, предпочтение мобильного телефона личным контактам; частые и постоянные звонки за непродолжительное время, бессонница и нарушения сна; чрезмерное использование, непреодолимое желание, абстиненция, толерантность, трудности с контролем, увеличение использования для достижения удовлетворения или расслабления, противодействие дисфорическому настроению, необходимость находиться на связи, быть доступным, чувство раздражительности или потерянности, если телефон недоступен или в нерабочем состоянии, а также если нет возможности отправлять и просматривать сообщения, чувство беспокойства, когда невозможно использовать телефон; тревога и одиночество при отсутствии возможности отправить сообщение или получить немедленный ответ; стресс и изменения в настроении из-за необходимости немедленно реагировать на сообщения [8].

Существуют и подходы, учитывающие более широкую интерпретацию этих симптомов – как результат нарушения контроля или психопатологические черты личности. Они предлагают больший диапазон поведенческих проявлений вне самой зависимости. Возможно, существование различий в подходах к выделению симптомов зависимости от телефона также требует разграничения между различными формами нарушений: чрезмерным использованием,

проблематичным использованием, зависимостью и аддикцией. При выделении симптомов телефонной зависимости следует принимать во внимание и существование определенной уязвимости по отношению к возникновению поведенческих зависимостей: низкая самооценка, конфликтность, импульсивность, поиск ощущений, нетерпимость к боли и переживанию грусти, тенденция к депрессивным или дисфорическим состояниям. Это может быть объяснением частого сосуществования телефонной зависимости, проблем в поведении и психических расстройств.

Большинство исследований указывают на существование гендерных различий в проявлении телефонной зависимости: по сравнению с юношами, большую зависимость от телефона проявляют девушки, используя коммуникативные сервисы и приложения для установления и поддержания интенсивных и тесных социальных связей и контроля негативных эмоций. Юноши более склонны к рискованному использованию телефона, для них характерно большее разнообразие в использовании функций телефона, большая инструментальность и практичность [11, с. 257; 13, с. 1281].

Наличие почти у каждого школьника и студента мобильного устройства, открывающего возможности удовлетворения потребностей развивающейся личности весьма обширного спектра, приводит к постановке вопроса о месте и роли этого мобильного устройства в учебном процессе. С одной стороны, смартфон является средством оперативного доступа к ресурсам Интернета, устройством для коммуникации с другими участниками образовательного процесса, дисплеем для вывода представленной в различных формах информации. С другой стороны, это отвлекающий от занятий объект, содержащий в себе массу соблазнов и в силу этого становящийся предметом формирования зависимости, тем более препятствующей учебе. Есть данные, показывающие, что даже сам факт нахождения включенного смартфона в пределах доступности (на парте, в сумке) влияет на когнитивные функции (память и внимание), снижая их продуктивность. Этот эффект, названный «brain-drain» и обозначающий ослабление когнитивных функций мозга, оказался особенно ярко выраженным у студентов со смартфон-аддикцией [15, с. 145].

Следует отметить, что озабоченность проблематичным использованием мобильного телефона, как и оценка его возможностей в качестве современного средства обучения, пока еще не находят достаточной аргументации в материалах исследований российских учёных. Отчасти это может объясняться недостаточностью диагностического инструментария для изучения проявлений проблематичного использования мобильного телефона и степени их выраженности. В зарубежных публикациях описывается около 20

различных опросников для измерения телефонной зависимости [8]. Различия заключаются в аудитории, которой адресован инструмент (превалируют опросники для подростков и студентов), количестве вопросов, базовых критериях (исходной модели), названии базового конструкта – вида или формы зависимости/аддикции, числе факторов, выделившихся в результате факторного анализа ответов на вопросы, и числе шкал, раскрывающих разные стороны аддикции.

Обозначенные дискуссионные вопросы ставят перед исследователями множество задач, требующих своего решения. В рамках данного исследования рассматривались вопросы изучения компонентного состава проблематичного использования мобильного телефона, оценивалась распространенность нарушений у современных юношей и девушек. Учитывая, что у молодых людей чрезмерное использование телефона может конкурировать с учебой, в исследовании ставился вопрос о связи использования телефона с учебной деятельностью.

Для изучения зависимости от мобильного телефона была использована шкала проблематичного использования мобильного телефона Problematic Use of Mobile Phone [10], что отчасти и послужило основанием для использования термина «проблематичное использование мобильного телефона» как ключевого в рамках проводимого исследования. Шкала PUMP основана на расширенной модели телефонной зависимости, которая включает общие для всех зависимостей симптомы и специфические поведенческие проявления, связанные с проблематичным использованием телефона. PUMP включает 20 утверждений, степень согласия с которыми оценивается выбором одного из пяти вариантов от «полностью не согласен» до «полностью согласен».

Вопросы шкалы объединяются в пары, образуя десять признаков проблематичного использования смартфона:

1. Толерантность: необходимость увеличивать постоянно время пользования для получения удовлетворенности.
2. Синдром отмены: эмоциональный дискомфорт при лишении возможности пользоваться смартфоном.
3. Использование телефона больше времени, чем планировалось.
4. Большое количество потраченного на телефон времени.
5. Непреодолимое желание: мысли о телефоне, беспокойство из-за возможных звонков или сообщений.
6. Негативное влияние на другие занятия.
7. Использование, несмотря на наличие физических или физиологических проблем.
8. Невыполнение обязательств перед другими.
9. Провоцирование опасных ситуаций.

10. Использование, несмотря на проблемы в отношениях с другими.

Было опрошено 150 обучающихся старших классов школ и младших курсов университета в г. Петрозаводске в возрастном диапазоне от 15 лет до 21 года. Участники исследования заполняли русскоязычную версию опросника PUMP, а также отвечали на вопросы анкеты об использовании мобильного телефона, в том числе связанные с обучением в школе или университете. Для обработки данных использовались статистические критерии для оценки достоверности статистических различий между группами, методы корреляционного, регрессионного и факторного анализа.

Результаты и их анализ

Опрос показал, что смартфон есть у 98 % респондентов, что обеспечивает для преобладающего большинства постоянную доступность сервисов Интернета и очевидно оказывает влияние на способы использования телефона как средства оперативной связи. В частности, общение посредством обмена СМС-сообщениями вытесняется обменом сообщениями через социальные сети и мессенджеры, и это меняет картину технологических зависимостей, установленную в ходе ранних исследований, в которой находилось место зависимости от СМС-сообщений.

По частоте использования на первом месте с большим отрывом от всех других сервисов и приложений разместились социальные сети – 80,5 % (табл.1).

Таблица 1

Частота использования различных сервисов смартфона

Цели использования смартфона	Час и более каждый день (%)
Телефонные звонки	31,8
СМС-сообщения (отправка и чтение)	12,9
Общение в мессенджерах (WhatsApp, Viber, Telegram и др.)	26,6
Социальные сети (ВКонтакте, Facebook и др.)	80,5
Поиск информации, не связанной с учебой, в Интернете	38,3
Чтение книг	15,6
Игры	13,0
Просмотр видео, ТВ	27,9
Оплата счетов, покупок через Интернет	3,9
Электронная почта	3,2
Навигация (поиск местоположения, прокладывание маршрута)	6,5
Видео-, фотосъемки	11,6
Прослушивание музыки	62,3

Далее в порядке убывания частоты идут прослушивание музыки (62,3 %), поиск не связанной с учебной информации (38,3 %) и собственно телефонные звонки (31,81 %). Примерно с одинаковой частотой смартфон служит средством для просмотра видео и ТВ и общения в мессенджерах (27,9 и 26,6 %). Анализ данных с учетом гендерных особенностей показал, что юноши в отличие от девушек реже совершают звонки ($p < 0,01$), но чаще используют телефон для игр ($p < 0,01$) и просмотра видео ($p < 0,01$).

Для изучения компонентного состава зависимости от смартфона использовался факторный анализ пунктов шкалы (метод главных компонент). В результате была получена факторная модель, включающая четыре фактора с полной объясненной дисперсией 60,22 %. В табл. 2 приводятся только значения факторных нагрузок, большие, чем 0,4. Формулировки пунктов опросника PUMP приведены в табл. 3.

Таблица 2

Матрица повернутых компонент

Пункт	Компонента				Пункт	Компонента			
	1	2	3	4		1	2	3	4
1	0,64				11	0,69			
2	0,76				12		0,44	0,72	
3	0,68		0,44		13			0,72	
4			0,58		14		0,46	0,40	
5		0,54	0,62		15		0,39		0,56
6		0,80			16	0,45	0,51		
7		0,79			17				0,68
8	0,42	0,59			18				0,75
9	0,66				19				0,66
10			0,55		20	0,58			0,39

В первый фактор (18,2 %) вошли оба пункта субшкалы «Толерантность» и несколько пунктов из других шкал: 3, 9, 11, 20. Пункты 8 и 16 также имеют достаточно высокий вес, но еще большие веса у них во втором факторе. Почти во всех этих утверждениях присутствует идея ограничения времени пользования телефоном: желание других ограничить это время и стремление увеличить время пользования телефоном. Такое содержание позволять обозначить фактор как «Соппротивление ограничениям в использовании телефона».

Таблица 3

Пункты опросника PUMP

1. Когда я уменьшаю время пользования своим мобильным телефоном, я чувствую себя менее удовлетворенным
2. Мне нужно больше времени, чем раньше, для использования своего мобильного телефона, чтобы почувствовать себя более удовлетворенным
3. Когда я перестаю пользоваться мобильным телефоном, я становлюсь угрюмым и раздражительным
4. Мне было бы очень сложно эмоционально отказаться от моего мобильного телефона
5. Количество времени, которое я провожу со своим мобильным телефоном, мешает мне выполнять другие важные дела
6. Раньше я думал, что это ненормально так много тратить время на мобильный телефон, как я это делаю сейчас
7. Думаю, что я, должно быть, трачу слишком много времени на свой мобильный телефон
8. Люди говорят мне, что я провожу слишком много времени со своим мобильным телефоном
9. Когда я не пользуюсь мобильным телефоном, я думаю о его использовании или планирую, когда я смогу его использовать в следующий раз
10. Я чувствую беспокойство, если я не получил звонок или сообщение в определенное время.
11. Я игнорировал людей из моего окружения, чтобы использовать свой мобильный телефон
12. Я использовал свой мобильный телефон, хотя знал, что мне нужно заниматься делами (работой или учебой)
13. Я использовал свой мобильный телефон, хотя знал, что мне нужно спать
14. Когда я перестаю использовать свой мобильный телефон, потому что он мешает мне в моей жизни, я обычно вновь возвращаюсь к нему
15. У меня были проблемы на работе или в учебе из-за использования мобильного телефона
16. Время от времени я обнаруживаю, что занят своим мобильным телефоном, вместо того чтобы использовать время на общение с людьми, которые важны для меня и хотят провести время со мной
17. Я пользовался своим мобильным телефоном, хотя знал, что это опасно делать
18. Я чуть было не стал причиной несчастного случая из-за использования мобильного телефона
19. Использование мобильного телефона приводило меня к проблемам в отношениях с другими людьми
20. Я продолжаю пользоваться мобильным телефоном, даже когда кто-то просит меня прекратить это

Второй фактор (16,1 %) включает в себя пункты 5–8, 14–16, что соответствует трем субшкалам опросника: снижение контроля над временем

использования, большое количество потраченного времени на телефон и невыполнение обязательств перед другими. Фактор проинтерпретирован как «Чрезмерное использование телефона вопреки обязательствам».

Третий фактор (14,6 %) составили пункты 12 и 13 с максимальными весами (пункты субшкал «*Негативное влияние на другие занятия*» и «*Использование несмотря на наличие физических или физиологических проблем*»), пункты 4, 5, 10, 14. На самом деле физические проблемы представлены в суждении в самом общем виде, а физиологические – только ограничением сна. Получается, что речь скорее идет о том, что пользование телефоном ограничивает возможность заниматься другими важными делами, в том числе влияет на то, какое количество времени отводится на выполнение повседневных рутинных дел (сон, прием пищи и т. п.). С учетом этих рассуждений фактор был обозначен как «Ограничения других видов активности».

Четвертый фактор (11,3 %) включает проблемы в учебе, взаимоотношениях и пр. в связи с использованием телефона (пункты 15, 17–20). Он охватывает последние две субшкалы («*Провоцирование опасных ситуаций*» и «*Проблемы во взаимоотношениях с другими*») и п. 15 (проблемы на работе или в учебе). Данный фактор получил название «Проблемы в различных сферах жизнедеятельности из-за чрезмерного использования телефона».

Таким образом, спектр проявлений проблематичного использования мобильного телефона объединяется в четыре фактора: 1) сопротивление ограничениям в использовании; 2) чрезмерное использование телефона вопреки обязательствам; 3) ограничения других видов активности; 4) проблемы в различных сферах жизнедеятельности из-за чрезмерного использования телефона.

Гендерных различий не было выявлено ($t = 0,35$, $p = 0,73$), однако учащиеся старших классов имеют более высокие шкальные оценки, чем студенты ($t = 3,3$, $p < 0,01$), и, очевидно, у них нарушения, связанные с зависимостью от телефона, имеют большую выраженность.

Из-за отсутствия какой-либо возможности получить экспертную оценку наличия зависимости (диагноз, заключение специалиста) или использовать другой внешний критерий, нормативные показатели определялись исключительно на основе статистических процедур. Были выделены три категории оценок: норма (балл не выше $M + \sigma$), группа риска (от $M + \sigma$ до $M + 2\sigma$) и отклонение от нормы ($M + \sigma$ и выше).

Судя по полученным данным (табл. 4), к так называемой норме относится больше юношей, чем девушек, хотя различия и здесь не являются статистически значимыми.

Таблица 4

Гендерные различия в выраженности проблематичного использования мобильного телефона

	Норма, %	Группа риска, %	Зависимость, %	Всего
Юноши	88,1	5,1	6,8	59
Девушки	80,9	18,1	1	94
Итого	83,7	13,1	3,2	153

Рассмотрим корреляционные связи показателя проблематичного использования телефона. Балл по шкале PUMP положительно коррелирует со временем нахождения в сети Интернет ($p < 0,01$), а также отдельными видами активности с использованием мобильного телефона. Наиболее сильная связь получена с временем нахождения в социальных сетях ($Rsp = 0,45$, $p < 0,001$) и просмотром видео и ТВ ($Rsp = 0,25$, $p < 0,01$), на более низком уровне ($p < 0,05$) получены связи с поиском информации, не связанной с учебой, и видео и фотосъемкой. Значимых связей с активностями, непосредственно определяемыми назначением устройства (мобильная связь), установлено не было.

В регрессионную модель, где в качестве предикторов рассматривались виды активности с использованием смартфона, а в роли зависимой переменной был использован показатель проблематичного использования мобильного телефона, вошли две переменные: социальные сети ($p < 0,001$) и игры ($p < 0,05$).

Такой результат в целом соответствует выводам канадского исследователя С. Вессера [14], согласно которым проблематичное использование смартфона (мобильная зависимость) может рассматриваться как гиперсоциальное, но не антисоциальное поведение. Аддиктивным является стремление к межличностному взаимодействию, и телефон с его сервисами является лишь средством для его реализации. Механизм зависимости возникает из-за того, что мобильные приложения обеспечивают получение психологических наград (лайки и пр.).

Оценка связей с учетом пола респондентов приводит к выводу, что выявленные связи проблематичного использования телефона характерны прежде всего для девушек. Дополнительно у них выделяется значимая и достаточно сильная корреляция с прослушиванием музыки. У юношей связи проблематичного использования с показателями активности не достигают значимого уровня.

Отдельный блок вопросов касался влияния смартфона – как положительного, так и отрицательного – на учебу школьников и студентов (табл. 5).

Таблица 5

Влияние смартфона на учебу

Утверждение	Полностью не согласен,	Не согласен, %	Нечто среднее, %	Согласен, %	Полностью согласен, %	Корреляция со шкалой
Отнимает время от учебы в процессе подготовки к занятиям дома	22,3	23,7	34,2	13,8	5,9	0,56
Отвлекает во время занятий в аудитории (классе)	26,8	31,4	20,9	15,0	5,9	0,40
Снижает способность к концентрации внимания	20,9	22,2	28,1	20,9	7,9	0,52
Позволяет получать консультации от компетентных лиц (сверстников, педагогов)	10,5	11,8	30,7	36,6	10,5	0,14
Позволяет читать рекомендованные учебники, пособия и т. п.	9,9	7,9	15,1	44,1	23	0,03
Обеспечивает коммуникацию по поводу учебы с одноклассниками (одногоруппниками) и педагогами	3,3	1,9	8,5	43,1	43,1	0,09
Помогает снять напряжение от учебы и расслабиться	7,2	13,1	29,4	30,1	20,3	0,39
Обеспечивает доступ к источникам информации (учебникам, сайтам)	3,3	1,9	3,9	39,2	51,6	0,11

Примечание: выделены статистически значимые на уровне 1 % и выше коэффициенты корреляции.

Анализ ответов показал, что 19,74 % респондентов считают, что смартфон отнимает время от учебы. При этом еще 34,21 % согласились с вариантом «нечто среднее», то есть признали, что телефон создает определенные препятствия для подготовки к занятиям. 20,92 % (а в сумме с вариантом ответа «нечто среднее» почти 42 %) считают, что телефон отвлекает и во время аудиторных занятий. 56,86 % в той или иной степени согласны, что смартфон влияет на способность к концентрации внимания.

Все три варианта очевидно негативного влияния смартфона на учебу связаны между собой и положительно коррелируют с баллом шкалы RUMP: чем больше проявляется зависимость, тем больше степень согласия с утверждениями, в которых смартфон связывается с помехами для учебы. Зависимость от смартфона также положительно коррелирует с использованием телефона в качестве средства снятия напряжения от

учебы ($p < 0,01$).

Обратимся теперь к позитивным эффектам наличия телефона. Ответы опрошенных показывают, что постоянная доступность смартфона создает для них новые возможности в обучении: 67,11 % согласны с тем, что телефон позволяет пользоваться учебной литературой (чаще студенты, чем школьники), 47,06 % – получать консультации и 86,27 % – общаться по поводу учебы (также чаще студенты, чем школьники). Похоже, что для студентов смартфон действительно является инструментом, помогающим в учебе, для школьников это скорее гаджет, отвлекающий от учебы. Полученные корреляции со шкалой PUMP указывают на то, что причиной негативного влияния может быть сформировавшаяся зависимость от смартфона.

В отличие от школьников студенты реже видят в телефоне помеху, по пункту анкеты «Отнимает время при подготовке к занятиям дома» различия значимы ($p < 0,01$). Также студенты чаще соглашались с утверждениями, где телефон представлен как средство, обеспечивающее коммуникацию по поводу учебы (п. 6) и возможность чтения рекомендованной литературы (п. 5). Но вот к своему смартфону как средству для снятия напряжения студенты обращаются реже: отрицают использование телефона с такой целью 12,7 % школьников и 26,4 % студентов, $p < 0,01$.

Скорее всего, возраст начала пользования мобильным телефоном является предиктором (с учетом других факторов) возможного формирования зависимости от телефона (чем моложе, тем больше вероятность), что требует инициации системы профилактических мероприятий с участием семьи и школы.

Основные выводы:

1. Статистическая оценка русскоязычной версии шкалы PUMP дала следующие результаты: получен высокий показатель гомогенности; выделены четыре фактора, соответствующие основным проявлениям проблематичного использования мобильного телефона, описанных в публикациях и обнаруженных в эмпирических исследованиях. Полученные данные позволяют считать инструмент пригодным для проведения исследований и оценки выраженности проблематичного использования мобильного телефона.

2. Проблематичное использование мобильного телефона характеризуется четырьмя признаками: сопротивление ограничениям в использовании телефона, чрезмерное использование телефона вопреки обязательствам, ограничения других видов активности в связи с чрезмерным использованием телефона, проблемы в различных сферах жизнедеятельности из-за чрезмерного использования телефона.

3. Проблематичное использование мобильного телефона в первую очередь связано с активностью молодежи в социальных сетях, в большей

степени характерной для девушек.

4. Зависимость от смартфона негативно влияет на учебу у школьников. Для студентов смартфон выступает средством, использование которого способствует повышению эффективности учебного процесса.

Список литературы

1. Городецкая И.В., Исламгулов И.Р. Мобильная зависимость как форма зависимого поведения современных студентов // Вестн. Казан. технолог. ун-та. 2014. № 24. С. 328–330.
2. Емелин В.А. Киборгизация и инвалидизация технологически расширенного человека // Национальный психол. журн. 2013. № 1(9). С. 62–70.
3. Billieux J. Problematic Use of Mobile Phone: a Literature Review and a Pathways Model // Current Psychiatry Reviews. 2012. V. 8(4). P. 299–307. URL: <https://pdfs.semanticscholar.org/a403/ec9fa4a1a6956c43f2beedc1f2e63d6074ed.pdf> (дата обращения 13.02.2018).
4. Billieux J., Maurage P., Lopez-Fernandez O., Kuss D. and Griffiths M. Can Disordered Mobile Phone Use Be Considered a Behavioral Addiction? An Update on Current Evidence and a Comprehensive Model for Future Research // Current Addiction Reports. 2015. V. 2(2). P. 156–162. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/s40429-015-0054-y>. (дата обращения 17.05.2017).
5. Cheever N., Rosen L. D., Carrier L. M. and Chavez A. Out of sight is not out of mind: The impact of restricting wireless mobile device use on anxiety levels among low, moderate and high users // Computers in Human Behavior. 2014. V. 37. P. 290–297. URL: http://www5.csudh.edu/psych/Out_of_sight_is_not_out_of_mind-Cheever,Rosen,Carrier,Chavez_2014.pdf (дата обращения 14.11.2017).
6. Chóliz M. Mobile phone addiction: a point of issue // Addiction. 2009. V. 105(2). P. 373–374. URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1360-0443.2009.02854.x> (дата обращения 02.03.2018).
7. Clayton R.B., Leshner G. and Almond A. The Extended iSelf: The Impact of iPhone Separation on Cognition, Emotion, and Physiology // Computer-Mediated Communication. 2015. V. 20(2). P. 119–135. URL: <https://doi.org/10.1111/jcc4.12109> (дата обращения 11.05.2018).
8. De-Sola Gutiérrez J., Rodríguez de Fonseca F. and Rubio G. Cell-Phone Addiction: A Review // Frontiers in Psychiatry. 2016. V. 24. URL: <http://doi.org/10.3389/fpsy.2016.00175>. (дата обращения 10.02.2018).
9. End C.M., Worthman S. and Mathews M.B. Costly Cell Phones: The Impact of Cell Phone Rings on Academic Performance // Teaching of Psychology. 2010. V. 37(1). P. 55–57. URL: doi: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1080/00986280903425912> (дата обращения 11.10.2017).
10. Merlo L.J., Stone A.M. and Bibbey A. Measuring Problematic Mobile Phone Use: Development and Preliminary Psychometric Properties of the PUMP Scale // J. of Addiction. 2013. V. 2013. Article ID 912807. URL: <https://www.hindawi.com/journals/jad/2013/912807/> (дата обращения 14.02.2018).
11. Roberts J., Yaya L. and Manolis C. The invisible addiction: cell-phone activities and addiction among male and female college students // Behav Addict. 2014. V. 3(4). P. 254–265. URL: doi:10.1556/JBA.3.2014.015 (дата обращения 11.11.2017).

12. Taneja C. The Psychology of Excessive Cellular Phone use // Delhi Psychiatry J. 2014. V. 17(2). P. 448–451. URL: <http://medind.nic.in/daa/t14/i2/daat14i2p448.pdf> (дата обращения 11.10.2017).
13. Toda M., Monden K., Kubo K. and Morimoto K. Mobile Phone Dependence and Health-related Lifestyle of University Students // Social Behavior and Personality: an international journal. 2006. V. 34(10). P. 1277–1284. URL: <https://doi.org/10.2224/sbp.2006.34.10.1277>. (дата обращения 11.10.2017).
14. Veissière S., Stendel M. Supernatural Monitoring: A Social Rehearsal Account of Smartphone Addiction // Frontiers in Psychology. 2018. V. 9. URL: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00141>. (дата обращения 11.04.2018).
15. Ward A. F., Duke K., Gneezy A. and Bos M. Brain Drain: The Mere Presence of One's Own Smartphone Reduces Available Cognitive Capacity // J. of the Association for Consumer Research. 2017. V. 2(2). P. 140–154. URL: 10.1086/691462. 2017. (дата обращения 11.02.2018).

PROBLEMATIC USE OF MOBILE PHONE IN ADOLESCENCE

V.N. Kolesnikov, Yu. I. Melnik, L.I. Teplova

Petrozavodsk State University

The study examined the problematic use of mobile phones in adolescence. The Russian version of the PUMP questionnaire (Problematic use of mobile phone) were developed for the research objectives. The components of problematic use of the mobile phone and its connections with applications usage, types of activity and some characteristics of educational activity were revealed. It is established that activity in social networks can be a predictor of problematic phone use. The results of the study show that excessive use of a mobile phone has a negative impact on educational activities.

Keywords: *problematic use of mobile phone, addictive behavior, technological addiction, Internet services, Social network, adolescence.*

Об авторах:

КОЛЕСНИКОВ Вадим Николаевич – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (185910, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33), e-mail: kolesvad@mail.ru

МЕЛЬНИК Юрий Иванович – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (185910, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33), e-mail: urimelnike@gmail.ru

ТЕПЛОВА Лидия Ивановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет» (185910, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33), e-mail: teplova@petrsu.ru

УДК 159.922.07

ШКАЛА НАПРАВЛЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ НА САМОРАЗВИТИЕ В РАЗЛИЧНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СФЕРАХ¹

Н.Ф. Голованова, И.Б. Дерманова

Санкт-Петербургский государственный университет

Представлена методика изучения направленности личности на саморазвитие в различных жизненных сферах и инструментарий для ее измерения. Предложены параллельные формы тестов для взрослых и подростков с учетом их возрастных особенностей. Методика реализована на выборке: 212 человек взрослых от 19 до 62 лет и 140 человек подростков от 14 до 16 лет. Корреляционный анализ, с одной стороны, показал правомерность объединения в едином конструкте саморазвития двух мотивационных тенденций: мотива интереса и мотива важности, а с другой, выявил специфику их взаимосвязей с показателями психоэмоционального благополучия. Методика продемонстрировала приемлемый уровень конструктной и критериальной валидности и надежность. Проведенная психометрическая проверка методики убедила в допустимости ее использования для диагностики направленности на саморазвитие в научно-исследовательских и практических целях.

Ключевые слова: *саморазвитие, направленность, жизненная сфера, мотивация, взрослый, подросток.*

Исследование феномена саморазвития приобретает в последние годы все большее значение, что связано с динамическими изменениями в обществе, при которых «локомотивом» развития человека становятся не столько социальные институты, сколько сама личность. В частности, происходят изменения приоритетов в образовании школьников: стандарты отечественного образования стали декларировать формирование способности личности к саморазвитию как цель образования, поскольку в условиях современной жизни человек оценивается прежде всего по критерию конкурентоспособности. Базовым фактором конкурентоспособности является умение быстро реагировать на меняющиеся требования рынка, а это, в свою очередь, невозможно без постоянного саморазвития и самосовершенствования. Поэтому повышается важность субъектной активности человека, его направленности на самоизменение, личностный рост и саморазвитие.

Категория саморазвития приобрела ключевое значение и при исследовании таких психологических феноменов и интегральных

¹ Работа поддержана грантом РГНФ 16-06-00307.

характеристик личности, как психологическое благополучие человека, удовлетворенность жизнью, личностная зрелость, самоактуализация и др.

По мере возрастания интереса к феномену саморазвития увеличивается и методический арсенал для обеспечения его исследований. Появились специально созданные методики для изучения и диагностики потребности в саморазвитии [9], барьеров саморазвития [5]. Многими исследователями ценность саморазвития рассматривается с точки зрения ее важности, значимости, достижения, а также ее места в структуре других ценностей, целей, жизненных устремлений и др. [2; 4; 6]. Однако в связи с тем, что саморазвитие стало самостоятельным предметом изысканий и обсуждений в психологической науке относительно недавно, методик и эмпирических исследований его пока явно недостаточно. Это связано еще и с тем, что трактовка самой категории саморазвития в психологии пока не получила однозначного толкования.

Идеи саморазвития изначально появились в педагогике, но позже они оказались востребованы и в психологии. Если в педагогических концепциях речь шла главным образом о работе над собой в подростковом и юношеском возрасте, то психология заинтересовалась и саморазвитием взрослого человека.

Анализ представлений о саморазвитии от античности до наших дней привел нас к пониманию, что характеристика данного понятия обнаруживает две тенденции [1]. С точки зрения одной из них, саморазвитие определяется как естественный спонтанный, эволюционный процесс развития личности, который не требует сознательного регулирования. Подобная трактовка саморазвития в значительной степени соотносится с понятием личностного роста, в основе которого лежит потребность в самореализации (К. Гольдштейн). В наибольшей степени эта позиция получила развитие у представителей гуманистического направления в психологии. В соответствии с такой точкой зрения, саморазвитие понимается как естественный процесс развития психики (А. Маслоу, К. Роджерс и др.). Природа человека рассматривается как изначально позитивная, а стремление к самосовершенствованию – как ее неотъемлемая характеристика. Спонтанная мотивация выражается прежде всего проявлением интереса. Многочисленные исследования одаренных детей показывают, что их отличает повышенная любознательность, исследовательская активность, стремление к самостоятельному учению (Е.П. Ильин, А.Г. Ковалев, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов и др.).

С другой точки зрения, под саморазвитием понимается самостоятельное целенаправленное и самоорганизованное движение в сторону сознательно поставленной цели. В этом случае цели задаются как произвольные (или внешние по отношению к системе психологических характеристик человека). Они могут быть

сформированы социальными установками и восприняты человеком (интериоризованы им) как важные, значимые для его развития [10]. Сознательная направленность на саморазвитие складывается вследствие интериоризации внешних к человеку требований, соотнесения их с собственными целями развития, и тогда человек использует специальные приемы и методы самостимулирования и самопринуждения.

Преобладающее число авторов научных публикаций по проблемам саморазвития занимают, как правило, достаточно однозначную позицию: рассматривают его как спонтанное развитие, личностный рост или, напротив, считают целенаправленным управляемым процессом. Между тем хорошо известно, что целостность является важнейшей закономерностью психического развития, и невозможно понять личность, если не рассматривать одновременно субъективные и объективные ее проявления.

В отношении процесса саморазвития такой целостный взгляд, с нашей точки зрения, предполагает исследование обеих мотивационных тенденций, причем с учетом их возрастных проявлений в различных жизненных сферах. Количество и содержание сфер, в которых осуществляется саморазвитие, может быть разным. Наиболее убедительно эта позиция просматривается у П.Ф. Каптерева, который отмечает, что «в детстве и отрочестве самообразование совершается несознательно, как удовлетворение насущной органической потребности. С дальнейшим возрастом вопрос о воспитании ставится сознательно и разумно» [3, с. 303].

Научная мысль с древних времен была обращена к поиску надежных первооснов саморазвития человека. Они определялись и в рамках христианской триады (тело, душа, дух), и как «спонтанные способности души» – неделимые элементы развития ума, физических и нравственных сил человека (И.Г. Песталоцци), и как характеристики самосознания личности (Г. Олпорт), и как содержание активности субъекта (Б.Г. Ананьев, А.К. Осницкий, Г.А. Цукерман).

Мы же посчитали важным выделить следующие сферы: семейную, профессиональную, сферу образования, сферу социальных отношений, нравственную, эстетическую, сферу увлечений, самоуправления, физическую и духовную, поскольку саморазвитие личности неразрывно связано с основными событиями жизненного пути человека и обращено к внутренней стороне развития личности, ее самосознанию, осмыслению жизни.

Методика

При создании методики мы исходили из того, что саморазвитие, по крайней мере уже с подросткового возраста, представляет собой достаточно сложный процесс, включающий как спонтанный личностный рост, так и целенаправленные тенденции развития себя. Первая установка представлена главным образом мотивом интереса; вторая – мотивом важности. Создавая данную методику, мы ставили своей целью обнаружить

специфику проявления этих двух мотивов у подростков и взрослых. Для достижения этой цели предполагалось решить ряд более частных задач:

- сформулировать вопросы, отражающие направленность на саморазвитие в различных жизненных сферах;
- создать две параллельные формы – с учетом возрастных особенностей (для подростков и взрослых);
- провести психометрическую проверку полученной методики;
- разработать тестовые нормы для двух возрастных групп (подростков и взрослых).

На первом этапе нами были выделены основные жизненные сферы, в которых в наибольшей степени проявляется и реализуется направленность на саморазвитие. Таких сфер получилось 10: образования, профессиональная, социальная, семейная, эстетическая, нравственная, сфера увлечений, сфера самоуправления и самоконтроля, физическая, духовная. Также были сформулированы основные показатели, характеризующие саморазвитие в каждой из этих сфер.

На втором этапе эти сферы и утверждения были предложены группе экспертов, специализирующихся в области психологии развития и педагогической психологии (7 человек). По результатам обсуждения отдельные формулировки были скорректированы для двух возрастных групп: подростков и взрослых. Для каждой возрастной группы было отобрано 10 утверждений (по одному на каждую жизненную сферу), в наибольшей степени характеризующих процесс развития. Поскольку саморазвитие рассматривалось с двух позиций (с позиции спонтанного интереса и с позиции сознательного самоизменения), была сформулирована инструкция, в которой испытуемых просили оценить эти утверждения дважды: сначала по выраженности интереса к этому процессу, а потом по степени его важности. Таким образом были получены данные по направленности на саморазвитие в каждой из 10 сфер отдельно по параметрам интереса и важности (всего 20 показателей), а также 2 интегральные оценки: интегральная оценка интереса к саморазвитию (по всем 10 сферам) и интегральная оценка важности саморазвития (также по 10 сферам).

На третьем этапе полученная версия была предложена взрослым и подросткам. Психометрическая проверка осуществлялась по отдельным характеристикам как в общей выборке, так и по двум возрастным группам в отдельности.

Участники исследования

Взрослые – 212 человек в возрасте от 19 лет до 62 лет; среди них женщин – 126, мужчин – 96; преимущественно жители Санкт-Петербурга (186 человек), приезжие (42 человека). Состояние здоровья испытуемых – от «абсолютно здоров» до «есть хронические заболевания»; образование – от средне-специального до нескольких высших;

жилищные условия – от съемной квартиры до собственного коттеджа; семейное положение – женатые/замужние, не состоявшие в браке, разведенные, имеющие и не имеющие детей; с различным материальным положением, работающие и безработные, имеющие разные специальности и профессии. Подростки – 140 человек, учащиеся санкт-петербургских школ в возрасте от 14 до 16 лет. Среди них 59 юношей и 81 девушка.

Репрезентативность выборки в целом обеспечивалась представленностью в ней испытуемых разного возраста, образования, профессий, живущих в разных населенных пунктах, а также достаточным для стандартизации количеством испытуемых. Проверка распределения методом половинного расщепления выборки показала сходность характеристик распределения переменных в двух случайных частях выборки.

Для проверки конструктивной валидности методики использовались: шкала личностного роста методики психологического благополучия К. Рифф [2], шкала личностного роста из методики Э. Деси и Р. Райана «Индекс стремлений» [6].

Критериальная валидность определялась по связям с показателями методик: психологического благополучия К. Рифф [2]; самооценки устойчивого эмоционального состояния Н.А. Курганского, Т.А. Немчина [8]; методики для измерения аффективного баланса Брэдбурна [11]; шкалы удовлетворенности Динера [7]; шкалы счастья [12]. Выбор этих методик был обоснован тем, что личностный рост и развитие в психологии традиционно соотносятся с самоактуализацией и предполагает положительные связи (входят в общую структуру) с характеристиками психологического и эмоционального благополучия (К. Роджес, А. Маслоу, К. Рифф и др.). Выделение же мотива важности в общей направленности на саморазвитие позволило нам предположить отличающийся характер связей этого показателя с данными характеристиками, поскольку он, как уже отмечалось, в той или иной степени предполагает насилие над собой в форме самопринуждения, что не всегда вызывает позитивные переживания.

Обработка данных осуществлялась с помощью программного пакета SPSS 23.0 с использованием корреляционного и сравнительного анализа.

Результаты

Результаты расчетов коэффициента α -Кронбаха для интегральных значений по параметру интересны и по параметру «важно» находятся в диапазоне 0,769–0,890 (для обеих возрастных подгрупп), что свидетельствует об удовлетворительной внутренней согласованности шкал опросника (учитывая, что в каждой шкале всего 10 пунктов).

Показатель корреляции между итоговыми шкалами Σ Важно и Σ Интересно значим и положителен для обеих групп. В выборке подростков его значение 0,835 при $p = 0,000$; в выборке взрослых – 0,833 при $p = 0,000$.

Проверка шкал на нормальность распределения в подгруппах подростков и взрослых (проводилась отдельно) показала, что для интегральных шкал (Σ Интересно и Σ Важно) распределение приближено к нормальному: медиана и средние значения различаются незначительно, значения асимметрии и эксцесса не превышают 1 и сопоставимы со своими стандартными ошибками (табл. 1, 2).

Таблица 1

Общая характеристика данных подростков

Шкалы	М	Ме	σ	Асимметрия		Эксцесс	
				Значение	Ст. ошибка	Значение	Ст. ошибка
Σ важно	53,117	53,750	10,9225	-,423	,217	-,710	,431
Σ интересно	51,603	52,000	10,1769	-,427	,216	-,387	,428

Примечания: М – среднее, Ме – медиана, σ – стандартное отклонение

Таблица 2

Общая характеристика данных взрослых

Шкалы	М	Ме	σ	Асимметрия		Эксцесс	
				Значение	Ст. ошибка	Значение	Ст. ошибка
Σ важно	48,31	49,50	12,66	-,442	,194	-,130	,386
Σ интересно	48,75	49,00	11,70	-,459	,194	,205	,386

Примечания: М – среднее, Ме – медиана, σ – стандартное отклонение.

Ретестовая надежность была проверена на выборке из 25 студентов с интервалом в 6 недель с помощью расчета коэффициента корреляции и составила $r = 0,756$ при $p \leq 0,001$.

Дискриминативность пунктов определялась путем вычисления коэффициента корреляции отдельных пунктов с итоговым баллом соответствующей шкалы (шк. Σ Важно или шк. Σ Интересно). Все коэффициенты были значимыми: от 0,25 до 0,835.

Дополнительно в выборке взрослых исследовалась дискриминативность шкал методики. Она проверялась в межгрупповых различиях взрослых испытуемых, находящихся в условно нормальной жизненной ситуации (НЖС), с испытуемыми, находящимися в трудной жизненной ситуации (ТЖС). В качестве трудных жизненных ситуаций были выбраны две разные. В первом случае это были родители и близкие родственники детей, находящихся в хосписе по поводу тяжелого заболевания, угрожающего жизни ребенка (52 человека). Во втором случае – безработные (38 человек).

В обоих случаях получены значимые различия по обоим интегральным шкалам методики (табл. 3 и 4). По результатам видно, что и родственники больных детей, и безработные теряют интерес к саморазвитию и снижают для себя уровень его важности.

Таблица 3

Средние значения и значимость различий по интегральным шкалам саморазвития в группах испытуемых с нормальной и ТЖС (родственников детей, находящихся в хосписе)

	M1 НЖС	σ	M2 ТЖС	σ	T- критерий	Значимость p
Σ интересно	54,32	9,52	42,14	11,50	5,434	0,000
Σ важно	54,89	8,98	39,50	12,39	7,043	0,000

Таблица 4

Средние значения и значимость различий по интегральным шкалам саморазвития в группах испытуемых с нормальной и ТЖС (безработные)

	M1 НЖС	σ	M2 ТЖС	σ	T- критерий	Значимость p
Σ интересно	54,32	9,52	48,05	8,44	-3,637	,000
Σ важно	54,89	8,98	48,63	9,58	-3,689	,000

Проверка критериальной валидности выявила следующее. Суммарные показатели шкал интереса к саморазвитию (Σ интересно) и важности саморазвития (Σ важность) в целом по выборке и по возрастным подгруппам обнаружили положительные связи (при $0,001 \leq p \leq 0,05$) с большинством показателей удовлетворенности жизнью, более позитивными характеристиками психологического благополучия (направленностью на личностный рост, позитивные отношения и жизненные цели) и с более благоприятным эмоциональным состоянием (показатели психической активности, интересов, эмоционального тонуса, комфортности; Более благоприятным показателям эмоционального состояния соответствуют более низкие значения по соответствующим шкалам), табл. 5, 6. Однако общее количество связей у интегрального показателя «важно» меньше, чем у показателя «интересно» (9 против 16).

Таблица 5

Корреляционные связи интегральных шкал направленности на саморазвитие с показателями психологического благополучия и удовлетворенности

Интегральные шкалы		Методика психологического благополучия (К. Рифф)						Методика удовлетворенности жизнью (Динер)					
		Авто- ном- ность	ЛР	Позитив- ное отно- шение	Жиз- нен- ные цели	Само- приня- тие	Общая оценка	1	2	3	4	5	Σ
Σ интересно	r	183	422	241	387	184	392	161	158	246	—	257	228
	p	020	000	002	000	020	000	042	045	002	—	001	004
Σ важно	r	—	357	167	339	—	268	—	159	—	—	182	156
	p	—	000	035	000	—	001	—	044	—	—	021	049

Таблица 6

Корреляционные связи интегральных шкал направленности на саморазвитие с показателями устойчивого эмоционального состояния

Шкалы		Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности			Шкала счастья	
		Интерес	Эмоциональный тонус	Комфортность	Счастье	Нейтральное состояние
Σ интересно	r	-255	-168	-244	268	-162
	p	001	034	002	001	040
Σ важно	r	-174	—	—	156	—
	p	028	—	—	049	—

Показатель разности между важностью и интересом к саморазвитию – Δ (Σ важность – Σ интерес), то есть ориентация на важность вопреки собственным интересам обнаружила обратную связь с некоторыми характеристиками эмоционального состояния, психологического благополучия и оценкой достижений личностного роста.

Таблица 7

Корреляционные связи показателя разности «важности» и «интереса» с исследуемыми характеристиками

	Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности			Индекс жизненной удовлетворенности		Методика психологического благополучия			Шкала счастья	
	Псих. акт.	Интерес	Комфорт	1	3	Автономность	Самоопределение	Общая оценка	Счастье	Нейтральное состояние
Δ (Σ важность – Σ интерес)	189	194	197	-168	-200	-156	-239	-248	-236	182
Значим.	017	014	013	034	011	049	002	002	003	021

В группе подростков дополнительно была проведена оценка критериальной валидности с помощью однофакторного дисперсионного анализа. Для этого были выделены две подгруппы: 1) с преобладанием мотива интереса над важностью (48 человек); 2) с преобладанием мотива важности над интересом (58 человек). Испытуемые, у которых обнаружилось равновесие по этим параметрам, были исключены из анализа.

Значимые различия в оценке важности стремления к саморазвитию (табл. 8) в этих группах были получены во всех жизненных сферах, за исключением профессиональной.

Таблица 8

Средние и значимость различий в мотивации саморазвития по параметру его важности между 1-й и 2-й группами

Показатели направленности на саморазвитие в сферах	M ₁ (преобладание мотива интереса)	M ₂ (преобладание мотива важности)	F	P
Образования	4,885	6,095	18,173	,000
Профессиональной	6,104	6,509	3,087	,082
Социальной	4,917	5,665	5,259	,024
Семейной	4,656	5,871	13,663	,000
Увлечений	4,840	5,966	15,108	,000
Нравственной	4,146	5,298	9,248	,003
Эстетической	3,894	4,789	4,865	,030
Физической	4,646	5,560	6,912	,010
Характера	4,979	6,166	18,420	,000
Духовной	5,302	5,991	5,284	,024
Саморазвитие Σ Интересно	52,010	51,422	,090	,765
Саморазвитие Σ Важно	48,292	57,716	23,911	,000
Δ (Σ Важно - Σ Интересно)	-4,24	6,293	176,277	,000

По параметрам личностного роста (как и по выраженности мотива интереса) значимых различий не обнаружено. Но обнаружено различие между «важностью» личностного роста и его «достижением», что указывает на более критическую оценку своих достижений в группе с преобладанием мотива важности ($M_1 = 3,75$ и $M_2 = 6,60$ при $p = 0,004$). По показателям удовлетворенности значимых различий в группах не обнаружено. Но получены значимые различия по показателям эмоционального состояния (табл. 9).

Таблица 9

Средние показатели и значимость различий в характеристиках эмоционального состояния в группах с преобладанием мотивов интереса и важности

Шкалы	M1 (преобладание мотива интереса)	M2 (преобладание мотива важности)	F	Значимость p
Психическая активность	13,19	14,85	4,70	0,033
Эмоциональный тонус	8,55	10,16	5,94	0,017
Аффект. баланс	1,36	0,58	3,05	0,05
Время несчастья	17,90	28,75	8,49	0,005
Счастье	6,57	5,13	6,55	0,013

Из табл. 9 видно, что преобладание мотива важности саморазвития над интересом соотносится с большим эмоциональным дискомфортом (более низкой психической активностью, сниженным эмоциональным тонусом, более длительными переживаниями несчастья и менее длительными периодами счастья).

Обсуждение результатов

В процессе диагностики данной методики у испытуемых не возникало вопросов по поводу понимания смысла утверждений, что свидетельствует о возможности ее использования для обеих возрастных групп.

Проведенное нами исследование обнаружило положительные связи обеих интегральных шкал методики с показателями направленности на личностный рост и развитие, что свидетельствует о высоком уровне сходства исследуемых параметров. Позитивный характер связи с другими методиками (показателями психологического благополучия, эмоционального состояния) обнаружил наибольшую интегрированность в общий симптомокомплекс психологического благополучия мотивации интереса саморазвития. То есть общая направленность на саморазвитие в целом способствует более позитивному самоощущению, в то время как существенное преобладание мотивации важности саморазвития над мотивацией интереса к нему подтвердило негативное влияние на целостное психоэмоциональное благополучие. Это доказывает, что самопринуждение (следование мотивации важности) без учета интереса требует определенных эмоциональных затрат и может вызывать психологический дискомфорт. Данный результат подтверждает необходимость разведения указанных мотивационных тенденций в общем процессе исследования саморазвития.

Выводы:

1. Психометрическая проверка предлагаемой нами методики подтвердила ее конструктивную и критериальную валидность, а также надежность.
2. Значимые положительные корреляции между двумя шкалами (Σ важность и Σ интерес) и их корреляционные связи с другими сравниваемыми методиками подтверждают правомерность их объединения в едином конструкте саморазвития.
3. В то же время существенное преобладание показателя важности саморазвития над интересом обнаруживает высокий риск психоэмоционального дискомфорта, что доказывает правомерность разделения этих показателей между собой.
4. Разработанная нами методика пригодна для диагностики направленности на саморазвитие в научно-исследовательских и практических целях.
5. Разработаны тестовые нормы, что позволяет применять методику в

психологической практике при работе как с подростками, так и со взрослыми людьми.

6. Результаты исследования показывают, в частности, что в педагогической практике необходимо учитывать обе тенденции саморазвития с целью сближения их друг с другом. В противном случае сформированная или формируемая субъектность может вызывать психологический дискомфорт и психологические проблемы у подростков.

*Тест направленности на саморазвитие в различных жизненных сферах
Для подростков*

Инструкция 1

Отметьте, пожалуйста, по 7-балльной шкале, насколько *интересно* для Вас развиваться в данных направлениях. Цифра 1 означает отсутствие интереса к развитию в этой сфере, а 7 – максимально выраженный интерес.

Инструкция 2

Теперь отметьте, пожалуйста, насколько *важно* для Вас развиваться в представленных ниже сферах. Цифра 1 означает, что развитие в данной области для вас абсолютно не важно, а цифра 7 – максимальную степень важности.

Направления саморазвития	1	2	3	4	5	6	7
1. Больше читать и учиться дополнительно тому, что получаю в школе, развивать свои способности							
2. Выбрать профессию в соответствии с моими способностями и интересами							
3. Учиться общаться, сотрудничать с другими людьми, развивать свои организаторские способности							
4. Научиться понимать родителей, старших и младших членов семьи, налаживать с ними добрые отношения							
5. Открывать у себя те или иные способности, иметь хобби и широкий круг увлечений.							
6. Стараться быть честным со всеми людьми							
7. Учиться чувствовать и понимать красоту природы, искусства, труда							
8. Развивать свою физическую форму и заниматься спортом							
9. Развивать свою волю, стараться быть требовательным к себе							
10. Искать цель жизни, а не плыть по течению							

Для взрослых

Инструкция 1

Отметьте, пожалуйста, по 7-балльной шкале, насколько *интересно* для Вас развиваться в данных направлениях. Цифра 1 означает отсутствие интереса к развитию в этой сфере, а 7 – максимально выраженный интерес.

Инструкция 2

Теперь отметьте, пожалуйста, насколько *важно* для Вас развиваться в представленных сферах. Цифра 1 означает, что развитие в данной области для Вас абсолютно не важно, а цифра 7 – максимальную степень важности.

Направления саморазвития	1	2	3	4	5	6	7
1. Заниматься самообразованием, а не ограничиваться тем, что уже знаю							
2. Осваивать профессиональные навыки и развивать профессиональные способности							
3. Учиться правильно взаимодействовать с разными людьми, уметь убеждать и проявлять инициативу.							
4. Учиться ладить с членами своей семьи, управлять своими желаниями и привычками							
5. Расширять свой кругозор, пробовать себя в разных видах деятельности							
6. Стараться быть честным со всеми							
7. Стремиться к красоте, гармонии в себе и окружающем мире							
8. Совершенствовать свои физические возможности (совершенствовать свое тело, развивать силу, улучшать фигуру)							
9. Добиваться поставленной цели, контролировать свое поведение, самостоятельно преодолевать трудности							
10. Искать смысл жизни							

Обработка результатов

При обработке результатов высчитываются 2 интегральных показателя $\sum$ интересно и $\sum$ важно и 10 частных (по каждой из жизненных сфер):

1. Для подсчета интегрального показателя интереса ($\sum$ интересно) суммируются все баллы по оценке интереса в каждой из жизненных сфер.

2. Интегральный показатель важности ($\sum$ важно): суммируются все баллы по оценке важности в каждой из жизненных сфер.

Кроме того, при необходимости можно учитывать разность между важностью и интересом как по каждой из сфер в отдельности, так и

между интегральными шкалами. Сферы: 1) образования; 2) профессиональная; 3) социальная; 4) семейная; 5) сфера увлечений; 6) сфера нравственности; 7) эстетическая сфера; 8) физическая; 9) волевая (характер); 10) духовная.

Общее правило градации:

– Показатели, находящиеся в интервале от среднего по выборке показателю до уровня ($M+SD$), соответствуют повышенному уровню.

– Показатели выше значения ($M + SD$) соответствуют существенно повышенному уровню.

– Показатели, находящиеся в интервале от среднего по выборке показателю до уровня ($M - SD$), соответствуют пониженному уровню.

– Показатели выше значения ($M - SD$) соответствуют существенно пониженному уровню.

Подростки

Σ интересно $M = 51,60 \pm 10,17$

Σ важно $M = 53,12 \pm 10,92$

Взрослые

Σ интересно $M = 52,83 \pm 9,62$

Σ важно $M = 53,40 \pm 9,48$

Список литературы

1. Голованова Н.Ф., Дерманова И.Б. Саморазвитие личности как предмет педагогики и психологии // Вестн. С-Пб. ун-та. Сер. 12 «Психология. Социология. Педагогика». 2015. Вып. 3. С. 51–63.
2. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психол. журн. 2011. Т. 32. № 2. С. 82–93.
3. Каптерев П.Ф. Детская и педагогическая психология / под ред. Н.С. Лейтеса. М.: МПСИ; Воронеж, НПО МОДЭК, 1999. 331с.
4. Капцова А.В., Карпушина Л.В. Тест личностных ценностей: руководство по применению. Самара, 2010. URL: http://psycheya.ru/lib/values/test_lc.pdf (дата обращения: 25.07.2018).
5. Костенко В.Ю. Методика диагностики индивидуальных особенностей, препятствующих саморазвитию // Уч. зап. Орлов. гос. ун-та. 2013. № 4 (54). С. 419–423.
6. Котельникова Ю.А. Жизненные стремления как личностный конструкт. Методика диагностики. URL: <http://www.b17.ru/article/14186/> (дата обращения: 26.01.2018).
7. Панина Н.В. Индекс жизненной удовлетворенности // LifeLine и др. новые методы психологии жизненного пути; сост. и ред. А.А. Кроник. М.: Прогресс-Культура, 1993, С. 107–114.
8. Курганский Н.А., Немчин Т.А. Оценка психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности // Практикум по общей,

- экспериментальной и прикладной психологии / под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. 2-е изд., доп. и перераб. СПб.: Питер, 2003. С. 303–309.
9. Фетискин Н.П. Диагностика реализации потребностей в саморазвитии. URL: <https://vdocuments.site/-5572125d497959fc0b907855.html> (дата обращения: 29.07.2018).
 10. Щукина М.А. Психология саморазвития личности. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 2015. 348 с.
 11. Bradburn, N.M. Affect Balance Scale'Reference: The structure of psychological well-being, Aldine Publishing Company. Chicago, 1969.
 12. Fordyce M. Fordyce emotions questionnaire // Social Indicators Research.1988. 20. P. 355–381.

THE SCALE OF DIRECTIVITY OF A PERSONALITY TOWARDS THE SELF-DEVELOPMENT IN THE DIFFERENT SPHERES OF LIFE

N.F. Golovanova, I.B. Dermanova

St. Petersburg State University

The article presents the methods of research of a personality's directivity towards the self-development in the different spheres of life, as well as its measurement tools. The authors offer the parallel forms of the tests for the adult and the teenagers, taking into consideration their age specific features. The methods are realized on the sampling: 212 adults (in the age of 19 to 62 years) and 140 teenagers (in the age of 14–16 years). The correlation analysis has shown, on the one hand, the propriety to combine two motivation tendencies in one construct: the motive of interest and the motive of importance, and, on the other hand, has revealed the specifics of their interrelation with the indicators of the psycho-emotional well-being. The methods have demonstrated the acceptable level of the construct- and criterial validity and reliability. The psychometric verification held has proved the acceptable use of the methods for the diagnostics of the directivity towards the self-development for the purpose of research and practice.

Keywords: *self-development, directivity, life sphere, motivation, adult, teenager.*

Сведения об авторах:

ГОЛОВАНОВА Надежда Филипповна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры педагогики и педагогической психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, Санкт-Петербург, наб. Макаров, д. 6), e-mail: nf_golovanova@mail.ru

ДЕРМАНОВА Ирина Борисовна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии развития и дифференциальной психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, г. Санкт-Петербург, наб. Макарова, д. 6), e-mail: dermanova@mail.ru

УДК 376.4: 159.972.76

КОРРЕКЦИОННО-РАЗВИВАЮЩАЯ РАБОТА С ДЕТЬМИ С АУТИСТИЧЕСКИМИ РАССТРОЙСТВАМИ

А.Л. Сиротюк, А.С. Сиротюк

Тверской государственный университет

Рассматривается проблема организации коррекционно-развивающей работы с детьми, имеющими аутистические расстройства. Проводится обзор основных медицинских и психологических методов работы с аутичными детьми. Описаны симптомы аутизма в раннем возрасте. Представлены четыре этапа коррекционно-развивающей работы с аутичными детьми.

Ключевые слова: *дети с аутистическими расстройствами, симптомы аутизма, коррекционно-развивающая работа, специальная диета, медицинские методы, психологические методы.*

В настоящее время катастрофически быстро растет количество детей с аутистическими расстройствами, которые имеют множественные формы проявления.

В целом аутизм – это экстремальное одиночество, нарушение эмоциональной связи даже с близкими людьми, стереотипии в поведении и речи, обилие однотипных аффективных действий (влечений, интересов), особое речевое и интеллектуальное недоразвитие [4].

Единой эффективной методики коррекции и развития детей с аутистическими расстройствами в современной практике не существует. Определенных результатов можно добиться, применяя одновременно комплекс разнообразных коррекционно-развивающих методик и привлекая к работе группу специалистов различного профиля.

Особая роль в работе с аутичными детьми отводится родителям, у которых необходимо сформировать систему специальных компетентностей, знаний, умений, навыков, личностных качеств для того, чтобы они были готовы выстроить особый воспитательный процесс в семье и особые взаимоотношения со своими детьми. Родители должны создать «центр вселенной» под названием «аутичный ребенок», вокруг которого по различным орбитам должны «вращаться» такие специалисты, как психиатр, невролог, логопед, нейропсихолог, учитель-дефектолог, воспитатель, музыкальный работник, эвритмист и т. д. То есть работа с аутичным ребенком должна начинаться с подготовки его родителей.

Интересную идею как-то озвучила мама одного из аутичных детей. Она сравнила состояние родителей аутистов с пассажирами самолета, который терпит аварийную ситуацию. В этом случае кислородную маску сначала должна себе надеть мама и только потом ее нужно надеть ребенку. При работе с родителями аутичных детей точно

так же «кислородная маска» должна быть «надета» сначала родителям, а потом – ребенку. Делясь собственным опытом воспитания ребенка-аутиста, эта мама рассказала о том, что при знакомстве с аутичным ребенком не стоит сразу называть его по имени. Сначала лучше называть ребенка «мальчик» или «девочка».

Коррекционно-развивающая работа с аутичным ребенком должна начинаться как можно раньше. Именно родители первыми могут заметить симптомы аутизма, которые, как правило, проявляются рано: к 12 месяцам жизни ребенок еще не лепечет и не жестикулирует, к 16 месяцам не произносит слова, к 24 месяцам не произносит фразы из двух слов и т. д. Как правило, аутичные дети не смотрят в глаза, у них нет комплекса оживления, они отстраняются от мамы, которая держит их на руках. К 18 месяцам необычное поведение аутичного ребенка замечают 50 % родителей, а к 24 месяцам – уже 80 % родителей. Оставшаяся часть родителей беспечно воспитывает аутичного ребенка до 3–4 лет, не подозревая о психиатрическом диагнозе, говоря о его необычном поведении и отсутствии речи примерно так: «Есть небольшая проблемка. Перерастет».

Исследования, проведенные в Американском институте изучения аутизма (ARI) С. Эдельсоном с коллегами, показали, что при правильном подходе к лечению и коррекционно-развивающей работе можно не только максимально актуализировать потенциал аутичных детей, но и восстановить их практически до нормы. И еще интересные результаты исследований получены С. Эдельсоном. Аутичные дети в транспорте будут чувствовать себя лучше, если поедут на сиденье не по направлению движения, а против него. При повышении температуры тела аутичного ребенка (заболевание, горячая ванна, жаркая погода и т. д.) проявления аутичных признаков уменьшаются. Дети как бы приближаются к норме [7].

Переходя к коррекционно-развивающим методикам адресной работы с детьми с аутистическими расстройствами, следует отметить, что начинать необходимо со специальной диеты: обогащение витаминами, нормализация питания, введение безглютеновых, безказеиновых и безсоевых диет, применение антибактериальной и антикандидозной терапий, поддержка иммунной системы, выведение тяжелых металлов [2]. Возможно использование продукции «Тенториума» (витаминно-медовая терапия).

Основная роль, конечно, принадлежит *медицинским методам* работы с аутичными детьми. Например, *метод «Томатис»* направлен на стимуляцию слуха, развитие концентрации внимания, речи, понимания речи и т. д. Занятия с ребенком проходят через неоднократные аудио-тренировки с использованием специальных устройств [8].

К медицинским методам также можно отнести высокочастотную терапию (терапию звуком), микрополяризацию мозга (стимулирование

речевых зон, психического развития), биоакустическое стимулирование, барокамеры (лечение кислородом), гомеопатию и т. д.

Психологические методы коррекционно-развивающей работы с аутичными детьми очень многообразны [6].

Эмоционально-уровневый подход разработан в 80–90 гг. XX в. сотрудниками Института коррекционной педагогики В.В. Лебединским, О.С. Никольской, Е.Р. Баенской, М.М. Либлинг [4]. Теоретической основой метода стала концепция об уровне строения системы эмоциональной регуляции В.В. Лебединского. Коррекционно-развивающая работа с аутичными детьми должна состоять из следующих этапов: 1) установление эмоционального контакта; 2) стимуляция активности, направленной на взаимодействие, снятие страхов, купирование агрессии и самоагрессии; 3) формирование целенаправленного поведения.

Эвритмия – искусство художественного движения, появившееся в начале XX в. в Европе. Это музыка в сочетании с особыми гармоничными и синхронными движениями, напоминающими танец или пантомиму. Эвритмические движения основаны на переживании красоты музыки и законов речи [1].

Изменение точки отсчета – это изменение отношения к аутичному ребенку: отношение к ребенку как к больному заменяется на отношение к ребенку как к здоровому; отношение как к неспособному заменяется на отношение как к способному на многое.

ТЕАССН-терапия (структурированное механическое обучение) активно используется в США и Европе. В основе методики – четкое структурирование пространства и времени через различные формы расписаний, карточек, указателей, алгоритмов действий и т. д. Методика используется для формирования как можно большего количества стереотипных шаблонов взаимодействия с окружающим миром.

Терапия ежедневной жизнью. Метод разработан в Японии и состоит из трех элементов: 1) установление ритма жизни и стабилизация эмоций через программу ежедневных физических упражнений; 2) снятие «духа зависимости» от окружающей среды через групповые занятия; 3) поддержка интеллектуального развития через постоянное повторение одинаковых действий (тренировка до изнеможения).

Удерживающая терапия (холдинг-терапия) предложена американским психиатром М. Вэлш в первой половине 80-х гг. XX в. Метод направлен на формирование физической связи между матерью и ребенком и заключается в насильственном удержании ребенка матерью: мать прижимает ребенка к себе так, чтобы можно было смотреть ему в глаза. Выделяют три стадии холдинга: 1) стадия конфронтации (ребенок сопротивляется началу холдинга); 2) стадия конфликта (ребенок вырывается, кусается, плюётся; мать успокаивает ребенка и говорит о своей любви); 3) стадия разрешения (сопротивление прекращается,

ребенок устанавливает с матерью контакт «глаза в глаза»).

По мнению В.В. Лебединского, холдинг-терапия может применяться лишь в тех случаях, когда остальные возможности помощи ребенку исчерпаны.

Метод сенсорной интеграции направлен на развитие способности ребенка к обработке сенсорной информации, что позволит ему лучше ориентироваться в окружающем мире. Интеграция может касаться обоняния, осязания, вкуса, зрения, слуха, пространственных представлений и т. д.

Метод прикладного анализа поведения (АВА). Метод АВА впервые был использован для работы с аутичными детьми доктором И. Ловаасом и его коллегами из Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе в 1963 г. Основная идея метода: если ребенку нравятся последствия своего поведения, то он будет его повторять, а если не нравятся, то не будет. Формирование сложных навыков разбивается на мелкие блоки – действия. Каждое правильное действие формируется отдельно и доводится до автоматизма. Все неправильные действия строго пресекаются. Затем простые действия соединяются, образуя сложное действие. Так формируется мотивация, желательное поведение и деятельность ребенка, которые помогут ему адаптироваться в социуме.

Музыкальная терапия широко используется с середины XX в. Музыкальная терапия начинается со знакомства ребенка с музыкальным инструментом, попыткой самостоятельно извлекать звуки или подражать им голосом.

Зоотерапия считается очень эффективной при развитии коммуникативных навыков у аутичных детей. Различают иппотерапию (лошади), канистерапию (собаки), фелинотерапию (кошки), дельфинотерапию (дельфины) [3; 5].

Метод Глена Домана – система специальных упражнений для прохождения всех стадий психического развития детей.

К психологическим методам можно добавить арт-терапию, сказкотерапию, песочную терапию, методику замещающего онтогенеза и т. д.

Коррекционно-развивающая работа с аутичным ребенком – это длительный, кропотливый, системный и поэтапный процесс, состоящий, как правило, из 4 этапов: *1-й этап* – организация развивающей среды с учетом специфики аутичного ребенка. *2-й этап* – отработка реакции оживления и слежения, формирование зрительно-моторных координаций, развитие восприятия (тактильного, визуального, аудиального, кинестетического, мышечного). *3-й этап* – переход от манипулятивной игры к сюжетной игре (побуждение к деятельности, многократное повторение игр, формирование игровых штампов). *4-й этап* – введение коммуникативных игр и моторной деятельности.

Словесные инструкции необходимо давать в краткой форме, конкретно, последовательно, многократно, без лишних эмоций и мимики.

В заключение можно отметить, что основными критериями выбора

методов коррекционно-развивающей работы с аутичными детьми должны стать индивидуальный подход, эффективность и безопасность детей.

Список литературы

1. Грачева М.А. Эвритмия как искусство, наука, оздоровление, коммуникация: материалы междунар. науч.-практ. конф. «Вопросы образования и науки: теоретический и практический аспекты». Самара: Офорт, 2015. С. 27–29.
2. Кимельман Т. Как победить аутизм. М.: Ирис-групп, 2001. 388 с.
3. Крапивкин А.И. Возможности иппотерапии в реабилитации больных детским церебральным параличом // Коневодство и конный спорт. 2000. № 2. С. 28–32.
4. Лебединский В.В., Никольская О.С., Баенская Е.Р. и др. Эмоциональные нарушения в детском возрасте и их коррекция. М.: Моск. ун-т, 1990. 197 с.
5. Манжосова Г.В., Илюхина В.А., Батуев А.С. Психофизиологические критерии адаптации детей к тактильному взаимодействию с дельфинами // Психол. журн. 2008. № 2. С. 107–120.
6. Морозов С.А. Аутистические расстройства: основы диагностики и коррекции. М.: Академия, 2007. 103 с.
7. Edelson S. Autism Spectrum Disorder: Recommendations for Practice and Research // Pediatrics. 2015. V.136. P. 41–59.
8. Tomatis A.A. The Conscious Ear: My Life of Transformation Through Listening. Barrytown, NY: Station Hill Press, 1991. 255 p.

CORRECTIONAL-DEVELOPING WORK WITH CHILDREN WITH AUTISM DISORDERS

A.L. Sirotiyuk, A.S. Sirotiyuk

Tver State University

The article deals with the problem of the organization of correctional and developmental work with children with autism disorders. The main medical and psychological methods of work with autistic children are reviewed. The symptoms of autism at an early age are described. 4 stages of correctional and developing work with autistic children are presented.

Keywords: *children with autism disorders, symptoms of autism, correctional and developmental work, special diet, medical methods, psychological methods.*

Об авторах:

СИРОТЮК Алла Леонидовна – доктор психологических наук, профессор; заведующая кафедрой дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170021, г.Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: a.sirotyuk@mail.ru

СИРОТЮК Анастасия Сергеевна – кандидат психологических наук; доцент ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170021, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: staska8769@mail.ru

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА,
ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.42

**СУЩНОСТНЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ
ДЕТЕРМИНАНТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕГРАТИВНЫХ
СВОЙСТВ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ¹**

Е.В. Алехина, О.В. Неценко

Воронежский государственный педагогический университет

Разработана концепция социально-педагогической обусловленности процесса формирования интегративных свойств воспитательных систем. Выявлены сущностные социально-педагогические детерминанты формирования интегративных свойств воспитательных систем и предложена их классификация. Конкретизированы теоретические основы социально-педагогической детерминированности воспитательных систем и обоснованы социально-педагогические условия формирования её особых интегративных характеристик в современной образовательной ситуации. К сущностным детерминантам отнесены: социокультурная среда микросоциума, образовательная среда учреждения, цели и ценности воспитательной системы, руководителя и педагога как субъектов этой системы, инфраструктура социально-педагогической деятельности образовательной организации.

Ключевые слова: *воспитательная система, концепция воспитательной системы, интегративные свойства воспитательной системы, социально-педагогические детерминанты, цель воспитательной системы, субъекты воспитательной системы, инфраструктура социально-педагогической деятельности.*

В постоянно изменяющихся социальных условиях, где присутствуют взаимосвязанные тенденции к интеграции и дифференциации, обостряются противоречия, акцентирующие наше внимание на различных аспектах и результатах этих процессов, требующие более детального изучения.

В современной педагогике вопросы интеграции и интегративного подхода к решению задач обучения и воспитания широко обсуждаются в кругу ученых и практиков. Чаще всего рассматривают межпредметную интеграцию в образовательном процессе. Например, про межпредметную интеграцию пишет И.А. Ардабацкая, которая также отмечает необходимость интеграции и в воспитательной работе. В

¹ Статья подготовлена при финансовой поддержке РФФИ, проект 18-013-00613а «Социально-педагогические детерминанты формирования интегративных свойств воспитательных систем».

качестве примера интегративного подхода к воспитанию в статье приводится музейная педагогика, позволяющая объединять теорию и практику, знания и опыт, уроки и внеклассные мероприятия [2].

В контексте нашего исследования интегративных свойств воспитательных систем интересны идеи А.И. Пригожина, который рассматривает интеграцию как мобилизацию внутренних источников в системе управления образовательной организацией [1]. А.И. Пригожин отмечает, что «интеграция управления означает мобилизацию внутренних источников организационной энергии управляемого объекта, использование позитивных возможностей самоорганизации, что позволяет «экономить» на целенаправленном воздействии извне» [2].

Большое значение имеет интеграция в процессе создания и становления воспитательных систем образовательных организаций, поскольку именно основные идеи (концепция) воспитательных систем реализуются в процессе интеграции таких основных компонентов, как управление, организация, содержание и общение.

Воспитательная система как социально-педагогическое образование объединяет субъектов воспитания на основе определенных целей и видов деятельности, интегрирует условия, необходимые для достижения поставленных целей, обладает рядом интегративных характеристик, среди которых чаще всего называют образ жизни коллектива и его психологический климат. Данная система не только психолого-педагогическая, но и социально-педагогическая, поскольку она воздействует на учеников не только через педагогический фактор (педагоги, классные часы, занятия, учебники, домашние задания), но и через социальный фактор (психологический климат, отношения, устанавливающиеся между школьниками, педагогами, родителями и др.) [7, с. 78].

Наличие и особенности интегративных характеристик определяют тип воспитательной системы, этапы её становления, качество обучения, воспитания, отношений в воспитательной системе и др. Именно интеграция придает новое качество, новый уровень, целостность всей системе, когда можно наблюдать единство и согласованность действий различных субъектов воспитания, не только обусловленные нормативными основаниями (устав, приказы, инструкции, правила и т. д.), но и общими ценностями, отношениями сотрудничества, поддержки и взаимопомощи, традициями, образом жизни, стилем управления и др. Соответственно, круг интегративных характеристик воспитательной системы включает в себя, помимо образа жизни коллектива и его психологического климата, также образ и культуру образовательной организации, уклад и традиции, субкультуру педагогов и учащихся, воспитательное пространство, фольклор и др. Исходя из основных идей социальной педагогики и концепций

социального воспитания (А.В. Мудрик, Л.В. Мардахаев, Ф. Мустаева, М.В. Шакурова, Т.А. Ромм) можно говорить о социально-педагогической обусловленности их формирования.

В связи с этим рассмотрим основные сущностные социально-педагогические детерминанты формирования интегративных свойств воспитательных систем. Подобными детерминантами мы будем называть факторы, определяющие структуру воспитательной системы, особенности и содержание системообразующей деятельности, возникающие в процессе этой деятельности отношения и взаимосвязи, а также специфику взаимодействия с окружающей средой.

Исходя из лексических составляющих термина, можно разделить данные детерминанты на социальные, то есть обусловленные определенным этапом общественного развития, социальными процессами, проблемами микросоциума, социально-культурной средой и социальным составом субъектов, и педагогические, то есть упорядоченные целенаправленные факторы, сознательно создаваемые для развития, обучения и воспитания личности.

Единство социальных и педагогических детерминант порождает авторские воспитательные системы, которые, несмотря на произошедшие с ними изменения, по-прежнему вызывают интерес ученых и практиков. В данной связи хочется вспомнить, что школа В.А. Караковского возникла в ситуации, когда общество пыталось переложить воспитательные функции на семью, а семья была обеспокоена проблемой физического выживания и не имела возможности создавать условия для полноценного всестороннего развития детей. Возникшая воспитательная система была ответом на вызовы времени и определялась педагогическими идеями, близкими её авторам и создателям.

В качестве примера можно привести воспитательную систему православного детского лагеря. История появления православных детских лагерей может быть представлена двумя этапами: эмиграционным и постсоветским. На первом этапе воспитательная система православного детского лагеря создавалась как оплот сохранения самобытности, национальной и религиозной культуры для потомков российских эмигрантов. На втором этапе православный детский лагерь создавался как воспитательная система, призванная заложить основы православной жизнедеятельности, прививать и сохранять традиционные для данной социальной общности ценности, интерес к которым неуклонно возрастал в обществе и образовательном сообществе. При этом данные воспитательные системы сохраняли уклад и деятельностные особенности летнего детского лагеря, учитывали логику развития лагерной смены, а также принципы формирования временного детского коллектива. Примером такой воспитательной

системы может быть Православный детский лагерь «Кристалл» Воронежской епархии [1].

Что касается педагогических детерминант, то в первую очередь стоит назвать цель воспитания, на которую ориентируются в той или иной воспитательной системе и которая объединяет компоненты и субъектов. Воспитательная система не просто общность компонентов, формирующих ее структуру. В первую очередь она результат взаимосвязей, их соединяющих в единое целое, итог сложных иногда самоорганизующихся интеграционных процессов, когда именно цели раскрывают характер работы, ориентированной на их осуществление, а организуемая деятельность приводит к образованию конкретных типов гуманистических отношений.

Ценности, определенные коллективно и прописанные в качестве ориентиров в концепции воспитания, на которые опираются педагоги (их гуманистический характер), определяют и цель воспитательной системы, которая, на наш взгляд, является одной из детерминант формирования её интегративных свойств. Важно, чтобы цель не была переписана из учебников педагогики или нормативных документов, а определялась исходя из приоритетности гуманистической природы педагогической деятельности, а также устойчивых тенденций современных социальных процессов в регионе, особенностей микросреды, потребностей коллектива, особенностей контингента детей и возможностей педагогов, типов образовательной организации.

Примером целостных воспитательных систем, опирающихся на собственные ценности, особенности контингента педагогов и обучаемых, обладающих рядом интегративных характеристик, могут быть воспитательные системы кадетских школ. В последнее время этот тип образовательных учреждений является востребованным обучающимися и их родителями. Имеют место даже кадетские школы для девочек. В кадетских школах не просто создают атмосферу ответственности, чести и профессионального самоопределения, но и аккумулируют в себе исторически обусловленные ценности воинства как социальной общности, воинского долга и современные тенденции в воспитании и обучении, имеющие поддержку педагогического персонала и детского коллектива. В подобных учебных заведениях ярко видно специфику системообразующей деятельности (например, КОУ ВО «Михайловский кадетский корпус») [5].

Существует ряд вариантов классификации социально-педагогических детерминант, которые можно рассмотреть и в контексте рассматриваемых нами сущностных детерминант интегративных свойств воспитательных систем.

Ю.В. Мельник называет следующие виды социально-педагогических детерминант: перцептивная (опирающаяся на

содержательное поле деятельности), социально-интерактивная (связана с положительным восприятием социальной активности, новшеств, особенностей, нетипичности), деятельностно-методическая (связана с успешностью действий педагога, владеющего различными техниками, приемами, методиками, технологиями обучения и воспитания), понятийно-экзистенциальная (позволяет увидеть ближайшие и более далекие перспективы) [4, с. 154–155].

А.Б. Сманцер предлагает выделить две относительно самостоятельные в социальном плане группы детерминант: «Одни из них обусловлены макросредой, глобальными проблемами человечества, социально-политическими, экономическими, нравственными проблемами отдельной страны, другие связаны с микросредой ученика, с первичными коллективами, в которых он живет и развивается» [8, с. 60].

Также можно выделить внешние по отношению к воспитательной системе и внутренние детерминанты.

Внешние детерминанты: социокультурная среда, особенности микросоциума, которые учитываются при разработке той или иной концепции воспитательной системы. Они влияют на содержание воспитательной системы, наличие тех или иных направлений дополнительного образования или традиций. Именно социокультурная среда формирует запросы и потребности личности, удовлетворяет их и способствует воспроизводству культурного потенциала.

Внутренние детерминанты: образовательная среда со всеми ее характеристиками и параметрами, инфраструктура системообразующей деятельности, в данном случае воспитательной. Что касается образовательной среды, то она может являться не только индикатором проблем, имеющих в воспитательной системе, но и фактором, влияющим на формирование микроклимата, образа школы, субкультуры, поскольку в любой образовательной организации не отрицается значимость и доминирующая роль образовательной деятельности.

Изучая образовательную среду (по методике В.А. Ясвина) [9] некоторых образовательных учреждений г. Воронежа, мы определили, что наиболее низкие показатели имеют следующие параметры: эмоциональность, социальная активность, когерентность, осознаваемость. Именно с этими параметрами тесно взаимосвязаны типичные проблемы воспитательных систем, которые мы увидели, анализируя результаты использования данной методики и работу воспитательных организаций: формализм в организации, ожидание указаний «сверху», недооценка роли среды, противоречия между декларируемыми целями воспитания и реальными условиями, недооценка роли отношений между субъектами в решении задач обучения и воспитания [6].

В этой связи нами определены направления повышения

эффективности воспитания, которые будут влиять на интересующие нас интегративные характеристики: повышение социальной активности педагога и ребенка в школьной среде, формирование актива и общественного мнения; определений целей и задач воспитания исходя из имеющихся проблем в образовательной организации; формирование коллективов (детского и педагогического) и пространства их взаимодействия, повышение их сплоченности; повышение эмоциональности среды и укрепление принципов гуманных отношений в школьной среде.

Статус и роль учителя в воспитательной системе как детерминанта не подлежит сомнению. Его роль не может ограничиваться передачей информации, организацией самостоятельной работы обучаемых. Она должна рассматриваться гораздо шире (помощник, защитник, консультант, участник совместной деятельности и т. д.), в зависимости от основных идей и целей воспитательной системы. Важным аспектом деятельности учителя в рамках воспитательной системы является трансляция ценностей системы посредством собственного примера. Простое декларирование ценностей без личностного подкрепления приведет к отторжению этих ценностей со стороны учеников.

В рамках воспитательной системы, разработки и реализации определенной концепции воспитания важно, чтобы учитель избавлялся от мысли и претензии о единственно правильной позиции и точки зрения, приобщался к богатству педагогического наследия и педагогическому опыту, актуальному в данных условиях и востребованному всем педагогическим коллективом. В ситуации создания воспитательной системы вырабатывается новая позиция учителя по отношению к миру, человеку, обучению, «гуманизируются отношения, осваиваются многообразные типы познания, преодолевается ригидность мышления, затрудненность перестройки намеченной программы...» [3].

Особенности личности руководителя и стиля управления не могут не оказывать влияние на интегративные характеристики воспитательных систем. Руководитель образовательной организации задает общий тон отношений, является связующим, с правовой точки зрения, звеном между учениками, их родителями и учителями. В большинстве случаев создание воспитательной системы инициируется руководителем, который в данной ситуации не просто осуществляет функцию оперативного управления, а является лидером, маяком, носителем главной идеи в сочетании с поддерживающим идею педагогическим коллективом. В противном случае, каким бы ни был идейным руководитель, отсутствие поддержки педагогического коллектива не приведет к эффективному функционированию, да и к созданию воспитательной системы как таковой.

К педагогическим детерминантам формирования интегративных свойств воспитательных систем можно отнести наличие инфраструктуры социально-педагогической деятельности в образовательной организации. Наличие развитой и реальной (не на бумаге) инфраструктуры социально-педагогической деятельности позволяет эффективно оказывать помощь ребенку в различных стандартизированных и нестандартизированных ситуациях, обогащает сеть взаимодействий, а также способствует интенсификации воспитательных воздействий.

На данный момент развития образования в инфраструктуру социально-педагогической деятельности образовательных учреждений Воронежской области входят следующие компоненты (службы, органы, объединения, структуры и др.): социально-психолого-педагогическая служба школы; клубы, студии, общественные объединения, волонтеры; педсовет; медико-психолого-педагогический консилиум; совет профилактики; школьный наркопост; служба школьной медиации. Некоторые элементы инфраструктуры активно задействованы в решении задач воспитания, другие существуют формально, не оказывая существенного влияния на школьную жизнь. В данной ситуации многое зависит от объективных факторов, таких как численность школьного коллектива, особенности контингента детей и родителей, наличие материальных условий для работы, а также субъективных факторов, таких как обеспеченность квалифицированными кадрами, заинтересованность руководителей служб, объединений и подразделений в эффективности работы названных элементов инфраструктуры и др.

Педсовет как элемент инфраструктуры социально-педагогической деятельности образовательного учреждения в создании и развитии воспитательной системы играет значительную роль. Именно на педсовете обсуждается и утверждается концепция воспитательной системы, предлагаются планы и программы, определяются приоритетные направления деятельности, инновационные формы работы и др. Если регулярно планировать и проводить разнообразные по форме педсоветы, посвященные проблемам воспитания и функционирования воспитательной системы, а также её отдельных компонентов, вовлекая весь педагогический коллектив в орбиту ценностей и целей воспитательной системы, то это усилит интеграцию, осознаваемость воспитательных функций и позволит более четко определить особенности интегративных характеристик.

Воспитательная система школы – явление не статичное, а динамичное, именно поэтому для успешного управления ею необходимо знать механизмы и специфику ее создания. Развитие системы всегда взаимосвязано со стремлением ее элементов к целенаправленности,

движением к единству. Из этого следует, что формирование воспитательной системы всегда есть процесс интеграции. Интеграция выражается в сплочении коллектива, создании устойчивых межличностных отношений, стандартизации ситуаций, образовании и изменении материальных элементов системы, а дезинтеграция, наоборот, проявляется в нестабильности, увеличении групповых и индивидуальных различий.

Можно отметить, что социально-педагогическая детерминация осуществляется не только внешними причинами, но и теми психолого-педагогическими новообразованиями, которые возникают, изменяются и перерождаются в процессе развития воспитательных систем.

Список литературы

1. Алехина Е.В. Проектирование и реализация воспитательной системы детского оздоровительного лагеря: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Елец: Елец. гос. ун-т им. И.А. Бунина, 2004. 22 с.
2. Ардабацкая И.А. Процессы интеграции в образовательном пространстве современной школы [Электронный ресурс] // Ярослав. пед. вестн. 2017. № 6. С. 36–40. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/2017_6/09.pdf (дата обращения 13.07.18).
3. Ахметова М.Н. Социально-педагогические детерминанты формирования готовности учителя к проектированию и осуществлению образовательных технологий [Электронный ресурс] // Сибир. пед. журн. 2008. URL: <file:///C:/Users/prestigio/Downloads/sotsialno-pedagogicheskie-determinanty-formirovaniya-gotovnosti-uchitelya-k-proektirovaniyu-i-osuschestvleniyu-obrazovatelnyh.pdf> (дата обращения 17.07.18).
4. Мельник Ю.В. Социально-педагогические детерминанты инклюзивного образования: компаративный анализ западных и российских представлений // Вестн. Балт. федер. ун-та им. И. Канта. 2013. Вып. 11. С. 152–162.
5. Михайловский кадетский корпус. URL: www.cadet.vrn.ru (дата обращения 17.07.18).
6. Неценко О.В. Диагностика среды в педагогической теории и современных социально-педагогических практиках // Вестн. ПСТГУ. Сер. IV. Педагогика. Психология. 2017. Вып. 44. С. 57–67.
7. Селиванова Н.Н. Научная школа Л.И. Новиковой: приоритеты развития // Воспитание – стратегический национальный приоритет: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (с междунар. участием), посв. 100-летию со дня рождения действительного члена АПН СССР и РАО Людмилы Ивановны Новиковой: в 2 ч. Владимир: ВИРО, 2018. Ч. 1. С. 16–24.
8. Сманцер А.П., Е.М. Рангелова. Основы превентивной педагогики: учеб. пособие. Минск: БГУ, 2014. 279 с. URL: <http://elib.bsu.by/bitstream/123456789/96991/1/smancer-rangelova.pdf> (дата обращения 14.07.18).
9. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию; 2-е изд., испр. и доп. М.: Смысл, 2001. 368 с.: ил.

INTRINSIC SOCIAL AND PEDAGOGICAL DETERMINANTS OF FORMATION OF INTEGRATIVE PROPERTIES OF EDUCATIONAL SYSTEMS

E.V. Alekhina, O.V. Netsenko

Voronezh State Pedagogical University

The concept of social and pedagogical conditionality of process of formation of integrative properties of educational systems is developet. A research objective is identification and classification of intrinsic social and pedagogical determinants of formation of integrative properties of educational systems. The scientific novelty of a research consists in a specification of theoretical bases of social and pedagogical determinancy of educational systems and justification of social and pedagogical conditions of formation of its special integrative characteristics in a modern educational situation. Authors carry to intrinsic determinants: sociocultural circle of micro society, educational environment of establishment, purpose and value of educational system, head and teacher as subjects of this system, infrastructure of social and pedagogical activity of the educational organization.

Keywords: *educational system, concept of educational system, integrative properties of educational system, social and pedagogical determinants, purpose of educational system, subjects of educational system, infrastructure of social and pedagogical activity.*

Об авторах:

АЛЕХИНА Екатерина Валентиновна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» (394000, г. Воронеж, ул. Ленина, 86), e-mail: sp320@mail.ru

НЕЦЕНКО Ольга Викторовна – кандидат исторических наук, доцент по специальности «Общая педагогика, история педагогики и образования», доцент ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» (394000, г. Воронеж, ул. Ленина, 86), e-mail: sp320@mail.ru

УДК 378.126.034

О СОДЕРЖАНИИ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ЭТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

А.В. Бездухов, И.А. Носков

Самарский государственный социально-педагогический университет
Самарский филиал ГАОУ ВО «Московский городской педагогический
университет»

Обосновывается необходимость преодоления порожденного глобализацией духовно-нравственного кризиса, обострившего негативные явления, традиционно существовавшие в молодежной среде и запустившего процесс смены культурных кодов. Показывается важность и необходимость формирования этического сознания будущего учителя, «распознающего», что такое «добро в себе и для себя», воспроизводящего в себе и в другом – учащемся. Приводятся доказательства возможности конструирования содержания процесса формирования этического сознания в контексте научных представлений о нравственном опыте как части социального опыта, в соответствии с элементами которого выделяются элементы содержания образования. Адекватно четырем элементам нравственного опыта выделяются четыре элемента содержания процесса формирования этического сознания будущего учителя.

Ключевые слова: *учитель, этическое сознание, формирование, нравственный опыт, содержание процесса формирования этического сознания, элементы содержания.*

Духовно-нравственный кризис, порожденный глобализацией, не только обострил негативные явления, традиционно существовавшие в молодежной среде (девиантное поведение, употребление психоактивных веществ и спиртосодержащих напитков, сексуальная безответственность и т. д.), но и запустил процесс смены культурных кодов, трансформирующий традиционные нормы морали и духовно-нравственное состояние нашего общества в целом. Внедрение этического и нравственного плюрализма поведения, свободного от моральных оценок и нравственных норм, размывание границ между добром и злом, ослабление моральных регуляторов приводят к размыванию ценностных ориентиров и мировоззренческих основ в молодежной среде. В результате изменяются многие слагаемые образа жизни молодых людей: отношение к семье, любви, свободе, здоровью, материальному благополучию, образованию, труду и карьере.

Глобализационные процессы приводят к искажению и подмене базовых понятий морали, формированию секторов человеческих отношений, лишенных моральной значимости, обесцениванию таких моральных ценностей и норм, как авторитет, долг, честь, совесть,

приличие. На смену им глобалистами продвигаются такие ценности, как «предприимчивость», «успех», «богатство», «невмешательство государства в частную жизнь» и т. п.

В настоящее время усиливается ориентация на прагматизм и частные интересы, утверждается мораль индивидуализма в его самой крайней форме – эгоизма. Существовавшие прежде нормы, ограничения и обязательства в личной жизни сменяются духом легкомыслия и вседозволенности, равнодушия и безразличия к судьбам и жизни других людей. Молодым людям в качестве высшей моральной ценности и ведущего мотива поведения навязываются плотские удовольствия и безудержное потребление, подчинение власти денег. В результате значительная часть молодежи предпочитает жить здесь и сейчас: не жертвовать собой в ожидании светлого будущего, а наслаждаться настоящим. Приоритет витальных, материальных ценностей в ущерб духовным, устремленность молодежи к гедонизму заставляют человека как субъекта служить объектам – вещам, выступают фактором депопуляции.

Наряду с гедонизмом глобальный информационный поток несет угрозу социального инфантилизма молодежи, приводящего ее к отказу от свободы и самостоятельности. Поведение молодых людей, ориентированное на иждивенчество, постоянно зависимое положение в социальном и материальном плане, снижение чувства ответственности, социальная апатия приводят к тому, что социальная зрелость не просто отодвигается, но и частично исключается из жизненных планов молодежи.

Локализация духовных интересов молодежи, примитивизация мотивов и нравственных установок поведения, стремление изолироваться от общения с представителями старшего поколения в рамках молодежной субкультуры приводят не только к разрыву с традицией и нормами социума, но и к формированию социально-негативных молодежных движений, агрессивно противостоящих внешнему миру и распространяющих среди несовершеннолетних идеи насилия, тоталитарности, апатии, порой сопряженных с детским суицидом.

Решение задачи преодоления негативных явлений во многом зависит от учителя, формирующего у учащихся нравственное сознание, участвующего в духовно-практическом освоении мира в морали. Формировать такое сознание способен учитель, у которого развито этическое сознание, «надстраивающееся» над нравственным сознанием учащихся и моральным сознанием самого педагога, – такое сознание, которое, как это было обосновано нами ранее, «распознает», что такое "добро в себе и для себя", есть не только воспроизведение добра в себе, но и воспроизведение того, как представлено в другом – учащемся» [3, с. 254]. Этическое сознание учителя как теоретическое сознание «"обращает внимание" на этическое знание по морали, по педагогической морали, на этическое отношение; оно "видит"

категориальный строй этического мышления, с помощью которого учитель осмысливает отношения между ним и учащимися в конкретный момент этико-педагогической деятельности, цели, мотивы ценности учащегося и т. д.» [4, с. 58].

Решение задачи формирования этического сознания будущего учителя, структурными компонентами которого являются этическое знание о сущностных категориях этики, о категориях педагогической этики и этическое отношение, где «полюсами» являются этическая категория и оценка, требует сконструировать адекватно его структурным компонентам содержание процесса формирования такого сознания студента. Осваивая такое содержание, будущий учитель не только сохраняет опыт, накопленный культурой, но и стремится развивать, транслировать учащимся культуру, которая включена в передаваемый молодым поколениям социальный опыт. Социальный опыт и становится основой для построения содержания образования, частью которого является содержание процесса формирования этического сознания будущего учителя.

При конструировании такого содержания мы опираемся на разработанную И.Я. Лернером и М.Н. Скаткиным концепцию содержания образования [9; 11; 10].

При разработке концепции содержания образования И.Я. Лернер исходит из того, что образование выполняет одну общую функцию – функцию передачи молодому поколению достигнутого данным обществом уровня культуры для ее сохранения и дальнейшего развития, а формирование личности осуществляется путем передачи накопленной культуры, точнее, способов деятельности по ее использованию. Воплощенное в сознании, усвоенное в сумме деятельностей и составляет социальный опыт, который может быть передан молодому поколению [11, с. 37–41].

Справедлива мысль И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина о том, что выделение структурных элементов культуры (уже добытые обществом знания о природе, обществе, мышлении, технике и способах деятельности; опыт осуществления известных способов деятельности; опыт творческой, поисковой деятельности по решению новых, возникающих перед обществом проблем; нормы отношений к миру, друг к другу) определяет четыре элемента содержания образования (система знаний о природе, обществе, мышлении, технике и способах деятельности; система общих интеллектуальных и практических навыков и умений, являющихся основой множества деятельностей; опыт творческой деятельности; система норм отношений к миру, к людям, друг к другу) [9, с. 33–81; с. 46–47] позволяет определить и структурные элементы содержания образования.

Содержание процесса формирования этического сознания

студентов мы раскрываем в контексте научных представлений о нравственном опыте как части социального опыта.

Нравственный опыт, как подчеркивает Р.Г. Апресян, есть «опыт духовной жизни, внутренних коллизий, ценностных выборов. Это опыт индивидуальной "работы с ценностями", личных достижений и упущений. Как индивидуальный опыт он вычитывается из конкретных ситуаций (этические ситуации, ситуации морального выбора – *А.Б., И.Н.*). Но как опыт нравственности он воспроизводится в обобщенном виде и в рамках этики оказывается как продолжение рассуждений о морали: в его приложении к действительным противоречиям выбора. В морали это выбор ценностей и правил» [1, с. 311].

Следует отметить, что содержание понятия «нравственный опыт» шире содержания понятия «опыт ценностно-ориентационной деятельности». «Опыт ценностно-ориентационной деятельности, – пишет И.М. Шадрина, – есть его взаимодействие с ценностями, находящимися в культуре, в объективной ценностной системе общества (уровень общего культуры), в ценностной системе профессиональной группы учителей (уровень особенного культуры), в процессе которого происходит переход ценностей в субъективную ценностную систему педагога» [12, с. 215]. Ценностно-ориентационная деятельность, опытом которой будущие учителя также овладевают в процессе реализации содержания процесса формирования этического сознания, связана главным образом с «приобщением учащихся (студентов – *А.Б., И.Н.*) к ценностям, ибо для того, чтобы учитель (преподаватель – *А.Б., И.Н.*), учащийся (студент – *А.Б., И.Н.*) были способны осуществлять и переоценивать ценности, а значит, созидать их, они должны быть приобщены к ценностям культуры и морали» [8, с. 153].

Соотнесем представления Р.Г. Апресяна о нравственном опыте с представлениями И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина о социальном опыте и, осуществляя педагогическую интерпретацию нравственного опыта, экстраполируем идеи И.Я. Лернера и М.Н. Скаткина о структуре социального опыта на содержание процесса формирования этического сознания будущего учителя, чтобы выделить элементы нравственного опыта и адекватные им элементы содержания процесса формирования такого сознания студента. Заметим, что мы не подменяем понятия культуры понятием нравственного опыта, являющегося частью социального опыта, а содержание процесса формирования этического сознания будущего учителя не сводим к фрагментам нравственного опыта.

Сущностные категории этики и категории педагогической этики, образующие содержание «знаниевой» составляющей этического сознания и содержание этического отношения, обладают, как известно, значением ценностей. Понимание того, что ценности являются аксиологической формой культуры, позволяет нам оставаться внутри размышлений о

нравственном опыте в том смысле, как его понимает Р.Г. Апресян.

Индивидуальная «работа» студентов с ценностями есть индивидуальная «работа» с категориями этики и педагогической этики, поскольку ценности добра, справедливости, милосердия и т. д. соответствуют содержанию этических категорий добра, милосердия, справедливости и проч. Такая «работа» способствует развитию ценностных ориентаций студентов, которые, как подчеркивает В.П. Бездухов, выполняют две важных функции. «Во-первых, они определяют категориальный аппарат сознания учителя как профессионала и как человека. Во-вторых, они задают критерии для оценок социальных, политических, нравственных, социально-психологических и педагогических явлений и процессов. Это своего рода критериальная сетка, формируемая на базе научного знания, на основе ценностей и составляющая общий профессиональный и нравственный (личностный) "профиль" личности учителя. Эта сетка ценностных ориентаций позволяет ему принимать или отклонять ценности, то есть осуществлять их выбор, проводить гуманистическую экспертизу» [7, с. 14].

«Работа» студентов с ценностями заключается в освоении ими знания о сущностных категориях этики, педагогической этики, в использовании категорий при категоризации этической ситуации, при выражении этического отношения на основе знания об этических категориях, при осуществлении этических рационализаций, выводящих будущих учителей на этическую рефлексию относительно нравственных норм, регулирующих взаимодействие субъектов, и т. д. Осуществление категоризации этической ситуации требует от будущего учителя знания ситуации, исповедуемых субъектами ситуации ценностей, определяющих направленность их личности и деятельности, содержания нравственных отношений между ними и др., знания сущностных категорий этики, педагогической этики, выбираемых при категоризации ситуации.

Знание сущностных категорий этики, педагогической этики и других категорий есть первый элемент нравственного опыта, который адекватен такому элементу социального опыта, как система знаний. «Все люди, – пишет Аристотель, – от природы стремятся к знанию» [2, с. 65]. В нашем случае речь идет о знании категорий этики, педагогической этики, понятий морали, об этическом мышлении, о морали как особом способе освоения мира.

Вторым элементом нравственного опыта является опыт осуществленной «работы» с категориями и понятиями, обладающими значением ценностей, образующих содержание ценностного «яруса» этического, морального или нравственного сознания, на основе которого человек осуществляет духовно-практическое освоение мира в морали. Данный элемент нравственного опыта адекватен такому элементу социального опыта, как приобретенный опыт осуществления уже

известных обществу способов деятельности.

Опыт осуществленной «работы» с категориями и понятиями, обладающими значением ценностей (сами ценности соответствуют этическим категориям), вычитывается будущими учителями из примеров «работы» мыслителей прошлого с научными категориями, современных ученых-этиков – с этическими категориями и понятиями морали (анализ категорий и понятий, систематизация, раскрытие их содержания); преподавателей и учителей – с категориями этики и понятиями морали, реализуемыми в процессе нравственного просвещения, этического образования.

Вычитывание будущими учителями опыта осуществления способов деятельности «не покрывается и не исчерпывается знанием об этих способах, позволяет воспроизводить известные способы познания действительности и практического воздействия на нее» [11, с. 45]. Таким опытом будущие учителя овладевают, например, при решении моделируемых в процессе обучения этических ситуаций, ситуаций с нравственным содержанием.

Следует отметить, что овладение будущими учителями таким опытом способствует развитию этического мышления и нравственности студентов. В таких ситуациях имеет место опережающее ценностно-рациональное действие, поскольку преподаватель, решая ситуацию, целенаправленно и сознательно проектирует ход нравственного развития ее субъектов. Главным при этом является не столько информирование студентов о том, как решать задачу, что, естественно, важно и необходимо, сколько побуждение будущих учителей к осмыслению возникшей в ситуации проблемы, выводящему их на осознание важности поиска оптимальных способов решения задачи, оценки этих способов и их выбора с последующим проектированием «потребного будущего», достижений учащимися успеха в ценностно-ориентационной, познавательной и иной деятельности.

Знакомство с чужим опытом не обеспечивает формирования у студентов целостного представления о способах «работы» с категориями этики. Ни объем знаний, приобретенных в готовом виде, ни освоенный опыт осуществления уже известных способов деятельности не могут обеспечить необходимого развития опыта творческой деятельности. «Этот опыт можно приобрести в процессе реального поиска решения новых проблем, при котором требуется осуществление переноса, комбинация, преобразование способов деятельности и т. д. <...> Его функция состоит не в воспроизведении уже накопленной культуры, а в ее развитии и создании элементов новой, что неосуществимо первыми двумя элементами» [11, с. 56].

Мы полагаем, что нравственный опыт должен включать опыт творческой индивидуальной «работы» с обладающими значением

ценностей категориями этики, понятиями морали. Данный элемент нравственного опыта адекватен такому элементу социального опыта, как опыт творческой деятельности. Таким опытом будущие учителя овладевают в процессе поиска решения новых проблем.

Важной является мысль И.Я. Лернера, что первые три элемента содержания образования всегда и непременно сопровождаются определенным отношением и формируют его, поскольку отношение всегда содержательно [11, с. 63].

Выделенные нами элементы нравственного опыта также сопровождаются определенным отношением: к этическому знанию, к известным способам «работы» с этическими категориями, к вычлененной в результате обобщения категории ее целостности и т. д. Знание этических категорий, известные способы «работы» с категориями этики, практического воздействия морали на нравственную жизнь человека и общества, творческая индивидуальная «работа» с категориями этики, педагогической этики формируют этическое отношение, которое всегда содержательно. Четвертым элементом нравственного опыта является опыт этического отношения. Данный элемент нравственного опыта адекватен такому элементу социального опыта, как нормы отношений к миру, друг к другу.

Адекватно четырем элементам нравственного опыта мы выделяем и четыре элемента содержания процесса формирования этического сознания будущего учителя: а) система знаний о сущностных категориях этики, педагогической этики, о категориях, образующих содержание уровней методологии; б) опыт осуществленной «работы» с обладающими значением ценностей категориями этики, педагогической этики; в) опыт творческой индивидуальной «работы» с категориями этики; г) опыт осуществления этического отношения.

Содержание процесса формирования этического сознания будущего учителя осмысливается нами в особом методологическом ракурсе – в ракурсе морали как особого способа духовно-практического освоения мира. Оно задается содержанием структурных компонентов этического сознания учителя, обуславливается знанием об объекте этического мышления учителя.

Источником такого содержания является нравственный опыт, воспроизводимый с помощью этико-педагогической деятельности учителя, нацеленной на обеспечение перехода «добра в себе и для себя» учителя в «добро в себе и для себя» учащегося. Обеспечение такого перехода требует от учителя знания сущностных категорий этики, педагогической этики (первый элемент), овладения опытом осуществленной «работы» с категориями и понятиями (второй элемент), опытом творческой деятельности по приобщению учащихся к ценностям и формированию у них нравственного сознания (третий элемент).

Названные элементы сопровождают этическое отношение (четвертый элемент), формируют его, поскольку оно всегда содержательно.

Оставаясь внутри размышлений о нравственном опыте в том смысле, как его понимает Р.Г. Апресян, заметим, что в формировании этического сознания будущего учителя особое значение приобретает нравственный образ преподавателя, определяющим содержания которого является его моральность. «Моральность, – пишет В.П. Бездухов, – это характеристика человека, которая позволяет судить о подлинно нравственном качестве его поведения, деятельности. Моральность характеризует цели поведения и деятельности человека с точки зрения выбора им ценностей, которые должны быть реализованы» [6, с. 33]. Преподаватель демонстрирует студентам образ человека, в котором заключено «добро в себе и для себя».

Нельзя не сказать, что ведущим, с нашей точки зрения, принципом реализации конструируемого содержания процесса формирования этического сознания будущего учителя является принцип перехода «добра в себе и для себя» учителя в «добро в себе и для себя» учащегося [5, с. 97–98]. Сущность данного принципа заключается в том, что он ориентирует преподавателя педагогического вуза на такую организацию размышлений будущего учителя относительно осуществленной им категоризации этической ситуации, ситуации морального выбора, решения такой ситуации, осуществления морального выбора, предлагаемых учащимся рекомендаций по нравственному саморазвитию, при которой его мысль о «добре в себе и для себя» «бежит» за мыслимым – «добро в себе и для себя» учащегося и, замещаясь таким мыслимым, возвращается к студенту, обогащая его «добро в себе и для себя».

Список литературы

1. Апресян Р.Г., Гусейнов А.А. Нравственный опыт // Этика: учебник. М.: Гардарики, 2009. С. 309–390.
2. Аристотель. Сочинения: в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1975. 550 с.
3. Бездухов А.В. Структура этического сознания учителя // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». Вып. 4. 2013. № 26. С. 254–263.
4. Бездухов А.В. Сущность различий между этическим и моральным, нравственным сознанием учителя // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2013. № 4. С. 56–66.
5. Бездухов А.В., Носков И.А. Гуманистический подход к формированию этического сознания будущего учителя и принципы его реализации // Мир образования – образование в мире. 2017. № 2 (66). С. 93–100.
6. Бездухов В.П. Моральность учителя как образующее содержания его нравственного образа // Изв. РАО. 2010. № 1. С. 31–41.

7. Бездухов В.П. Функции ценностей и ценностных ориентаций // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2007. № 4 (4). С. 4–19.
8. Бездухов В.П., Шадрина И.М. Ценностно-ориентационная деятельность как предмет педагогической рефлексии // Мир образования – образование в мире. 2017. № 2 (66). С. 148–155.
9. Задачи и содержание общего и политехнического образования // Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пособие / под ред. М.А. Данилова и М.Н. Скаткина. М.: Просвещение, 1975. С. 33–81.
10. Краевский В.В. Чему учить? // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 5–23.
11. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1981. 186 с.
12. Шадрина И.М. Об опыте ценностно-ориентационной деятельности учителя // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. 2014. № 11 (172). С. 212–216.

ON THE CONTENT OF THE PROCESS OF DEVELOPING FUTURE TEACHER'S ETHIC AWARENESS

A.V. Bezdukhov¹, I.A.Noskov²

¹Samara State University of Social Sciences and Education

²Samara branch of Moscow City University

The paper justifies the necessity of overcoming spiritual and moral crisis, generated by globalization, which aggravated traditionally existed in the youth environment negative phenomena and initiated the process of changing cultural codes. It shows the importance and necessity of developing ethical awareness of the future teacher who «recognizes» what is «good in itself and for oneself», reproducing it in itself and in the other, i.e. in the student. The authors prove the possibility of constructing the content of the process of developing ethical awareness in the context of scientific concepts of moral experience as part of social experience, in accordance with the elements of which the elements of the content of education are distinguished. Four elements of the content of the process of developing future teacher's ethical awareness are distinguished adequately to the four elements of moral experience.

Keywords: *teacher, ethical awareness, developing, moral experience, content of the process of developing of ethical awareness, elements of the content.*

Сведения об авторах:

БЕЗДУХОВ Артем Владимирович – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», e-mail: bezdukhov@mail.ru

НОСКОВ Игорь Александрович – доктор педагогических наук, профессор, Самарский филиал ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Самара), e-mail: igor-noskov@yandex.ru

УДК 371.15

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В ИЗМЕНЯЮЩЕЙСЯ СОЦИАЛЬНОЙ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ

С.Н. Махновец¹, О.А. Попова², Н.Е. Орлихина³

¹Тверской областной институт усовершенствования учителей

² Институт управления образованием» РАО, г. Москва

³Тверской государственный университет

Приводятся некоторые теоретические обоснования необходимости формирования дискурсивной компетенции учителя и рассматриваются вопросы формирования и повышения коммуникативной компетентности педагогов в рамках системы дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: педагогический дискурс, коммуникативная компетентность, дефициты сформированности коммуникативной компетентности.

Вызовы современности ставят перед обществом неисчислимое количество задач, причем скорость возникновения многозадачности проблемного поля растет в геометрической прогрессии.

Британский философ Арнольд Тойнби на основе исследования ряда закономерностей сформулировал один из цивилизационных законов, согласно которому общество при возникновении новой проблемы формирует ответ, определяющий дальнейшее развитие [10, с. 214].

Глобализация образования, переживаемый мировой цивилизацией образовательный бум сопряжены с целым рядом проблем, для решения которых неизбежно возникает необходимость поиска путей адекватного реагирования на вызовы современности, способов адаптации к требованиям не только нынешнего, но даже в большей степени завтрашнего дня, а следовательно, и ключевых компетенций человека будущего.

Несомненно, что именно образование становится системообразующим фактором формирования ключевых компетенций специалиста XXI века. основополагающий тезис Программы ЮНЕСКО «На пути к непрерывному образованию для всех» состоит в том, что человек должен «...не прилежно добиваться овладения знаниями раз и навсегда, а учиться тому, как наращивать постоянно развивающийся объем знаний на протяжении всей жизни – учиться быть» [4].

В программе DeSeCo («Определение и выбор компетенций»), реализуемой Организацией экономического сотрудничества и развития, говорится о том, что каждая ключевая компетенция должна отвечать интересам общества и каждого конкретного человека.

Федеральные государственные образовательные стандарты в

российской образовательной системе в связи с запросами времени требуют не только новых подходов к обучению, но и определяют главные навыки человека будущего: критическое и креативное мышление, коммуникативные и командные навыки, социальная адаптация.

Известно, что в тесте PISA в 2018 г. должен появиться новый фактор диагностики глобальных навыков, предполагающий оценку способностей к коммуникации и взаимодействию с представителями других культур.

Новые грани педагогической реальности требуют осмысления происходящих изменений в рамках лингвистики и прагматики педагогического дискурса.

Рассматривая образовательную среду как систему коммуникативных отношений, в настоящей статье мы сосредоточим внимание на формировании дискурсивной компетенции педагога.

Педагогический тезаурус сегодня насыщен множеством терминов и понятий из целого ряда наук. В последние десятилетия в педагогику активно вошло лингвистическое понятие «дискурс».

Феномен дискурса раскрыт в концептуальных трудах известных ученых, изучение которых позволяет сделать вывод о междисциплинарном характере дискурса. Исследовательские работы в сфере гуманитарного знания дают представление о тех доминирующих проблемах, разобраться в которых и найти пути их решения заинтересованы участники самых разных дискурсов.

Авторы статьи опирались на работы по общей теории дискурса Э. Бенвениста, М. Фуко, У. Мааса, Т.А. ван Дейка, А.Н. Кудлаевой, М.Л. Макарова, В.Е. Чернявской, использовали материалы исследований, посвященных проблемам теории коммуникации и дискурсивных категорий, Л.П. Крысина, В.И. Карасика, М.М. Бахтина, К.А. Долинина, О.Я. Гойхмана и Т.И. Надеиной, В.З. Санникова, а также других ученых и практиков.

Однозначного и общепризнанного определения «дискурса» для универсального его использования пока не найдено. Исследователи дискурса, ведущие между собой острую полемику и являющиеся приверженцами разных концепций и научных школ, при всем многообразии взглядов на предмет и сущность дискурса демонстрируют общее стремление к изучению функционирования языка, осмыслению не абстрактной языковой системы, а живой речи в условиях реального общения.

Мы взяли за основу наиболее близкое, на наш взгляд, к содержанию настоящей статьи определение дискурса, данное Т.А. ван Дейком – профессором Амстердамского университета, автором 32 книг, монографий и 200 статей по вопросам дискурса и дискурс-анализа. Согласно Т.А. ван Дейку, понятие «дискурс» следует рассматривать в широком и узком смыслах [2].

В первом случае дискурс представляет собой коммуникативное событие, которое происходит между говорящим, слушающим, наблюдающим, оценивающим в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и ином контексте. К примерам подобного коммуникативного действия, которое может быть речевым или письменным, иметь вербальные и невербальные составляющие, можно отнести беседу, диалог между учителем и учеником, чтение литературного текста [2].

Рассматривая дискурс в узком смысле, Т.А. ван Дейк предлагает выделять только вербальную составляющую коммуникативного действия и рассматривать ее как «текст» или «разговор». При подобном подходе понятие «дискурс» определяется как заверченный или продолжающийся «продукт» коммуникативного действия, его письменный или речевой результат, который интерпретируется объектами или субъектами, получающими, принимающими и воспринимающими сообщение, чужие мысли [2].

Анализ дискурса с точки зрения Т. ван Дейка – хорошо забытая дисциплина, которой занимались еще ораторы древности. С конца XX в. дискурс анализируется учеными и специалистами внутри специализации отраслей, что приводит к тому, что в научной среде появляются многочисленные направления, разрабатывающие и предлагающие научному сообществу свои оригинальные модели дискурса.

В научной литературе мы также наблюдаем двойственность толкования термина «дискурс». В одних источниках он трактуется как структура, в других – как процесс. Противоречие данной дихотомии отдельными авторами предлагается разрешать, рассматривая дискурс как механизм реализации социального взаимодействия в языковой форме.

Известный российский исследователь В.И. Карасик выделяет два основных вида дискурса: персональный и институциональный. По его мнению, институциональный дискурс следует рассматривать как общение в заданных рамках статусно-ролевых отношений. Он отмечает: «Применительно к современному обществу, по-видимому, можно выделить следующие виды институционального дискурса: политический, дипломатический, административный, юридический, военный, педагогический, религиозный, мистический, медицинский, деловой, рекламный, спортивный, научный, сценический и массово-информационный» [6, с. 5].

В.И. Карасик утверждает, что «основными участниками институционального дискурса являются представители института (агенты) и люди, обращающиеся к ним (клиенты)», что у дискурса может быть «множество измерений» [6, с. 10]. Исходя из этого утверждения, в качестве основных участников педагогического дискурса мы должны рассматривать учителя и ученика, а в качестве ключевого концепта –

обучение.

Ни в коей мере не опровергая данного утверждения, позволим себе высказать суждение, суть которого состоит в том, что прагматика педагогического дискурса должна охватывать более широкий комплекс явлений и обуславливающих их факторов образовательного процесса, связанных с взаимодействием в разных ситуациях общения иного круга агентов коммуникации, не сводимого исключительно к учителю и ученику. Сфера общения современного учителя сегодня не ограничивается классом и школой: он общается с родителями и законными представителями обучающихся, взаимодействует с коллегами в профессиональном сообществе, коммуницирует по вопросам образования и воспитания в политической, общественной, медийной сферах, расширяет границы профессионального общения в межкультурном пространстве.

Трактовки понятия «педагогический дискурс» многообразны, и авторы в рамках данной статьи не ставили перед собой цель их анализа и сопоставления.

В определении педагогического дискурса мы придерживаемся мнения Т.В. Ежовой о том, что это вид дискурса, который создается субъектами образовательного процесса в коммуникативно-речевом взаимодействии на основе ценностных установок, целей, знаний, рефлексии, осуществляется в мыследеятельности, речи, тексте, направлен на поиск и выбор индивидуально-личностных и профессиональных смыслов педагогической деятельности, выступая средством формирования дискурсивно-проективной компетентности учителя [5, с. 16].

В материалах V Конгресса Российского общества преподавателей русского языка и литературы «Динамика языковых и культурных процессов в современной России», состоявшегося в октябре 2016 г. в Казани, представлен широкий спектр мнений и отмечается, что в отечественных исследованиях регулярно обсуждаются такие понятия, как «речевые практики», «коммуникативное пространство», «коммуникативная компетентность», «коммуникативная компетенция», «культурно-речевая среда» [3].

О роли коммуникативной компетентности учителя как доминирующей компоненты его эффективной профессиональной деятельности говорится в работах А.А. Бодалева, С.В. Кривцовой, Н.В. Кузьминой, А.А. Леонтьева, Е.В. Прозоровой, Н.Н. Савельевой и др.

Вопросам формирования коммуникативной компетентности посвящены труды Н.Н. Богомоловой, Ю.Н. Емельянова, И.А. Зимней, В.Г. Костомарова, А.Н. Леонтьева, Т.И. Лукьяненко, М.И. Лукьяновой, Л.М. Митиной, А.В. Мудрика, Л.А. Петровской, Е.И. Рогова, И.И. Рыдановой и др.

В составе коммуникативных компетентностей большинство авторов вычленяют следующие:

1. Совокупность знаний, умений и навыков, обеспечивающих эффективное протекание коммуникативного процесса. Руководствуясь рассуждениями Н.А. Морева [9], мы понимаем *коммуникативные знания* как обобщенный опыт человечества, отражение в сознании людей коммуникативных ситуаций в их причинно-следственных связях; *коммуникативные умения* как комплекс действий, основанных на высокой теоретической и практической подготовленности личности и позволяющих ей творчески использовать коммуникативные знания; *коммуникативные навыки* как автоматизированные компоненты сознательных действий, способствующих быстрому и точному отражению коммуникативных ситуаций.

2. Система внутренних ресурсов, необходимых для построения продуктивного коммуникативного взаимодействия, основанная на чувственном опыте, понимании себя и других.

Исходя из вышеизложенного, ядро коммуникативной компетентности может быть представлено в виде трех блоков: 1) блок, включающий систему ценностных ориентаций и социальных установок; 2) характерологический блок (система отношений к себе и другим); 3) блок социальных способностей (социальный интеллект, эмпатия).

В научной, исследовательской и практической литературе, как правило, предлагаются два направления повышения коммуникативной компетентности педагогов:

1) обеспечение знаниями о социально-психологических особенностях общения, обучение вербальным и невербальным техникам;

2) формирование сензитивных способностей, предполагающих развитие эмпатии, идентификации, рефлексии.

Мы солидарны с теми исследователями, которые утверждают, что коммуникативная компетентность – самая востребованная во всех видах педагогической деятельности и может рассматриваться как «метакомпетентность» в условиях гуманистической парадигмы педагогического дискурса.

Несомненным коммуникативным лидером в педагогическом дискурсе должен выступать учитель.

По мнению таких ученых, как Г.М. Андреева, А.М. Ломов, В.А. Кан-Калик, М.С. Каган, достижение положительных результатов педагогического взаимодействия во многом зависит от коммуникативного потенциала личности учителя, его коммуникативных умений.

В.Г. Костомаров – известный лингвист, президент Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина, подчеркивает: «Огромное значение имеет, конечно, то, насколько,

подготовлен сам преподаватель. Необходимо каждодневным собственным примером подтверждать, какие языковые и коммуникативные средства наиболее целесообразно употреблять в том или ином случае. Не подлежит никакому сомнению, что развитие речи обучаемого следует начинать с развития речи педагога» [7, с. 23].

Президент Российской академии образования (РАО), заместитель председателя Общества русской словесности Л.А. Вербицкая, говоря о значимости культуры речи и русского языка в современном мире, о проблемах преподавания русского языка и литературы в школе, об учителях как профессиональных коммуникаторах, отмечает: «...Во-первых, должны быть яркие и творческие учителя в школах и воспитатели в дошкольных учреждениях – их речь должна быть образцом для детей, чего зачастую нет. ...Мы понимаем, что учитель – это, конечно, главная фигура во всей нашей деятельности. Единственное, что у нас пока не очень хорошо отлажено, – это система повышения квалификации. И мы сейчас над этим думаем» [8].

Мы разделяем точку зрения Л.А. Вербицкой на то, что язык и речь профессионального педагогического сообщества зачастую далеки от эталона и необходимо серьезно заниматься разработкой системы речевой подготовки учителей, выработкой рекомендаций для преподавателей различных специальностей по овладению навыками гуманитарных коммуникаций.

Предметом наших размышлений и поисков в сфере педагогического дискурса является его коммуникативная доминанта. Обращение к педагогическому дискурсу в рамках коммуникативного подхода продиктовано как недостаточной изученностью коммуникативного пространства образовательного процесса, где задействованы многие категории коммуникантов, так и необходимостью понимания проблем дискурсивности в профессиональной переподготовке и повышении квалификации современного учителя.

Многолетние наблюдения за педагогами в рамках курсов повышения квалификации приводят нас к неутешительным выводам:

- педагоги, как участники педагогического дискурса, не стремятся демонстрировать свою готовность и открытость в поисках реализации коммуникации;

- наблюдается профессиональная пассивность и отсутствие целостного взгляда на себя и свою профессию;

- педагоги в большинстве своем не рассматривают коммуникативную компетентность как базовую профессиональную характеристику;

- преподаватели-предметники, особенно из числа молодых специалистов, испытывают затруднения с публичной речью, отмечается недостаточная сформированность дискурсивной компетентности;

– в речи, поведении, взаимоотношениях, рефлексии отдельных представителей педагогического сообщества отмечается пренебрежение к нормам русского языка и грамотности, использование вульгаризмов, молодежного сленга.

Основными дефицитами сформированности коммуникативной компетентности, по оценкам самих учителей, являются следующие: слабое владение навыками формулирования и обосновывания путей решения коммуникативных проблем, отсутствие опыта применения коммуникативной компетентности в нестандартных ситуациях; недостаточный уровень владения ораторским искусством, грамотностью устной и письменной речи, публичным представлением результатов своей работы, отбором оптимальных форм и методов самопрезентации.

В работе по устранению этих дефицитов в рамках курсов повышения квалификации есть определенные проблемы организационного, кадрового, финансового характера. Обозначим их в дискурсивном порядке без прорисовки деталей.

Во-первых, научно-методическое обеспечение переподготовки и повышения квалификации преподавателей в части формирования коммуникативной компетентности учителей осложняется тем, что наблюдается дефицит профессиональных кадров, специалистов по коммуникациям, обладающих дискурсивным искусством и способностью реализовывать соответствующие программы.

Во-вторых, в выстраивании индивидуального маршрута непрерывного профессионального образования учителя системой государственного заказа не предусмотрена его коммуникативная переподготовка.

Эти проблемы характерны не только для Тверской области. О них говорят и на заседаниях Советов по русскому языку при Президенте РФ и при Правительстве РФ, их поднимают представители Общества русской словесности, академической отечественной науки, заинтересованные педагоги практики.

Проблема совершенствования образования и коммуникативной подготовки современного педагога с позиции компетентностного подхода как базовой стратегии развития общего и профессионального образования в России может и должна решаться с опережением дестабилизирующих факторов, в том числе в рамках дополнительного профессионального образования с использованием накопленного потенциала институтов развития образования и институтов совершенствования учителей.

Основополагающей в этом направлении, как нам представляется, является мотивация педагогов на достижение собственной конкурентоспособности и стремление к непрерывному саморазвитию и профессиональному росту.

Здесь мы опираемся на утверждение Т.М. Балыхиной: «Непрерывное образование в период взрослости является плодотворным в плане интеллектуальных достижений. Так, если оптимума физического потенциала и развития личности располагается в диапазоне от 24 до 35 лет, то интеллектуальные, вербальные функции личности, в частности связанные с коммуникативно-языковой деятельностью, прогрессируют и достигают высокого уровня после 45 лет» [1, с. 19].

Тверской областной институт усовершенствования учителей пытается отвечать на вызовы времени, создавая копилку методов, средств и приемов решения коммуникативных проблем, мотивируя педагогов на развитие их коммуникативной компетентности.

Четкое понимание того, что визитной карточкой профессионализма учителя являются коммуникативные умения, коммуникативная компетентность и коммуникативная культура, подвигло нас во взаимодействии с Тверским научным центром РАО запланировать в 2018–2019 гг. организацию и проведение исследования закономерностей формирования коммуникативной компетенции учителей и цикла проблемных семинаров, круглых столов, научно-практических конференций по данной проблематике.

В организации процесса совершенствования профессионального мастерства педагогов мы ищем научно-обоснованные и эффективные формы их подготовки к профессиональному общению, проектированию педагогического дискурса в условиях современной образовательной парадигмы.

Главная задача сегодняшнего дня состоит в формировании у педагогов понимания и принятия прагматики коммуникативной подготовки как инструмента профессионального роста, а педагогического дискурса – как своеобразного пароля идентификации – «Педагог таков, каков его дискурс».

Список литературы

1. Балыхина Т.М. Повышение квалификации как психолого-педагогическая проблема // Вестн. РУДН. Сер. «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2003. № 1. С. 17–22.
2. Дейк Т.А. ван. Язык. Познание. Коммуникация: пер. с англ. / сост. В.В. Петрова; под ред. В.И. Герасимова; вступ. ст. Ю.Н. Караулова и В.В. Петрова. М.: Прогресс, 1989. 312 с.
3. Динамика языковых и культурных процессов в современной России. Вып. 5. Материалы V Конгресса РОПРЯЛ (г. Казань, 4–8 октября 2016 года). СПб.: РОПРЯЛ, 2016. 2222 с.
4. Доклад Генерального директора о деятельности Организации в 1996–1997 гг. / Организацией Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры. ЮНЕСКО, 1998. 363 с.

5. Ежова Т.В. Проектирование педагогического дискурса в высшем профессиональном образовании будущего учителя: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 2009. 46 с.
6. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: сб. науч. тр. под ред. В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина. Волгоград, 2000. С. 5–20.
7. Костомаров В.Г., Митрофанова О.Д. Методическое руководство для преподавателя русского языка как иностранного. М.: Русский язык, 1998. 157 с.
8. Людмила Вербицкая. Правильно говорить по-русски – это престижно. URL: <https://www.russkiymir.ru/publications/213285/> (дата обращения: 12.07.2018).
9. Морева Н.А. Тренинг педагогического общения. М.: Просвещение, 2003. 304 с.
10. Тойнби А. Постигание истории: пер. с англ. / сост. А.П. Огурцов М.: Прогресс. 1991. 736 с.

PEDAGOGICAL DISCOURSE IN CHANGING SOCIAL AND EDUCATIONAL REALITY

S.N. Makhnovets¹, O.A. Popova², N.E. Orlikhina³

¹Tver Regional Institute of Improvement of Teachers

²Institute for Education Management RAO, Moscow

³Tula Regional Duma

The article examines some theoretical grounds for the need to form the discursive competence of the teacher and considers the formation and enhancement of communicative competence of teachers within the system of additional vocational education.

Keywords: *pedagogical discourse, communicative competence, deficiencies in the formation of communicative competence.*

Об авторах:

МАХНОВЕЦ Сергей Николаевич – доктор психологических наук, профессор, директор ГБОУ ДПО Тверской областной институт усовершенствования учителей (170008, г. Тверь, Волоколамский проспект, д. 7), e-mail: msn-prof@yandex.ru

ПОПОВА Ольга Анатольевна – доктор психологических наук, доцент, ФГНУ «Институт управления образованием» РАО, главный научный сотрудник лаборатории управления образовательными системами (119121, г. Москва, ул. Погодинская, д. 8, корп. 2), e-mail: popovaiorl@rambler.ru

ОРЛИХИНА Наталья Евгеньевна – доктор психологических наук, профессор, председатель экспертного совета Тульской областной думы (300041, Тула, пр. Ленина, 2.), e-mail: natalia.orlihina@tulaoblduma.ru

УДК 371.113

МЕТОДЫ И КРИТЕРИИ ОСВОЕНИЯ РУКОВОДИТЕЛЯМИ ГУМАНИТАРНОЙ СТРАТЕГИИ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ ШКОЛЫ

М.Х. Мизова

Министерство просвещения, науки и по делам молодежи
Кабардино-Балкарской Республики, г. Нальчик

Рассмотрены методы освоения руководителями гуманитарной стратегии управления образовательной системой школы: анкетирование, экспертная оценка, создание преднамеренных ситуаций, наблюдение, тестирование, интервью, рефлексия. Предложена классификация критериев и показателей диагностики как основы для отбора системы диагностических методик. Изложены результаты мониторинга готовности руководителей образовательных организаций к реализации гуманитарной стратегии управления образовательной системой школы. Сделан вывод о необходимости внедрения системного подхода в процесс мониторинга. Показано, что системный подход в отборе диагностических методик обуславливает целостность диагностики, ее оптимальность и практическую значимость.

Ключевые слова: мониторинг освоения, гуманитарная стратегия управления, критерии и показатели, методы, руководитель образовательной организации, системный подход.

В статье особую исследовательскую проблему составляет мониторинг освоения руководителями образовательных организаций гуманитарной стратегии управления школой. Под мониторингом мы понимаем наблюдение за состоянием процесса освоения руководителями образовательных организаций гуманитарной стратегии управления школой с целью его контроля, прогноза и корректировки в ходе последипломного образования.

По мнению многих исследователей, мониторинг является системой, реализующей множество функций. В диссертационном исследовании Н.М. Борытко выделяются *три функции мониторинга: отслеживание хода самого проекта, мониторинг образовательного процесса, саморегулирование деятельности педагога в процессе обучения* [2]. Указанные функции мониторинга органично вписываются и в наше исследование.

Э.Ф. Зеер выделяет следующие аспекты мониторинга, которые отличают его от других похожих процессов: непрерывность (постоянный сбор данных); диагностичность (наличие модели или критериев, с которыми можно соотнести реальное состояние отслеживаемого объекта, системы или процесса); информативность (включение в состав

критериев для отслеживания наиболее проблемных показателей и критериев, на основании которых можно делать выводы об искажениях в отслеживаемых процессах); научность (обоснованность модели и отслеживаемых параметров); обратная связь (информированность объекта мониторинга о результатах, которая позволяет вносить коррективы в отслеживаемый процесс) [4].

Высокую значимость для системы последипломной подготовки руководителей образовательных организаций приобретает мониторинг, объектами которого является в первую очередь личностное развитие руководителей, а также осознание ими своей профессиональной деятельности в разрезе гуманитарной стратегии управления.

В ходе последипломной подготовки руководителей образовательных организаций мониторинг реализуется по двум основным направлениям: 1. Отслеживается процесс освоения гуманитарной стратегии управления, где особое внимание уделяется трудностям, возникающим у руководителей образовательных организаций и преподавателей/ тьюторов. На наш взгляд, эти данные являются наиболее содержательными по сравнению со сведениями об уровне усвоенных знаний. 2. Осуществляется наблюдение, даются оценка и прогноз эмоционально-чувственной сферы руководителей образовательных организаций в ходе освоения гуманитарной стратегии управления.

Главным моментом мониторинга является диагностика профессионального развития руководителей образовательных организаций, прогнозирование и внесение корректив в процесс последиplomного образования руководителей.

Соответственно, для отслеживания и регулирования хода экспериментальной работы предстояло разработать диагностические методы и критерии освоения руководителями гуманитарной стратегии управления образовательной системой школы.

Диагностическими *методами* мы называем способы, с помощью которых изучаются особенности реализации программы последиplomной подготовки руководителей образовательных организаций в реализации гуманитарной стратегии управления и решаются задачи ее совершенствования.

В.И. Журавлев выделяет два основных принципа выбора диагностических методов: 1) принцип совокупности методов исследования, согласно которому для решения любой научной проблемы используется не один, а несколько методов, при этом сами методы реконструируются ученым в расчете на согласование их с природой исследуемого явления; 2) принцип адекватности метода существу изучаемого предмета и тому конкретному продукту, который должен быть получен [3].

Для изучения освоения руководителями образовательных организаций содержания гуманитарной стратегии управления нами была разработана методика диагностики, которая включает: входное диагностирование (специально разработанную анкету); диагностическое анкетирование готовности руководителя общеобразовательного учреждения к реализации гуманитарной стратегии управления (каждый из компонентов деятельности руководителя образовательной организации имеет набор характеристик, на основании которых руководителю предложено оценить себя и свои возможности в реализации каждого из составляющих гуманитарной стратегии управления); метод экспертных оценок; анкетирование (рефлексивный бланк по оценке реализации гуманитарной стратегии управления); создание преднамеренных ситуаций; наблюдение; тестирование; интервью; рефлексия и др.

Под анкетированием мы понимаем способ получения сведений об объективных данных или субъективных позициях испытуемого с помощью анкет. В рамках программы данную методику мы использовали для изучения отношения руководителей к содержанию гуманитарной стратегии управления и выявления их образовательных запросов. В целом результаты анкетирования явились достаточно содержательным материалом, дающим возможность размышлять об уровне руководителей на всех трех этапах обучения. Использование анкетирования как метода диагностики позволяет сделать выводы, что наибольший интерес у руководителей образовательных организаций вызывают вопросы, связанные с образовательными запросами и составляющими гуманитарной стратегии управления.

Экспертная оценка представляет собой сбор необходимых фактов в специально созданных условиях, она осуществляется с помощью специально подобранных экспериментальных методик. Экспертную оценку мы использовали как основную и дополнительную формы оценки уровня руководителей на разных этапах для определения сформированности следующих критериев готовности: сформированности мотивационной сферы, предвидения развития образовательной системы школы, самостоятельности в выборе стратегии управления, способности диагностировать образовательную ситуацию и адекватно реагировать на эти изменения, проектировании стратегии управления, имиджа и миссии организации, способности определять гуманитарную стратегию управления. При этом результаты обоснованности оценки того или иного критерия или показателей критериев интегрированы в общие результаты экспертной оценки.

Создание преднамеренных ситуаций как метод диагностики имеет значимое место в ходе мониторинга освоения гуманитарной стратегии

управления. Преподавателю/тьютору важно подбирать и преднамеренно создавать ситуации, в которых интересующее явление четче обнаруживает свои основные признаки, ведь обучающего преподавателя могут интересовать не только действия директоров образовательных организаций сами по себе, но и влияющие на них причины, внешние и внутренние факторы, определяющие некоторые действия. Когда создается преднамеренная ситуация, руководители образовательных организаций совершают вынужденные поступки, действуют по правилам и требованиям коллег, личному осознанию необходимости, возникшему по ситуации желанию или собственному решению, своему нравственному выбору. Создание преднамеренных ситуаций оказывает специфическое влияние на дальнейшее формирование убеждений руководителей образовательных организаций.

Наблюдение в условиях нашего исследования предполагает сбор информации о ходе освоения руководителями образовательных организаций содержания программы с последующей систематизацией фактов и формулированием выводов. Соответственно, целью наблюдения были оценка сформированности у руководителей *критериев освоения* гуманитарной стратегии управления: *сформированности мотивационной сферы, предвидения развития образовательной системы школы, сформированности инновационной мобильности, создания деловых контактов, позволяющих вовлечь в дела образовательной организации местное сообщество, представителей бизнеса и государства, самостоятельности в выборе стратегии управления, проектирования стратегии управления, имиджа и миссии организации* и др. Преподаватели/тьюторы проводили наблюдение дополнительно к другим методикам, чтобы оценить, насколько сформирована мотивационная сфера у руководителей образовательных организаций.

Под тестом (от англ. test) понимается система заданий специфической формы, определенного содержания, возрастающей трудности, создаваемая с целью объективно оценить структуру и качественно измерить уровень подготовленности руководителей образовательных организаций. Тестирование как метод диагностики в нашем исследовании применялось в направлении выявления уровня владения знаниями, которые необходимы и достаточны для реализации в последующем директором школы гуманитарной стратегии управления. Критерием служит наличие или отсутствие этих знаний. Таким образом, при помощи теста преподаватели/тьюторы определяли проявление инициативы при решении управленческих вопросов, владение способами управленческого воздействия, понимание сущности и значимости коллегиального управления, готовность учета мнения и интересов участников образовательных отношений.

Интервью – целенаправленные действия преподавателя, в ходе которых руководитель образовательной организации должен быть подвигнут к сообщению вербальной информации с помощью ряда целевых вопросов или вербальных стимулов. В нашем исследовании интервью применяли как вспомогательный метод для уточнения данных, полученных другими методами. С помощью интервью преподаватели/тьюторы уточняли *активность и инициативность руководителей образовательных организаций, наличие предвидения развития образовательной системы школы, готовность к созданию деловых контактов, умение руководствоваться принципом коллегиальности, способность определять гуманитарную стратегию управления* и др.

Рефлексия – критическое осмысление собственных способностей освоения содержания изучаемого материала и группирование обдуманных объяснений в критерии, по которым будут сделаны изменения к более эффективному изучению. Рефлексия как метод диагностики имела место в нашем исследовании на многих этапах обучения директоров школ. Значимость рефлексии состояла в фокусировании внимания руководителей образовательных организаций на собственных интересах. Преподаватели/тьюторы и обучающиеся путем групповой рефлексивной практики научились внимательно слушать друг друга и лучше понимать собственные ошибки и достижения. Так, рефлексия применялась для уточнения сформированности следующих *критериев и показателей: понимание подходов к внедрению управленческих инноваций, стремление директоров к постоянному совершенствованию способов выполнения управленческой деятельности, критическое осмысление управленческой деятельности, осознание оптимального соотношения между требованиями государства, общественности и родителей и социальной отдачей самой образовательной организации, предвидение угроз, которые могут ожидать организацию, и возможностей, которые могут открыться перед школой в будущем, готовность принимать решения о своевременности реализации гуманитарной стратегии управления* и др.

Таким образом, *метод диагностики представляет собой систему действий, объединяющую несколько составляющих, которые структурированы в соответствии с определенными требованиями*. Они лежат в основе построения метода диагностики. При этом под требованием понимается условие, выполнение которого обязательно для достижения конечного результата диагностики.

Критерий рассматривается нами как признак, на основе которого происходит определение или классификация чего-либо, мерило суждений, оценки [1, с. 450]. Показатели же позволяют определять и прогнозировать степень осознанности и овладения руководителями

востребованным набором функциональных составляющих гуманитарной стратегии управления, которые могут быть применены в соответствующих условиях для достижения определенных результатов [5].

Здесь же мы считаем необходимым остановиться на критериях диагностики освоения руководителями образовательных организаций гуманитарной стратегии управления. В данном случае мы использовали критерии изменения в характере деятельности и профессионального поведения руководителей образовательных организаций на всех трех этапах последиplomной подготовки и характер преобразований, вносимых преподавателем/тьютором в образовательный процесс.

Критерии диагностики освоения руководителей гуманитарной стратегии управления должны формулироваться ясно, быть объективными, включать только самые основные моменты процесса подготовки и измерять именно то, что хочет проверить преподаватель/тьютор как исследователь процесса обучения.

В исследованиях А.П. Беляевой различаются два типа критериев диагностики: количественные и качественные. Количественные критерии – это критерии, которые оцениваются по интервальной шкале. К ним относятся: объем усвоенных знаний; коэффициент усвоения учебного материала; соотношение скорости усвоения учебного материала; коэффициент прочности усвоения учебного материала и др.

Качественные критерии невозможно измерять непосредственно, но они позволяют анализировать содержание педагогических процессов экспертными методами. Количественные критерии обычно используют для оценки результатов педагогической деятельности.

К качественным критериям можно отнести следующие: уровень знания учебного материала; уровень понимания учебного материала; уровень овладения учебным материалом; умение фактически использовать усвоенное при решении практических задач; уровень овладения интеллектуальными навыками [6].

В соответствии с нашими представлениями о подготовке руководителей образовательных организаций к реализации гуманитарной стратегии управления для мониторинга процесса освоения мы наблюдали изменения в степени сформированности и развития рефлексивных качеств (осмысления руководителем образовательной организации процесса управления школой). Осмысление собственного процесса управления происходит, когда руководитель пытается найти ответы на вопросы: как он управляет школой; почему именно так он управляет; как относится к педагогическому коллективу; как сам коллектив относится к нему и почему так получается? Важны изменения в самооценке (соотнесении собственных способов поведения в создаваемых преподавателем ситуациях на прогнозируемое поведение) и самосознании (осознании смыслов профессиональной деятельности

руководителей образовательных организаций путем освоения теоретического материала).

В диагностике готовности освоения гуманитарной стратегии управления руководителем образовательной организации основными критериями являются *способность определять гуманитарную стратегию управления и устойчивость применения гуманитарных технологий при их реализации в управленческой деятельности*. Показателями являются *понимание самим руководителем степени профессиональной готовности к ее реализации и целесообразности ее применения в современной школе*. Учет данных критериев и показателей определяет индивидуальное бытие руководителя образовательной организации в управлении школой, является выразителями степени субъектности руководителя в его профессиональной деятельности.

Способность понимать, что чувствуют и думают окружающие, является определяющим фактором профессионально-личностного саморазвития руководителя образовательной организации.

Достоинство руководителя образовательной организации напрямую связано со способностью видеть каждого отдельного участника образовательного процесса, понимать его и вступать с ним в контакт для решения важных вопросов образовательной организации. Несомненно, это является важным фактором для реализации гуманитарной стратегии управления в образовательной организации. При этом важен дифференцированный подход к проблемам, решению этих вопросов и адаптация стиля лидерства к конкретному человеку и конкретному вопросу.

Несомненно, данные показатели зачастую зависят от разных обстоятельств (внешних и внутренних), которые проявляются еще и в разных ситуациях по-разному.

Используя данные таблицы, в которой определены критерии и показатели готовности руководителей образовательных организаций к реализации гуманитарной стратегии управления, представляется возможным произвести отбор системы диагностических методик, необходимых для формирования готовности освоения.

Таблица

Отбор системы диагностических методик

Критерий	Показатель	Методика
Сформированность мотивационной сферы	Владение понятийным мотивационным аппаратом	Анкетирование Экспертная оценка Наблюдение
	Понимание необходимости построения мотивационной модели управления	
	Развитость установок, побуждающих к выбору способа действия	

Критерий	Показатель	Методика
Активность и инициативность	Проявление инициативы при решении управленческих вопросов	Тест Интервью Анкетирование
	Направленность мотивации в управленческой деятельности	
	Учет индивидуальных способностей педагогических работников	
Грамотно выстроенная мотивационная модель управления	Владение способами управленческого воздействия	Экспертная оценка Анкетирование Тест
	Выполнение эффективных управленческих действий, регулирующих функциональные связи образовательной организации	
	Наличие лидерских качеств и способности увлечь других	
Внедрение в образовательной организации управленческих инноваций	Понимание подходов к внедрению управленческих инноваций	Создание преднамеренных ситуаций Экспертная оценка Рефлексия
	Стремление к постоянному совершенствованию способов выполнения управленческой деятельности	
	Критическое осмысление управленческой деятельности и деятельности педагогических работников	
Предвидение развития образовательной системы школы	Умение анализировать и делать выводы	Экспертная оценка Анкетирование Интервью
	Осмысление значимости формирования новой организационной культуры образовательной организации	
	Прогнозирование и управление рисками	
Сформированность инновационной мобильности	Владение способностью формирования миссии и специфических целей долгосрочного развития образовательной организации	Создание преднамеренных ситуаций Экспертная оценка Рефлексия
	Осознание оптимального соотношения между требованиями государства, общественности и родителей	
	Степень проявления инновационной мобильности при нестандартных ситуациях	
Способность	Владение технологией анализа	Создание

Критерий	Показатель	Методика
диагностировать образовательную ситуацию	внешней среды образовательной организации	преднамеренных ситуаций Экспертная оценка Рефлексия
	Определение тенденций, которые характерны для изменения состояния отдельных внешних факторов	
	Предвидение угроз и возможностей образовательной организации	
Создание деловых контактов, позволяющих вовлечь в дела образовательной организации местное сообщество, представителей бизнеса и государства	Эффективное взаимодействие с органами государственной власти, местного сообщества, родителями (лицами, их заменяющими)	Наблюдение Интервью Экспертная оценка
	Представление образовательной организации в государственных, муниципальных, общественных и иных органах и организациях	
	Содействие деятельности учительских (педагогических), психологических организаций, методических объединений и общественных (в том числе детских и молодежных) организаций	
Самостоятельность в выборе стратегии управления	Способность анализировать внутреннюю среду и определять ключевые направления, характеризующие состояние организации	Создание преднамеренных ситуаций Экспертная оценка Анкетирование
	Способность выделять ключевые факторы, которые должны быть в первую очередь учтены	
	Способность формулировать ожидаемые результаты и те позитивные изменения, которые планируются в ходе выполнения стратегии управления	
Поиск возможностей саморазвития образовательной организации	Владение маркетинговой компетентностью, которая включает знание маркетинговой теории	Создание преднамеренных ситуаций Экспертная оценка Анкетирование
	Умение формировать и реализовывать маркетинговую стратегию	
	Готовность к определению и формированию конкурентных преимуществ общеобразовательной организации	

Критерий	Показатель	Методика
Проектирование стратегии управления, имиджа и миссии организации	Владение информацией об образовательной организации и ее текущей стратегии	Экспертная оценка Наблюдение Рефлексия Создание преднамеренных ситуаций
	Анализ существующих стратегий управления и расстановка приоритетов	
	Готовность выработать и реализовать философию организации, стратегию управления	
Реализация выполнения стратегии	Умение устанавливать приоритетность среди административных задач с тем, чтобы их относительная значимость соответствовала той стратегии, которую будет реализовывать организация	Экспертная оценка Анкетирование Наблюдение Рефлексия
	Умение сориентировать деятельность организации на осуществление выбранной стратегии	
	Приведение в соответствие с осуществляемой стратегией стиля лидерства	
Руководствование принципом коллегиальности	Понимание сущности и значимости коллегиального управления	Экспертная оценка Интервью Тест
	Готовность учета мнения и интересов участников образовательных отношений	
	Стремление к переоценке подходов к управлению образовательной организацией, изменению ее принципов, понимания и принятия проблем, требующих решения в данный момент	
Способность определять гуманитарную стратегию управления	Осмысление целей и задач, необходимых для развития образовательной организации	Создание преднамеренных ситуаций Экспертная оценка Интервью Рефлексия
	Готовность принимать решения о своевременности реализации гуманитарной стратегии управления	
	Понимание целесообразности реализации гуманитарной стратегии управления	
Устойчивость	Стремление к созданию условий,	Создание

Критерий	Показатель	Методика
применения гуманитарных технологий при их реализации в управленческой деятельности	необходимых для реализации в школе гуманитарной стратегии управления	преднамеренных ситуаций
	Готовность обеспечивать соблюдение требований к результатам обучения в школе	Экспертная оценка
	Намерение в предоставлении возможности образовательной организации для участия в проектной и грантовой деятельности	Интервью Рефлексия

Как видно из таблицы, отбор системы диагностических методик по определению готовности руководителей образовательных организаций к реализации гуманитарной стратегии управления, являющегося приоритетным на этапе мониторинга, требует особого подхода и позволяет сделать соответствующие выводы:

1. В процессе мониторинга готовности руководителей образовательных организаций к реализации гуманитарной стратегии управления образовательной системой школы мы придерживаемся системного подхода, который позволяет рассматривать критерии и методы в их взаимной связи: *функциональной* (при которых изменения одного сопровождаются изменениям и другого); *структурной связи* (взаимодействие элементов системы как единого целого); *причинно-следственных связей* (как правило, одна из них обязательно является ведущей).

2. Системный подход в отборе диагностических критериев и методик обуславливает целостность диагностики, ее оптимальность и практическую значимость. Системный подход позволяет объединить применяемые критерии и методы в комплексную диагностику, классифицировать полученные данные, обнаружить тип закономерностей и разработать рекомендации.

3. Педагогическая помощь реализуется в форме со-деятельности, совместном преодолении затруднений в освоении содержания гуманитарной стратегии управления. И результаты диагностики используются не для поиска пробелов или недостатков развития, а для обнаружения сильных сторон руководителя образовательной организации и перспектив его развития.

Список литературы

1. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд. / под ред. А.М. Прохорова. М.: Большая российская энциклопедия; СПб.: Норинт, 2000. 1456 с.

2. Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога: учеб. пособие; под ред. В.А. Сластенина, И.А. Колесниковой. М.: Академия, 2006. 290 с.
3. Журавлев В.И., Бабанский Ю.К., Розов В.К. и др. Обработка и интерпретация научных данных в педагогическом исследовании // Введение в научное исследование по педагогике. М.: Просвещение, 1988. С. 155–173.
4. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития: учеб. пособие для вузов. М.: Академия, 2006. 240 с.
5. Мизова М.Х. Типичные затруднения и способы методической помощи в освоении руководителями образовательных организаций гуманитарной стратегии управления // Педагогический имидж. Раздел «Педагогические науки». 2017. № 3 (36). URL: <http://journal.iro38.ru> (дата обращения: 12.07.2018).
6. Организация и проведение педагогического эксперимента в учебных заведениях: метод. пособие / год ред. чл.-корр. АПН СССР, проф. А.П. Беляевой. СПб.: НИИ профтехобразования, 1992. 123 с.

METHODS AND CRITERIA FOR THE LEADERS OF THE HUMANITARIAN STRATEGY FOR THE MANAGEMENT OF THE SCHOOL EDUCATIONAL SYSTEM

M.H. Mizova

Ministry of Education, Science and Youth Affairs
of the Kabardino-Balkarian Republic, Nalchik

The methods of mastering the school by the leaders of the humanitarian strategy of management of the educational system of the school are considered: questioning, expert evaluation, creation of intentional situations, observation, testing, interviews, reflection. A classification of criteria and diagnostic indicators as a basis for selecting a system of diagnostic techniques is proposed. The results of monitoring the readiness of heads of educational organizations for the implementation of the humanitarian strategy for the management of the school's educational system are outlined. The conclusion is made about the need to introduce a systematic approach to the monitoring process. The system approach in the selection of diagnostic techniques determines the integrity of the diagnosis, its optimality and practical significance.

Keywords: *development monitoring, humanitarian management strategy, criteria and indicators, methods, head of educational organization, system approach.*

Об авторе:

МИЗОВА Марина Хабаловна – кандидат педагогических наук, доцент, начальник отдела дошкольного и общего среднего образования Министерства просвещения, науки и по делам молодежи Кабардино-Балкарской Республики, e-mail: mizmar2012@yandex.ru

УДК 378.635.5.037.1

ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ФОРМИРОВАНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ФИЗИЧЕСКИХ КАЧЕСТВ ВОЕННОГО СПЕЦИАЛИСТА СРЕДСТВАМИ ФИЗИЧЕСКИХ УПРАЖНЕНИЙ

А.С. Пономарев

Академия Федеральной службы охраны России, Орел

Отражается значимость физических упражнений в истории подготовки военных специалистов, описывается характер используемых в различные исторические периоды приемов и действий. Прослеживается зависимость характера подготовки военных от стремительно развивающихся методик ведения боевых действий, используемых приспособлений и технологий для достижения наиболее эффективного результата для ведения борьбы с противником.

Ключевые слова: военный специалист, физические упражнения, специальные физические качества, военное образование, история развития физической подготовки.

С момента начала использования первобытным человеком орудий труда для выживания наличие определенных знаний, умений и навыков предопределяло его успех в охоте за животными и борьбе с враждебными племенами. Понимание необходимости наличия у воинов значимых для ведения боевых действий и различных организационных мероприятий качеств пришло к человечеству с момента становления первой государственности. Одним из первых древних государств стал Древний Египет, который имел на вооружении различные отряды, играющие определенные роли в бою. Обучение воинов являлось обязанностью командиров, которые оттачивали умения своих подчиненных в жестких условиях военных поселений, находившихся вдоль всей границы Египетского государства. Армия имела сословное распределение, подразумевавшее высшее и низшее сословия. Первые поступали на военную службу по наследству и обучались на протяжении всей жизни, а вторые проходили определенный срок службы и подвергались тяжелым испытаниям для того, чтобы стать достойными воинами.

Сильное в военном отношении рабовладельческое государство Ассирия (XIX–XVII вв. до н. э.) имело такую армию, ведение войны которой отличались впечатляющим разнообразием и высоким для своего времени качеством. Многие битвы, через которые проходили ассирийцы, помогли выработать эффективный боевой порядок, требовавший высокой слаженности воинов при действиях в составе отрядов. Это достигалось путем длительного процесса обучения и воспитания в многочисленных лагерях подготовки ассирийского войска. Стоит упомянуть тот факт, что у древней Ассирии уже в то время имелись

хорошо обученные и готовые к взятию любой крепости «инженерные войска». Это предопределило понимание необходимости различных видов войск [2].

Слаженная система обучения военному ремеслу была создана в момент рассвета Древней Греции, которая имела два основных военно-политических центра – Афины и Спарту. Если в Афинах, имевших рабовладельческий строй, армия была нерегулярной и собиралась лишь перед войной, то в Спарте война была профессией большинства мужского населения, проходившего военную подготовку с самых юных лет. Структура и организация спартанского войска поражала своей слаженностью, самоотверженностью и умением действовать как единое целое в любых, даже самых безнадежных, ситуациях и выходить из них победителем.

Ведение боя требовало от греческих воинов выдающихся физических качеств, умения действовать в строю фаланги, владеть копьем, мечом и щитом. Эти качества прививались греческим воинам в специальных школах, где их обучали с детского возраста. В Спарте основное внимание уделялось развитию силы, выносливости и смелости, а в Афинах – развитию ловкости вместе с физической силой и сообразительностью. Система воспитания и обучения преследовала цель подготовить умелого и надежного воина – защитника сформировавшегося рабовладельческого строя. Превосходство греческой военной организации, обученность ее воинов и слаженность подразделений проявились в длительных греко-персидских войнах.

Огромную роль в физическом воспитании древнегреческих воинов имели Олимпийские игры, которые проводились раз в четыре года и пользовались огромной популярностью среди населения. Первые Олимпийские игры датируются 776 г. до н. э. Изначально Олимпиада включала только бег на короткую дистанцию и борьбу. Затем в ее программу включили еще несколько дисциплин, в том числе бег на длинные дистанции, пятиборье, кулачные бои, панкратион (кулачный бой с борьбой), скачки на лошадях и бег в доспехах [14].

С образованием в 510–509 гг. до н. э. Римской республики военная служба стала обязанностью каждого ее гражданина. Обучение бойцов римского манипулярного легиона было направлено на строгую выучку солдат идти вперед по безоговорочному приказу центуриона, заполнять разрывы в боевой линии в момент столкновения с противником, молниеносно сливаться в общую массу, при этом сохраняя порядок отдельных подразделений. Выполнение этих маневров требовало более сложного обучения, чем обучение воина, сражавшегося в фаланге.

Римский солдат был уверен в том, что его не бросят одного на поле боя, укреплялось братство легионеров. Этот принцип закладывался с самого раннего этапа обучения и был одной из основ непоколебимости

римской армии.

Если в Древней Греции на систему обучения воинов влиял опыт Олимпийских игр, то Римская империя активно пользовалась развитой системой обучения гладиаторов в гладиаторских школах. Несмотря на то что гладиаторские бои то отменялись, то появлялись вновь, влияние этого кровавого, зачастую беспощадного развлечения на обученность римского солдата трудно переоценить. Хорошо обученные, тренированные солдаты могли преодолеть страх в бою и сблизиться с противником, напасть с тыла на огромную массу врага [8].

С приходом средних веков основу зарождающихся европейских государств составляли феодальные владения, в каждом из которых была своя частная армия, возглавляемая несколькими рыцарями. Централизованной системы обучения воинов не было, и степень их подготовленности была тесно связана с родовой принадлежностью. Эта особенность негативно сказалась на начальном этапе крестовых походов, когда разрозненному войску европейских рыцарей, не готовых к плотному взаимодействию, пришлось столкнуться с хорошо обученной турецкой армией в Палестине.

Важным этапом формирования боевых качеств воинов европейского средневековья стали рыцарские турниры и поединки. Форма состязания была достаточно разнообразной и требовала от участников тщательной подготовки и тренировок, опыт которых в последующем применялся во время реальных войн и сражений.

Примечателен тот факт, что объединение европейского рыцарства, повышение его групповой солидарности, осознание того, что они единое воинство Христово, послужили толчком к развитию военного образования. Одним из примеров этого может послужить широкое распространение военно-монашеских орденов. Данный вид общины представлял собой организацию монастырского типа, имевшую свой устав и резиденцию. Управляемые великими магистрами члены орденов принимали на себя монашеские обеты, были глубоко верующими людьми, но при этом жили в миру и, более того, воевали. Первым и одним из самых известных стал орден тамплиеров, основанный в 1118 г. Выполняя задачи по охране паломников, защите христианских крепостей и войне с мусульманами, военно-монашеские ордена по своей сути стали первыми профессиональными армиями христианской Европы. Такой спектр задач требовал от членов военно-монашеских орденов идеальной боевой выучки, готовности к ведению боевых действий в любых условиях и способности противостоять любому противнику. Дисциплина и непоколебимая вера заставляла уделять оттачиванию военного мастерства огромное количество времени, что приводило к достижению высоких результатов в подготовке воинов-монахов [15].

Особенность их подготовки была сопряжена с несколькими

факторами: 1) они проживали в строгих условиях в своих крепостях-монастырях, возведенных на территориях, границы которых они должны были защищать; 2) они приносили обеты безбрачия и бедности, лишая себя необходимости заботиться о собственном имуществе, семье и детях, и могли полностью посвятить себя военному делу; 3) воины-монахи ввиду своего казарменно-монастырского аскетического образа жизни и воспитания отличались особенно пылкой верой (фактически религиозным фанатизмом), были идеально подготовлены с психологической точки зрения к борьбе с любым противником.

Эта самоотдача и твердая вера в служение высшей цели делали подготовку в военно-монашеских орденах жесткой, требующей полной сосредоточенности и дисциплинированности. Таким образом, рыцари-монахи становились идеальным военным инструментом, способным решать практически любые задачи в интересах европейских правителей.

Говоря о подготовке воинов в средние века, следует упомянуть также армию Японии, власть в которой на протяжении 8 веков удерживалась в руках военного сословия и влияла на все сферы государства. Воины средневековой Японии – самураи – сделали военное дело смыслом всей своей жизни. Особенностью системы подготовки самураев являлось их мировоззрение – кодекс чести, который строился на ярко выраженном презрении к крестьянскому труду, конфуцианских принципах покорности и беспрекословного подчинения приказу. Нарушение этого кодекса чести требовало от самурая самоубийства – харакири [7].

Многоуровневая подготовка самураев представляла собой комплекс того, что культивировал в себе каждый самурай. Все духовные и физические способности были подчинены в конечном счете единственному и главному моменту – овладению военным мастерством, без которого было бы бессмысленно само понятие «самурай». Отличительной особенностью всех японских видов военных искусств являлось то, что основной акцент при овладении ими делался прежде всего на нравственно-моральной стороне и развитии духовных способностей самурая, его психической уравновешенности, а потом уже на формировании физически развитой личности [17]. Данный подход в значительной степени отличался от привычного европейского отношения к постижению военного мастерства, основанного на приобретении определенных качеств, умений и навыков воина, ставящего духовную подготовку на второй план.

Древнерусское государство в период IX–XIII вв. было занято многочисленными войнами и походами. Формирование великих и удельных княжеств, переход от язычества к христианству, которое проникло во все сферы жизни общества и государства, а также процесс формирования древнерусской народности и постепенное упрочнение

международного положения Руси как государства способствовали формированию военной организации как важнейшего инструмента государственной власти.

Постоянная жизнь в борьбе с приграничными государствами и кочевыми народами сделала воином в Древней Руси каждого мужчину, который с детства, несмотря на принадлежность к сословию и профессии, обучался езде верхом, развивался физически благодаря различным играм, основанным на легком и среднем физическом труде. Мальчики воспитывались как защитники семьи и уже в двенадцатилетнем возрасте имели по два меча, владение которыми было обязательным. Деревянное же оружие имелось у мальчиков с раннего детства. В набор юного воина входили мечи, копья, ножи и лук со стрелами. Существовали игрушки, развивающие координацию движений, ловкость, быстроту. Активно применялись качели, всевозможных размеров мячи, вертушки, санки, лыжи, снежки и т. д. [5].

Изучением подготовки воинов на Руси занимался А. Белов, который выяснил, что боевая подготовка проходила в форме народной игры, а позднее – народных состязаний, которые проходили по праздникам. Одиночные кулачные бои, бои «стенка на стенку» были обыкновением вплоть до XX в. При этом обучение велось и на уровне «учитель – ученик». Хотя университеты на Руси появились только в XVIII в., навыки боя передавались от опытных воинов-учителей к их ученикам, которые затем обучали следующее поколение, сохраняя старые знания и совершенствуя то новое, что было постигнуто ими в ходе многочисленных сражений. Русь вела постоянные войны с соседними народами, а также междоусобные войны, и недостатка в реальных боевых действиях у молодых воинов не было. Проверяя себя на практике, они получали уникальный урок, который не даст ни один учитель. Естественно, выживали при этом не все, но те, кому повезло, становились сильнее от битвы к битве, и это была суровая школа Древней Руси [1].

В мирное время боевые навыки поддерживались разнообразными народными играми (кулачные бои, состязания наездников, лучников и т. п.) и еще одной превосходной тренировкой – охотой. Учитывая отсутствие огнестрельного оружия, охота была очень сложной и опасной забавой. Борьба со зверем шла почти на равных: когти, клыки, мощь, развитые чувства против умений человека и холодного оружия. Самым серьезным трофеем считался медведь, и только тот, кто его добыл, назывался настоящим воином. Охота была идеальной тренировкой поддержания духа, боевых навыков, умения преследовать, выслеживать врага. Важность охоты подчеркивается Владимиром Мономахом в его «Поучении», где он с одинаковой гордостью вспоминает как о боевых походах, так и об охотничьих подвигах [16].

С приходом огнестрельного оружия в военные конфликты,

практически беспрерывно происходившие по всему миру, требования к обучению воинов в армиях государств, завладевших новым видом вооружения, в значительной степени увеличились. В процесс обучения воина добавилось умение стрелять, перезаряжать и ухаживать за оружием. При этом первые образцы огнестрельного оружия имели очень большой вес и сильную отдачу, что требовало от стреляющего развитой силы и выносливости при стрельбе и транспортировке [10].

Помимо ручного огнестрельного оружия, широкое распространение получила артиллерия. Тяжелые пушки стали обязательным атрибутом в крепостях, на кораблях и непосредственно на поле боя. Для эффективного беспрерывного ведения огня артиллеристам необходимо было двигать тяжелое металлическое орудие, переносить и заряжать тяжелые ядра, охлаждать нагревающийся ствол, таская ведра с водой, и при этом следить за боевой обстановкой. В случае же прорыва основных оборонительных линий артиллеристам приходилось сражаться за сохранность орудий, дабы они не попали в руки противника и не развернулись против своих же войск [3].

Исторически совершенствование системы обучения стрельбе из стрелкового оружия происходило путем выбора рационального использования форм, методов и приемов обучения и осуществлялось в условиях дефицита времени на подготовку и ограниченного количества боеприпасов на учебную практику. Преследовалась цель формирования прочных навыков и умений эффективного ведения огня по противнику в приближенной к боевой обстановке с наименьшими затратами времени и боеприпасов. Также обеспечивалось формирование способности готовить оружие к стрельбе и обслуживать его после стрельбы, а также эффективно передвигаться по полю боя с оружием для занятия выгодного положения. Реализовывался основной принцип военного обучения: учить тому, что необходимо на войне.

С процессом совершенствования огнестрельного оружия – как ручного, так и тяжелого артиллерийского – от многих видов старого вооружения стали отказываться. Ушли в историю копья, луки со стрелами, броня и доспехи, тяжелые мечи были заменены на легкие сабли и шпаги. Облегчилось и само ручное огнестрельное оружие, которое принимало более удобную форму, могло быть одноручным, стало проще в использовании. Это привело к вооружению как пехотных, так и кавалерийских подразделений разнообразными ружьями и пистолетами [9].

Развитие касалось не только вооружения, но и воинского воспитания и обучения. Что примечательно: все выдающиеся русские полководцы и военачальники были не только стратегами и тактиками, но и воспитателями своих солдат. Их взгляды на обучение и воспитание закреплялись в присяге, уставах и реализовывались в практической

деятельности войск. Единение военачальника с армейскими подразделениями служило важным аспектом воинской самоотверженности и готовности к любым жертвам во имя достижения общей великой цели.

Петр I, создавая регулярную армию в первой четверти XVIII в., заложил фундамент, на котором в дальнейшем строилась отечественная военная школа обучения и воспитания. При этом система обучения и воспитания нижних чинов значительно отличалась от той, что практиковалась в других европейских странах. В этот период большинство западноевропейских армий формировалось за счет наемников – как из числа своих граждан, так и иностранных. Национальный же характер русской регулярной армии имел ярко выраженные черты. Рекрутская система комплектования, введенная в 1705 г., охватывала населения центральных великороссийских губерний и давала солдат, спаянных общностью языка, веры, обычая и родства, которые шли в бой не за деньги, а за Родину. На военную службу не принимались люди опороченные, увечные и слабоумные. При этом в каждом солдате воспитывались сознательное отношение к воинскому долгу и высокие моральные качества, чувство патриотизма и любви к Родине. Огромное внимание в войсках уделялось воспитанию корпоративного духа – прочной связи офицера с солдатом и чувства войскового товарищества. Новобранец, призванный в армию, переставал считаться крепостным помещика и находился вместе с офицерами под защитой закона о государстве и службе [13].

Следует отметить, что рассматриваемый период отечественной истории подразумевает проявление черт непосредственной физической подготовки военнотружущих. Описанная в руководстве «Учение и хитрость ратного строения пехотных людей» (1647 г.) система подготовки уделяла большое внимание пользе систематических упражнений, подразумевающих занятия бегом, бросание копий, верховую езду, плавание и преодоление препятствий. Большое внимание уделялось и строевым приемам в сочетании с муштрой, от которых позднее стали отказываться, отдавая предпочтение тому, что необходимо на войне и предпочтительнее для боя.

Значимыми решениями в период Петровских реформ относительно физической культуры стали регламентация основ русской национальной системы военно-физической подготовки и упор на физическое воспитание в дворянском образовании. Физическая культура стала обретать два направления в своем развитии: одно развивалось и практиковалось у простого народа, а второе использовалось в кругу дворян и состоятельных людей, оно обособливалось и противопоставлялось народным методам, используемым в физическом воспитании, как по направленности, так и по средствам. Петром I были

оформлены основы русской национальной системы физической подготовки в конце XVII – начале XVIII вв. в процессе обучения потешных полков, которые создавались путем отбора наиболее сильных и смысленных мальчиков из Преображенского и Семеновского сел. Будущие гвардейцы практиковали выполнение различных упражнений, среди которых была стрельба по целям из мушкетов и других видов огнестрельного оружия, изучение ружейных приемов, строевая подготовка в пешем и конном строю, тактические учения, преодоление различных препятствий и военные игры. Выполнение упражнений в процессе перемещения войск и дислокации в различных районах давали толчок к зарождению основы будущей военно-полевой гимнастики [4].

Первое же значимое сражение под Нарвой (1700 г.) выявило высокую степень боевой и физической подготовленности гвардейских (бывших «потешных») полков.

Войска, обучаемые по принципам Петра I, опирались на простоту, практичность и подготовленность к тем испытаниям, которые предстояло пройти в ходе ведения боевых действий. Солдаты непрерывно обучались тому, как необходимо поступать в бою, умению наступать, маневрировать и обороняться. Активно использовался индивидуальный подход в подготовке военнослужащих, согласно которому возрастные и менее подготовленные занимались отдельно от молодых и физически развитых солдат. Самым ярким продолжателем этого подхода к обучению армии стал А.В. Суворов (1730–1800 гг.). Он создал хорошо продуманную систему воспитания и обучения солдат и командиров, получившую название «Наука побеждать», хорошо зарекомендовавшую себя в сражениях [12].

Основу системы подготовки А.В. Суворова составляли развитые фельдмаршалом П.А. Румянцевым (1725–1796 гг.) петровские традиции. В отличие от офицеров XVIII века, внесших значительный вклад в развитие основ русской национальной системы обучения и воспитания армии, П.А. Румянцев выделялся приверженностью именно к военно-физической подготовке и прикладному принципу в обучении. Это хорошо прослеживается в его трудах и в Уставе «Обряд службы». При этом процесс подготовки солдата непосредственно сопровождался разделением на две взаимосвязанные части: воспитание и физическая (боевая) подготовка [19].

Воспитанные в эпоху А.В. Суворова воины проявляли в бою инициативу, были уверены в поддержке со стороны товарищей и готовы к самопожертвованию. Развитие данных черт русского воина было положено в систему подготовки «суворовских чудо-богатырей», которая определялась следующими положениями:

1. Опора на активные стороны духа человека, пробуждение национальной гордости, вера в себя, чувство долга и использование их в

нужном направлении.

2. Воспитание и обучение воина составляли неразрывный процесс, складывающийся из умственной, физической и нравственной подготовки. Последняя имела предпочтение и обеспечивала победу в войне. Умственная подготовка готовила армию к победе над врагом с наименьшими потерями, а физическая имела четкий упор на развитие выносливости.

3. Выбор нужного педагогического начала являлся важнейшим в воспитании и обучении военнослужащих.

4. Строгая требовательность и законность являются обязательными для всех военнослужащих.

Эти идеи были развиты в XIX в. одним из ведущих военных педагогов своего времени М.И. Драгомировым. Он сформулировал и детально проработал принципы обучения и воспитания:

1. Воля и ум человека должны быть учтены в ходе его воспитания и обучения.

2. В мирное время войска должны обучаться тому, что необходимо на войне.

3. Процесс обучения и воспитания военнослужащих должен быть последовательным и систематизированным.

4. Сознательность солдата является обязательным условием в процессе его подготовки.

5. Обучение проводить в первую очередь показом, а не рассказом.

6. Учить следует немногому, но основательно. Брать из уставов не все, а только то, что необходимо конкретному военнослужащему [18].

Значимым событием для подготовки войск в период XVIII–XIX вв. стало объединение регулярной русской армии с казаками, населявшими окраинные районы России (Урал, Дон, Кубань и др.). Казачьи подразделения оберегали границы государства от набегов соседей. В основе культуры казаков лежали принципы, в соответствии с которыми мальчики с детских лет обучались езде верхом, используя различные упражнения, развивали ловкость, силу, выносливость, мужество и другие качества. Скачки, преодоление препятствий, стрельба в цель на скаку, борьба, бег, плавание были основными средствами в развитой системе военной подготовки казаков. Изменения, связанные с казацкими войсками, разделение их на полки и включение в систему организации всей русской армии означало и добавление определенных требований к обучению казаков, в том числе и физическому [6].

Таким образом, в войсках эпохи Петра I и его полководцев, которые следовали его принципам обучения и воспитания (П.А. Румянцев, Ф.Ф. Ушаков, А.В. Суворов, М.И. Кутузов, П.И. Багратион и др.), а также развивали их, определились следующие профессионально важные качества воинов: высокая морально-волевая

подготовленность; выносливое физически развитое тело; отработанные навыки штыкового боя (фехтования для офицеров), навыки верховой езды, стрельбы из личного оружия, преодоления различных препятствий; личная дисциплинированность; готовность к самопожертвованию (ради Родины и своих товарищей); высокий уровень уважения, понимания и преданности командирам и сослуживцам; знание необходимых основ строевого построения и места в бою, умение применять эти знания на практике; инициатива и солдатская смекалка.

Руководствуясь вышеизложенными принципами подготовки войск, Русская армия под руководством М.И. Кутузова одержала победу над войсками Наполеона в Отечественной войне 1812 г., после чего последовала волна опосредованных и во многом негативных нововведений. В армии активно начинает использоваться муштра, шагистика, изучение бессмысленных артикулов (приемов), палочная дисциплина, что во многом ослабило боеспособность войска и качество подготовки солдат.

Быстро появились командиры и начальники, которые вместо учебы и воспитания разносили, подтягивали, взгревали и гоняли подчиненных, пренебрегая значимости взаимоотношений между командиром и подчиненным. Укоренилось мнение, что подчиненный является не товарищем и соратником своего командира, а существом низшим, которое должно трепетать от взгляда начальства, исполнять его любые, даже не имеющие никакого отношения к военной службе, капризы и не иметь ни собственного мнения, ни убеждения, ни достоинства.

Однако передовой отечественный опыт воинского обучения и воспитания продолжал пробивать себе дорогу и воплощаться в деятельности многих прогрессивных военачальников. Немало заслуживающих внимания идей о боевой подготовке и поддержании морального духа войск содержалось в трудах и реализовывалось в служебно-боевой практике А.П. Ермолова, М.С. Воронцова, И.В. Гурко, М.Д. Скобелева, В.А. Корнилова, Д.Н. Сеньявина, М.П. Лазарева, С.О. Макарова и других российских полководцев и флотоводцев.

Военно-педагогическая система П.С. Нахимова продолжала поддерживать и развивать идею важности взаимосвязи между начальником и подчиненным. Он не признавал рабства и свято верил в важность взаимосвязи и взаимоуважения между начальником и подчиненным.

Примечательным для настоящего исследования является выделение в рассматриваемый период физической подготовки в войсках в самостоятельную форму проведения армейских занятий. В 1838 г. разрабатывается инструкция по применению гимнастики в армии. Гимнастические упражнения должны были обеспечить, во-первых,

физическое развитие солдат и укрепление их здоровья и, во-вторых, способствовать лучшему освоению боевых приемов с оружием. Для занятий оборудовались специальные площадки и городки, на которых устанавливались различные снаряды (канаты, лестницы, шесты, брусья и др.). Но эта передовая для своего времени форма физической подготовки не получила широкого распространения в армии из-за косности и недальновидности военного командования. В итоге поражение царской России в Крымской войне в середине 50-х годов XIX в. выявило существенные пробелы в боевой и физической подготовке войск, а также отставание всего государства из-за феодально-крепостнической системы [11].

После отмены крепостного права (1861 г.) и проведения военной реформы (1874 г.) были основаны специальные курсы для офицеров и унтер-офицеров, на которых велась подготовка к управлению личным составом. На этих курсах также обучали ведению занятий по гимнастике. Согласно военной реформе 1874 г., сроки службы в армии сокращались значительно. Офицерскому составу предстояло за более сжатый срок службы дать солдатам необходимую военно-физическую подготовку. Значительный вклад в разработку методики и теории физической подготовки в русской армии внесли генералы М.И. Драгомиров (1830–1905 гг.) и А.Д. Бутовский (1838–1917 гг.). Ими были разработаны средства и методы обучения солдат различным гимнастическим упражнениям, штыковому бою, стрельбе и военному строю. А.Д. Бутовский создал многие инструкции, положения и программы по физической подготовке в армии и военных учебных заведениях. Он руководил курсами, на которых офицеры учились гимнастике. Им были созданы методические указания для обучения общеразвивающим и прикладным упражнениям, что дало возможность солдатам и офицерам, руководствуясь данными пособиями, заниматься *физической подготовкой самостоятельно*.

Первая мировая и Гражданская войны стали очень трудным и суровым испытанием для России и ее армии. Они также вскрыли многие упущения в организации обучения и воспитания солдат и офицеров. После окончания Гражданской войны 1918–1920 гг. остро встала проблема обучения военнослужащих вновь создаваемой Красной армии. Советские военачальники М.В. Фрунзе, М.Н. Тухачевский, ИЛ. Уборевич, И.Э. Якир, опытный военный теоретик А.А. Свечин и другие продолжили работу в области решения военно-педагогических проблем и их реализацию в новых социально-политических условиях. Дальнейшее обучение военнослужащих тесно связано с резким скачком прогресса, созданием и совершенствованием новой военной техники, что повлекло за собой более близкий к современному подход в выборе методик подготовки военных специалистов.

Таким образом, начало новой эры определилось перестроением подготовки военных кадров. Несмотря на то что многие действия военнослужащих заменяют и автоматизируют с помощью множества изобретений, значимость их подготовки с точки зрения физического состояния остается значительным показателем готовности к выполнению военно-профессиональных обязанностей. Проведенный анализ истории развития физических упражнений и действий, сопровождавших военное ремесло на протяжении тысяч лет, подтверждает незыблемое значение физической подготовки в обучении и воспитании военных специалистов независимо от направленности их деятельности. Особенно примечателен тот факт, что использование физической подготовки приводит развитию и поддержанию на должном уровне физических качеств и навыков общей и специальной направленности и влияет на качество выполнения различных профессиональных обязанностей военнослужащего. С высокой долей уверенности можно говорить о том, что использование физических упражнений в военном образовании еще значительное время будет одним из основных направлений в подготовке будущих специалистов.

Список литературы

1. Белов А.К. Славяно-горицкая борьба. Изначалие. МПТП «Восход» М., 1993. 308 с.
2. Военная история: учебник для высш. военно-учеб. заведений Министерства обороны Российской Федерации. М.: Воениздат, 2006. 469 с.
3. Всемирная история артиллерии. Москва, 2002. 512 с.
4. Деметр Г.С. Очерки по истории отечественной физической культуры и олимпийского движения. М.: Советский спорт, 2005. 24 с.
5. Долгов В. В. Храбры Древней Руси. Русские дружины в бою. М., 2010. 75 с.
6. Ерохин И.Ю. Казачьи войска императорской России: к истории государственного служения казачества. Культура. Духовность. Общество. 2013. № 6. С. 64–67.
7. Жуков Е.М. Японский милитаризм: военно-историческое исследование. М.: Наука, 1972. 275 с.
8. Разин Е.А. История военного искусства: в 3 т. Т. 1. История военного искусства XXXI в. до н. э. – VI в. н. э. СПб.: Полигон, 1999. 560 с.
9. Кириллов А.В., Сеницын А.Н., Шевченко Р.Н. и др. Военная история / под ред. А.Ю. Потапова. М., 2007.
10. Куликов В.А. История оружия и вооружения народа и государств с древнейших времен до наших дней: монография. Уфа: Вост. ин-т экономики, гуманитар. наук, упр. и права, 2003. 763 с.
11. Нисковских Е.Ю. Крымская война – предвестник первой мировой войны // Альманах современной науки и образования. 2010. № 10. С. 36–37.
12. Не числом, а умением! Военная система А.В. Суворова. // Российский военный сборник. Вып. 18. М., 2001. 616 с.

13. О долге и чести воинской в Российской армии: собр. материалов, документов и ст. / под ред. В.Н. Лобова. 2-е изд. М., 1991. 269 с.
14. Олимпийские игры. Маленькая энциклопедия / под ред. К.А. Андрианова. М., 1970. 384с.
15. Подробнее о структуре и функционировании военно-монашеских орденов // История крестовых походов / под ред. Д. Райли-Смита. М., 1998; Oxford, 1999. 495 с.
16. Поучение Владимира Мономаха. Библиотека литературы Древней Руси / под ред. Д.С. Лихачева, Л.А. Дмитриева, А.А. Алексеева и др. СПб.: Наука, 1997. Т. 1. XI–XII. С. 129–133.
17. Ратти О., Уэстбрук А. Самурай. М.: Эксмо, 2006. 72 с.
18. Стратегия духа: Основы воспитания войск по взглядам А.В. Суворова и М.И. Драгомирова. Российский военный сборник. М., 2000. 184 с.
19. Фельдмаршал Румянцев (1725–1796 гг.): сб. документов и материалов. М.: Огиз, 1947. С. 12–13.

HISTORICAL ASPECT ABOUT DEVELOPMENT OF A MILITARY SPECIALIST'S SPECIAL PHYSICAL QUALITIES BY MEANS OF PHYSICAL EXERCISES

A.S. Ponomarev

Academy of the Federal security service of Russia, Orel

The article reflects the importance of the role of physical exercises in the history of military specialists' training, describes the nature of techniques used in various historical periods and actions that contribute to the saturation of the armies of various states, which are ready for the successful conduct of hostilities by wars. In this paper to achieve the most effective result in the conduct of the struggle with the enemy, the research of literature makes it possible to trace the dependence of the nature of military training on the rapidly depending methods of conducting military operations and used devices and technologies.

Keywords: *military specialist, physical exercises, special physical qualities, military education, history of development of physical education.*

Об авторе:

ПОНОМАРЕВ Александр Сергеевич – сотрудник Академии Федеральной службы охраны (302034, г. Орёл, ул. Приборостроительная, 35), e-mail: aleponama@rambler.ru

УДК 37.047

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ ПРИ ВУЗЕ

Т.И. Романовская, Е.А. Кухарева

Димитровградский инженерно-технологический институт –
филиал НИЯУ МИФИ

Конкретизировано понятие дифференциации обучения, обоснован основной принцип диагностики профильных классов, определены критерии, по которым необходимо комплектовать профильные классы. Комплектование профильных классов целесообразно проводить, применяя принцип комплексного подхода, согласно которому учитывается желание поступающего, его уровень обученности, способности, личностные качества, мотивация, «Я-концепция».

Ключевые слова: *профориентация, дифференциация обучения, профильная дифференциация, профиль обучения, интегральная оценка, уровень обученности.*

Для достижения главной цели высшего образования – формирования высококвалифицированного выпускника – необходима не только работа в рамках обучения его в вузе, но и создание качественного «фундамента» для такого обучения – подготовка компетентного абитуриента. Как правило, к концу девятого класса ученик уже имеет пристрастие к изучению отдельных учебных дисциплин и мотивацию к определенному виду деятельности. Многие при выборе учебных дисциплин для итоговой аттестации предполагают их углубленное изучение в старшем звене школы, что подразумевает использование дифференцированного подхода при формировании профильных классов. При этом грамотно организованная профориентация дает возможность реализоваться личности в полной мере и позволяет избежать разочарований на последующих этапах образования. Поэтому актуальным становится вопрос дифференцированного подхода организации профильных классов при вузах.

Проблеме дифференциации обучения посвящено множество исследований. Существуют различные дефиниции данного понятия.

Например, И. Унт под дифференциацией обучения подразумевает такие особенности школьников, когда на их основе можно группировать учащихся для отдельного обучения по разным учебным планам и программам [9, с. 88].

И.М. Осмоловская дифференциацию обучения рассматривает как один из вариантов индивидуализации [7, с. 67].

Принципиальным в дифференциации обучения И.М. Чередов считает сочетания групповой и индивидуальной работы с учащимися [10, с. 92].

В исследованиях В.М. Монахова, Г.В. Дорофеева, В.А. Орлова и др. дифференциацию обучения нужно понимать как особую систему, «при которой каждый ученик, овладевая некоторым минимумом общеобразовательной подготовки, ... получает право и гарантированную возможность уделять преимущественное внимание тем направлениям, которые в наибольшей степени отвечают его склонностям» [4, с. 17].

По мнению Г.К. Селевко, дифференциация содержания обучения объясняется неравномерным развитием детей, а индивидуализация обучения есть выбор способов, приемов, методов, темпа обучения, обусловленных индивидуальными особенностями учащихся [8, с. 92].

Учитывая проведенный анализ, мы под дифференциацией обучения понимаем объективно обусловленный социальный процесс, необходимый на этапе изменений, происходящих в образовательной среде как адаптивный элемент стандартизации образования. При этом к детерминантам дифференциации можно отнести: 1) уникальность развития каждого ребенка; 2) несоизмеримость возможностей человеческого потенциала, в особенности человеческого мозга; 3) объем накопленного социального опыта; 4) социально-экономические ограничения, которые влияют на возможности социума в образовательной среде.

Таким образом, можно сделать вывод, что сущность дифференциации обучения – это объективно обусловленный социально-педагогический процесс, необходимый для достижения оптимальной образовательной цели, обеспечивающий гармонизацию запросов и потребностей отдельной личности. Данный процесс может осуществляться по различным признакам (возраст, пол, социальное происхождение, академические способности, одаренность и т. д.) и различными путями (профильное обучение, индивидуализация обучения и т. д.).

Проводя анализ практической реализации профильной дифференциации содержания образования, большинство исследователей отмечают, что наиболее благоприятный возраст для введения профильного обучения, учитывая возрастные особенности учащихся, – 15 лет (X класс). Именно в это время у большинства подростков начинают формироваться устойчивые познавательные интересы и профессиональные намерения [5, с. 143].

Г.А. Воронина считает, что профильное обучение должно быть направлено на реализацию личностно-ориентированного учебного процесса с учетом интересов и склонностей учащихся. Для этого должны быть созданы определенные условия, когда обучение проходит в соответствии с профессиональными интересами и намерениями [3, с. 7].

Т.П. Афанасьева и Н.В. Немова также считают, что профилизация дает возможность наиболее полно учитывать интересы, склонности и способности большинства учащихся, формировать у них интерес к продолжению образования и получению профессионального образования

[1, с. 73]. При выборе профиля обучения надо руководствоваться многими факторами. И главными из них не должны быть мнение родителей, друзей, выбор учебных предметов, которые менее всего нравятся ученикам. На наш взгляд, необходимо учитывать достигнутые результаты обучения, способности. Но оба эти критерия достаточно субъективны, поэтому по отдельности не дают ясной картины исследуемого объекта.

Что касается классификации профилей обучения, то «в научно-методической литературе принято ... выделять три группы профилей по «предметному» критерию: I) физико-математические; II) естественно-научные; III) гуманитарные. При этом в рамках каждой группы может осуществляться более глубокая дифференциация: I группа включает физические, математические, технические профили; II группа – химические, биологические, медицинские, сельскохозяйственные и др.; III группа – языковые, исторические и т. д.» [5, с. 195].

Многие исследователи в рамках образовательной практики используют другой критерий дифференциации содержания образования – «проектируемая профессия» (например, появление педагогических лицеев [2, с. 132], кадетских классов, атомных классов и т. д.). Но следует отметить, что классов с конкретной направленностью недостаточно, чтобы обеспечить образовательные потребности и школьников, и вузов. Именно в этом мы отмечаем противоречие между потребностью вузов в подготовленных абитуриентах, адаптированных к выбранному профилю, вузовской системе образования, и рядом проблем, не позволяющих в полной мере реализовать потенциал дифференциального обучения, а именно – использовать особенности диагностики при определении профиля обучения, особенности организации профильного обучения при вузах.

Выявленное противоречие и необходимость его разрешения позволяет говорить об актуальности работы, *цель* которой – обосновать принцип диагностики, выбор интегральной оценки основных параметров при формировании профильных классов при вузах.

После исследования нами пяти образовательных учреждений на предмет методики комплектования профильных классов были сделаны следующие выводы: принятие школьника в профильный класс проводится только по оценкам аттестата и мнению педагогического коллектива. В результате многие ребята, имеющие в аттестате за 9 класс несколько удовлетворительных оценок или противоречивые отношения с педагогами, оказались вне учебного заведения. Вне всякого сомнения, среди таких учащихся есть способные, обучаемые и желающие продолжать образование.

Считаем, что в основе диагностики и комплектования профильных классов должен встать принцип комплексного подхода, который заключается в прохождении нескольких этапов изучения личности учащегося, его способностей, уровня обученности, мотивации, познавательных интересов

и профессиональных намерений, уровня реализации «Я-концепция», включая самооценку, рефлексия, эмоционально-волевой компонент.

Таким образом, при формировании профильных классов целесообразно иметь полное представление, что учащийся на момент комплектования знает и умеет (обученность), может (способности общие и специальные), хочет (мотивация), насколько хорошо представляет себе свои возможности (уровень реализации «Я-концепции»).

Мы выделяем следующие уровни обученности:

1. Низкий – учащийся осознает цели своих действий; может, опираясь на ранее полученные знания, умения и навыки, находить способы достижения своей цели, проявляет способность обнаруживать причинно-следственные связи при анализе и выполнении поставленной задачи.

2. Средний («алгоритмизированный») – способен применять имеющиеся знания на практике в новой незнакомой ситуации, анализируя каждый свой шаг.

3. Высокий («креативный») – учащийся свободно владеет ранее изученным материалом, способен к продуктивному мышлению.

На этапе оценивания уровня обученности учащихся желательно одновременное использование методов критериально-ориентированного и нормированного тестирования.

Резюмируя вышесказанное, еще раз обозначим этапы, которые целесообразно пройти при комплектовании профильных классов:

1) использовать результаты итоговой аттестации (ОГЭ) по профильным учебным дисциплинам, которые позволяют определить уровень владения базовым компонентом предметной области;

2) провести нормированное тестирование по тестам «повышенного уровня» для частичного определения специальных способностей;

3) дать экспертную оценку уровня обученности и специальных способностей, которую можно сделать по результатам собеседования учащегося с комиссией, состоящей из преподавателей дисциплин соответствующего профиля и психолога.

В ходе тестирования членам комиссии по каждому профильному предмету необходимо оценить (для каждого учащегося) по пятибалльной шкале следующие параметры: результаты ОГЭ по предмету; знание основных правил, законов и положений предмета; умения применять на практике полученные знания; возможность развития специальных способностей.

Тестирование проводить по предметам, соответствующим профилю класса: математика, физика – физико-математический, инженерно-технический классы; математика, информатика – экономический класс; русский язык, история – социально-гуманитарный класс;

При выводе интегральной оценки во внимание необходимо принять: набранные баллы по результатам всех тестирований и рейтинг

учебной дисциплины в общем списке дисциплин (по данным анкетирования).

В критериально-ориентированном тестировании каждое задание оценивается определенным баллом, и заданий должно быть не менее пяти.

При собеседовании высокий уровень подтверждают следующие показатели: 1) высокое владение всеми теоремами, определениями, формулами; 2) умение доказывать теоремы, выводить формулы; 3) умение применять знания при решении нестандартных заданий.

Средний уровень: 1) свободное владение всеми теоремами, определениями, формулами; 2) умение доказывать теоремы, выводить формулы; 3) умение применять знания при решении программных заданий.

Низкий уровень: 1) знание теорем, определений, формул, их применение при решении; 2) умение применять знания при решении односложных заданий.

Следующим параметром при комплектовании профильных классов является мотивация. А.К. Маркова определяет учебную мотивацию как «направленность учащегося к различным сторонам учебной деятельности» [6, с. 53]. Для определения учебной мотивации часто используют социометрические методики.

Мы разработали анкету, которая поможет понять мотивы перехода в тот или иной профильный класс, определить причины смены учебного заведения, выявить проблемы в обучении и т. д.

Проведение анкетирования ни в коем случае не может претендовать на серьезное исследование, тем не менее сделать ряд необходимых практических выводов оно позволяет.

Часть вопросов анкеты должна показывать мотивацию перехода в профильный класс. Так, учащиеся имеют внутреннюю мотивацию к получению знаний, если они в качестве мотивов поступления в профильный класс укажут желание получить глубокие знания или продолжить учебу в вузе. Имеют внешнюю мотивацию, если в качестве основных причин укажут советы друзей, родителей, желание сменить обстановку. Многие школьники, переходя после девятого класса в другую образовательную организацию, указывают на недостаточно высокий уровень знаний, который дает им школа, что также говорит об их внутренней мотивации к обучению.

Остальные вопросы анкеты можно сформулировать дополнительно, чтобы иметь более полное представление об учащемся. Например, вопросы: «Какие предметы Вам особенно даются трудно?», «Расставьте места учебных предметов по их значимости для Вас», «Какую профессию в будущем Вы хотите получить?» – интерпретируются в контексте проблем определения степени уверенности школьника в своей базовой подготовке, направленности профильного обучения, выявления всех проблем и трудностей, что

испытывают учащиеся в учебном процессе. Анализ ответов на такие вопросы анкеты: «Каким бы Вы хотели видеть свой будущий класс?», «Что помогло бы Вам при обучении школьным дисциплинам?», «Какими бы Вы хотели видеть своих будущих учителей?», «Что Вы ожидаете от обучения в старших классах?» – могут являться исходной точкой для последующей организации учебно-воспитательного процесса в профильных старших классах.

На третьем этапе необходимо изучить способности учащихся, уровень развития которых актуален для выбора профессионального пути. Изучение способностей к определённому виду деятельности, к профилю обучения снижает вероятность ошибки при выборе профиля обучения.

При неоднозначности применения психологического тестирования для определения способностей, как показывает опыт нашей образовательной практики, использование тестов (типа IQ и др.) является полезным не только на первом этапе формирования профильных классов, а также для последующей реализации механизма разноуровневой дифференциации в учебно-воспитательном процессе.

Мы считаем, что уровень развития специальных способностей зависит от качества имеющихся знаний и умений и от степени их объединения в единое целое; природных задатков каждого человека, качества врождённых нервных механизмов, элементарной психической деятельности; степени «тренированности» самих мозговых структур, которые участвуют в осуществлении познавательных и психомоторных процессов.

Чем больше тестов и опросов провести с учащимися, тем более полная информация складывается о них. Последнее, в свою очередь, позволяет с меньшей долей вероятности ошибиться при определении профиля. Так, в подобных опросах можно оценить коммуникативные, организаторские и профессиональные склонности, «Я-концепцию» (самооценку личности), самооценку уверенности в себе.

Предлагаемую в данной работе диагностику рекомендуется проводить не только при комплектовании профильных классов, но и в конце первого полугодия десятого класса, в начале одиннадцатого класса, при окончании одиннадцатого класса.

После проведенных исследований на каждого учащегося целесообразно составить типологическую личную карту со всеми полученными данными. Учителя профильных предметов должны ознакомиться с количественным и качественным составом профильного класса для организации дифференцированного обучения.

Учитывая проведенное исследование, на базе Димитровградского инженерно-технологического института (филиала НИЯУ МИФИ) было решено открыть предуниверситарий (старшая профильная школа), в котором были определены три профиля: физико-математический, инженерно-технологический и социально-экономический. Профили

полностью соответствуют направлениям деятельности вуза.

Комплектование профильных классов нужно проводить в соответствии с выводами, описанными в данной работе:

1. Учитывать сущность дифференциации обучения – объективно обусловленного социально-педагогического процесса, целью которого является оптимальное достижение образовательных целей, гармонизации запросов отдельной личности и потребностей социума.

2. Руководствоваться основным принципом диагностики профильных классов – комплексным подходом. В соответствии с ним изучение учащихся при комплектовании профильных классов должно осуществляться на основе интегральной оценки таких параметров, как уровень обученности, способности (общие и специальные), мотивация, уровень реализации «Я-концепции».

3. При оценивании уровня обученности учащихся применять методы критериально-ориентированного и нормированного тестирования: тесты учебных достижений, нормированные тесты для определения специальных способностей, экспертную оценку комиссии при собеседовании с учащимися.

4. Учитывать мотивацию учащегося. Обычно в тех учебных дисциплинах, которые в большей степени нравятся учащемуся, у него более значительные успехи. И при обучении учителю важно видеть в глазах ученика не только понимание материала, но и интерес к нему. Только в этом случае возможен высокий результат.

5. После проведенных исследований на каждого учащегося целесообразно составить типологическую личную карту со всеми полученными данными. Если подобную диагностику проводить также в течение всего периода обучения (с определенной периодичностью), можно наблюдать за тенденцией развития каждого учащегося.

Тщательно спланированный подход к формированию профильных классов позволит максимально реализовать потенциал дифференциации обучения. Для участников педагогического процесса обучение будет мотивированным, иметь четко сформулированную и понятную цель. Вузы, в свою очередь, получают хорошо подготовленных абитуриентов.

Список литературы

1. Афанасьева Т.П., Немова Н.В. Профильное обучение: педагогическая система и управление: метод. пособие: в 2 кн. Кн. 1. Система профильного обучения старшеклассников. М.: АПК и ПРО, 2004. 73 с.
2. Велиева Н.Н. Профильная дифференциация обучения в педагогическом лицее. Самара: Изд-во САМГПУ, 2002. 156 с.
3. Воронина Г.А. Элективные курсы: алгоритмы создания, примеры программ: практическое руководство для учителя. М.: Айрис-пресс, 2006. 128 с.

4. Дорофеев Г.В., Кузнецова Л.В., Суворова С.Б. и др. Дифференциация в обучении математике // Математика в школе. 1990. № 4. С. 15–21.
5. Захарова Т.Б. Профильная дифференциация обучения информатике на старшей ступени школы. М., 1997. 212 с.
6. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
7. Осмоловская И.М. Как организовать дифференцированное обучение. М.: Сентябрь, 2002. 160 с.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие. М.: Народное образование, 1998. 256 с.
9. Унт И. Индивидуализация и дифференциация обучения М.: Педагогика, 1990. 192 с.
10. Чередов И.М. О дифференциации обучения на уроках. Омск: Зап.-Сиб. кн. изд-во, Омское отд., 1973. 155 с.

ESPECIALLY MANNING SPECIALIZED CLASSES AT THE UNIVERSITY

T.I. Romanovskaya, E.A. Kuhareva

Dimitrovgrad engineering and technological Institute-branch of MEPhI

In recent years, the problem of many universities, especially technical, was the problem of recruiting students. Taking into account that one of the criteria of the effective activity of the University is the average score of the exam, there is a problem in attracting students with high scores. To solve this problem, we propose to organize the training of students in specialized classes at the University at the senior level of secondary school. Acquisition of profile classes should be carried out, applying the principle of an integrated approach, according to which the desire of the incoming, his level of training, ability, personal qualities, motivation, «I-concept». In this paper, we elaborated on the concept of differentiation of instruction, adopted the main principle of diagnostics of specialized classes, defined the criteria according to which you need to complete the relevant classes.

Keywords: *career guidance, differentiation of instruction, differentiation of the profile, the profile of learning, integrated assessment, level of training.*

Об авторах:

РОМАНОВСКАЯ Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой «Высшая математика», Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал НИЯУ МИФИ, e-mail: TIRomanovskaya@mephi.ru

КУХАРЕВА Екатерина Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Высшая математика», Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал НИЯУ МИФИ, e-mail: kuxareva@mail.ru

УДК 784 : 371.398

ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ВОКАЛЬНО-ХОРОВЫХ НАВЫКОВ ШКОЛЬНИКОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Е.А. Романюк

Тверской государственный университет

Исследованы основные компоненты вокально-хоровых навыков: певческая установка, дыхание, звукообразование, дикция, артикуляция, интонация (строй) участников вокального ансамбля общеобразовательной школы. Уточняется определение понятия «вокально-хоровые навыки». Рассматривается программа объединения дополнительного образования «Вокальный ансамбль», описывается диагностический инструментарий: диагностические задания, критериальные показатели. Определены уровни сформированности вокально-хоровых навыков младших школьников по критериальным показателям.

Ключевые слова: *вокально-хоровые навыки, пение, эстрадный вокал, вокальный ансамбль, примарное звучание, диагностика, критериальные показатели.*

В современной музыке эстрадный вокал занимает особое место. В отличие от классического вокала, выросшего из духовной музыки, эстрадный вокал возник из бытового фольклора разных культур и отличается многообразием форм и направлений. Несмотря на существенные различия с классическим вокалом, эстрадный вокал базируется на тех же физиологических принципах в работе голосового аппарата и является предметом вокальной педагогики. Эстрадный вокал в наше время – один из наиболее массовых видов искусства, без которого практически не обходится ни одно мероприятие ни на ТВ, ни на концертных площадках, ни один праздник, ни одно торжество. Приобщение детей к певческому искусству в жанре эстрадного вокала способствует развитию целого комплекса музыкальных умений и навыков, помогает реализовать потребность в общении со сверстниками и развить умение общаться внутри детского коллектива.

В настоящее время дети стали все больше увлекаться эстрадным пением. В детских школах искусств, дворцах и домах культуры с каждым годом возрастает количество желающих заниматься вокалом. Любят петь и хотят заниматься эстрадным вокалом и учащиеся общеобразовательной школы.

В соответствии с ч. 1 ст. 75 ФЗ № 273-ФЗ, «дополнительное образование детей направлено на формирование и развитие творческих способностей детей, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни,

укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени. Дополнительное образование детей обеспечивает их адаптацию к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности» [9, с. 14].

Одной из задач основной образовательной программы основного общего образования является «выявление и развитие способностей обучающихся, в том числе детей, проявивших выдающиеся способности, детей с ОВЗ и инвалидов, их интересов через систему клубов, секций, студий и кружков, общественно полезную деятельность, в том числе с использованием возможностей образовательных организаций дополнительного образования» [10, с. 5].

Развитие музыкальных способностей учащихся может происходить через объединение дополнительного образования «Вокальный ансамбль».

Программа объединения «Вокальный ансамбль» направлена на создание условий для формирования и развития личности ребенка посредством музыкальной культуры [7].

Задачи объединения «Вокальный ансамбль»: обучить вокальным навыкам (певческая установка, дыхание, звукообразование, артикуляция, дикция); обучить хоровым навыкам (строй, ансамбль); способствовать развитию навыков сценического поведения; использовать приобретенные знания и умения для расширения кругозора, осознанного формирования собственной культурной среды; содействовать развитию чувств, эмоций, ассоциативно-образного мышления и художественно-творческих способностей; воспитывать музыкально-эстетический вкус, потребности в освоении ценностей вокального искусства; способствовать овладению умением анализировать вокальные произведения, оценивать их художественные особенности, высказывать о них собственное суждение; содействовать развитию воли, внимания, коммуникативных способностей; включить в общественно-значимую деятельность класса, школы.

При приеме детей в детские школы искусств, детские музыкальные студии, хор обычно проверяют наличие музыкальных способностей, таких как чувство ритма, музыкальный слух (интонация), память, эмоциональность исполнения. Но это далеко не весь комплекс музыкальных данных, наличие которых необходимо ученику при обучении вокалу. В этом случае необходимо проверить у учащихся вокально-хоровые навыки.

Проблемой развития у детей вокально-хоровых навыков в разное время занимались Н.Н. Добровольская, В.В. Емельянов, А.А. Мосягина, Д.Е. Огороднов, М.С. Осеннева, В.С. Попов, Е.А. Романюк, В.Г. Соколов, Г.П. Стулова, Г.А. Струве и др. В большинстве работ перечисляются вокально-хоровые навыки, предлагаются методы работы над ними. Однако само понятие никто из перечисленных авторов не рассматривает.

Так, например, А.А. Мосягина говорит об элементах вокально-хоровой техники: дыхании, звукообразовании, дикции, динамике, нюансах, темпе, метре и ритме [6, с. 73]. Автор статьи в более ранних исследованиях определяет следующие умения и навыки певческого исполнительства: певческая установка, певческое дыхание, звукообразование, артикуляция и дикция, цепное дыхание, ансамбль, строй [11, с. 22–39].

Г.П. Стулова к основным вокальным навыкам относит: «1) звукообразование; 2) певческое дыхание; 3) артикуляцию; 4) слуховые навыки; 5) навыки эмоциональной выразительности исполнения» [12, с. 173]. В более поздних исследованиях она замечает, что основными вокальными навыками певцов «следует считать навыки правильного певческого дыхания, звукообразования и артикуляции в соответствии с деятельностью трех составляющих голосообразующего комплекса: дыхательного аппарата, гортани и артикуляционного аппарата» [13, с. 7].

О.А. Зюзина, занимаясь проблемами развития вокально-хоровых навыков у детей старшего дошкольного возраста, исследует их певческие навыки: «звукообразование, певческое дыхание, дикцию, певческую установку (диапазон), слуховой навык, навык эмоциональной выразительности исполнения» [4, с. 121].

О.А. Крупина в своем исследовании, посвященном формированию певческих умений и навыков участников самодеятельных хоровых коллективов, рассматривает понятие «вокальные навыки». Она считает, что хоровые навыки формируются на основе вокальных. «Вокальные навыки – это результат целенаправленного развития основополагающих певческих умений, переведенных в автоматизированные действия». Она делит навыки на универсальные (вокальные) и специфические (хоровые) [5, с. 16].

Мы встретили рабочее определение понятия «вокально-хоровые навыки» у О.А. Овсянниковой: «мы определяем вокально-хоровые навыки как взаимодействие компонентов: звукообразования, дыхания, дикции, ансамбля и строя, которые в результате повторения (упражнений) становятся автоматизированными» [8, с. 3].

На наш взгляд, определение понятия «вокально-хоровые навыки» нуждается в уточнении, поэтому мы предлагаем свое определение. *Вокально-хоровые навыки* – автоматизированное действие по повторению и доведению до совершенства певческих умений через эмоциональную и тембровую окраску голоса путем выполнения упражнений по изучению активизации таких составляющих, как певческая установка, дыхание, звукообразование, дикция и артикуляция, цепное дыхание, ансамбль и интонационный строй.

Чтобы развивать у детей вокальные навыки (в соответствии с поставленными задачами программы «Вокальный ансамбль»), необходимо сначала проверить исходный уровень их развития, т. е. провести диагностику.

В узком смысле *диагностика* – «это система диагностических процедур, осуществляемая с помощью наблюдений, опроса, тестирования и других исследовательских методов и методик» [3, с. 84].

Хоровые навыки (ансамбль, строй, цепное дыхание) при первом прослушивании, как правило, мы не определяем, т. к. проверка музыкальных данных проводится индивидуально с каждым учащимся. Хоровые навыки обычно диагностируются после проведенной работы с учащимися в группе в течение определенного времени. Таким образом, на начальном этапе обучения мы проверяем певческую установку, дыхание, звукообразование, дикцию и артикуляцию, интонацию, то есть вокальные навыки.

Каким образом отслеживается развитие ученика по этим компонентам? Чем руководствуются педагоги, оценивая индивидуальное овладение ребенка вокально-хоровыми навыками в течение четверти, полугодия или года (всего срока обучения)?

На основании руководства на протяжении многих лет дипломными и выпускными работами студентов педагогического института и социальных технологий, а также практической работы со школьниками в качестве педагога дополнительного образования средней общеобразовательной школы, мы разработали диагностические задания, выявили критериальные показатели уровня сформированности вокально-хоровых навыков школьников.

Из множества трудов, посвященных изучению вокально-хоровых навыков детей, на наш взгляд, только в работах С.Н. Гладкой [1; 2] приводились критерии уровня развития этих навыков, которые мы переработали и привели в соответствие со своими исследованиями, а также в работе О.А. Овсянниковой [8] представлены диагностические задания для определения вокально-хоровых навыков кадетов.

Для определения уровня сформированности *вокально-хоровых навыков* школьников мы применяем следующие задания:

1. Для определения чистоты интонации, дыхания, звукообразования детям предлагается спеть небольшую попевку по полутонам вверх и вниз. Здесь важно выяснить зону «примарного звучания» голоса учащегося. Когда ребенок немного распоеется и настроится на пение, можно предложить ему исполнить песню.

2. Для определения певческой установки, дыхания, звукообразования, дикции, интонации учащемуся предлагается спеть знакомую песню. Ребенок может сам ее выбрать, а может предложить и педагог. Уровень трудности при выборе песни должен соответствовать возможностям ребенка. Предлагается исполнить три песни: с дублированием мелодии в аккомпанементе (педагог подыгрывает ученику на инструменте); без дублирования мелодии в аккомпанементе; а'cappella (без музыкального сопровождения). Во время исполнения

песни мы устанавливаем, как ребенок сидит или стоит во время пения, как он берет дыхание, какую манеру пения применяет, правильность интонирования мелодии, ясность произношения текста [11].

3. Отдельно для определения дикции, артикуляции учащемуся предлагается прочитать стихотворение и скороговорку.

Полученные результаты оцениваются при помощи критериев. Выделим 3 уровня развития вокально-хоровых навыков: высокий, средний и низкий. Высокий уровень соответствует 30–40 баллам, средний уровень – 16–29 баллам, низкий – 0–15 баллам.

Таблица 1

Критериальные показатели уровней развития
вокально-хоровых навыков школьников

Вокально-хоровые навыки	Уровни развития вокально-хоровых навыков		
	Высокий	Средний	Низкий
Певческая установка	Прямое, собранное положение корпуса, головы без напряжения. Руки опущены вдоль туловища или лежат на коленях. Ноги опираются в пол	Плечи не расправлены, или голова запрокинута назад, или наклонена в сторону или вперед. Ноги упираются в пол	Неровное положение корпуса (нерасправленные плечи), головы (слишком высоко или слишком низко). Ноги не стоят всей ступней на полу, при пении сидя (одна нога лежит на другой)
Дыхание	Спокойное, тихое, ровное. Вдох спокойный, бесшумный, выдох ровный, сохраняется дыхательная установка	Не совсем ровное, чуть напряженное. Вдох менее спокойный, выдох не совсем протяжный. Дыхание не слишком шумное	Судорожное, поверхностное. Вдох перегруженный, выдох ускоренный. Дыхание шумное. Неэкономное распределение выдыхаемого воздуха, заглывание конца фразы
Звукообразование	Мягкая атака звука, ровно звучащий голос на протяжении всего диапазона. Звук голоса округлый, прикрытый	Атака звука не слишком мягкая, иногда используется твердая или придыхательная атака. Голос звучит не совсем ровно, не всегда округлый и прикрытый. Иногда слышны границы регистров	Отсутствие в пении мягкой атаки, присутствие твердой или придыхательной атаки. Голос звучит неровно. Звук голоса открытый. Отсутствует сглаживание регистров

Дикция, артикуляция	Ясная, согласные твердые, активные, гласные округленные, но не расплывчатые. Рот открывается широко, свободно	Не очень четкая (1–2 ошибки). Согласные произносятся менее четко, гласные не слишком ясные	Нечеткая, неразборчивая (более 2 ошибок). Нейтрализация гласных отсутствует, звук на гласных не выдерживается. Согласные в окончаниях слов и слогов пропадают. Артикуляционный аппарат зажат
Интонация (строй)	Точное, чистое исполнение мелодии	Неустойчивая, с небольшими интонационными нарушениями (1–2 ошибки)	Неточное исполнение мелодии с большими интонационными нарушениями (более 2 ошибок). Гудошник (воспроизводит 1–2 звука)

Полученные результаты исследования записываются в таблицу.

Изучение вокально-хоровых навыков школьников мы проводили среди учащихся средней общеобразовательной школы № 43 г. Твери. В исследовании участвовали ученики первых классов в количестве 10 человек, учащиеся вокального ансамбля

Диагностика вокально-хоровых навыков проводилась в октябре 2017 г. Детям были предложены диагностические задания. Исследовались следующие компоненты вокально-хоровых навыков: певческая установка, дыхание, звукообразование, дикция и артикуляция, интонационный строй. Определение уровня сформированности вокально-хоровых навыков мы проводили по критериальным показателям. Каждый компонент оценивался в баллах.

Первый компонент – певческая установка – оценивался по балльной системе от 0 до 6, второй, третий и пятый компоненты – от 0 до 8 баллов, четвертый оценивался от 0 до 10 баллов. Таким образом, максимальное количество набранных баллов – 40.

Прослушивание проводилось в отдельных случаях не индивидуально, а по 2 человека вследствие зажатости некоторых детей, которые стеснялись петь, читать стихотворение и скороговорку. Мы получили следующие результаты. Высокий уровень показал один ребенок (10 %), средний – 5 (50 %), низкий уровень выявлен у 4 человек (40 %).

Таким образом, на начальном этапе занятий в ансамбле мы выявили средний и низкий уровень сформированности вокально-

хоровых навыков младших школьников (табл. 2, рис.). Дети не справились с пением без музыкального инструмента, без гармонической поддержки фортепиано. У большинства детей не развито правильное дыхание, оно поверхностное. У ребят возникли трудности с чтением небольшого четверостишия, артикуляция вялая, дикция нечеткая.

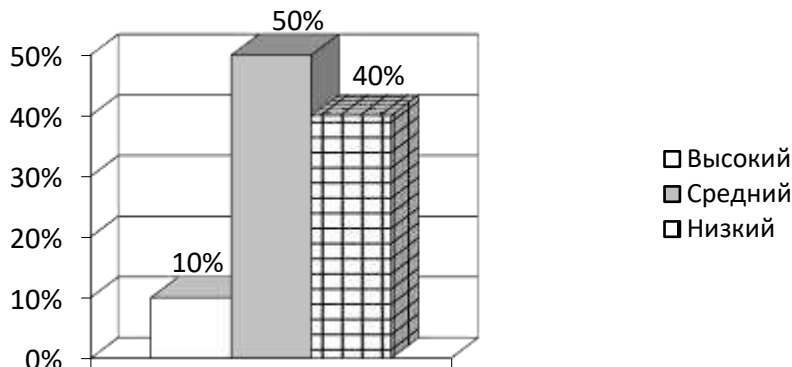


Рис. Уровни сформированности вокально-хоровых навыков учащихся

Диагностику мы рекомендуем проводить в начале занятий с учениками, через полгода, а затем в конце учебного года.

Диагностика помогает педагогу следить за результатами обучения, принимать решения и строить методику работы с учениками. Диагностику вокально-хоровых навыков необходимо включить в общий мониторинг оценки качества обучения.

Таким образом, мы изучили вокально-хоровые навыки младших школьников на первоначальном этапе обучения пению, установили, что у детей преобладает средний уровень развития этих навыков, определили свои дальнейшие действия в работе с вокальным ансамблем учащихся.

Список литературы

1. Гладкая С.Н. Исследование формирования певческих навыков у младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1975. 20 с.
2. Гладкая С.Н. О формировании певческих навыков на уроках музыки в начальных классах // Муз. воспитание. М.: Музыка, 1979. Вып. 14. С. 11–15.
3. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие. М.: Академия, 2001. 208 с.
4. Зюзина О.А. Интегрированный подход к процессу формирования вокально-хоровых навыков у детей старшего дошкольного возраста // Вестн. Череповец. гос. ун-та. Череповец: ЧГУ, 2013. №3. Т. 2. С. 119–123.
5. Крупина О.А. Формирование певческих умений и навыков у участников любительских вокально-хоровых коллективов: начальный период обучения: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2013. 26 с.
6. Мосягина А.А. Хороведение и методика работы с хором. Тверь: ООО «Издательство «Триада», 2002. 200 с.

7. Образовательная программа «Вокальный ансамбль» / сост. Е.А. Романюк. Тверь, 2016. 15 с.
Овсянникова О.А. Диагностика вокально-хоровых навыков кадет // Научно-педагогическое обозрение. Томск: Томск. гос. пед. ун-т, 2016. Вып. 3 (13). С. 161–168. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/diagnostika-vokalno-horovyh-navykov-kadet> (дата обращения: 12.07.2018).
8. Письмо Минобрнауки России от 14.12.2015 г. № 09-3564 «О внеурочной деятельности и реализации дополнительных общеобразовательных программ». URL: www.consultant.ru (дата обращения: 23.12.2015).
9. Примерная основная образовательная программа основного общего образования (протокол от 8 апреля 2015 г. № 1/15). URL: www.consultant.ru (дата обращения: 05.03.2017).
10. Романюк Е.А. Основы вокально-хоровой работы с младшими школьниками: учеб. пособие. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009. 88 с.
11. Стулова Г.П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению: учеб. пособие. М.: Прометей, 1992. 270 с.
12. Стулова Г.П. Теория и практика работы с детским хором. М.: ВЛАДОС, 2002. 176 с.
13. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» URL: минобрнауки.рф/документы/2974 (дата обращения: 28.12.2016).

THE PROBLEM OF FORMATION OF VOCAL-CHORAL SKILLS OF SCHOOLCHILDREN IN ADDITIONAL EDUCATION

E.A. Romanyuk

Tver State University

The article investigates the main components of vocal and choral skills: vocal setting, breathing, sound formation, diction, articulation, intonation (system) of participants of vocal ensemble of secondary school. The definition of «vocal and choral skills» is specified. The program of Association of additional education «Vocal ensemble» is considered, diagnostic tools are described: diagnostic tasks, criteria indicators. The levels of formation of vocal and choral skills of schoolchildren according to criteria indicators are determined.

Keywords: *vocal and choral skills, singing, pop vocal, vocal ensemble, exemplary sound, diagnostics, criteria indicators.*

Об авторе:

РОМАНИЮК Елена Альбертовна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (1700100, Тверь, Желябова, 33), e-mail: muzyka69@yandex.ru

УДК 159.923.5.07

МЕХАНИЗМ ИНФОРМАЦИОННОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА

А.В. Рукин

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

Рассматривается механизм информационной самоорганизации человека, выделяются параметры, которые управляют состоянием внутриличностной системы в ходе самоорганизации, анализируется поведение системы на разных этапах интериоризации информации, моделируется цикл информационной самоорганизации человека.

Ключевые слова: человек, хаос, порядок, самоорганизация человека, точка внутриличностной бифуркации, цикл информационной самоорганизации человека.

Современная педагогическая мысль нацелена на изучение наиболее глубинных уровней сущности образовательных процессов. Очевидно, что результативность усилий по совершенствованию образовательных концепций и методов обучения непосредственно зависит от степени изученности наиболее общих оснований педагогических явлений и процессов.

Распространенные в педагогической науке детерминистические установки исчерпали свой эвристический потенциал и не обеспечивают потребности современных научно-педагогических изысканий. Использование синергетической модели развития в изучении явлений самоорганизации человека в ходе образовательного процесса и его жизненного пути в педагогическом пространстве-времени открывает перед педагогическими исследователями новые перспективы.

Современная педагогика возрождает идеи П.Ф. Каптерева о саморазвитии человека в ходе образовательного процесса. По Каптереву, «основа школы и источник ее успехов и усовершенствования есть саморазвитие человека, применение к школьному обучению тех начал и методов, которыми совершаются самовоспитание и самообразование» [1, с. 357]. Идеи Каптерева носят программный характер и формируют наиболее общие целевые установки научно-педагогического поиска.

Изучение явлений самоорганизации в сфере образования основывается на исходном положении о том, что человек – существо деятельное. В данной статье деятельность рассматривается в аспекте той внутренней активности, которая способна оказывать воздействие на информационные потоки и системную организацию себя самого. Необходимо заметить, что внутриличностную активность человека по самосозиданию самого себя следует рассматривать как высшую форму духовной потребности человека, образующей фундаментальную основу

образовательного процесса.

Внутриличностная информационная самоорганизация обуславливается множеством факторов, среди которых наиболее важными являются внутриличностная активность человека по самосозиданию самого себя и интенсивность информационных потоков внешней среды.

Внутреннюю оценочную деятельность воспринимаемой информации обозначим как *ВОД*; интенсивность потоков внешней информации, воздействующих на индивида – как *ИВС*. Взаимосвязь и динамика выделенных параметров позволяют моделировать процессы внутриличностной информационной самоорганизации индивида.

Способность индивида интериоризировать порцию информации определяется разницей действующего на индивида объема информации и объема внутриличностной информации в определенном периоде времени.

В целом процесс самоорганизации внутриличностной системы человека характеризуется динамикой параметров *ВОД*, *ИВС*, которые управляют состоянием и поведением системы. Непредсказуемость вариантов личностного развития обуславливается непредсказуемостью внутриличностной оценки конкретного информационного потока внешней информации, содержание которого варьирует в самом широком диапазоне.

В равновесном состоянии эти параметры стремятся к нулю, следовательно, изменения не предвидятся, это обуславливает стационарное состояние внутриличностной системы. Если совокупность параметров, управляющих поведением системы, обозначить символом X , то в стационарном состоянии $\Delta X / \Delta t = 0$. Выражение $\Delta X / \Delta t = 0$ означает, что с течением времени в системе изменений не предвидятся, т. е. отсутствует динамика порядка и хаоса, процессы организации не протекают.

Динамика параметров *ВОД* и *ИВС* обуславливает динамику самоорганизации во внутриличностной системе человека, основания которой определяются необходимой последовательностью хаоса и порядка, порядка и хаоса.

Хаос рассматривается как важнейшее и необходимое состояние, как предтеча нового порядка, в возникновении которого проявляется предшествующая история развития системы. Хаос является источником вероятностного и создает условия многовариантности становления уникальности и неповторимости человека и его жизненного пути.

Переход от хаоса к порядку описывается поведением системы, находящейся в состоянии внутриличностной бифуркации. Под внутриличностной бифуркацией понимается такое состояние системы, при котором внутрисистемные связи максимально ослаблены и система чувствительна к действию различных, в том числе случайных, факторов, способных решающим образом повлиять на её дальнейшую организацию. Возврат к предшествующей внутриличностной организации либо сохранение состояния максимально допустимого хаоса не представляются возможными.

Вариативность облика нового порядка обуславливается мерой развития способности человека внутренне свободно оценивать интериоризируемую информацию. Природе человека изначально свойственно стремление в внутриличностной информационной самоорганизации.

Отсутствие или неразвитость внутриличностной оценочной деятельности в точке бифуркации определяется стремлением параметра *ВОД* к 0, на поведение системы решающее влияние может оказывать динамика *ИВС*.

Интенсивность информационных потоков внешней среды определяется особенностями конкретной ситуации, в которой человек существует по своей или чужой воле. Интенсивность и содержание информационных потоков внешней среды определяются множеством факторов. Потоки внешней информации, формирующиеся различными сообществами, группами людей или отдельными индивидами, могут не только создавать благоприятные условия для развития, но и угрожать прогрессивному развитию, свободе и здоровью человека.

Исключительная роль потоков внешней информации в развитии человека в любом обществе определяет верховный статус системы образования, формирующей рационально и этически обоснованные информационные потоки внешней информации в любом обществе. Деградация системы образования с необходимостью обуславливает обесценивание экономических, политических и иных созидательных усилий общества, которое попадает в рабскую зависимость стихии внешних информационных потоков.

Внутриличностная информационная самоорганизация человека циклична. Цикличность информационного развития человека определяется его способностью интериоризировать конкретные порции информации. Следует заметить, что порции информации определяются не количественными характеристиками, а смысловыми конструктами. В этом проявляется различие интериоризации информации человеком как педагогического процесса и процессов обработки информации искусственным интеллектом.

Взаимосвязь внутренней оценочной деятельности воспринимаемой информации и интенсивность потоков информации внешней среды, воздействующей на человека, позволяют формализовать процессы информационной внутриличностной самоорганизации.

Цикл интериоризации порции информации образует ядро педагогического процесса. Иными словами, педагогический процесс представляется в виде множества последовательно разворачивающихся циклов интериоризации порций информации в процессе всего жизненного пути.

В педагогическом цикле интериоризации человеком порции

информации внешней среды выделяются четыре этапа.

Первый этап определяется восприятием порции информации внешней среды.

Воздействие потоков информации внешней среды на индивида, с одной стороны, и готовность индивида к восприятию этой информации, с другой стороны, являются необходимыми условиями реализации первого этапа.

Прямая, отражающая развитие первого этапа (рис.), может отклоняться как к оси *ВОД* (внутренняя оценочная деятельность), так и к оси *ИВС* (информация внешней среды). Стремление прямой к оси *ВОД* является результатом активности обучающегося, нацеленного на восприятие информационных потоков внешней среды. В педагогической практике это проявляется в высокой активности обучающихся, которые увлеченно «качают» информацию из внешней среды.

Стремление к оси *ИВС*, наоборот, свидетельствует о пассивном отношении обучающихся, равнодушное отношение к обучению которых часто встречается в современной педагогической практике. Чем ближе график отклоняется к оси *ИВС*, тем сложнее развивается педагогический процесс. В данном случае все усилия со стороны педагогических коллективов могут оказаться безрезультатными в силу того, что сам индивид духовно не трудолюбив.

Второй этап характеризуется подготовкой к переходу на этап внутриличностной оценки воспринятой информации внешней среды.

На этом этапе снижается уровень восприятия человеком потока информации внешней среды в силу того, что он способен воспринимать ограниченные по объему и смыслу потоки информации внешней среды.

Высокая эффективность образовательного процесса возможна в том случае, если динамика изменения значений по оси *ВОД* ниже относительного приращения значений по оси *ИВС*. Иными словами, обучающийся способен сохранять внутриличностную активность.

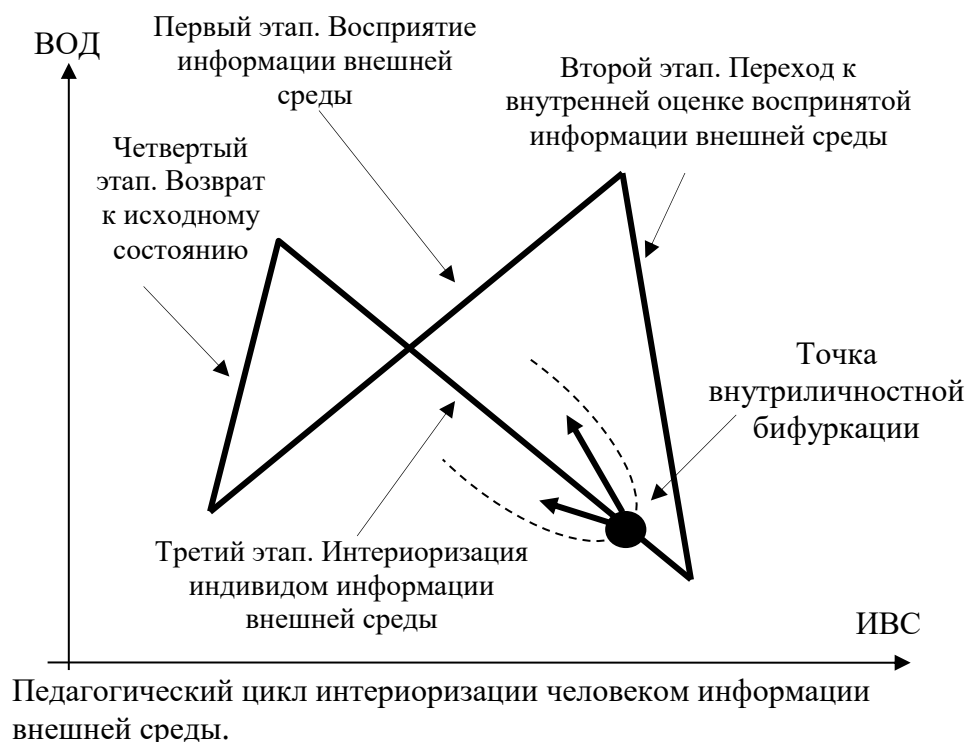
Второй этап определяется как этап перехода к состоянию внутренней оценки воспринятой из внешней среды информации.

Третий этап характеризуется преобладанием процессов внутриличностной интериоризации воспринятой из внешней среды информации (см. рисунок). На этом этапе хаос обуславливает возможность нового, отсутствие хаоса исключает возможность нового во внутриличностной информационной организации. Хаос является источником внутренней духовной активности человека, самосозидающего себя. Этот период отличается напряженной внутренней духовной деятельностью человека, которая в значительной мере определяет организацию его индивидуальной внутриличностной системы.

Изменения могут быть как мало-, так и высокосignимыми. В стационарном равновесном состоянии внутриличностной

информационной системы человека малозначимые изменения не способны изменить ситуацию. В таком состоянии в системе хаос минимален, самоорганизация невозможна, система находится вдали от изменений. Это состояние характеризует низкую эффективность педагогического процесса.

Если система находится в неравновесном динамическом состоянии, организационные изменения во внутриличностной системе индивида могут быть значительными.



Самоорганизация проявляется в непредсказуемости того, какая именно информация станет решающей при переходе системы из равновесного в неравновесное состояние. Непредсказуемым является и вариант внутренней личностной оценки конкретного информационного потока, и выбор из информационного множества информации, которая интериоризируется в индивидуальные компоненты своей сущности. В отличие от простых систем, в развитии сложноорганизованной внутриличностной системы возникает множество вариантов организации структурных связей в области возможных изменений.

В точке бифуркации система находится накануне организации, рост активности внутренней оценочной деятельности воспринимаемой информации свидетельствует о поиске личностной оценки информационных потоков – как выборе самого себя. Выбор

осуществляется под влиянием внутриличностной самокритики и самоосуждения, от которых человеку не скрыться за «стены» рационального обоснования. На выбор конкретного варианта могут оказать решающее влияние слабовыраженные внутренние ценности, отвергающие доминирование рационально обоснованного. «Вблизи бифуркаций основную роль играют флуктуации или случайные элементы» [2, с. 155].

Выбор и интериоризация конкретной порции информации могут сыграть роль решающего фактора, толкнувшего внутриличностную систему индивида по конкретному пути организации. В результате может измениться и динамика внутриличностного развития.

Сила взаимосвязи человека с внешней средой на этом этапе определяется силой и интенсивностью протекающих процессов. В результате интериоризации информация интегрируется в компоненты внутриличностной системы индивида. Динамика процессов на этом этапе решающим образом зависит от духовного трудолюбия обучающегося, его внутренней активности по оценке воспринимаемой информации.

Внутриличностная оценка информации не является аналогом оценки педагогом знаний обучающегося. Внутренняя оценочная деятельность воспринимаемой информации рассматривается как вид духовной деятельности человека, требующей значительного духовного напряжения и мучительного поиска себя самого.

О высоком духовном трудолюбии индивида свидетельствует высокая динамика изменений по оси *ВОД* и относительно незначительное изменение по оси *ИВС*. В этом случае обучающийся затрачивает большое количество сил и энергии на организацию своей внутриличностной системы, то есть самого себя. Динамика показателей по оси *ИВС* характеризует активность связей индивида с внешней средой. О способности обучающегося сохранять включенность в информационный поток внешней среды свидетельствует низкая динамика изменений.

Высокая динамика изменений по оси *ВОД* свидетельствует, что человек затрачивает минимум духовных сил и энергии на информационную организацию своей внутриличностной системы, в данном случае не приходится ожидать значимых педагогических результатов. Отрицательная динамика изменений по оси *ИВС* свидетельствует о значительном ослаблении связей индивида с внешней средой, в таком случае может наблюдаться изоляция человека в себе самом. Возникает исключительно сложная педагогическая ситуация.

В целом третий этап определяется интериоризацией индивидом внешней информации.

На *четвертом этапе* процессы стремятся к своим начальным данным, система приходит в исходное состояние готовности к

разворачиванию следующего цикла интериоризации новой порции информации.

Выделенные этапы образуют единый цикл (см. рис.), их множество формирует педагогический процесс. Следует заметить, что выделенный цикл рассматривается как идеализация.

Таким образом, механизм внутриличностной самоорганизации представляется как педагогический цикл интериоризации индивидом информации, воспринимаемой из внешней среды. Внутриличностная самоорганизация возможна при условии, что рациональная сфера и система ценностей индивида находятся в неравновесном динамическом состоянии, стремящемся к точке бифуркации. Размерность педагогического цикла определяет меру пространства и интенсивность личностной самоорганизации. Упорядоченность педагогического цикла с необходимостью предполагает хаос, который является источником вероятности личностного развития и обязательным условием самоорганизации новых уровней порядка и устойчивости педагогического цикла.

Список литературы

1. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования // Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1982. С. 271–653 с.
2. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / пер. с англ., изд. 5-е. М.: КомКнига. 2005. 296 с.
3. Рукин А.В. Жизненный путь человека: информационный подход: монография. Тверь, ВА ВКО, 2016. 208 с.

THE MECHANISM OF THE INFORMATION SELF-ORGANIZATION OF THE PERSON

A.V. Rukin

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

The article deals with the mechanism of information self-organization of a person, identifies the parameters that control the state of the intrapersonal system during self-organization, the behavior of the system at different stages of information interiorization is analyzed, the cycle of information self-organization of a person is modeled.

Keywords: *man, chaos, order, self-organization of a person, point of intrapersonal bifurcation, a cycle of information self-organization of a person.*

Об авторе:

РУКИН Александр Валентинович – кандидат философских наук, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин ФГКВОУ ВО «Военная академия воздушно-космической обороны им. Г.К. Жукова» (170100, г. Тверь, ул. Жигарева, д. 50), e-mail: rukin.tver@yandex.ru

УДК 343.85: 316.614

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО ПОЛЕЗНЫХ КОНТАКТОВ КАК НЕОБХОДИМОЕ УСЛОВИЕ РЕСОЦИАЛИЗАЦИИ ОСУЖДЕННЫХ

Е.Я. Тищенко¹, О.Е. Куренкова²

¹Общественный совет при ГУФСИН России по Свердловской области

²Вологодский институт права и экономики

Рассматриваются вопросы обеспечения в исправительном учреждении ресоциализации лиц, отбывающих наказание, в контексте концепции социальной реабилитации. Социально полезные контакты осужденного представляются как значимый социальный ресурс. Приводятся данные официальной статистики и эмпирического исследования. Определяется роль отдельных видов социально полезных контактов осужденного (образование, профессиональное обучение, семейные связи и др.) в ресоциализации осужденных. Результаты исследования могут быть использованы для совершенствования социально-педагогической деятельности и учебно-воспитательного процесса исправительного учреждения.

Ключевые слова: осужденный, ресоциализация, концепция социальной реабилитации осужденного, исправительное учреждение, социально полезные контакты, образование, профессиональное обучение.

Мы всегда будем в ответе за тех, кого приручили.

А. де Сент-Экзюпери. «Маленький принц»

*Мы в еще большей ответственности за тех,
кого так и не смогли приручить.*

© Е.Я. Тищенко

Возникновение такого феномена, как наказание в виде лишения свободы, стало возможным на определенном этапе развития общества – тогда, когда оно смогло решить эту проблему экономически (содержать преступников в тюрьмах) и нравственно (не только не уничтожать, но и пытаться вернуть в общество полноценных и полноправных граждан). С момента своего возникновения и до наших дней исправительные системы развиваются вместе с обществом, являясь неотъемлемой его частью.

Первоначально наказание в виде лишения свободы предполагало предоставление преступнику «возможности покаяться, обратиться и исправиться. Такое искупление требовало глубокого и длительного по времени раскаяния, возможного только в условиях одиночного тюремного заключения» [2, с. 68]. Это и была основополагающая идея английской системы пенитенциарных учреждений (*penitencia* – покаяние, раскаяние). Иллюзорность подобных воззрений очень скоро стала очевидной; им на смену пришли другие теории и принципы: возмездия, возмещения причиненного ущерба, устрашения,

предупреждения новых преступлений, воздаяния по заслугам и т. д. [3]. Ни один из перечисленных принципов не позволил достичь радикального снижения уровня преступности, поскольку исправление правонарушителя и общее положение дел в исправительной системе определяются влиянием целого ряда факторов.

Современное понимание лишения свободы в значительной мере связано с охраной интересов общества (реализуемой посредством изоляции осужденного) и превентивными задачами. Однако цель деятельности уголовно-исполнительной системы значительно шире и включает в себя не только защиту интересов общества, но и возвращение в социум бывшего преступника, то есть его социализацию и ресоциализацию.

В пенитенциарной педагогике довольно подробно исследованы методы и формы воспитательного воздействия на осужденных [1; 4; 5; 6; 7; 8]: выделены их категории и отдельные виды, обозначено, что они «непосредственно нацелены на нейтрализацию отрицательных последствий деформации лиц, лишенных свободы, на осуществление реального, а не формального, процесса исправления осужденных, на воспитание сознательности, правильных ценностных ориентаций» [5, с. 118]. Однако следует особо отметить, что основная цель исправительного учреждения – подготовка лиц, отбывающих наказание в виде лишения свободы, к жизни в обществе. И ее реализация также должна быть обеспечена педагогическими средствами.

Согласно концепции социальной реабилитации осужденных [10, с. 34], в этом процессе участвуют не только сотрудники исправительного учреждения, но и иные субъекты социально-педагогической деятельности. Это попечительские советы, религиозные конфессии, образовательные учреждения и др. Каждый субъект выполняет свою роль и определенные функции. Однако реабилитационная деятельность в целом может быть успешной лишь при условии взаимодействия и координации усилий всех субъектов системы. Кроме того, комплексное воспитательное воздействие на осужденных с первых дней пребывания их в пенитенциарном учреждении и до освобождения с последующим социальным контролем в постпенитенциарный период должны осуществляться на основе координированной деятельности учреждений уголовно-исполнительной системы, государственных органов и общественности.

После освобождения из исправительного учреждения человек нуждается в специализированной помощи в трудовом и бытовом устройстве. Гарантировать получение такой помощи освободившимся в полном объеме в современных условиях невозможно, что нередко обуславливает совершение ими повторных преступлений. Актуальная статистика подтверждает этот тезис: по состоянию на 20 июня 2018 г., в учреждениях уголовно-исполнительной системы содержалось 592 467 чел., из них впервые осуждены – 185 718 чел., второй раз – 115 944 чел.,

3 и более раз – 193 487 чел. [11]. Данные свидетельствуют, что более 50 % отбывших наказание так и не смогли полноценно вернуться в общество.

Изоляция, кроме изъятия осужденного из общества, выполняет задачу строгой регламентации его социальных связей и контактов. Она препятствует совершению им новых преступлений и заключает в себе кару. Влияние же общества на осужденного в период лишения свободы должно иметь целенаправленный и по многим параметрам усиленный характер. Сохранение позитивных социальных контактов осужденных и приобретение новых – обязательное условие ресоциализации лиц, отбывающих наказание.

Для обозначения этих многообразных контактов в пенитенциарной науке применяется понятие «социально полезные связи». Это регулируемые социальными нормами социальные контакты между осужденным и иными субъектами, оказывающие положительное влияние на его личностные особенности и поведение. Такие связи основываются на имеющихся у осужденного социальных навыках. В поддержании и устойчивости социально полезных связей осужденный обычно заинтересован.

Социально полезные связи с внешним миром положительно влияют на психику осужденного: снижают уровень тревожности, способствуют преодолению отчуждения и дезадаптации. Они открывают перед осужденными определенные перспективы изменения своей жизни: за счет появления социально значимой цели (развитие способностей, овладение профессией, поиск работы и др.) минимизируются негативные эмоции, вызванные нахождением в изоляции, преобразуется социальный статус. В целом поддержание социально полезных связей делает осужденного более восприимчивым к воспитательным воздействиям.

Субъектами социально полезных связей осужденного могут выступать как родственники, так и представители ученических и трудовых коллективов (в которых до осуждения состоял осужденный), сотрудники образовательных и производственных предприятий, творческих объединений, члены религиозных и иных общественных организаций и др.

Из всего спектра социально полезных связей рассмотрим некоторые.

Обучение, в том числе *профессиональное*, расширяет возможности позитивных проявлений личности и дальнейшего установления положительных связей. Образование делает коммуникацию человека с обществом более сознательной. Однако следует отметить, что возможность получения новой профессии в условиях исправительного учреждения ограничена, так как в первую очередь проводится подготовка специалистов только тех профессий, которые необходимы для «внутреннего производства» (организованного в исправительном учреждении). Перечень рабочих специальностей для производств в учреждениях уголовно-исполнительной системы значительно

отличается от востребованных на рынке труда в настоящее время.

Следует отметить, что *наличие профессии и специальности* существенно расширяет потенциал реальных социальных связей, облегчает адаптацию освободившегося к условиям жизни в обществе и может рассматриваться как положительный фактор. С другой стороны, наличие у осужденного специальности, потребность в которой удовлетворить в процессе отбывания наказания нельзя вследствие нехватки рабочих мест в пенитенциарных учреждениях, в определенной степени можно рассматривать как разрыв подобной социальной связи и – как следствие – профессиональной дисквалификации. Одним из решений данной проблемы является вывод положительно зарекомендовавших себя осужденных для работы на производственные объекты за пределами исправительного учреждения.

Возможность работы и общения не только в микросреде (субкультуре) пенитенциарного учреждения (осужденный – осужденный, осужденный – администрация), но и в *различных коллективах*, в том числе производственных, творческих, спортивных, восполняет дефицит общения осужденного с внешним миром. Наш многолетний опыт привлечения к исправительной деятельности различных внешних организаций (общественных, спортивных, ветеранских, групп анонимных алкоголиков и т. д.) подтверждает эффективность работы с осужденными по повышению их реабилитационного потенциала. Некоторым из них эти посещения помогают восстановить утраченные связи с уже знакомыми организациями и конкретными людьми, другим предоставляют возможность узнать, куда и к кому после освобождения можно обратиться для решения своих социальных проблем.

Восстановление и коррекция позитивных связей с семьями осужденных также имеют важное значение. Замечательный тезис «Друг познается в беде» на основании статистики исправительных учреждений может быть трансформирован в «Надежность семейных отношений познается в беде». 27 % женщин, мужья которых осуждены, разводятся с ними в одностороннем порядке. Уровень разводов в среде осужденных женщин составляет уже 63 %. Не более 10–15 % членов семей несовершеннолетних осужденных посещают их в воспитательных колониях. И еще 13 % воспитанников – сироты и лица, лишенные родительского попечения. Осужденным, не имеющим позитивных семейных связей, необходимо социальное сопровождение в постпенитенциарный период.

Однако даже семьи, сохранившие положительные отношения со своими близкими, нуждаются в оказании психологической и педагогической помощи. Практика свидетельствует, что у большинства семей формируются две полярные разновидности отношения к освободившемуся из исправительного учреждения. Условно их можно определить как «Ничего не случилось или ничего не помним» и «Если бы

не ты, все было бы замечательно». В этой связи перед освободившимся стоит проблема выбора правильной линии поведения — от «самоуничтожения» до «самовозвеличивания». Все вышеуказанное определяет необходимость работы специалистов по коррекции семейных отношений в таких семьях (как в пенитенциарный, так и постпенитенциарный периоды).

Увеличение числа осужденных, пользующихся правами бесконвойного передвижения за пределами исправительного учреждения. Работа на производственных объектах, не связанных с уголовно-исполнительной системой, дает осужденным возможность приобрести новые профессиональные знания и умения, расширить круг социальных контактов и др. В то же время приходится констатировать, что до сих пор на правовом и организационном уровнях возможность самостоятельного посещения различных социальных организаций, участвующих в ресоциализации осужденных, для данной категории лиц так и не решена.

Значительным социально-педагогическим ресурсом в этом смысле обладают *специализированные реабилитационные программы* (за рубежом это программы «Шаг домой», «На полпути к дому»). «Дом на полпути» — специальное общежитие, в котором освободившиеся находятся в период адаптации к внешнему миру и его требованиям [9]. Там обеспечиваются щадящие и структурированные условия жизни, поддержка группы и помощь специалистов в поиске решений различных жизненных проблем. С этой целью осуществляется взаимодействие с различными государственными структурами, общественными и религиозными организациями и др.

Формируя сеть разнообразных социально полезных контактов осужденного, сотрудники исправительного учреждения руководствуются задачами создания специфичных для него условий ресоциализации в период отбывания наказания и постпенитенциарный период, действуют в его интересах, обеспечивая эмоциональный комфорт, а также возможности для личностного развития, применения имеющихся компетенций, совершенствования коммуникативных умений.

Список литературы

1. Артамонов В.В. Нравственное воспитание осужденных: Возможности и проблемы // Личность преступника и вопросы исправления и перевоспитания осужденных: сб. науч. тр. М.: ВНИИ МВД СССР, 1990. С. 68–76.
2. Васильева С.А. Идеология квакеров и возникновение филадельфийской системы тюремного содержания // Вестн. Рязан. гос. ун-та им. С.А. Есенина. 2015. № 4 (49). С. 64–74.
3. Каримов Э.Т. Из истории учений о целях наказания // Вектор науки ТГУ. 2011. № 1. С. 312–320.
4. Киселев М.В., Ивашко Н.Н. Пенитенциарная педагогика: учеб. пособие.

- Новокузнецк: ФКОУ ВПО Кузбасский институт ФСИН России, 2013. 100 с.
5. Лукичев А.В., Раськевич А.А. Воспитательное воздействие на осужденных в исправительных учреждениях и семье // Вестн. С-Пб. ун-та МВД России. 2008. № 2 (38). С. 116–124.
 6. Матвеев В.Е. Общественное воздействие как средство исправления несовершеннолетних осужденных: дис. ... канд. пед. наук. Рязань, 2000. 242 с.
 7. Николаев С.М. Классификация методов педагогического воздействия на несовершеннолетних осужденных // Сибир. пед. журн. 2007. № 15. С. 91–97.
 8. Пенитенциарная педагогика: курс лекций / Стурова М.П., Тюгаева Н.А. Рязань: Академия ФСИН России, 2010. 424 с.
 9. Ресоциализация и постреабилитационная программа «Дом на полпути». [Электронный ресурс]. URL: <http://www.stsv.org/postreabilitatsionnaya-programma-dom-na-polputi.html> (дата обращения: 11.06.2018).
 10. Тищенко Е.Я. Социально-педагогическая реабилитация осужденных: монография. Екатеринбург: Изд-во Урал. ин-та соц. образования, 2007. 162 с.
 11. Официальный сайт ФСИН России. URL: <http://фсин.рф/> (дата обращения: 12.07.2018).

FORMATION OF SOCIAL USEFUL CONTACTS AS THE NECESSARY CONDITION OF RE-SOCIALIZATION OF PRISONERS

Е.Я. Tishchenko¹, О.Е. Kurenkova²

¹Public Council of the GUF SIN of Russia for the Sverdlovsk Region

²Volgograd Institute of Law and Economics

The issues of ensuring the re-socialization of persons serving sentences in the correctional institution are considered, the tasks of this activity are discussed in the context of the concept of social rehabilitation. Social useful contacts of the prisoner are presented as a significant social resource. The data of official statistics and empirical research are given. The role of certain types of socially useful contacts of the convicted person (education, vocational training, family ties, etc.) is determined in the re-socialization of convicts. The results of the research can be used to improve the social-pedagogical activity and the educational process in correctional institutions.

Keywords: *prisoner, re-socialization, conception of social rehabilitation of prisoners, prison, correctional institution, social useful contacts of the prisoner, the prisoners education, professional training of the prisoner.*

Об авторах:

ТИЩЕНКО Елена Яковлевна – доктор педагогических наук, профессор, заместитель председателя Общественного совета при ГУФСИН России по Свердловской области (620019, г. Екатеринбург, Репина, 4а), e-mail: yelenat13@gmail.com

КУРЕНКОВА Ольга Евгеньевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры организации психологической службы ФКОУ ВО «Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (160002, г. Вологда, ул. Щетинина, д. 2), e-mail: jkmufu@gmail.com

УДК 373.2

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ОЦЕНОЧНЫХ ПРОЦЕДУР ДЛЯ РАЗВИТИЯ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ¹

**М.Л. Семенова, Б.А. Артеменко, И.В. Колосова,
Е.Н. Бехтерева, И.А. Селиверстова**

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет,
Челябинск

Представлен анализ проблемы использования результатов проведения процедуры оценки качества дошкольного образования. Определены цель и задачи организационно-управленческой деятельности руководителя по реализации технологических процессов процедуры проведения внутренней оценки качества дошкольного образования. Выделены причины, приводящие к снижению эффективности использования оценочных процедур руководителями дошкольных образовательных организаций. Определен ряд организационных мер по созданию комплекса научно-методического обеспечения внутренней и внешней оценки качества с учетом единых методологических подходов к процедуре оценки качества дошкольного образования. Предложено создание службы мониторинга образования, которой будут делегированы полномочия по осуществлению процедуры внутренней оценки качества дошкольного образования и определены ее задачи.

Ключевые слова: дошкольное образование, качество образования, внутренняя система оценки качества дошкольного образования, результаты оценочных процедур.

Формирование системы оценки качества образования является одним из ключевых приоритетов развития образования в Российской Федерации [4, с. 87]. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ сформулирован социальный заказ государства системе образования в обеспечении качества образования своих выпускников (п. 7 ст. 28) и функционировании внутренней системы оценки качества образования (п. 13 ст. 28) [6]. Специфика системы дошкольного образования определяется Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования (далее – ФГОС ДО), представляющим совокупность обязательных требований к данному уровню образования, обеспечивающих единство требований к условиям

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт им. М.Е. Евсевьева» по договору на выполнение научно-исследовательских работ от 04.06.2018 г. № 1/309 по теме «Объекты и показатели внутреннего мониторинга качества дошкольного образования».

реализации основных образовательных программ (п. 2 ст. 11) и являющихся основой для оценивания качества образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации [7].

Базой для разработки показателей и критериев оценки качества дошкольного образования являются «Показатели, характеризующие общие критерии качества образовательной деятельности организаций, осуществляющих образовательную деятельность», утвержденные Приказом Министерства образования и науки РФ от 05.12.2014 г. № 1547, которые используются при проведении внешней независимой оценки качества работы образовательной организации.

Процесс организации и проведения внутренней системы оценки качества дошкольного образования (далее – ВСОК ДО) регулируется также нормативными документами, такими как Приказ Минобрнауки России от 30.08.2013 г. № 1014 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам – образовательным программам дошкольного образования»; Постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 15 мая 2013 г. № 26 «Об утверждении СанПиН 2.4.1.3049-13 "Санитарно-эпидемиологические требования к устройству, содержанию и организации режима работы дошкольных образовательных организаций"»; Приказом Минобрнауки России от 14 июня 2013 г. № 462 «Об утверждении Порядка проведения самообследования образовательной организацией» и Приказом Минобрнауки России от 10 декабря 2013 г. № 1324 «Об утверждении показателей деятельности образовательной организации, подлежащей самообследованию».

Под внутренней системой оценки качества дошкольного образования понимают деятельность по информационному обеспечению управления образовательным учреждением, то есть получение максимально полной информации для принятия обоснованных и своевременных управленческих решений, которые направлены на повышение качества образовательного процесса [2, с. 10–11; 3, с. 52]. В данном определении необходимо выделить ряд наиболее важных моментов.

Во-первых, ВСОК ДО осуществляется в интересах управления конкретной образовательной организацией; ее ценность определяется исключительно тем, насколько полученная информация способствует повышению качества образования и выработку образовательной политики.

Во-вторых, процедура ВСОК ДО является основанием для определения уровня готовности руководителя к принятию обоснованных и своевременных управленческих решений, что делает процесс управления осмысленным и целеустремленным.

Цель ВСОКО ДО можно считать достигнутой, если полученная информация полна, достоверна и своевременна и обеспечивает эффективное управление дошкольной образовательной организацией.

В ходе проведения внутренней оценки качества дошкольного образования руководитель решает ряд задач организационно-управленческого характера по реализации технологических процессов ВСОК ДО, например, таких как определение объектов системы оценки качества, установление системы показателей (индикаторов), характеризующих состояние и динамику развития качества образования; установление порядка и форм проведения оценки; подбор, адаптация, разработка, систематизация нормативных материалов, методик диагностики; систематизация информации, повышение ее доступности и обеспечение достоверности; координация деятельности всех субъектов ВСОК ДО; совершенствование технологий информационно-аналитической деятельности;

– привлечение общественности к оценке качества образования.

Указанный перечень задач сформирован на основе выделения всех субъектов (объектов), к которым, как отмечает Т.И. Боровкова, относятся различные материальные (вещественные) и информационные объекты, а также люди и группы людей, реализующие и обеспечивающие основные процессы ВСОК ДО [5, с. 89–91]. Ориентиры руководителя на качество процессов и учет факторов, оказывающих влияние на конечные результаты, а также включение педагогов в критериальный самоанализ и самооценку своей деятельности с опорой на объективные критерии и показатели позволяют избежать формализма при проведении процедур оценки качества образования в дошкольной организации.

Процедура ВСОК ДО предполагает последовательность действий, включающих сбор, обработку и анализ полученных данных, определение механизмов решения проблем, принятие управленческих решений, распространение полученных результатов [1, с. 3]. Существенным звеном в данной процедуре является стадия выявления, анализа, диагностики проблемы, которая выделена как первичная в общей схеме выработки и принятия управленческих решений.

Вместе с тем приходится констатировать, что одной из проблем оценки качества образования в настоящий период является неэффективность использования результатов оценочных процедур для развития образовательных организаций. Практика показывает, что на этапе анализа деятельности образовательной организации руководители испытывают затруднения в адекватной оценке полученной информации, выявлении несоответствий. Следовательно, разработка дальнейшей стратегии коррекционно-развивающей работы и деятельность по решению проблем не приводят к улучшению процессов.

Мы можем с уверенностью сказать, что наиболее часто

встречающимися причинами значительного снижения эффективности использования оценочных процедур руководителями дошкольных образовательных организаций являются следующие: информация собирается эпизодически, нерегулярно; информация структурируется по внешним признакам, не выражающим сущности объектов/процессов; факторы, создающие проблему, часто выделяются ошибочно.

Следует отметить и субъективно-психологические факторы, подчеркивающие заинтересованность отдельных лиц, скрытые мотивы для инициирования процесса выработки и принятия решений, придания ему официального характера вне прямой зависимости от реального состояния проблемы, а иногда и ее наличия. Б.А. Райзберг относит к ним следующие: руководители склонны выделять и отдавать предпочтение проблемам, успешное решение которых способно приносить в будущем дивиденды (награды, благодарности и др.); нежелание принимать на себя ответственность в выделении важных, неотложных проблем, требующих решения по причине неблагоприятных последствий (непринятие решения таит в себе меньше угроз); неведение в отношении реального способа решения проблемы, обусловленное отсутствием ресурсного потенциала, информации, знаний, опыта; пассивность, инертность и др. [8].

Кроме того, по нашему мнению, сегодня наблюдается разрозненность и несогласованность деятельности различных структурных элементов ВСОК ДО, связанных со сбором и обработкой полученной информации и использованием результатов оценочных процедур. Это объясняется использованием многочисленных каналов получения данных для оценки качества дошкольного образования, постоянным расширением круга решаемых управленческих задач стратегического и оперативного управления, что приводит к накоплению избыточной информации, только небольшая часть которой анализируется и полезно используется.

Данное обстоятельство является следствием противоречий между системой управления и образовательной системой, мониторингом и диагностикой, процедурой аттестации и повышением квалификации педагогов.

Для решения указанных проблем мы предлагаем ряд организационных мер, направленных на разработку комплекса научно-методического обеспечения внутренней и внешней оценки качества и соблюдение единых методологических подходов к процедуре оценки качества дошкольного образования, а именно:

- упорядочивание информационных потоков: исключение дублирования в предоставлении одной и той же информации;
- разграничение полномочий различных организационных структур и координация их деятельности.

Создание новых организационных структур и механизмов в системе оценки качества образования позволит реализовать следующие функции:

- отслеживание с единых позиций соответствия достигаемого качества образования утвержденным требованиям и нормативным показателям;
- разработка показателей и требований к основным технологиям и процедурам оценки качества образования;
- сбор, анализ и обобщение информации о состоянии системы образования, об основных факторах, влияющих на достигаемое качество и эффективность образования;
- выявление проблем и тенденций развития образования в дошкольной образовательной организации;
- подготовка ежегодного отчета о состоянии образования в дошкольной образовательной организации;
- разработка рекомендаций по развитию образовательной организации;
- введение и контроль процедур и механизмов самооценки на уровне образовательного учреждения как основного фактора его развития.

Для выполнения указанных функций авторы настоящей статьи предлагают создать службу мониторинга образования, которая станет ведущим структурным элементом системы оценки качества образования в дошкольной образовательной организации, осуществляющим фактически согласование деятельности различных структурных элементов всей системы. Службы должна решать следующие задачи:

- 1) анализ и обработка данных, получаемых системой контроля и оценки образовательных достижений;
- 2) планирование, разработка и организация выполнения программ мониторинговых исследований, научно-методического и технологического обеспечения деятельности службы (методик, инструментария, технологий, процедур, программного компьютерного обеспечения), осуществление экспертизы и контроля качества проводимых исследований;
- 3) анализ полученных данных и подготовка ряда отчетов, из которых наиболее важными являются:
 - технический отчет, содержащий описание использованного инструментария, технологий и процедур сбора и обработки данных;
 - статистический отчет, включающий описание системы первичных данных и интегральных показателей;
 - научно-методический отчет, содержащий результаты анализа, обобщения и интерпретации данных, а также оценки и рекомендации, адресованные различным категориям пользователей.

Мы полагаем, что создание организационной и функциональной

структуры ВСОК ДО (распределение функций (полномочий) и ответственности между непосредственными исполнителями), разработка Программы внутренней оценки качества позволят четко скоординировать работу в области оценки качества, мотивировать руководителя и персонал организации, поддерживать и развивать их профессиональные качества, побуждая к совершенствованию управленческого и педагогического мастерства.

Список литературы

1. Artemenko B.A., Edakova I.B., Kolosova I.V. et all. Tool development updating for the internal system of preschool education quality assessment within current legislation of the Russian Federation // *Espacios*. 2018. V. 39. № 21. P. 3.
2. Артеменко Б.А., Едакова И.Б., Саламатов А.А. Основная образовательная программа дошкольного образования как предмет оценки качества образования // *Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты*. 2017. № 1. С. 10–14.
3. Богуславская Т.Н. Формирование подходов к оценке качества дошкольного образования // *Проблемы современного образования*. 2012. № 4. С. 52–63.
4. Болотов В.А., Вальдман И.А., Ковалева Г.С. и др. Российская система оценки качества образования: главные уроки // *Качество образования в Евразии*, 2013. № 1. С. 85–122.
5. Боровкова Т.И. Морев И.А. Мониторинг развития системы образования. Ч. 1. Теоретические аспекты. Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2004. 150 с.
6. Закон Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2012 года «Об образовании в Российской Федерации» // *Рос. газета*. 2012. №5976. URL: <https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 19.06.2018).
7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации №1155 от 17.10.2013 года «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» // *Рос. газета*. 2013. №6241. URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> (дата обращения: 19.06.2018).
8. Райзберг Б.А. Влияние психологических факторов на выбор проблем, требующих решения. URL: http://www.elitarium.ru/vybor_problem_reshenija/ (дата обращения: 19.06.2018).

USING THE RESULTS OF ASSESSMENT PROCEDURES FOR THE DEVELOPMENT OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**M.L. Semenova, B.A. Artemenko, I.V. Kolosova,
E.N. Bekhtereva, I.A. Seliverstova**

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk

The article is devoted to the analysis of the problem of using the results of the procedure of assessing the quality of preschool education. The purpose and objectives of the organizational and managerial activity of the head on the implementation of technological processes of the procedure of internal assessment of the quality of preschool education are defined. The reasons leading to the reduction of the effectiveness of the use of evaluation procedures by the heads of preschool educational organizations are identified. A number of organizational measures to create a complex of scientific and methodological support of internal and external quality assessment, taking into account common methodological approaches to the quality assessment procedure of preschool education are defined. It is proposed to create an education monitoring service, which will be delegated the authority to implement the procedure of internal assessment of the quality of preschool education. The tasks of this service are determined.

Keywords: *preschool education, quality management, the internal system of preschool education's quality assessment, the results of assessment procedures*

Об авторах:

СЕМЕНОВА Марина Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69), e-mail: se.ma.le@mail.ru

АРТЕМЕНКО Борис Александрович – кандидат биологических наук, доцент, и.о. заведующего кафедрой теории, методики и менеджмента дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69), e-mail: artemenkoba@cspu.ru

КОЛОСОВА Ирина Викторовна – кандидат педагогических наук, декан факультета дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69), e-mail: kolosovaiv@cspu.ru

БЕХТЕРЕВА Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69), e-mail: bekhterevaen@mail.ru

СЕЛИВЕРСТОВА Ирина Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории, методики и менеджмента дошкольного образования, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69), e-mail: seliverstovaia@cspu.ru

УДК 373.1174

ПРОБЛЕМА ПОВЫШЕНИЯ ОБЪЕКТИВНОСТИ ИНФОРМАЦИИ О КАЧЕСТВЕ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹.

А.П. Сильченко¹, В.М. Монахов²

¹Городенская православная гимназия, с. Городня, Конаковский р-н, Тверская обл.

²Институт стратегии развития образования Российской академии образования

Изложены прогностико-методологические основы современной теории электронного обучения. Раскрыта перспективность дидактического потенциала технологического взаимодействия теории электронного обучения, методики обучения и позитивных образовательных практик. Представлен функционал стандартизированного электронного дидактического арсенала, с помощью которого планируется сбор объективной информации о качестве образовательного процесса и образования в целом и упорядочивание для будущей государственной информационной системы.

Ключевые слова: *теория электронного обучения, цифровая школа, дидактический стандартизированный электронный арсенал учителя, персонафицированная система коррекционной работы, авторские педагогические технологии, технологическая карта, методическая система обучения, модель ССМО-специальная система методического обеспечения ФГОС, технологическая документалистика, технологический мониторинг.*

В соответствии с требованиями и запросами современного общества традиционная система подготовки учителей начинает смещаться в сторону нового типа профессиональной подготовки учителя цифровой эпохи, для которой характерен высокий спрос не только на дидактические знания, но и на профессиональные способности учителя по проектированию более эффективного электронного обучения. Более того, в цифровую эпоху деятельность учителя становится многоаспектной: он – и дидакт-аналитик, и управленец информационных процессов и образовательных ресурсов, и разработчик-проектировщик, и конструктор учебных курсов с использованием интерактивных мультимедийных инструментов. Эти грядущие изменения профессиональной роли учителя цифровой эпохи детерминируют необходимость чёткого ответа на главный вопрос в подготовке будущего учителя: «Каким же должен быть учитель в век цифровых технологий?»

¹ Работа выполнена в ФГБНУ «Институт стратегии развития образования Российской академии образования» в рамках проекта №27.6122.2017/БЧ «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной образовательной среды».

Рассмотрим первые зарубежные попытки и предлагаемые решения. Приведем требования американских образовательных стандартов с сохранением первоначальной редакционной стилистики. Учитель должен уметь: «способствовать и вдохновлять учёбу и творчество студентов; проектировать и разрабатывать методические системы обучения цифровой эпохи и дидактические системы диагностики и оценки; моделировать свою профессиональную деятельность и обучение в цифровой эпохе; следить за своим профессиональным ростом и лидерством» [9, С. 688–689].

Примерно в это же время (2013) были опубликованы рекомендации Комиссии по образованию ЮНЕСКО, где в системе компетенций учителя в области ИКТ особо подчёркивалось, «что учителю недостаточно обладать компетенциями ИКТ, учитель должен быть способен помогать учащимся в духе сотрудничества, при решении проблем творчества внимание акцентируется на применении ИКТ» [7]. Далее перечислены следующие компетенции учителей цифровой эпохи в редакции Комиссии ЮНЕСКО: «понимание ИКТ в образовании; знание образовательных программ и системы оценки; педагогики; ИКТ; организации и администрирования; профессионального обучения учителей» [там же]. Сделанный в этой системе компетенций ЮНЕСКО явный акцент на интеграцию ИКТ и педагогической науки предполагает: а) «интегрировать ИКТ в приобретение дидактических знаний и представлений о моделях теории обучения; б) создавать обучающие виды своей профессиональной деятельности с применением ресурсов ИКТ для обеспечения определённого качества образовательных результатов; с) использовать ИКТ в «запланированном» и «спонтанном» учебном взаимодействии; д) разрабатывать презентации, которые бы должным образом использовали ресурсы ИКТ» [9, с.689].

Процитированные выше стандарты и компетенции подразумевают необходимость естественного расширения роли учителя далеко за пределы традиционно устоявшегося профессионального педагогического образования. Компетенции ЮНЕСКО по интеграции ИКТ и педагогики – «интегрировать ИКТ в приобретение дидактических знаний и представлений о моделях теории обучения» – призывают к расширению профессионального функционала учителя до учителя-дидакта, который профессионально сведущ в современной теории обучения. В то же время, американские стандарты ISTE считают важным, чтобы каждый учитель умел «проектировать и разрабатывать методы обучения цифровой эпохи и системы оценки», требуют от учителя расширения его роли как инженера-проектировщика, т.е. того, кто знает и может проектировать и конструировать эффективную обучающую среду. Такая интеграция естественно подразумевает радикальное переосмысление трех ключевых ролей учителя в цифровую эпоху: от

учителя требуется новое профессиональное понимание, осмысление и освоение современной теории обучения [6] для того, чтобы эффективно и продуктивно проектировать цели обучения, структуру и оцифрованное содержание и систему оценки, а также исследовать и реализовывать продуктивную связь между целями обучения, его содержанием и оценкой результатов обучения [1].

На основании вышеизложенного можно обозначить ряд проблем, решение которых позволит подготовить будущего учителя, вполне соответствующего потребностям цифрового общества и обладающего сформированностью в целом компетенций, необходимых для работы в условиях «Цифровой школы»:

- органичное встраивание в профессиональную деятельность учителя универсальной педагогической технологии проектирования учебного процесса, технологической карты, ситуационного метода обучения и технологической карты ситуации, обеспечивающей инструментализацию и стандартизацию процедур получения объективных и стандартизированных образовательных результатов, качество которых соответствует требованиям федеральных государственных образовательных стандартов;

- переход от субъективной образовательной оценки учебных достижений на технологический мониторинг, стандартизирующий процедуры получения объективных образовательных результатов, а в перспективе и на систему технологического документооборота;

- формирование современного стандарта профессиональной компетентности учителя, соответствующего новому взгляду на его профессиональную педагогическую деятельность в новых дидактических условиях информационно-образовательной среды – ИОС [1].

- объективизация и стандартизация образовательных результатов, качество трех видов которых гарантированно соответствует требованиям федеральных государственных образовательных стандартов (качество получаемых образовательных результатов, качество проектирования и реализации образовательной деятельности, в которой эти результаты были получены, и качество новых дидактических условий – ИОС и распределенного контента);

- определение стандартизированного вида и методического функционала школьной учебной программы в новых дидактических условиях – ИОС и распределенного контента [2].

- внедрение и освоение учительством инструментария в своей профессиональной деятельности – стандартизированного электронного дидактического арсенала (СЭДА) [5].

Статья написана в преддверии разработки и внедрения приоритетного проекта Министерства просвещения РФ «Цифровая школа». Концептуальные вопросы, вытекающие из рабочего варианта

паспорта указанного проекта таковы: замена традиционных учебников на цифровые учебно-методические комплексы и создание Государственной информационной системы – ГИС.

Естественно, что эта информация вызывает ряд вопросов:

- действующий ФГОС (далее рассматриваем стандарты НОО, ООО, СОО) сохраняется или параллельно будет создаваться новый, ориентированный на новые возможности цифрового образования;

- почему, говоря о ГИС, ни слова не говорится об электронных энциклопедиях, получивших широкое распространение в 90-е гг. (например, блестящая работа «ЛИНЕАЛ» Вл.В. Воеводина и В.В. Воеводина [3] и системе Стивена Вольфрама «МАТЕМАТИСА». Так по компьютерной системе Вольфрама в школе №20 Бостона (США) уже более двух десятилетий содержание большинства предметов переведено на электронные носители, а все уроки идут в интерактивном режиме;

- будут ли изменены (и как) учебные программы по предметам;

- какие новые требования появятся к профессиональной деятельности учителя цифровой школы;

- будет ли использован опыт освоения новых дидактических условий ИОС, сформулированных во ФГОС (ИОС как уникальная модель модернизации школьного образования);

- почему в паспорте приоритетного проекта «Цифровая школа» нет даже упоминания о 12 направлениях приоритетных исследований РАО и нет ссылок на уже полученные первые результаты (мы имеем в виду разработки прогностических *моделей развития* педагогической науки, результаты *интеграции* педагогических и информационных технологий, *результаты конвергенции* педагогических технологий и дидактической науки; первые результаты *автоматизации* и *интеллектуализации* отдельных процессов функционирующих информационных образовательных систем). Вместо всего перечисленного в паспорте декларируется словосочетание «автоматизация обучения», что вызывает удивление.

Нормальное развитие и функционирование отечественной методики обучения и педагогических технологий в условиях ИТ-образования базируется на *прогностико-методологических основах современной теории электронного обучения*. Особое внимание обратим на перспективность и продуктивность дидактического потенциала технологического взаимодействия теории обучения, методики обучения и позитивных образовательных практик. На технологическое развитие методических систем обучения (МСО) большое влияние оказали результаты анализа инновационной деятельности в позитивных образовательных практиках, выступая продуктивным дидактическим источником развития и самой методологии прогнозирования развития теории обучения, и методики в ИТ-образовании. Авторские

педагогические технологии В.М. Монахова при информатизации МСО в условиях целесообразного использования прикладных результатов интеграции педагогических и информационных технологий позволили в первом приближении увидеть теоретические и технологические основы создания исходной концепции будущего стандарта, проектирования процесса разработки стандарта с наперед заданными свойствами, начиная с обязательно рекомендуемого стандартом тезауруса содержания учебного предмета и самого структурированного процесса его усвоения в соответствии с целевым множеством требований будущего государственного стандарта к качеству ожидаемых образовательных результатов [10].

Систематизация результатов апробации методических систем обучения нового поколения с использованием инновационной структуры управленческих процессов и технологического мониторинга с информационными банками для хранения массивов учебной информации, образовательных результатов регулярных диагностик, индивидуальных траекторий успешности освоения основных учебных предметов обучающимися позволила в первом приближении воссоздать целостную картину функционирования ФГОС в профессиональной деятельности учителя. Внимание авторов постоянно было направлено на моделирование и проектирование новой дидактической среды – ИОС с соответствующим встраиванием ее в модель МСО и систему управления образовательной деятельностью.

Впервые в номенклатурный состав теоретико-методологических основ и в практику проектирования оценочно-диагностирующих систем и педагогических технологий был органично включен авторский многократно проверенный в школьной практике *«Стандартизированный электронный дидактический арсенал»* [5]. Разработанное практикующим учителем А.П. Сильченко программное обеспечение впервые представляет электронные образовательные ресурсы с соответствующими дидактическими функциями современной теории электронного обучения.

Происходящие в современном обществе глобальные изменения с неизбежностью затрагивают и сферу образования. При этом актуализируются очевидные противоречия между стремительно увеличивающимся объёмом общественных и социальных знаний и опыта, с одной стороны, и неэффективностью способов передачи их следующему поколению – с другой, что становится препятствием общественному развитию в целом. Разрешение этих противоречий представляется в виде уникального феномена – глобального виртуального образовательного сообщества, которое уже состоит из более миллиарда человек, и стремительно продолжает увеличиваться. Широкое распространение информационных и коммуникационных

технологий требует от всего населения обладания новыми компетенциями, что естественно влечет необходимость радикального пересмотра традиционного взгляда на сложившуюся теорию обучения. Запуск в отечественной системе образования приоритетного проекта «Цифровая школа» является важнейшим этапом на пути реализации программы «Цифровая экономика в Российской Федерации» и входит в проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации».

Итогом выполнения приоритетного проекта «Цифровая школа» должно стать, по замыслу разработчиков, создание и функционирование «единой цифровой информационно-образовательной среды для общего образования», в которую будет входить Государственная информационная система. Она должна объединить уже существующие информационные системы и сервисы для обучения (например, различные электронные дневники, журналы и даже медицинские карты) и «качественный цифровой контент». Согласно проекту, ГИС позволит учитывать особенности каждого ученика и выстраивать для него подходящую программу. «Для обучающегося будут формироваться соответствующие рекомендации по программе обучения, уровню сложности, рекомендованным информационным ресурсам, возможной профориентации, основываясь на диагностике его индивидуально-психологических особенностей, способностей, талантов и предпочтений», – указано в паспорте проекта [8]. Это лишь малая часть всех планируемых изменений. Предполагаем, что в целом отечественное учительское сообщество к «Цифровой школе» не готово, поэтому необходимо вводить кардинальные изменения при подготовке будущих специалистов и переквалификации кадров, возможно, новые модели организации образовательной деятельности.

По мнению авторов статьи, технологические открытия и созданный электронный дидактический арсенал учителя послужат основой для дальнейшего развития и модернизации современной теории электронного обучения.

Опишем суть стандартизированного электронного дидактического арсенала учителя и ученика [5] – это программное обеспечение разработано учителями, учеными, дидактами, методистами и программистами для учителей. Функционал спроектирован и реализован в соответствии с положениями ФГОС, включает уникальную, не имеющую аналогов в мире педагогическую технологию В.М. Монахова, автоматизированную и адаптированную под функционал электронного журнала нового поколения, а также авторский ситуационный метод обучения А.П. Сильченко, которые позволяют достичь требуемого качества образовательных результатов (предметных, метапредметных, личностных) согласно ФГОС.

Учителю предоставлен инструментарий, который используется на каждом из выделенных четырех этапов профессиональной деятельности: *этап проектирования учебного процесса; этап реализации проекта учебного процесса; аналитический этап; этап исследования.*

Подробнее опишем функционал арсенала.

1) «*Электронный классный журнал как технологический мониторинг образовательной деятельности в данном классе*», На стадии реализации проекта обучения разработан электронный классный журнал, который включает в себя заранее спроектированные технологические карты (интеграция педагогической технологии и ситуационного метода обучения). В единую удобную систему собран весь необходимый инструментарий учителя, который позволяет управлять образовательной деятельностью и проводить оперативный мониторинг образовательных результатов. Разработана система «подсказок» по текущим образовательным результатам обучающихся, а также по результатам диагностик аналитическая система предоставит рекомендации к дальнейшим действиям. Для более удобной фиксации, электронный классный журнал разделен на «Основной» и «Только домашняя работа».

– «*Личный кабинет каждого обучающегося, в котором фиксируется и формируется его индивидуальная траектория успехов*», а именно ПСКР – *персонафицированная система коррекционной работы*. В данном модуле реализована идея гармоничного электронного взаимодействия учителя и обучающегося. Помимо общепринятых элементов сопровождения образовательной деятельности, таких как электронный дневник, расписание, журнал успеваемости, был разработан и программно-реализован модуль для обучающегося – количественный и качественный анализ данных и персонафицированная система коррекционной работы. Неоднократно авторами данной статьи в иных публикациях были представлены результаты учителей, использующих в своей профессиональной деятельности педагогическую технологию В.М. Монахова и СЭДА. Учителями были конкретизированы такие понятия, как типичная ошибка для микроцели, профилактика типичных ошибок, система коррекционной работы по ликвидации ошибок. Были разработаны брошюры «Типичные ошибки и их преодоление». Использование учителями образовательных организаций СЭДА позволило создать электронную версию методической энциклопедии типичных ошибок, содержание которой стало фактически цивилизованным наказом учительства методической науке рассматривать понятие типичной ошибки как объективный фактор инновационного развития самой методики обучения. Вся информация, находящаяся в библиотеках СЭДА учителя в автоматическом режиме распределяется в личные кабинеты учеников, а именно:

- Технологические карты педагогической технологии (с описанием каждого компонента – целеполагание, примеры диагностики, дозирование домашнего задания, логическая структура);

- Результаты диагностик, включая рекомендации учителя и системы, а также комментарии по сделанным ошибкам ученика. В данном пункте учитель выстраивает индивидуальную коррекцию по устранению «пробелов» в изученном материале для каждого ученика;

- Предусмотрена возможность для ученика выбрать свою траекторию успеха по каждому предмету, на основании которой, компонент технологической карты «Дозирование домашней работы» адаптируется под выбранный уровень – стандарт, хорошо, отлично.

- Из библиотеки ситуаций (суть ситуационного метода обучения мы рассмотрим ниже) ученик получает список ситуаций, которые учитель зафиксировал исключительно для него, включая рекомендации по устранению. Предусмотрена возможность распределить ситуации, которые зафиксированы для родителей, путем распределения уровня доступа к информации в личном кабинете обучающегося.

- В систему включены рекомендации по пропущенным темам, невыполненным домашним заданиям. Система СЭДА ученика выступает неким ассистентом, помощником ученика, который постоянно сопровождает его в процессе обучения.

- Очень важный модуль, на основании которого ученик и родитель получают возможность управлять образовательной деятельностью – это аналитика образовательных данных, включающая количественный, качественный, сравнительный, ретроспективный анализ образовательных достижений именно этого ученика. Вся информация и все данные представлены в модуле с возможностями фильтрации и создания своей удобной структуры оперативного мониторинга.

2) *«Технология разработки учителем структурного распределения учебного содержания в соответствии с ФГОС на весь учебный год».* В этом разделе учителю предоставляется возможность спроектировать весь учебный год, а именно:

- Проектирование тематического планирования;

- Проектирование Информационных карт урока (в соответствии с ФГОС); Проектирование Технологических карт, согласно процедурной схемы педагогической технологии В.М. Монахова по изучаемым темам (все пять компонентов);

- Сформировать необходимый функционал для подготовки обучающихся к итоговой аттестации ОГЭ/ЕГЭ (в соответствии с требованиями изучаемого предмета);

- Управлять сформированной базой технологических карт, ситуаций, формировать личную энциклопедию ситуаций различного рода;

– Формировать «Алфавитную книгу обучающихся» (с функцией поиска и фильтрацией поиска, зачисления/отчисления ученика), «Личное дело обучающихся», включающее базу данных учебной информации – систему сопровождения обучающегося (своеобразный паспорт ученика);

– Проектирование образовательных ситуаций (авторами выделены 7 типов ситуаций, с помощью которых достигается требуемое ФГОС качество образовательных результатов – предметных, метапредметных, личностных, а также происходит достижение различных микроцелей, решаются различные учебные и практические задачи через организацию взаимодействия обучающихся);

3) «Стандартизированная процедура конструирования учителем Технологической карты, обеспечивающая получение объективных и стандартизированных образовательных результатов, качество которых соответствует требованиям ФГОС». В данном разделе учителем осваивается и используется педагогическая технология В.М. Монахова. Предоставлен инструментарий оперативной разработки проекта будущей образовательной деятельности в соответствии с действующим образовательным стандартом. Авторы статьи полагают, что таким образом в процессе освоения предмета формируются компетенции, заданные стандартом. Каждой учебной теме соответствует технологическая карта. При правильном проектировании в ней должны присутствовать пять обязательных компонентов, обеспечивающих успех обучения.

Во-первых, *целеполагание*, представляет собой определенный элемент требований стандарта в форме микроцели (в учебной теме не более 5 микроцелей). Микроцель – это ступенька познания и развития обучающегося).

Во-вторых, *диагностика в виде* небольшой самостоятельной работы. Полная диагностика – 4 задания, первые два на уровне требований стандарта, третье – уровень оценки «хорошо» и четвертое задание – уровень оценки «отлично». Неполная диагностика – только два первых задания).

В-третьих, *коррекция* как профилактика и предупреждение типичных ошибок, которая осуществляется после проведения самостоятельной работы. Обучающиеся, плохо написавшие Диагностическую работу, обращаются к коррекции.).

В-четвертых, *дозирование* – это технологический механизм гарантированности успешной диагностики. Самостоятельное решение обучающимися специально подобранной системы задач, как правило, гарантирует успешную диагностику).

В-пятых, *логическая структура*. Это эффективная и оптимальная модель структурирования образовательной деятельности по данной учебной теме в условиях ФГОС. Ознакомление с логической структурой

и технологической картой в целом позволит обучающемуся понять, какие задания его будут ожидать на предстоящей диагностике.

4) *«Стандартизированная процедура конструирования учителем информационных карт урока, реализующих требования микроцелей в виде методических задач урока.*

5) *«Анализ качества образовательных результатов диагностик с помощью ИСАО-информационной системы автоматической обработки результатов диагностик» [4].*

6) *«Аналитическая стандартизированная работа учителя по результатам, выданным компьютером в виде визуализированных графиков результатов диагностик в данном классе и методических текстовых рекомендаций учителю по необходимой коррекции содержания диагностик, приведших к таким образовательным результатам».* В данном разделе учитель получает уникальную возможность мощного, подробного и многопараметрического анализа данных. Другими словами, авторами создан технологический мониторинг образовательных результатов. Помимо расширенного анализа успеваемости и посещаемости, впервые производится анализ по видам работ и по ситуациям. Разработан стандартизированный полный отчет самых важных показателей учебного процесса.

7) *«Стандартизированные рекомендации учителю по принятию оперативного управленческого решения, которое обеспечит в дальнейшем недопущение негативных образовательных результатов».*

8) *«Педагогическая технология продуктивного использования ситуационного метода обучения А.П. Сильченко».*

Опишем суть ситуационного метода обучения. Главную роль в выборе и применении данного метода играет ситуация. Метод позволяет принимать нестандартные решения, использовать нетрадиционные пути, вытекающие из намеченной цели и сложившейся учебной ситуации. Педагог должен уметь предвидеть предполагаемые последствия, вытекающие из этих решений. Как правило, в ситуационном методе сочетаются и переплетаются различные традиционные и новые пути, устоявшиеся и новейшие идеи. Именно ситуационным методом, как полагают ученые-методисты, достигли выдающихся успехов известные новаторы обучения В.Ф. Шаталов, Е.Н. Ильин, В.П. Гузик, И.П. Волков и др.

Определена сущность ситуационного метода в методической системе обучения, она заключается в освоении различных видов опыта: познавательного, технологического, творческого, коммуникативного и др., требует создания соответствующей образовательной ситуации как системы условий, востребующих актуализацию, использование и усвоение данного вида опыта. С учетом этого методическая система обучения предмету выстраивается как последовательность ситуаций – своеобразных микромодулей, выполняющих различные обучающие,

развивающие и воспитательные функции. Образовательные ситуации классифицированы по их целям (образовательным функциям). Они отражены в самих обозначениях и названиях ситуаций. Различие функций обусловлено различиями содержательного наполнения данных ситуаций: в них происходит достижение различных микроцелей, решаются различные учебные и практические задачи, по-разному организовано взаимодействие участников образовательной деятельности:

1) ситуация усвоения предметных понятий создается посредством постановки и решения задач «на понимание», обобщение, опробование формул и алгоритмов в различных условиях;

2) ситуация усвоения способов действия, предполагает постановку и решение типовых «абстрагированных» задач;

3) ситуация овладения метапредметными понятиями требует решения проблем, предполагающих понимание принципов приложения идей изучаемого предмета в различных предметных областях;

4) ситуация освоения универсальных способов действия основывается на постановке и решении межпредметных, «жизненных», «спонтанных» задач, разбора ситуаций, взятых из собственного опыта обучающихся;

5) ситуация усвоения опыта творческой деятельности возникает при актуализации проблемных ситуаций, выдвижении гипотез, организации дискуссий;

6) ситуация достижения личностных результатов обучения, отнесенная нами к типу личностно-развивающих ситуаций, может быть актуализирована, если организуемые на уроке деятельность и общение предполагают диалог учащихся, определение смысла изучения предмета, самооценки своих достижений;

7) ситуации овладения целостными видами деятельности – компетенциями, которые предполагают включение обучающихся в проекты – в создание реальных продуктов образовательной деятельности, ресурсов.

Методическая система обучения предмета, основанная на ситуационном методе, обеспечивает усвоение всех структурных элементов содержания. Процесс изучения предмета в соответствии с данным методом выстраивается как последовательность учебных ситуаций, обладающих различными образовательными функциями, система которых позволяет охватить весь спектр целей цифрового образования. Изучение каждой темы выстраивается как система модулей, охватывающая все виды содержания образования в этой теме – базовые понятия, типовые способы действия, универсальные способы действия. Ситуации в реальном учебном процессе могут иметь различную природу, они могут исходить от учителя, обучающегося или иных обстоятельств.

Логика ситуаций должна ставить обучающихся перед

необходимостью самим искать и осознавать подходящие способы разрешения ситуации, а также активно участвовать в анализе фактов и деталей поставленных задач, в выборе стратегии действий, ее уточнении и защите, обсуждении ситуации и аргументации целесообразности своей позиции. Включенность обучающихся в созданную ситуацию развивает у них способность высказывать свои мысли, идеи, предложения, умения выслушивать различные точки зрения и аргументировать свою.

Результаты фиксируются учителем и определяются величиной приращения (предметно-деятельностный компонент) для каждого ученика. Низкий уровень охарактеризован недостаточной активностью учеников, средний – выполнением поставленных задач без проведения глубокого анализа результатов, высокий – высокой заинтересованностью в выполнении поставленной задачи, проведенным глубоким анализом и осмыслением, сформулированностью выводов, итогов своей деятельности.

Важно отметить, что ситуационный метод обеспечивает учителя оперативной объективной информацией о характере и методических особенностях освоения данной учебной темы на уроке. Учитель получает инструментарий для проектирования педагогической ситуации по конкретной классификации, нацеленной на достижение образовательных результатов в соответствии с ФГОС. Ситуационный метод обучения углубляет и развивает традиционную методику в соответствии с ФГОС, вносит существенный научный вклад в развитие теории обучения по следующим стратегическим проблемам современной дидактики и методики, гарантированно усиливая и обеспечивая доказательность и объективность получаемых дидактических и образовательных результатов.

Субъективизация современных педагогических знаний учителя, их последующая интеграция с уже имеющимися позитивными практиками учителей, проектирующих и реализующих образовательную деятельность с применением педагогической технологии и ситуационного метода обучения, происходит за счет разработки ситуаций инновационного характера согласно с предложенной нами классификацией, анализом результатов выполнения обучающимися, а также фиксацией и анализом новых возникающих в процессе реализации образовательного процесса ситуаций.

Понятие «Рабочее исследовательское поле» рядового учителя-исследователя как главного создателя «позитивных образовательных практик», этой движущей и направляющей силы современной развивающейся «Цифровой дидактики» расширяется за рамки традиционного взгляда учителя путем совершенствования его ситуационного мышления. Как следствие, становится возможным спрогнозировать большое число позитивных образовательных практик, которые питают отечественную педагогическую науку и позволяют формировать более тесную и плодотворную взаимосвязь науки с практикой.

Комплексная проблема технологизации профессиональной педагогической деятельности учителей в новых дидактических условиях «Цифровой школы» и системно-деятельностное обеспечение их современным технологическим инструментарием и «Стандартизированным электронным дидактическим арсеналом» (включающим в себя инструментарий для реализации на практике ситуационного метода обучения, проектирование, фиксацию и детальный анализ ситуаций), позволит сформировать информационные банки (энциклопедии) ситуаций (распределенные по предметам, темам содержания, обучающимся и т.д.). Данный инструментарий безусловно повышает результативность образовательного процесса, а массовое внедрение такого арсенала позволяет при условии применения технологии анализа больших данных выявить проблемы современного образования, стандартизировать профессиональную деятельность учителей.

Таким образом, ситуационный метод обучения находит применение, встраиваясь в те этапы педагогической технологии, которые соответствуют процессу достижения установленных целей (микроцелей). Модель управления возникающими педагогическими ситуациями позволяет исследовать условия и способы, способствующие формированию четкого понимания того, что делать с этими ситуациями, как они связаны с логической структурой, с профессиональной деятельностью учителя и учебной деятельностью обучающихся.

9) *«Технология анализа и систематизации типичных ошибок в образовательных результатах».*

10) *«Визуализация образовательной траектории обучающегося по данному предмету в его «Личном кабинете».*

11) *«Аналитика учебных показателей обучающегося в соответствии с требованиями ФГОС к качеству образовательных результатов».*

12) *«Технология построения траектории личностного развития обучающегося».*

13) *«ПСКР-персонафицированная система коррекционной работы по результатам диагностик».*

14) *«Педагогическая технология проектирования собственной индивидуальной методической системы – «Я-успешный учитель».*

Игнорирование учителем использования электронного дидактического арсенала естественно приводит к бессмысленному функционированию ФГОС. Получаемые учителем при использовании СЭДА образовательные результаты в своей совокупности фактически формируют конкретные дидактические рекомендации по развитию и дальнейшей модернизации теории электронного обучения. В настоящее время это всего лишь некий теоретический продукт, который с помощью

СЭДА проходит апробацию в образовательных организациях Тверской. Получаемые при этом результаты подвергаются глубокому анализу и впоследствии способствуют серьезному оперативному развитию теории электронного обучения как фундаментальной науки.

Таким образом, СЭДА – это унифицированный методический и технологический инструментарий в руках учителя, только он способен выявить и вскрыть новые глубинные закономерности учебного процесса в условиях функционирования ФГОС.

Если в традиционной теории обучения центральным целевым понятием были ЗУН – знания, умения, навыки, – то в мировой образовательной практике стали применяться гораздо более искусные системы компетенций, использующие специальные метрики для количественной оценки компетенций – целей обучения, основанных на описаниях стандартизированных объемов знаний. Следует заметить, что введенная в «Цифровую дидактику» технологическая карта фактически является стандартизированной и объективной формой, более того специальной формой количественной оценки формируемых знаний и их качества в строгом соответствии с требованиями ФГОС [17].

Этой статьей авторы начинают публикацию серии статей по следующим проблемам: *прогностический потенциал развития дидактики; технологизация и стандартизация учебного процесса; информатизация цифрового школьного образования; интеллектуализации информационных систем и технологических процессов в сфере цифрового школьного образования; радикальная модернизация педагогического образования, ориентированного на подготовку учителей для цифровой школы современно России.*

Приведем пример, каким образом производится модернизация курса «Информационные технологии» на кафедре математического и естественнонаучного образования ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет». Указанная дисциплина включает органично встроенные темы, необходимые для профессиональной деятельности современного учителя, фундаментом которых послужил список сформулированных выше проблем. Образовательная деятельность студентов при изучении данной дисциплины строилась на применении ситуационного (А.П. Сильченко) и проектного методов обучения. Проектная деятельность была организована в соответствии со всеми требованиями, предъявляемыми к такой деятельности.

Первые результаты обучения студентов в виде выполненных ими проектов можно увидеть, перейдя по соответствующим ссылкам: проект «Вместе к успеху» <https://vmestekuspehy.wixsite.com/vmestekuspehu>, проект «Этот удивительный мир» <https://thisamazingworld.wixsite.com/thisamazingworld>.

В ходе подготовки проектов студентами были созданы сайты, содержательное наполнение некоторых разделов которых основано на

использовании методических материалов, составленных преподавателями кафедры математического и естественнонаучного образования Института педагогического образования Тверского государственного университета.

При работе над данными проектами в рамках дисциплины «Информационные технологии» студентами дополнительно к обязательному содержанию данной учебной дисциплины были освоены педагогическая технология В.М. Монахова, ситуационный метод обучения А.П. Сильченко, основы сайтостроения, основы документалистики.

Студенты познакомились также с профессиональным инструментарием учителя – Стандартизированным электронным дидактическим арсеналом, разработанным А.П. Сильченко на основе педагогической технологии В.М. Монахова [3]. Стоит отметить высокий интерес и активность со стороны студентов к данному виду деятельности.

В преддверии перехода в 2020 г. на цифровые учебно-методические комплексы, необходимо системно использовать накопленный опыт отечественной методики по технологизации учебного процесса, по технологизации и информатизации функционирования электронной МСО, и что самое главное, исследовать проблему и найти оптимальное решение объективизации и стандартизации формы представления образовательной информации в Государственную информационную систему.

Список литературы

1. Бахтина О.И., Монахов В.М. Формирование нового взгляда на информатизацию и научно-технологическое развитие современной теории обучения // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20: Пед. образование. 2018. № 2. С. 60–77.
2. Бахтина О.И., Монахов В.М. О главной миссии «теоретической дидактики» по созданию современной теории электронного обучения // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20: Пед. образование. 2018. № 4. (в печати).
3. Кузнецов А.А., Монахов В.М., Абдуразаков М.М. Исследовательская деятельность учителя информатики в новых дидактических условиях функционирования ФГОС // Информатика и образование. 2016. № 6 (275). С. 4–16.
4. Монахов В.М. Разработка прогностической модели развития теории обучения для ИТ-образования // Междунар. науч. журн. «Современные информационные технологии и ИТ-образование», Т. 14 № 2, 2017. С. 111–121
5. Сильченко А.П. Инновационные электронные дидактические ресурсы и продукты учителя в ИТ-образовании // Междунар. науч. журн. «Современные информационные технологии и ИТ-образование». 2017 Т. 13 № 2. С. 122–130/ URL: <http://sitito.cs.msu.ru/index.php/SITITO/article/view/241/206>.
6. Information Society for Technology in Education. The National Educational Technology Standards for Teachers. ISTE. Retrieved on June 3, 2013. [Электронный ресурс] URL: <http://www.iste.org/standards>

7. UNESCO ИКТ Competency Framework for Teachers. UNESCO. Retrieved on June 3, 2013. [Электронный ресурс]. URL: <https://en.unesco.org>
8. Цифровизация за 500 млрд: как школьников отучат от бумажных учебников. URL: <https://www.rbc.ru/society/20/06/2018/5af1a9f69a79478564b01d91>
9. Чошанов М.А. Е-дидактика. новый взгляд на теорию обучения в эпоху цифровых технологий. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/e-didaktika-novyy-vzglyad-na-teoriyu-obucheniya-v-epohu-tsifrovyyh-tehnologiy>
10. Стратегически важные направления исследований авторской научной школы члена-корреспондента РАО В.М. Монахова. URL: http://instrao.ru/images/1Treshka/Nauchnye_shkoli/Monahov/Avtorskaya_shkola_VM_Monakhova_Strategi_191117.pdf

THE PROBLEM OF IMPROVING THE OBJECTIVITY OF INFORMATION ON THE QUALITY OF FUNCTIONING OF SCHOOL EDUCATION

A.P. Silchenko¹, V.M. Monakhov²

¹Gorodenskaya orthodox grammar school, Gorodnya, Konakovo district, Tver region

²Institute for Development Strategy of the Russian Academy of Education

The prognostics and methodological foundations of the modern theory of e-learning, without which the normal development and functioning of the domestic methods of teaching and pedagogical technologies in it education is unthinkable, are presented. The initial ideas about the prospects of didactic potential of technological interaction of the theory of e-learning, teaching methods and positive educational practices are investigated. The functional of the standardized electronic didactic Arsenal is presented, with the help of which it is planned to collect objective information about the quality of the educational process and education in General and to organize for the future state information system.

Keywords: *theory of e-learning, digital school, didactic standardized electronic Arsenal of the teacher, personalized system of correctional work, author's pedagogical technologies, technological map, methodical system of training, technological documentaries, technological monitoring.*

Об авторах:

СИЛЬЧЕНКО Ален Павлович – учитель математики и информатики ЧОУ «Городенская православная гимназия» (171296, Тверская обл., Конаковский р-н, с. Городня, д. 109а), e-mail: allentver@gmail.com

МОНАХОВ Вадим Макариевич –доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» Российской академии образования, e-mail: monakhov.vadim2015@yandex.ru

УДК 340.114.5: 159.99

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАВОВОГО СОЗНАНИЯ МОЛОДЕЖИ – ПОЛЬЗОВАТЕЛЕЙ ИНТЕРНЕТ-РЕСУРСОВ

Н.Н. Ярушкин¹, Н.Н. Сатонина²

¹Самарский государственный социально-педагогический университет

²Самарский государственный технический университет

Обосновывается необходимость повышения уровня правового сознания молодежи и её правовой ответственности при использовании интернет-ресурсов для размещения информационных материалов, направленных на возбуждение вражды и унижение человеческого достоинства по расовым, национальным, религиозным и другим признакам. Показывается важность формирования всех компонентов правового сознания молодежи через основные институты её правовой социализации. Приводится перечень конкретных психолого-педагогических средств целенаправленного формирования структуры правосознания молодежи с целью повышения её правовой ответственности при использовании интернет-ресурсов для размещения своих информационных материалов.

Ключевые слова: правовое сознание, структура правового сознания, правовая ответственность, информационный экстремизм, правомерное поведение, интернет-ресурсы.

Динамичные социальные процессы в обществе, появление новых цифровых технологий, ускоряющийся темп жизни влияют на уклад жизни современной молодежи, ее интересы и в то же время могут превышать возможности индивидуальной адаптации к ним, что может проявляться в росте психосоматических заболеваний, депрессивных состояний, наркомании и правонарушений [1]. Интернет-зависимость части молодежи можно рассматривать как следствие этой дезадаптации, когда предпочтение оказывается не реальному, а виртуальному миру, что является одной из форм ухода (бегства) от существующих проблем.

Наряду с этим существует и иная проблема. В настоящее время против России со стороны ряда западных стран осуществляется непрекращающееся информационное воздействие на население, в первую очередь молодежь, с целью переформатирования массового сознания в соответствии с иной системой ценностей. Их политические лидеры все больше осознают, что в современном мире решать международные проблемы с помощью военных средств чревато всемирной катастрофой. Поэтому в ход идут современные информационные средства с целью обработки массового сознания. Именно целенаправленное информационное воздействие на массы предшествовало всем так называемым «цветным революциям» [3; 9].

Объектом информационного воздействия является прежде всего молодежь с ее возрастным максимализмом, активностью, стремлением к быстрым переменам в обществе и в то же время отсутствием жизненного опыта и определенной склонностью к радикальным поступкам. Эти и другие психологические особенности современной молодежи принимаются в расчет зарубежными идеологами в своем информационном воздействии на российскую аудиторию. При этом очень широкими возможностями для такого воздействия располагает Интернет, для которого не существуют границ и особых препятствий для оказания информационного воздействия на выбранные объекты с целью достижения желаемого результата.

Кроме того, появилась реальная угроза мировому сообществу со стороны исламских террористов, которые для пропаганды своих идей экстремизма и терроризма широко используют возможности Интернета. Все это тоже находит определенный отклик у части молодых пользователей Интернета, некоторые из них становятся проводниками этих идей в массовую аудиторию. Нередко движущими мотивами этих действий являются: желание привлечь к себе внимание массовой аудитории (демонстративность), стремление повысить уровень самооценки (преодоление скрытых комплексов), возможность дать выход своей личностной и ситуативной агрессивности и т. д. Как правило, поведение таких молодых пользователей Интернета определяется низким уровнем их правового сознания.

О реальной опасности информационного экстремизма свидетельствуют результаты нашего опроса студентов, который показал, что 44 % из них сталкивались в Интернете с информационными материалами, содержащими признаки пропаганды этнической и расовой ненависти и религиозной нетерпимости, призывами к экстремистским и террористическим действиям [12]. В таких материалах текст часто сопровождается видеозаписями агрессивного характера, унижающими человеческое достоинство и порождающими межнациональную и межконфессиональную рознь в обществе.

Такие действия подпадают под действие существующих в РФ законов о противодействии экстремизму и поэтому являются уголовно наказуемыми (УК РФ, ст. 280. Публичные призывы к осуществлению экстремистской деятельности. УК РФ, ст. 282. Возбуждение ненависти либо вражды, а равно унижение человеческого достоинства). В ст. 282 особо оговаривается использование технических средств при совершении данного вида преступления: «Возбуждение ненависти либо вражды, а равно унижение достоинства человека либо группы лиц по признакам пола, расы, национальности, языка, происхождения, отношения к религии, а равно принадлежности к какой-либо социальной группе, совершенные публично или с использованием средств массовой

информации либо информационно-телекоммуникационных сетей, в том числе сети "Интернет" [7, с. 202]».

Однако не всегда такие пользователи Интернета, во-первых, в достаточной степени осознают всю опасность размещаемых ими на своих сайтах информационных материалов, а во-вторых, неизбежную в настоящее время свою персональную правовую ответственность.

Систематическое размещение информационных материалов, направленных на возбуждение ненависти либо вражды, а равно унижение человеческого достоинства по различным признакам, представленные в различных формах выражения (текстовом, песенном, рисуночном, музыкальном), способны оказывать влияние на массовую аудиторию, формируя у её представителей негативные психологические установки, которые в последующем могут определять их противоправное поведение. Большую опасность представляют так называемые репосты, то есть копирование чужих материалов, нередко еще очень агрессивных и профессионально подготовленных, использующих различные манипулятивные приемы с целью привлечения внимания аудитории и оказания на неё соответствующего влияния.

В то же время некоторые из таких пользователей не осознают свою ответственность (не только моральную, но и правовую) за публикацию таких материалов. «Правовая ответственность – это определяемая законом мера обязательных требований, предъявляемых государством к членам общества, это принудительный способ воздействия на поведение, отклоняющееся от основных требований общества» [8, с. 259]. Такое ощущение безнаказанности возникает, во-первых, из-за незнания соответствующих правовых норм, то есть обозначенных статей Уголовного кодекса РФ, а во-вторых, из-за ощущения анонимности аудитории и самого пользователя, который нередко скрывается под каким-либо псевдонимом. Здесь проявляется известный «эффект толпы», который заключается в том, что человек толпы может позволить себе то, что не позволяет себе вне её. Ощущение анонимности снижает чувство ответственности за поступки.

В целом можно считать, что размещение таких материалов отражает низкий уровень правового сознания данной категории пользователей, которые не вполне понимают, каким мощным информационным средством они располагают и что его использование может приносить не только пользу, но и вред обществу. Молодые люди порой не осознают всей опасности содержания своих материалов, которые могут воздействовать на огромную аудиторию, изменяя ее потребности, мотивы, систему ценностей, убеждения, создавая тем самым предпосылки экстремистского поведения. Кроме того, они не всегда осознают, какую персональную правовую ответственность они несут за размещение в Интернете своих и чужих информационных

материалов, содержащих признаки призывов к различным экстремистским действиям.

В такой ситуации нельзя лишь основываться на известном утверждении «Незнание законов не освобождает от ответственности», так как число привлекаемых к уголовной ответственности молодых людей за совершение данного вида правонарушения все более возрастает. В связи с этим важно находить оптимальные пути повышения уровня правового сознания молодежи и формирование у неё чувства ответственности при использовании Интернетом.

Известно, что важной составной частью процесса социализации молодежи является процесс её правовой социализации. Именно в процессе правовой социализации и формируется её правосознание. Г.Г. Шиханцов [10] считает основной целью правовой социализации молодежи обеспечение её правомерного поведения, то есть такого поведения, которое соответствовало бы существующим в обществе моральным и правовым нормам. Однако добиться этого можно лишь при формировании достаточно высокого уровня правового сознания, которое, по мнению М.И. Еникеева [4], представляет собой сферу сознания, связанную с отражением правозначимых явлений, совокупность взглядов и идей, выражающих отношение людей, социальных групп к праву и законности, их представления о должном правопорядке, правомерном и неправомерном.

Правосознание выполняет важную регулирующую функцию, то есть направляет действия людей, ориентирует их на поиск оптимального разрешения правовых ситуаций, в которых они оказываются [5]. В связи с этим формирование правового сознания молодежи является актуальной проблемой, от решения которой зависит снижение правонарушений, в том числе в форме информационного экстремизма. При этом следует учитывать важнейшие составляющие структуры правового сознания для целенаправленного воздействия на них через различные институты социализации, к числу которых прежде всего следует отнести семью, образовательные учреждения, средства массовой информации и т. д.

Структура правосознания личности включает интеллектуальный (познавательный), оценочный (эмоциональный) и поведенческий компоненты [10]. Познавательный компонент определяется суммой правовых знаний и умений. Эмоциональный – оценочными суждениями и отношением к нормам права. Поведенческий компонент предполагает наличие установок (готовности) на правомерное поведение.

Применительно к пользователям Интернета из числа молодежи для профилактики правонарушений при размещении информационных материалов, запрещенных законом, это означает прежде всего их ознакомление с существующими правовыми нормами, отраженными в соответствующих статьях УК РФ. Такое ознакомление должно

происходить через образовательные системы, средства массовой информации и встречи учащихся и студентов с приглашенными юристами (следователями, прокурорами, судьями). В советское время такие встречи практиковались достаточно часто. Даже юристам бывает не просто без помощи экспертов из числа психологов, филологов и т. д. определить грань между свободой слова и правонарушением. Поэтому очень важно профессионалам-юристам показать молодежи эту грань, за которой начинается правонарушение.

Однако этим ограничиваться нельзя, правовые знания – это необходимая, но не единственная составляющая правового сознания. Известно, что часть правонарушителей знает, что они нарушают закон, но осознанно идут на его нарушение. Более того, они могут использовать знание законов, чтобы как-то обойти их. Поэтому так важно формировать у молодежи такую личностную систему ценностей и ценностных ориентаций, которая соответствовала бы существующим в обществе нравственным и правовым нормам и выполняла регулирующую функцию в реализации правомерного поведения [2]. При этом уважительное отношение к правовым нормам должно подкрепляться и соответствующими представлениями о негативных последствиях для личности при нарушении этих норм. Речь идет об уголовных наказаниях, которые предусмотрены за правонарушения по ст. 280 и 282 УК РФ. Это имеет особое значение для молодежи, так как в неформальных молодежных объединениях нередко пользуются авторитетом и примером для подражания личности с криминальным прошлым, которые создают ложные представления о реалиях и нравах криминального мира и условиях исправительной системы.

Обозначенные компоненты являются необходимым условием формирования третьего – поведенческого – компонента правового сознания, который представляет собой не отдельную конкретную установку на правомерное поведение, а целую иерархически организованную систему установок, каждая из которых, согласно диспозиционной концепции В.А. Ядова [11], может актуализироваться в определенной ситуации. Эти установки отражают не только сложившееся у молодого человека определенное отношение к существующим в обществе моральным и правовым нормам, но и его внутреннюю готовность к конкретным действиям в определенных ситуациях.

Целенаправленное формирование такой системы установок должно осуществляться прежде всего в родительской семье с учетом индивидуальных психологических особенностей молодого человека [6], в образовательных системах, где эти установки могут формироваться с помощью проигрывания и анализа конкретных ситуаций, связанных с размещением в Интернете информационных материалов, обсуждения

негативных примеров размещения информационных материалов противоправного характера, а также на основе оперативного реагирования в форме предупреждений со стороны правоохранительных органов в отношении отдельных личностей в случае их противоправных действий. Комплекс этих взаимодополняющих мер будет способствовать формированию правового сознания и определять правомерное поведение молодых пользователей Интернета.

Список литературы

1. Акопов Г.В. Регулятивное сознание и прагматика Нового времени в решении религиозных, этно-национальных и правовых проблем (психологические аспекты). Ярославль: Вестн. Яросл. гос. ун-та. Сер. «Гуманитарные науки». 2014. № 4(30). С. 50–53.
2. Бездухов В.П. Функции ценностей и ценностных ориентаций // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2007. № 4(4). С. 4–19.
3. Доценко Е.Л. Психология манипуляции: Феномены, механизмы и защита. М.: ЧеРо, Издательство МГУ, 1997. 344 с.
5. Еникеев М.И. Юридическая психология. М.: НОРМА, 2001. 517 с.
6. Ефремова Г.Х., Ратинов А.Р. Правовая психология и преступное поведение. Теория и методология исследования: монография. Красноярск: Изд-во Красноярского ун-та, 1988. 256 с.
7. Минияров В.М. Правовое сознание учащихся в зависимости от их характера: монография. Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2013. 128 с.
8. Уголовный кодекс Российской Федерации. М.: ООО Проспект, 2016. 272 с.
9. Чуфаровский Ю.В. Юридическая психология: учебник. 3-е изд., испр. и доп. М.: Изд-во «Проспект», 2003. 472 с.
10. Шиллер Г. Манипуляторы сознанием / пер. с англ; науч. ред. Я.Н. Засурский. М.: Мысль, 1980. 326 с.
11. Шиханцов Г.Г. Юридическая психология. М: Зерцало-М, 2002. 272 с.
12. Ядов В.А. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция. 2-е расширен. изд. М.: ЦСПиМ, 2013. 376 с.
13. Ярушкин Н.Н., Сатонина Н.Н. Информационный экстремизм в Интернете. // Самар. науч. вестн. Самара: Изд-во ПГСГА, 2014. № 2(7), С. 140–144.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS OF FORMATION OF LEGAL CONSCIOUSNESS OF YOUTH INTERNET USERS RESOURCES

N.N. Jarushkin¹, N.N. Satonina²

¹Samara State University of Social Sciences and Education

²Samara State Technical University

The necessity of enhancing the level of legal consciousness of youth and its legal responsibility when using Internet resources to host their informative material aimed at incitement to hatred and humiliation human dignity based on racial, national, religious and other grounds. Demonstrates the importance of all components of the legal consciousness of youth through the basic institutions of its legal socialization. Is a list of specific psycho-pedagogical layout of lawfulness of targeted young people with a view to improving its legal responsibility when using Internet resources to host their information materials.

Keywords: *legal consciousness, structure of legal consciousness, legal responsibility, informational extremism, lawful behavior in Internet resources.*

Об авторах:

ЯРУШКИН Николай Николаевич – доктор психологических наук, профессор, профессор кафедры общей и социальной психологии, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», e-mail: nyarushkin@mail.ru

САТОНИНА Неля Николаевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры экономики и управления организацией, ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», e-mail: n.n._satonina@rambler.ru

**ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

УДК 378.037.1

**ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД
К ПРИОБЩЕНИЮ СТУДЕНТОВ К ЦЕННОСТИ «ЗДОРОВЬЕ»
В РАМКАХ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»**

А.Я. Борисов

Самарский государственный социально-педагогический университет

Обосновывается роль образования в сохранении и укреплении здоровья человека; рассматривается ценность «здоровье» как ценность физической культуры; приводятся различия между здоровьем как ценностью и ценностью здоровья; доказывается, что созданию условий для присвоения студентами ценности «здоровье» с тем, чтобы она определяла их смысл жизни как значимость, способствует личностно-ориентированный подход; обосновываются основные положения личностно-ориентированного подхода в контексте проблемы приобщения студентов вуза к ценности «здоровье»: ориентация на ценности как более существенная, чем ориентация на конечные цели, рассмотрение в качестве критериев оценки обучения гуманистически-направленной структуры ценностных ориентаций, определяющих духовный мир человека. Раскрывается сущность личностно-ориентированного подхода к приобщению студентов к ценности «здоровье»; показываются возможности использования личностно-ориентированного подхода на занятиях учебной дисциплины «Физическая культура» для приобщения студентов к ценности «здоровье».

Ключевые слова: студент, личностно-ориентированный подход, здоровье, ценность, физическая культура, учебная дисциплина, приобщение, значение, значимость.

Проблема здоровья нации – одна из актуальных в современном российском обществе, в решение которой важная роль отводится не только системе здравоохранения, что вполне понятно, но и образованию. Если деятельность медицинских учреждений самого разного уровня направлена прежде всего на лечение заболеваний, иными словами – на возвращение здоровья человеку, то в деятельности образовательных учреждений возможно создание условий, которые позволят не навредить здоровью ребенка, укрепить его с самого раннего детства. Это, во-первых, создание здоровьесберегающей среды образовательного учреждения, во-вторых, целенаправленная работа педагогического коллектива по приобщению обучающихся к ценностям здоровья и здорового образа жизни.

Ценности «здоровье» и «здоровый образ жизни», став достоянием ценностной сферы сознания детей, подростков, юношей, оказывают

положительное влияние на состояние их здоровья. Последнее положение подтверждает проведенное нами исследование со студентами-первокурсниками, обучающимися в педагогическом вузе. Так, мы выявили корреляцию между значением для студентов вышеобозначенных ценностей (данное значение выявлялось с помощью методики В.А. Ядова) и состоянием здоровья студентов (изучение медицинских карт и беседы с первокурсниками). Основные показатели здоровья студентов, в иерархии ценностей которых здоровье и здоровый образ жизни занимают приоритетные ранги, выше, чем у студентов, в ценностной иерархии которых данные ценности занимают срединные и низкие ранги.

В рамках данной статьи мы не описываем данного исследования, но лишь приводим его результат, подтверждающий актуальность приобщения обучающихся к ценностям здоровья и здорового образа жизни. В статье мы остановимся на проблеме приобщения студентов к ценности «здоровье» в рамках дисциплины «Физическая культура». Эффективность данной дисциплины в решении обозначенной проблемы связана с тем, что здоровье рассматривается многими учеными как ценность физической культуры. Так, М.Я. Виленский, выделяя такие группы ценностей физической культуры, как физические, социально-психологические, психические, культурные, материально-технические, относит здоровье к группе физических ценностей [8]. С.С. Коровин, показывая взаимосвязь ценностей физической культуры и общесоциальных ценностей, раскрывает содержание общесоциальной ценности «жизнь» через ценность «здоровье» как ценность физической культуры [10, с. 43]. С.А. Жмуров, рассматривая ценности физической культуры через систему отношений человека, выделяет ценность «здоровье» в контексте отношения человека к своему телесному «Я» [15, с. 25].

В научной литературе представлен довольно широкий спектр определений понятия «здоровье человека». В контексте понимания здоровья как ценности интерес представляет выделение А.Я. Иванюшкиным биологического, социального и личностного (психологического) уровней ценности здоровья. Первый уровень предполагает изначальное здоровье: совершенная саморегуляция организма, гармония физиологических процессов и – как следствие – максимум адаптации. Второй уровень – это здоровье как мера социальной активности, как деятельное отношение человека к миру. Третий уровень – «здоровье не как отсутствие болезни, а как отрицание ее в смысле преодоления (здоровье не только состояние организма, но и стратегия жизни человека)» [9, с. 48–49].

Заметим, что мы различаем здоровье как ценность и ценность здоровья. В первом случае здоровье связано с категорией «значение», во втором случае – с категорией «значимость». Представляя значение для учащегося (студента), здоровье предстает как ценность, к которой педагог

приобщает обучающихся. Когда же ценность «здоровье» становится достоянием субъективной ценностной системы учащегося (студента), то речь идет о значимости здоровья, определяющей смысл жизни и деятельности человека. Иными словами, человек осознает важность здоровья для качества своей жизни. Данное утверждение мы основываем на положении Б.С. Братуся, согласно которому «ценность есть осознанный смысл жизни» [4 с. 26].

Понимание здоровья в контексте значения и значимости базируется на идее Л.В. Вершининой, что значение предмета и его значимость не идентичны: «Значение какого-то предмета для человека, значение ученика для учителя еще не означает, что данный предмет для человека, ученик как предмет деятельности учителя приобрели смысл, то есть стали ценностью. В этой связи мы считаем целесообразным различать термины "ученик как ценность" и "ценность ученика". В первом случае ученик представляет значение для учителя, или ценность. Во втором случае он предстает как значимость, определяющая смысл деятельности педагога, цели и способы воспитания и обучения. Такое различие позволяет конкретизировать содержание понятий "объективная ценностная система" и "субъективная ценностная система" учителя, человека» [7, с. 15].

Созданию условий для осознания студентами значения ценности «здоровье», ее присвоения с тем, чтобы она определяла смысл жизни студента как значимость, мы полагаем, способствует личностно-ориентированный подход. В частности, реализация данного подхода в рамках учебной дисциплины «Физическая культура».

Проблема личностно-ориентированного подхода в образовании разрабатывалась такими учеными, как Е.В. Бондаревская [1; 3], Ю.Н. Кулюткин [12], А.А. Плигин [16], В.В. Сериков [19; 20; 21; 22], И.С. Якиманская [25] и др.

В контексте физического воспитания личностно-ориентированный подход рассматривается Е.В. Бронским [5], В.А. Бурцевым, Е.В. Бурцевой, И.Е. Евграфовым [6], Н.Д. Кронниковым [11], Н.М. Мартыненко [13], Т.В. Смолеусовой [23], И.Н. Шевелевой, О.А. Мельниковым, О.О. Фадиной, М.С. Эммерт [24] и др.

Суть личностно-ориентированного подхода заключается в отношении педагога к воспитаннику как к личности, «как к самостоятельному ответственному субъекту воспитательного взаимодействия» [18, с. 522]. В научной и справочной литературе встречаются два понятия: «личностно-ориентированный подход» и «личный подход», употребляемые в основном как синонимичные. В частности, так поступает В.В. Сериков, посвятивший личностно-ориентированному подходу в образовательном процессе серию работ [19; 20; 21; 22].

В контексте понимания личностно-ориентированного подхода и личного подхода как синонимичных понятий считаем необходимым

привести определение личностного подхода, представленное в одном из новейших педагогических словарей: «Личностный подход – принцип воспитания, направленный на организацию системы воспитания с учетом личностных характеристик и возможностей воспитанников, их возрастных и психологических особенностей, характера, волевых качеств, способностей и интересов» [17, с. 285]. Мы полагаем, что представленные выше определения не только коррелируют между собой, но и дополняют друг друга.

В.В. Сериков рассматривает личностно-ориентированный подход как особым образом выстраиваемый педагогический процесс, характеризуемый специфическими целями, содержанием, технологиями и ориентированный на развитие и саморазвитие собственно личностных свойств человека [22, с. 20].

Личностно-ориентированный подход находит отражение в личностно-ориентированном воспитании, обучении, образовании.

И.С. Якиманская конкретизирует понимание такого подхода следующим образом: первое – это то, что личность как индивидуальность в ее самобытности, уникальности, неповторимости признается основной ценностью образования; второе – каждому ученику предоставляется право выбора собственного пути развития на основе выявления его личностных особенностей, жизненных ценностей, устремлений [25, с. 15].

А.А. Плигин утверждает, что в контексте личностно-ориентированного образования учащийся является «субъектом своего образования благодаря тому, что его самостоятельная деятельность постепенно превращается в самообразование, саморазвитие, самореализацию» [16].

Е.Н. Бондаревская, рассматривая ценностные основания личностно-ориентированного воспитания, понимает воспитание как гуманистический личностно-ориентированный процесс и выдвигает в качестве абсолютной ценности воспитания ребенка, человека [3, с. 46].

Заметим, что мы экстраполируем идеи этих и других ученых о личностно-ориентированном подходе к воспитанию и обучению школьников на образовательный процесс вуза.

Значимыми в контексте проблемы приобщения студентов вуза к ценности «здоровье» являются следующие положения личностно-ориентированного подхода: 1) ориентация на ценности как более существенная, чем ориентация на конечные цели (И.С. Якиманская [25, с. 15]); 2) рассмотрение в качестве критериев оценки обучения гуманистически-направленной структуры ценностных ориентаций, которые определяют духовный мир человека, а не знаний и умений (Ю.Н. Кулюткин [12, с. 24]).

Ученые, рассматривающие личностно-ориентированный подход в контексте физического воспитания, также подчеркивают его ценностную составляющую. В частности, В.А. Бурцев, Е.В. Бурцева, И.Е. Евграфов

утверждают: «Личностно-ориентированный подход выступает как объективная и закономерная тенденция развития неспециального физкультурного образования, проявляющаяся в переходе от физического к физкультурному воспитанию, которое нацелено на воспитание личности через культуру посредством освоения ценностного потенциала физической культуры» [6]. В качестве основных принципов такого подхода ученые называют «поливариантность и многообразие содержания и форм физкультурно-спортивной деятельности, учитывающие интересы и способности учащихся к тому или иному виду физической культуры» [6].

Осмысление вышеобозначенных идей о личностно-ориентированном подходе дает нам возможность раскрыть сущность этого подхода к приобщению студентов к ценности «здоровье». Сущность заключается в том, что личностно-ориентированный подход обеспечивает, во-первых, наделение студентами смыслом знания о здоровье; во-вторых, переосмысление уже имеющихся в смысловой сфере сознания студентов ценностей и приращение данной сферы ценностью «здоровье», становящейся мотивом деятельности по ведению здорового образа жизни; в-третьих, опору на личностный опыт студентов по осуществлению здорового образа жизни как направленного на сохранение и укрепление здоровья.

Одним из ведущих понятий в контексте личностно-ориентированного подхода является понятие субъектного опыта. Это опыт, который, по утверждению И.С. Якиманской, накоплен учащимся (в нашем случае студентом) как под влиянием специально организованного обучения, так и «в процессе индивидуальной жизнедеятельности, условия и источники которой у каждого свои, особые, неповторимые» [25, с. 16]. Субъектный опыт учащегося, как пишет ученый, включается в учебно-воспитательный процесс через раскрытие его содержания и согласование данного содержания с социокультурным образцом. В нашем случае таким социокультурным образцом является «образ здорового человека». Субъектный опыт, по мнению И.С. Якиманской, необходимо активно использовать при усвоении знаний [25, с. 16] (иначе говоря, при усвоении знаний о здоровье, при овладении умениями и способами ведения здорового образа жизни).

Под субъектным опытом мы понимаем то знание о ценности «здоровье», которое наличествует у студентов, укорененность данной ценности в их смысловой сфере сознания, ее проявляемость в их жизни и деятельности.

Понятие «субъектный опыт» (И.С. Якиманская) в контексте личностно-ориентированного подхода соотносится с понятием «личностный опыт» (В.В. Сериков). «Личностный опыт, – пишет

В.В. Сериков, – это переживание смысла, своего рода включенности данного предмета, деятельности (с ее целями, процессом, ожидаемыми результатами и др.) в контекст жизнедеятельности личности, это объективная ценность, ставшая субъективной установкой, взглядом, убеждением, собственным выводом из пережитого» [22, с. 80]. Личностный опыт в рамках проблемы личностно-ориентированного подхода к приобщению студентов к ценности «здоровья» мы трактуем как осознание студентом смысла собственного здоровья и здоровья окружающих людей, включенность здоровья (прежде всего заботы о его сохранении и укреплении) в контекст жизнедеятельности студента как объективной ценности, которая становится его субъективной установкой, убеждением.

В.В. Сериков обобщил опыт личностной ориентации школьных дисциплин, что дало ему возможность определить несколько дидактических стратегий, направленных на актуализацию личностного опыта школьников [22, с. 85–86]. Мы полагаем, что некоторые из этих стратегий могут быть реализованы в деятельности преподавателя физической культуры, осуществляющего приобщение студентов к ценности «здоровье».

Во-первых, это стратегия, связанная с использованием собственно личностно-развивающего, в нашем случае – ценностного, потенциала учебных предметов. Это означает, что преподаватель формирует ценностные представления студентов о ценности «здоровье», вычленив знание о здоровье в содержании учебной дисциплины «Физическая культура» и дополняя такое знание.

Во-вторых, стратегия, связанная с процессуальными аспектами обучения, со способами организации учебной деятельности учащихся. Ее суть заключается в создании качественно новых содержательных форм учебного общения, изменяющих позицию ученика в учебной деятельности. Данная стратегия реализуется на занятиях по физической культуре при организации преподавателем ценностно-ориентационной деятельности студентов, способствующей формированию у них опыта ведения здорового образа жизни. Это возможно через отбор и творческое использование преподавателем методов и средств включения студентов в ценностно-ориентационную деятельность таким образом, чтобы у них формировался вышеназванный опыт.

Как полагают Е.В. Бондаревская, Г.А. Бремус и В.В. Сериков, каждая конкретная ценность представляет значимость для участников учебно-воспитательного процесса в том случае, если она представлена в виде задачи-коллизии, решение которой требует сопоставления данной ценности с другими ценностями; в форме диалога, направленного на раскрытие ее смысла; в виде имитации жизненной ситуации, что позволяет апробировать эту ценность в действии и общении с другими людьми [2; 21].

Иными словами, технологическим основанием реализации личностно-ориентированного подхода является триада «задача – диалог – игра». Тем самым создается ценностно-смысловое поле межсубъектного общения как органической составной части целостного образовательного процесса.

Триада «задача – диалог – игра» образует базовый технологический комплекс личностно-ориентированного образования, создающий ценностно-смысловое поле межсубъектного общения как органической составной части целостного учебного процесса. «В этой ситуации мир человеческого опыта раскрывается иной своей стороной – личностно-смысловой, когда он усваивается как личностная ценность путем обращения не только к памяти, но и к глубинным структурам сознания» [21, с. 19].

Данная триада и составляет основу организационных форм и методов приобщения студентов к ценности «здоровье» в контексте личностно-ориентированного подхода.

В качестве примера реализации личностно-ориентированного подхода к приобщению студентов к ценности «здоровье» в процессе изучения дисциплины «Физическая культура» приведем занятие по теме «Роль физической культуры в обеспечении здоровья человека». Изучение данной темы предполагает как теоретическое, так и практическое занятия. На теоретическом занятии преподаватель доказывает, что ценностное отношение к своему здоровью и здоровью окружающих людей является одной из основных составляющих здорового образа жизни человека; а также показывает соотношение между здоровьем, являющимся благом для человека, и здоровым образом жизни, приносящим ему пользу, как ценностями.

В рамках практического занятия проводится игра-инсценировка «Суд над наркоманией» [14, с. 91–92]. Данная игра проводится в форме судебного процесса над негативными явлениями жизни человека. Задачи игры: 1) способствовать осознанию студентами того, что наркомания как болезнь разрушает здоровье человека; 2) формировать уверенность студентов в том, что здоровый образ жизни делает человека свободным и независимым, помогает предотвратить действия, разрушающие его здоровье.

На этапе подготовки распределяются роли: наркомания (обвиняемая), судья, секретарь суда, присяжные заседатели, обвинители – органы человеческого организма (мозг, сердце, печень, почки и т. д.); свидетели обвинения – погибшие от наркотиков звезды музыкального и кинобизнеса; свидетели защиты – люди, чьи отзывы об использовании наркотиков положительные, но все они знают страшные последствия использования наркотиков. В ходе игры студент, исполняющий роль наркомании, рассказывает о ней как о болезни, о мнимых «наслаждениях», доставляемых человеку наркотиками. Студенты,

исполняющие роли обвинителей, приводя конкретные примеры, показывают, каким образом изменяются, разрушаются внутренние органы человека под воздействием наркотиков. Те, кто играют роли свидетелей обвинения, говорят о своих ощущениях и чувствах во время приема наркотиков, о том, как развивается наркотическая зависимость на физическом и психологическом уровнях.

После того как было предоставлено слово всем участникам судебного заседания (обвинитель, обвиняемая, свидетели обвинения, свидетели защиты), факты, изложенные в ходе суда, обсуждаются присяжными заседателями. Каждый присяжный заседатель выносит аргументированное решение «виновна» или «невиновна», объясняя данное решение. После обсуждения присяжными заседателями судья выносит окончательное решение – «виновна», аргументировав его и опираясь на мнение большинства присяжных заседателей: «Наркотик формирует психологическую и физическую зависимость. Психологическая зависимость формируется в сознании: человек чувствует, что без наркотика он не в состоянии нормально мыслить. При физической зависимости без приема очередной дозы нарушается деятельность нервной системы, мышечная активность, работа сердца и других органов. Лишенный наркотика человек страдает от абстинентного синдрома, который проявляется в дрожи, повышенном, потоотделении, судорогах, болях в различных участках тела, галлюцинациях, потере сознания и даже конвульсиях со смертельным исходом. Способ употребления наркотиков тоже представляет опасность для здоровья: вдыхание кокаина через нос разрушает слизистую оболочку; используя нестерильные шприцы для инъекции, можно заразиться гепатитом и СПИДом. Итак, вред, который наркомания несет людям, огромен. Наркомания виновна в убийстве огромного числа людей. Приговор: изгнание навечно из мира людей. Приговор окончателен и обжалованию не подлежит» [14, с. 92].

В процессе практического занятия знания студентов о здоровье как о ценности, о здоровом образе жизни как способе сохранения и укрепления здоровья наделяются личностным смыслом, а также происходит переосмысление уже имеющихся в смысловой сфере сознания студентов ценностей и приращение их новыми смыслами о здоровье, здоровом образе жизни.

Итак, реализация личностно-ориентированного подхода к приобщению студентов к ценности «здоровье» в рамках дисциплины «Физическая культура» осуществляется через целенаправленное и систематическое создание на занятиях условий для становления заинтересованного личностного отношения студентов к здоровью как ценности; через овладение студентами знанием о здоровье в сочетании с развитием у них мотивации на здоровый образ жизни и формированием умения и способов осуществления такого образа жизни.

Список литературы

1. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1994. № 4. С. 11–17.
2. Бондаревская Е.В., Бермус Г.А. Теория и практика личностно-ориентированного образования // Педагогика. 1996. № 5. С. 72–80.
3. Бондаревская Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания // Педагогика. 1995. № 4. С. 29–36.
4. Братусь Б.С. Нравственное сознание личности. (Психологическое исследование). М.: Знание, 1985. 64 с.
5. Бронский Е.В. Повышение оздоровительной эффективности уроков физической культуры на основе личностно-ориентированного подхода // Наука-2020. 2016. № 5 (11). С. 179–183.
6. Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Евграфов И.Е. Реализация личностно-ориентированного подхода в физическом воспитании студентов на основе избранного вида спорта // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. С. 50. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=20531> (дата обращения: 12.07.2018).
7. Вершинина Л.В. Ценностное сознание студента (теоретический аспект, анализ): монография. М.: МПСИ, 2005. 180 с.
8. Виленский М.Я. Ценности физической культуры и их интериоризация учащимися // Спорт в школе. 2007. № 17. URL: <http://spo.1september.ru/article.php?ID=200701705> (дата обращения: 12.06.2018).
9. Иванюшкин А.Я. «Здоровье» и «болезнь» в системе ценностных ориентаций человека // Вестн. АМН СССР. 1982. Т. 45. № 4. С. 49–48.
10. Коровин С.С. Теория и методика формирования физической культуры личности: учеб.-метод. пособие. Оренбург: ОГПУ, 2005. 72 с.
11. Кронников Н.Д. Личностно-ориентированный подход в физическом воспитании школьников // Науч. альманах. 2015. № 11–2 (13). С. 214–217.
12. Кулюткин Ю.Н. Личностно-ориентированное обучение и его педагогический смысл // Современные ориентиры в образовании взрослых: сб. ст. / под ред. Ю.Н. Кулюткина. СПб.; Иркутск: ИОВ РАО, 1998. С. 9–24.
13. Мартыненко Н.М. О личностно-ориентированном подходе в олимпийском воспитании студентов педагогических вузов // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2015. № 42. С. 148–151.
14. Околелова В.А. Здоровый образ жизни: метод. рекомендации для студ., учителей и классных руководителей. Самара: СГПУ, 2005. 36 с.
15. Ориентированность студентов на ценности физической культуры: методические рекомендации для преподавателей и студентов вузов / сост. С.А. Жмуров. Самара: СГПУ, 2009. 56 с.
16. Плигин А.А. От индивидуализации обучения к личностно-ориентированному образованию // Личностно-ориентированное образование: авторская концепция А.А. Плигина. URL: http://www.plogin.ru/plogin_individ2008.html (дата обращения: 12.07.2018).
17. Полонский В.М. Большой тематический словарь по образованию и педагогике. М.: Народное образование, 2017. 840 с.
18. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 2 / гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская Энциклопедия, 1993. 608 с.
19. Сериков В.В. Личностно-развивающее образование: мифы и реальность //

- Педагогика. 2007. № 10. С. 3–12.
20. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование: идеи и их реализация // Психология и педагогика: пространства взаимодействия: материалы «круглого стола». М.: Школьные технологии, 2010. С. 115–132.
21. Сериков В.В. Личностно-ориентированное образование // Педагогика. 1994. № 5. С. 16–21.
22. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. М.: Логос, 1999. 272 с.
23. Смолеусова Т.В. Концепция личностно-ориентированного подхода в образовании на основе проявления личности // Вестн. Новосиб. гос. пед. ун-та. 2016. № 6 (34). С. 7–16.
24. Шевелева И.Н., Мельникова О.А., Фаина О.О., Эммерт М.С. Организация физического воспитания в вузе на основе личностно-ориентированного подхода // Культура физическая и здоровье. 2017. № 1 (61). С. 76–79.
25. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования. М.: Сентябрь, 2000. 176 с.

PERSONALLY ORIENTED APPROACH TO THE PARTICIPATION OF STUDENTS TO THE VALUE «HEALTH» WITHIN THE FRAMEWORK OF DISCIPLINE «PHYSICAL CULTURE»

A.Y. Borisov

Samara State University of Social Sciences and Education

The article justifies the role of education in the preservation and strengthening of human health; the value of «health» as a value of physical culture is considered; the distinction is made between health as a value and the value of health; It is argued that the creation of conditions for the appropriation of the value of «health» by students so that it determines their meaning of life as a value is promoted by a person-oriented approach; substantiate the main points of the person-oriented approach in the context of the problem of involving university students in the value of «health»: orientation to values as more significant than orientation toward ultimate goals, consideration as criteria for evaluating the education of a humanistically oriented structure of value orientations that determine the spiritual world of a person; reveals the essence of the person-oriented approach to involving students in the value of «health»; the possibilities of using the personality-oriented approach in the classes of the educational discipline «Physical Culture» for involving students in the value of «health» are shown.

Keywords: student, personality oriented approach, health, value, physical culture, academic discipline, initiation, meaning, significance.

Об авторе:

БОРИСОВ Александр Яковлевич – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой физического воспитания ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», (443099, Самара, ул. М.Горького, 65/67), e-mail: borisov-samara@mail.ru

УДК 372.8:811.161.1

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕНИЕ СТУДЕНТОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО УСТНОЙ РЕЧИ В КУРСЕ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Е.А. Гасконь

Тверской государственный университет

Представлен один из путей оптимизации освоения иностранными учащимися русского языка – использование преподавателем ситуации взаимодействия студентов из разных культур в одной группе. На основании опытного обучения установлены следующие способы учета феномена межкультурного общения: 1) отбор учебного материала и распределение его по урокам должны проводиться в соответствии с трудностями и культурными особенностями носителей каждого языка; 2) перед началом курса необходимо составлять не одну, а три учебные программы, между которыми должна быть скоординирована подача материала для изучения, поскольку уроки в полиэтнических группах занимают только часть учебного времени. Описанный опыт может быть полезен при разработке программ по обучению русскому языку как иностранному в аналогичных обстоятельствах.

Ключевые слова: *включенное обучение русскому языку как иностранному, поликультурная группа, межкультурное общение, обучение устной речи.*

Общемировая направленность следования принципам Болонского соглашения приводит к увеличению академической мобильности студентов и росту количества иностранных слушателей, которые приезжают в Россию повышать свой уровень владения русским языком в рамках включенного профиля обучения.

Согласно «Новому словарю методических терминов и понятий» Э.Г. Азимова и А.Н. Щукина, включенное обучение понимается как «вид краткосрочного обучения студентов-филологов из зарубежных стран в стране изучаемого языка, <...> являющийся составной частью национальной системы подготовки по специальности “преподаватель иностранного языка”» [1, с. 40]. Указанный профиль получения образования предполагает создание условий для обильной речевой практики в ходе занятий русским языком в РФ. Поэтому особое место среди дисциплин, изучающихся в этот период, занимают уроки устной речи.

Оказавшись в новой лингвокультурной среде, иностранный студент вынужден сразу же начать с ней взаимодействовать. Поскольку, по словам С.Г. Тер-Минасовой, «интерференция родной культуры осложняет коммуникацию ничуть не меньше родного языка» [10, с. 49],

становится очевидной необходимость формирования у слушателей лингво- и социокультурной компетенции, которая являлась бы способом профилактики коммуникативных неудач. С данной целью на занятиях требуется создать условия для усвоения информации об изучаемой культуре, тренировки коммуникативного поведения с учетом этих новых знаний и применения полученных навыков в конкретных ситуациях в русской лингвокультурной среде. Поэтому трудно не согласиться с позицией Л.Г. Громовой о необходимости культуроведческого подхода к обучению РКИ с различными задачами на разных этапах освоения русского языка [2].

Студенты включенного обучения в настоящее время – это в основном филологи и переводчики, а также те, кто занимается русским языком наряду со своей другой будущей специальностью (чаще всего гуманитарной) и планирует использовать русский язык в работе, преимущественно в бизнесе в международных фирмах. Как правило, для этих студентов русский язык – не первый, а второй или третий иностранный, и их интерес к культурам изучаемых языков довольно высок.

На включенное обучение приезжают учащиеся, имеющие подготовку в объеме базового – первого сертификационного уровня владения языком. На данных курсах практикуется аспектное обучение видам речевой деятельности, на специальных занятиях изучается грамматика, лексика и фонетика, а также в качестве отдельного учебного предмета преподается лингвострановедческий курс «Россия сегодня». Как правило, такие студенты занимаются в моноэтнических группах, что может как облегчать их дальнейшую работу по усвоению языка, так и быть помехой этому [3; 7].

В Тверском государственном университете практикуется обучение студентов в моно- и полиэтнических группах. В 2015–2016 уч. г. учащиеся из Франции и Китая получили возможность заниматься вместе со студентами из своей страны, и на два академических часа в неделю они объединялись в одну группу на уроки устной речи. Таким образом учащиеся приобрели опыт занятий в России как в моно-, так и в полиэтнических группах.

Для того чтобы организовать и эффективно провести занятия по РКИ в таких группах, преподаватель должен иметь представление об особенностях академических и поведенческих стереотипов представителей каждой культуры, а также о традициях обучения в них. Это позволит предсказать поведение и ожидания студентов от проведения занятий. Так, зная о том, что «ведение диалога с преподавателем <...> не практикуется в китайской методике обучения» [4], а во французской приоритет отдается коммуникативным методикам, преподаватель будет понимать и стараться предупреждать трудности, с

которыми сталкиваются китайские студенты на занятиях по устной речи: на этих уроках в китайской моногруппе он будет постепенно приучать студентов к разговору с ним. Тогда доля продуцируемых учащимися высказываний будет увеличиваться, а репродуцируемых – уменьшаться. Это даст возможность студентам из Китая почувствовать себя увереннее в полиэтнической группе.

С другой стороны, принимая во внимание то, что «в основе образования в Китае лежит постоянное заучивание наизусть» [там же], преподаватель помнит, что демонстрирование данной особенности коммуникативного поведения китайцами на уроке может помочь приучить франкоговорящих учащихся стремиться к точному запоминанию новых слов и фраз русского языка. В свою очередь, тот факт, что «со школы французов обучают аргументировать и красноречиво выражать свое мнение» [5, с. 27], позволяет педагогу организовать общение и взаимодействие студентов так, чтобы дать возможность китайским студентам научиться этому у французов.

В условиях русской лингвокультурной среды французские и китайские студенты ведут себя по-разному. Первые активно с ней взаимодействуют, поскольку, возможно, многие из них привыкли к этому еще дома: «Выйдя с урока русского языка, француз, проживающий в большом городе, может прямоком направиться в русский магазин и обменяться несколькими фразами с русскоязычным продавцом. Французы не стесняются завязывать разговор с русскими туристами на улице или в аэропорту, в большинстве своем они открыты и позитивно настроены на общение» [5, с. 28]. Вторые в условиях русской языковой среды «часто сталкиваются с проблемами коммуникативного плана, ведут довольно замкнутый образ жизни, общаясь в основном с носителями родного языка и с компьютером» [8, с. 73]. Обучение студентов данных культур в одной группе представляется нам дополнительным резервом обучения русскому языку в стране, где на нем говорят.

Рассмотрим подробнее вариант обучения студентов в полиэтнической группе. Термин «полиэтническая группа» будем использовать вслед за Т.А. Кротовой, имея в виду, что «понятие полиэтнической группы будет логично включать в себя и понятия мультиязычной и поликультурной групп, так как любой этнос, как правило, обладает собственным языком и культурой, отличающими его от других этносов» [7, с. 91].

Учитывая, что «в поликультурной группе в основе мотивации лежит стремление максимально полно представить другим свою культуру» [6, с. 59], а также ориентируясь на программы присылающих сторон, для составления студентами монологических высказываний мы выбрали следующие темы: «Национальная кухня», «Студенческая жизнь

в Китае, Франции и России», «Жизнь в России и поведение русских по сравнению с жизнью и поведением людей в Китае и Франции» (поведение людей в зависимости от пола, возраста и местонахождения), «Манера общения и жесты в разных культурах». С целью дать возможность учащимся выразить себя как личность предлагались такие темы: «Кем и каким я себя вижу в будущем», «Мой родной город» (с обязательной презентацией), «Фильм, который мне понравился».

Указанный вид работы связан с подготовкой устных высказываний. Студенты из обеих стран неплохо справлялись с этими заданиями. Трудности вызывало аудирование: китайские студенты часто плохо понимали французских, а также преподавателя. Видимо, почувствовав потребность в совершенствовании навыков аудирования, они интересовались, как их можно улучшить, и выполняли дополнительно упражнения по аудированию дома. Французские учащиеся хорошо понимали речь преподавателя, но плохо – монологи китайцев. Стремясь быть понятыми, китайские студенты работали над фонетическим обликом слов, а французские задавали вопросы, связанные с новой для них лексикой и во время ответов на вопросы старались корректировать грамматические недочеты в своей речи.

Новым видом работы для студентов была дискуссия на русском языке. В этом случае речь учащихся была частично подготовленной, частично носила спонтанный характер. Из трех видов свободной дискуссии – форума, диспута и пирамиды [1] – мы выбрали для проведения дискуссию-диспут. Поскольку такая дискуссия «позволяет реализовать активность учащегося через его участие в обсуждении проблем, представляющих для него интерес» [1, с. 64], преподавателю необходимо было продумать темы, привлекающие внимание студентов, актуальные для них.

Темы были предложены следующие: «Социальные проблемы в Китае, Франции и России», «Глобальные проблемы человечества», «Экология и сохранение здоровья в современном мире», «Легко ли быть молодым», «Советы иностранцам, приезжающим в Россию». Учащиеся увидели, какие проблемы беспокоят представителей другого этноса (например, французские слушатели подняли вопросы одиночества, нехватки времени, устройства на работу студентов и др.; китайские учащиеся говорили об экологии, семье и браке, помощи родителям и т.д.).

Выход в спонтанную речь обеспечивался обсуждением спорных вопросов дискуссий в микрогруппах, каждая из которых состояла из представителей обоих этносов. После этого необходимо было представить всей аудитории вывод, к которому пришли студенты в ходе беседы, а также защитить свою точку зрения относительно него.

Для обучения диалогической спонтанной речи были отобраны

общие значимые для студентов из обеих стран темы, связанные с ориентировкой в городе («Где находится объект», «Как дойти/доехать до...»), получением информации в справочных службах, общением с людьми на улице, поведением в транспорте, библиотеке, общежитии, университете, столовой, ресторане. После объяснения преподавателем необходимого для данных ситуаций языкового и речевого материала и его тренировки – разыгрывания диалогов в аудитории – студенты, предварительно разделившись на пары путем жеребьевки, отправлялись на натурные уроки в заданные места города, где должны были пообщаться с носителями русского языка и получить у них информацию о том или ином культурном объекте. Давались также задания взять интервью у русских о приметах и суевериях в студенческой жизни, праздниках, традициях дарить цветы и подарки, положительных стереотипах о людях разных национальностей и др. Затем следовало вернуться в класс и обсудить увиденное и услышанное, сопоставив поведение и мнение русских с поведением и мнением французов и китайцев в аналогичных ситуациях.

Во время обсуждения результатов общения с носителями русского языка студентами из обеих стран преподавателю были заданы разные вопросы относительно коммуникативного поведения русских: китайские учащиеся спрашивали об этикете, который необходимо соблюдать в той или иной ситуации, французы же просили объяснить непонятные им фразы, услышанные от русских, например, ответ «Ой, не скажу» на вопрос о местонахождении памятника М.Е. Салтыкову-Щедрину в Твери или обращение «сынок», произнесенное пожилой женщиной, которая объясняла студенту, где находится речной вокзал.

Такие занятия помогают лучше понять русскоговорящих и уменьшить коммуникативный шок – «резкое осознаваемое расхождение в нормах и традициях общения народов, проявляющееся в условиях непосредственной межкультурной коммуникации, не понимаемое, неадекватно интерпретируемое или прямо отторгаемое представителем гостевой лингвокультурной общности с позиций собственной коммуникативной культуры» [9, с. 10].

Кроме этого, студенты, занимаясь вместе, видят различия коммуникативного поведения друг друга на занятии. Так, китайцы демонстрируют подчеркнуто уважительное отношение к преподавателю: стараются запомнить все, что он говорит, задают вопросы, только если что-то непонятно, редко возражают. Французы же ведут себя более свободно на занятии, преподаватель для них – прежде всего партнер, который может им что-то объяснить, с которым можно и нужно спорить, а вопросы выполняют в числе прочего также функцию поддержания контакта.

Таким образом, учет ситуации межкультурного общения

студентов на занятиях по устной речи в рамках включенного обучения РКИ реализуется в отборе тем для монологов, ситуаций для диалогов, определении круга проблем для организации дискуссий, выделения языкового материала и распределения его по урокам в соответствии с трудностями носителей каждого языка. При этом приемы и формы обучения необходимо подбирать, принимая во внимание академические стереотипы учащихся. Для удобства планирования работы и координации подачи учебного материала необходимо составлять три рабочие программы (две для моноэтнических коллективов и одну для полиэтнического), в которых будет отражена специфика работы с каждой группой. Поскольку в перспективе возможно совместное обучение русскому языку в группах французских и китайских студентов, данный опыт представляется нам заслуживающим внимания.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Громова Л.Г. Культуроведческий подход к обучению иностранцев русскому языку (включенный этап обучения в России) // Актуальные проблемы изучения и преподавания РКИ в вузе в условиях интернационализации образования: мат. II Междунар. семинара, посвященного 15-летию академического сотрудничества Тверского государственного университета с университетами Финляндии. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. С. 48–59.
3. Джакупов С.М. Развитие смысловой теории мышления в концепции совместно-диалогической познавательной деятельности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14 «Психология». 2008. № 2. С. 180–188.
4. Иванова И.С. Изучение русского языка в Китае (из опыта работы в Хайнаньском университете) // Концепт. Спецвыпуск № 13. 2014. С. 36–40. URL: <http://e-koncept.ru/2014/14655.htm> (дата обращения: 05.02.2018).
5. Климова Т.А. Специфика преподавания русского языка во Франции // Русский язык за рубежом. Спец. вып. Русистика Франции. 2016. С. 26–28.
6. Корнилова М.В. Динамика межкультурной компетентности в межкультурном тренинге (на материале сравнения моноэтнических и полиэтнических групп) // Миры культур и культура мира: сб. материалов III Всерос. науч.-практ. конф. «Практическая этнопсихология: актуальные проблемы и перспективы развития». М.: МГППУ, 2011. С. 59–60.
7. Кротова Т.А. Обучение русскому языку в условиях полиэтнической группы: проблемы педагогического взаимодействия // Вестн. ЧГПУ. 2014. №3. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-russkomu-yazyku-v-usloviyah-polietnicheskoy-gruppy-problemy-pedagogicheskogo-vzaimodeystviya> (дата обращения: 16.02.2017).
8. Новикова А.К. Преподавание русского языка в Китае: этнометодические и этнокультурные особенности // Вестн. РУДН. Сер. Вопросы образования:

- языки и специальность. 2011. № 1. С. 68–75.
9. Стернин И.А. О понятии «коммуникативный шок» // Русское и французское коммуникативное поведение. Вып. 1 Воронеж: Истоки, 2002. 136 с.
 10. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация. М.: Слово/Slovo, 2000. 624 с.

STUDENT'S INTERCULTURAL COMMUNICATION IN ORAL SPEECH TRAINING COURSES OF RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

E.A. Gascon

Tver State University

The student's intercultural conversation phenomenon in oral lessons must be taken into account by teachers. It helps to optimize the process of learning Russian as a foreign language. The results of monitoring of the pilot training have led to conclusion about the necessity of the following methods of accounting for this phenomenon: 1) a careful choice of learning material in the lessons should be conducted in accordance with the difficulties and cultural characteristics of the speakers of each language; 2) it requires making not one, but tree different programs, and also coordination of learning material between them because classes in multicultural groups occupy only part of the training time. The described experience can be used in the preparation of training programs for Russian as a foreign language in similar circumstances.

Keywords: *included training Russian as a foreign language, oral speech training, multicultural group, intercultural conversation phenomenon.*

Об авторе:

ГАСКОНЬ Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет», (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail:pchel_ea@mail.ru

УДК 378.147

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ УЧИТЕЛЯ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Е.Г. Кашина

Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева

Включение театральной педагогики в учебный процесс по иностранному языку имеет достаточно долгую и сложную историю, начиная с активной театрализации занятия сторонниками прямого и натурального метода и зарубежной методики, с конца 19-начала 20 века; российских студенческих театральных представлений; театрализацией классной и внеклассной работы в период после 1917 года до полного отказа от творческой театральности и перехода к жесткой алгоритмизации занятий, традиционности; образцовому ученику, идеальному учителю. Педагогическая деятельность рассматривается как семиотическое поле, требующее владения невербальными компонентами общения. Русскую педагогическую школу в любые времена отличала строгая дисциплина и суровая система преподавания знаний. В этой связи развитие театральных технологий в преподавании иностранных языков составляет несомненный научный интерес и является актуальной темой в свете дальнейшей разработки парадигмы гуманистической педагогики. Материалы данной статьи раскрывают роль творчества, импровизации, что позволяет студентам наблюдать создание урока, реализацию творческого замысла преподавателя.

Ключевые слова: *творческая личность, творческое воображение, личностно-ориентированный и контекстный подходы, ролевая игра, психодраматический подход.*

Российское образование характеризуется развитием всех отраслей науки и техники, глобальными интегративными международными процессами. Цели и задачи мирового сообщества привели к коренной перестройке отечественной системы образования. Актуализируется проблема оптимизации подготовки специалистов в области преподавания иностранных языков. Исторический аспект проблемы свидетельствует о том, что Россия всегда стремилась быть просвещенной, заимствуя положительный опыт Запада, а изучение иностранных языков способствовало налаживанию контактов с соседями. Однако возникала потребность в подготовке квалифицированных педагогических кадров. Постепенно приобретался собственный положительный опыт, хотя были заимствованы значимые идеи из практики преподавания иностранных языков за рубежом.

Современные технологии, используемые в методике преподавания иностранного языка, позволяют обучать быстро и эффективно в условиях отсутствия естественной языковой среды и ограниченного количества носителей языка для осуществления

реального общения. Возникший интерес к изучению иностранных языков вызвал потребность в пересмотре средств подготовки учительских кадров для школ, гимназий, лицеев. К учителю нового тысячелетия предъявляются иные требования: он должен быть творческим, компетентным в области лингвистики, психологии, педагогики, методики преподавания иностранного языка, коммуникабельным и театральным [1, с. 19], что противостоит общепринятому и традиционному. Неоднозначно воспринимается попытка включения театральной педагогики в учебный процесс по иностранному языку, хотя за театрализацию занятий выступали сторонники прямого и натурального метода в конце XIX – начале XX вв. История свидетельствует о том, что в педагогической практике применялись студенческие театральные представления; театрализация использовалась и во внеклассной работе. Вместе с тем после 1917 г. был полный отказ от творчества и театральности, признавалась жесткая алгоритмизация занятий. Педагогическая «оттепель» в конце прошлого столетия и огромный интерес к театральности в учебном процессе в начале нового тысячелетия в связи с изменением обстановки внутри страны и в российском образовательном пространстве определили проблему данного исследования. Осознание педагогической деятельности учителя иностранного языка как семиотического поля потребовало наличие способностей к невербальному общению для межличностных отношений.

Научное доказательство возможности применения театральности в сфере педагогики вызвало необходимость обращения к многочисленным цивилизованным изломам, происходящим в период монголо-татарского ига, петровской модернизации, формирования аристократии, говорящей на иностранном языке. Московско-тартуская семиотическая школа принимает семиотику за науку, объектом которой являются любые системы знаков, используемые в человеческом обществе. Считается, что текст представляется объектом удвоенной рефлексии: преподавателя и студента, открывая безграничные возможности для взаимокоррекции. Преподаватель-творец должен использовать свободный стиль, игру ассоциаций для снятия напряжения в ходе межличностного общения на иностранном языке. Творческий педагог не подавляет студентов, а побуждает к взаимодействию средствами иностранного языка. Студенты становятся активными участниками действия в рамках урока-драмы, построенной на импровизации. Таким образом, сделан значительный шаг вперед в практической и теоретической реализации семиотических идей в рамках преподавания иностранных языков. Урок иностранного языка с элементами драмы оказывается продуктивным, с точки зрения семиотики, по ряду причин: урок иностранного языка с элементами

драмы отличается семиотическим многоязычием; урок коммуникативен, так как состоит из совокупности коммуникативных процессов (учитель-режиссер – студент-актер; учитель-декоратор, художник по костюмам – студент с тем же набором функций; учитель-актер – студент-зритель и т.д.; все участники данной коммуникации создают ситуации, которые используют эффект двойного отражения: драма представляется не только вымышленным сюжетом, но и реальностью, взятой из жизни, а взаимодействие учителя и обучаемых наполняется субъективной ментальностью его участников [1].

Таким образом, театральные методики преподавания иностранных языков могут рассматриваться как метаискусство, поскольку при моделировании подобных уроков учитель транслирует новый язык (код) преподавания [10]. Урок с элементами драмы представляется игрой, в которой доминирует творческая личность учителя, который не возвышается над аудиторией «негнувшимся монументом», а всеми средствами вербальной и невербальной коммуникации сам порождает события, имитирующие реальные языковые ситуации.

Театральности в преподавании иностранного языка свойственна особая динамика, созданная набором семиотических коммуникаций. В ходе урока происходит в полной мере деперсонификация: действие становится коллективным, теряется связь с лицом, создавшим новую ситуацию. Обучаемые, вовлеченные в активное действие, сами становятся создателями-творцами. Драма в итоге оказывается не только новой методикой, но и новым миропониманием. Эпоха определенного слома прошлых ценностей, не удовлетворив формально-логическому, рациональному подходам к преподаванию иностранных языков, потребовала нового метода в виде психодрамы, игры, формирующей творческую личность учителя нового тысячелетия.

В условиях интеграции в международное образовательное пространство усиливается значимость обучения иностранному языку, что усложняет требования к учителю иностранного языка, владеющего особой технологией обучения, что востребует такие качества, как коммуникабельность, имеющая особое значение при создании искусственных ситуаций общения на уроке при отсутствии естественной языковой среды, эмпатия, способность к импровизации. Особую значимость приобретают технологии театральной педагогики. В итоге театральность доминирует в профессионально-педагогическом пространстве и выступает как «желание преображения, стремления "стать другим"... Это всеобщая жизненная творческая основа» [1, с. 6].

Анализ исследований в области театральной педагогики подтверждает, что профессиональная деятельность преподавателя, как результат длительного исторического развития, всегда отличалась

особым педагогическим мастерством научения иностранным языкам. Педагоги-новаторы в 80-90-е гг. прошлого столетия доказали возможность успешного обучения различным учебным предметам при наличии у обучаемых высокой мотивации, которая достигается рождением особого вида урока-спектакля. Произведением театрального искусства является спектакль, а произведением педагогического искусства является урок. В отличие от изобразительного, словесного, музыкального искусства, произведения которых на долгое время сохраняются в качестве памятников, произведения театрального и педагогического искусства являются неповторимыми и предполагают наличие способностей у учителя к созданию учебных сценариев.

В ходе профессиональной подготовки учителя иностранного языка мы обратились к наследию К.С. Станиславского (1863–1938), к работам его учеников и последователей (Н.М. Горчаков, Б.Е. Захава, М.Н. Кедров, М.О. Кнебель, Г.В. Кристи, В.О. Топорков). Будущий учитель, знакомясь с этими материалами, открывает для себя новый и полезный в практической педагогической работе «язык» выразительности действий, о котором мечтал А.С. Макаренко: педагогом можно стать лишь тогда, когда научишься двадцатью шестью способами говорить «подойди сюда». Итак, выразительность действий достигается переносом законов театра на имитируемые жизненные межкультурные ситуации, в которых стимулируется инстинкт театральности, изначально присущий человеку.

По мнению Н.Н. Евреинова, театральность является двигателем бытия, универсалией культуры личности, так как в ней происходит утверждение личности и движение истории вообще [5]. В отличие от него К.С. Станиславский создает «грамматику» актерского искусства с первых лет деятельности Московского Художественного театра, организованного совместно с В.И. Немировичем-Данченко в 1898 г. и называвшегося Художественно-общедоступным театром. К.С. Станиславский утверждал, что не написано ничего, что было бы практически необходимым и значимым для артиста в процессе его творчества, что может быть руководством для преподавателя в ходе его общения с учениками [9]. В ходе профессиональной подготовки учителей иностранного языка мы обращаемся к «грамматике» актерского искусства, разработанной К.С. Станиславским, что обогащает методику преподавания и способствует становлению творческой личности учителя. Педагогическая практика подтверждает правомерность обращения к философии театра Н.Н. Евреинова, которая объясняет мир через инстинкт театральности и выделяет театр как уникальную художественную форму. Он «под театральностью» понимает эстетическую монстрацию тенденциозного характера, которая вдали от здания театра, одним жестом, красиво протонированным словом создает

декорации и освобождает нас от оков действительности. И в этом заключается эстетическая ценность театральности [1].

При разработке сценариев уроков на основе принципа театральности обращаемся к основному атрибуту театра – маске, которая в качестве приема актерского преображения употреблялась в восточном, европейском и античном театре, хотя она известна и европейскому средневековью. Так, в комедии Шекспира «Сон в летнюю ночь» Пигва уговаривает ремесленника Дудку исполнять женскую роль, приговаривая при этом: «Ничего не значит: можешь играть в маске». Мы обращаемся к функциям маски в театре, в карнавальном искусстве, в телевизионных проектах, в психодраме, как одной из классических форм психотерапии XX века: маска представляет собой творческий акт, необходимый для приспособления к действительности [6], так как она позволяет обратиться к глубинам души, дать выход эмоциям, что значимо при изучении иностранных языков на основе контекстного подхода, который погружает в другую культуру и заставляет строить общение с учетом эмоционального мира другого. Н.Н. Евреинов полагает, что в театре существует два типа «масок»: психологическая, требующая личностного преображения и прагматическая, предполагающая сохранение адекватности себе [1].

Маска в учебном процессе позволяет обрести определенную свободу в общении, снимает речевые зажимы, способствуя эмоциональности, выразительности и игривости. В практике маску надевает учитель, входя в класс, импровизируя. Он исполняет самые разные роли в течение одного урока, которые становятся наглядными средствами обучения иностранному языку, вызывающими прогнозируемую эмоцию и передающими определенный настрой обучаемым. Секрет актерской техники заключается в том, что она вызывает соответствующие стимулы у обучаемых [7]. Изучение передового педагогического опыта свидетельствует о том, что театральность свойственна лучшим учителям-предметникам, использующим функции маски для организации соответствующей ситуации общения. Быть конгруэнтным педагогическому процессу позволяет театральное искусство, которое является собирательным, и в этом его сила: театр использует одновременно несколько искусств: литературу, живопись, архитектуру, музыку, танец [8]. В связи с такой многогранностью театрального искусства, которое позволяет создать педагогическое пространство, превращая урок в спектакль, а класс – в театральную сцену. Театр – это искусство действия, поэтому средства театральной педагогики в совокупности рожают новую методику преподавания иностранного языка, в которой приемам физических действий, перевоплощению, драматизации уделяется значительное внимание. Происходит образное отражение действительности на уроке

иностранного языка, так как обучаемые наделяются ролями, что позволяет, преображаясь, перевоплощаться адекватно предлагаемой учителем ситуации общения. В процессе изучения иностранного языка учитель театральными средствами активизирует психофизические данные обучаемых. Таким образом, психодраматический подход к подготовке учителя иностранного языка предполагает овладение актерской техникой, техникой создания сценического образа. В профессиональной деятельности учителя иностранного языка перевоплощение занимает особое место. Маски роли меняются на уроке мгновенно: вводится новая лексика – преподаватель изображает предметы и действия, чтобы обеспечить произвольное запоминание материала учащимися. Отрабатывается грамматический материал – учитель, используя пантомиму, наглядно демонстрирует функцию того или иного грамматического явления. Актерское и педагогическое искусство есть искусство перевоплощения. В итоге преподаватель теряет грань между тем, где настоящие и где роли, которые они играют. Вот это и есть настоящее искусство (сценическое и педагогическое): методика не столько наука, сколько искусство, о том, как быть ярким и рациональным [4].

Методика преподавания иностранного языка с использованием театральных технологий позволяет произвольно запоминать лексический и грамматический материал. Одновременно вырабатываются навыки продуктивного общения, появляется выразительность действий, транслируются эмоции, которые, по мнению Мауэра, являются ключевыми и незаменимыми факторами изменений поведения или его результатов, что называется «научением» [3].

В ходе опытно-экспериментальной работы была создана система подготовки творческой личности учителя английского языка в Самарском государственном университете, которая представляла собой модель учебного процесса, интегрирующего основной иностранный язык, методику преподавания иностранного языка с элементами театральной педагогики, спецкурс «Способы формирования профессиональной компетентности студентов-будущих учителей иностранного языка», внеаудиторная профессиональная подготовка к педагогической деятельности (драматическая студия на английском языке).

Список литературы

1. Евреинов Н.Н. Демон театральности / сост., общ. ред. и коммент. А.Зубкова, В.Максимова. СПб.: Летний Сад, 2002. 535 с.
2. Зон Б.В. Встречи с К.С. Станиславским // К.С. Станиславский. Материалы. Письма. Исследования. М.: Изд-во АН СССР, 1955. 491 с.
3. Изард Кэррол Е. Психология эмоций : пер. с англ. СПб. и др.: Питер, 2004. 460 с.
4. Ильин Е.Н. Рождение урока. М.: Педагогика. 1986. 175 с.

5. Казанский Б.В. Метод театра : (анализ системы Н.Н. Евреинова). Л.: Academia, 1925. 172 с.
6. Психодрама: вдохновение и техника / под ред. П.Холмса, М.Кар ; пер. с англ. В.К. Мершавки, Г.М. Ченцовой. М.: Независимая фирма «Класс», 1997. 275 с.
7. Рубина Ю.И. Роль театра в учебно-воспитательной работе школы : метод. рекомендации. М.: б. и., 1975. 82 с.
8. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве. М.: Эксмо, 2015. 448 с.
9. Станиславский К.С. Работа актера над собой. М.: Гослитиздат, б. г. 576 с.
10. Хлебников Велимир. Творения / подгот. текста и коммент. В.П. Григорьева, А.Е. Парниса. М.: Директ Медиа, 2016. 1533 с.

FORMATION OF PROFESSIONAL SKILLS OF THE TEACHER IN THE MEANS OF THEATRICAL PEDAGOGY

E.G. Kashina

Samara National Research University named after academician S.P. Koroleva

The inclusion of theatrical pedagogy in the teaching process of a foreign language has a long and complex history, beginning with active theatricalization of the occupation by the supporters of the direct and natural method and the foreign methodology, from the late 19th and early 20th centuries; Russian student theater performances; theatricalization of classroom and extracurricular activities in the period after 1917 until the complete rejection of creative theatricality and the transition to a rigid algorithmization of studies, tradition; an exemplary pupil, an ideal teacher. In the article, pedagogical activity is regarded as a semiotic field that requires the possession of non-verbal components of communication. The Russian pedagogical school at any time was distinguished by strict discipline and a rigorous system of teaching knowledge. In this regard, the development of theatrical technologies in the teaching of foreign languages is of undoubted scientific interest and is an actual topic in the light of further development of the paradigm of humanistic pedagogy. The materials of this article reveal the role of creativity, improvisation, which allows students to observe the creation of a lesson, the realization of the teacher's creative intent.

Keywords: *creative personality, creative imagination, learner-based and context based approach, role playing in social-context, psychodramatic approach.*

Об авторе:

КАШИНА Елена Георгиевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры английской филологии ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королева» (443086, г. Самара, ул. Московское шоссе, д. 34), e-mail: e_kashina@mail.ru

УДК 378.147

КУРСОВАЯ РАБОТА КАК КОМПОНЕНТ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТА

Э.А. Куруленко

Самарский государственный институт культуры

Раскрыт потенциал курсовой работы как вида учебной деятельности, содействующей развитию индивидуальной траектории обучения студента. Приводятся необходимые организационно-методические условия создания в вузе унифицированной дидактической основы для подготовки курсовых работ. Показана специфика дифференциации тематики, содержания, методики, форм и алгоритма выполнения курсовых работ студентами УГСН 51.00.00 Культуроведение и социокультурные проекты.

Ключевые слова: *курсовая работа, индивидуальная траектория обучения, педагогические технологии личностного развития обучающегося, научно-исследовательская работа студентов, культурологическое образование.*

Динамика современной образовательной деятельности обусловлена трансформацией целей, принципов, методики и технологий, их адаптацией к задачам новой образовательной парадигмы, связанным с переходом от информационно-накопительной модели образования к личностно-деятельностной, соответствующей реалиям современного динамично меняющегося мира. Одним из ведущих ее принципов является студентоцентрированное обучение, в котором студент уже не столько объект, сколько субъект образовательного процесса. В новом подходе делается акцент на результаты обучения, которые становятся главным итогом образовательного процесса. Качественные результаты обучения зависят не только от качества преподавания, но и напрямую связаны с повышением активности самих студентов, их ориентацией на осмысление и перевод содержания образовательной программы в собственные знания и опыт, а следовательно, саморазвитие. Установка на личностный рост и саморазвитие является общемировой тенденцией. Ее реализация возможна при условии создания индивидуализированных образовательных траекторий, отвечающих основной цели – самореализации личности и в образовании, и в профессии. Данная задача является комплексной и находит отражение в процессе формирования в вузе развивающей образовательной среды на основе целого ряда организационных и психолого-педагогических условий, обеспечивающих актуализацию педагогических технологий личностного развития обучающегося [5].

Одним из видов учебной деятельности, содействующих индивидуализации обучения студентов, является курсовая работа. В педагогической литературе наблюдается постепенное изменение взглядов на роль и значение курсовой работы, отход от понимания ее

только как одной из разновидностей выполняемых в высшей школе заданий или формы контроля знаний. Особое значение курсовой работы связано с тем, что она призвана решить задачу формирования у студентов навыков научного исследования, которые, в свою очередь, связаны с реализацией целого комплекса компетенций в структуре образовательной программы. Мы разделяем точку зрения Н.В. Лопатиной и К.В. Ивиной, отмечающих, что понимание сущности курсовой работы как вида учебной деятельности дает «возможность сконцентрировать педагогические усилия не только на формулировке задания (тематики курсовой работы), формализованном контроле его выполнения и оценке, но и на организации учебных действий» [4, с. 173]. Проследившая выстраивание особой дидактической цепочки «постепенного и поступательного овладения методами, приемами и навыками исследовательской работы», перехода «от отдельных действий к комплексному научно-исследовательскому проекту» [4, с. 173–174], авторы демонстрируют потенциал курсовой работы в формировании готовности к самостоятельному применению на практике теоретических и практических знаний, систематизированных, освоенных и закреплённых в процессе ее выполнения.

В Самарском государственном институте культуры (СГИК) организации подготовки и выполнения студентами курсовых работ уделяется значительное внимание. Переход на двухуровневую систему образовательной подготовки нашел отражение в обновленном «Положении о курсовой работе» (введено в действие с января 2017 г.). В нем регламентированы общие правила подготовки, оформления, защиты и хранения курсовых работ. На основе «Положения...» на выпускающих кафедрах СГИК разрабатываются методические рекомендации по выполнению курсовых работ в рамках действующих основных образовательных программ в соответствии с требованиями ФГОС ВО. Заметим, что издания подобного рода в вузе были и ранее и долго сохраняли свое значение в условиях относительной стабильности образовательной среды. Тематика курсовых работ, а также их методическое сопровождение, списки рекомендуемых публикаций, требуют регулярного обновления ввиду динамичности развития социально-культурной сферы, информационной ситуации, внедрения новых педагогических технологий.

Контроль наличия и качества актуальных и четких инструктивных материалов по подготовке и оформлению курсовых работ осуществляют методические комиссии факультетов. Иногда идея, представленная в методических разработках одной кафедры, может стать побудительным моментом для создания методических материалов общефакультетского значения – особых информационно-методических комплексов. Эти издания особенно важны, поскольку содействуют эффективному освоению студентами алгоритма научно-исследовательской деятельности и подготовке к итоговой аттестации выпускников.

С введением выпускной квалификационной (дипломной) работы как формы итоговой аттестации был выработан алгоритм ее выполнения, в котором именно курсовые работы служат определенными этапами этого процесса. Главное, что должен сделать преподаватель, – осуществить индивидуальную педагогическую поддержку обучающегося, включающую его в творческий процесс по овладению специальностью. Таким образом, индивидуальная траектория получает целевую определенность в рамках так называемой «сквозной тематики». Такой подход позволяет провести более масштабное и основательное исследование, скорректировать исследовательскую гипотезу, осуществить практическую апробацию положений выпускной работы.

Выполнение курсовых работ основано на предварительном изучении студентами основ информационной культуры как особых дидактических программ, связанных с развитием культуры умственного труда, формированием знаний об отраслевых источниках информации, способах их аналитической переработки, источниках их выявления (библиотека вуза, областная библиотека, сетевые ресурсы, музейные фонды и библиотеки). С этой целью в учебные планы первого года обучения введены такие дисциплины, как «Информационная культура личности», «Основы методики НИРС», «Методы научных исследований».

Таким образом, в вузе созданы организационно-методические условия для соблюдения необходимого баланса между унифицированной дидактической основой и вариативной дифференцированной методикой выполнения курсовой работы.

Курсовые работы УГСН 51.00.00 Культуроведение и социокультурные проекты включены в учебные планы образовательных направлений как вид учебной деятельности по базовым профессиональным дисциплинам, которым присуща интегрирующая функция, формирующая способности применять общенаучные положения и закономерности соответственно выполняемым на практике функциональным задачам. Учебные планы предусматривают выполнение студентами очного отделения трех курсовых работ (на II, III и IV курсах).

Руководство курсовыми работами осуществляют выпускающие кафедры в соответствии с направлением и профилем подготовки. Тематика курсовых работ утверждается кафедрами ежегодно. В ней отражаются различные аспекты научно-исследовательских комплексных кафедральных тем, а также учтены особенности национально-регионального компонента образовательных программ, что позволяет направить познавательную исследовательскую активность студентов непосредственно на объект их будущей профессиональной деятельности – социально-культурную среду Поволжского региона.

Принцип практикоориентированности обучения проявляется и в процессе формулировки тематики курсовых работ. С этой целью

учитываются и используются заказы работодателей, специалистов учреждений культуры (особенно тех, где работают студенты-заочники). В этом случае курсовые работы студентов приобретают *большую* практическую значимость, их результаты внедряются в деятельность конкретных библиотек, клубов, методических центров, архивов и музеев.

Курсовая работа, выполняемая студентами факультета культурологии, социально-культурных и информационных технологий, на втором курсе обучения носит реферативный характер, выполняется в форме аналитического обзора, составленного в результате отбора и анализа публикаций по теме исследования.

Тематика курсовых работ, выполняемых студентами, обучающимися по направлению 51.03.01 Культурология (профили «Теория культуры» и «Межкультурная коммуникация») в рамках учебной дисциплины «Социальная и культурная антропология», связана как с историей и современными тенденциями культуры (например, «Сюжеты и образы традиционной культуры в пространстве современности», «Механизмы межкультурного взаимодействия в условиях городской среды»), так и с проблемами отдельных культурных артефактов («Колыбельная в русской культуре», «Семантические особенности наименований улиц города»). Будущие менеджеры, аниматоры и организаторы досуга (направление 51.03.03 Социально-культурная деятельность) выполняют курсовые работы по проблематике дисциплины «Теория и история социально-культурной деятельности» (например, «Социально-культурная деятельность парков», «Культура семейного досуга», «Народные календарные праздники в современной культуре»). Для студентов направления 51.03.06 Библиотечно-информационная деятельность тематика первой курсовой работы связана с дисциплиной «Библиотечный фонд» как базовой для понимания сути библиотеки («Методы изучения библиотечного фонда», «Формирование фондов национальной литературы в самарских библиотеках»).

Данная курсовая работа содействует формированию компетенций и углублению знаний по теоретическим проблемам базовых профессиональных дисциплин, выявлению новых для студента аспектов их предметного поля, овладению умениями логического построения текста, самостоятельных выводов и обобщений, культуры оформления текста. В качестве основного метода выполнения работ реферативного характера используется сравнительный анализ (отбор и сравнение определений ключевых понятий темы, сопоставление точек зрения на предмет изучения, изложенных в публикациях специальной литературы).

На III курсе обучения студенческие курсовые работы УГСН 51.00.00 Культуроведение и социокультурные проекты посвящены освоению технологических аспектов социально-культурной деятельности. Формы и методики выполнения работ профилируются согласно направлениям подготовки. В последнее время ведущей формой активизации учебной

деятельности студентов-культурологов является так называемый «культурологический проект» [1]. Он носит междисциплинарный характер, «в отличие от социокультурных проектов, культурологический проект может не иметь ярко выраженной социальной проблематики и бывает нацелен на решение проблем в узкоспециализированном направлении. Разрабатывая культурологический проект, автор создает некую культурную реальность, на его глазах рождается что-то новое: новые и необычные формы и площадки для работы с аудиторией проекта или репрезентации традиционной культуры, концептуально новый взгляд на культурные феномены» [1, с. 245–246].

Студенты, обучающиеся по профилям «Менеджмент библиотечно-информационной деятельности» и «Менеджмент социально-культурной деятельности», используют ряд методов из практики менеджмента и маркетинга (например, SWOT-анализ, PEST-анализ, анализ факторов внешней среды организации, сегментация рынка, анализ проблемной ситуации, экспертиза проекта, бюджетирование проекта и др.). Перечисленные методы необходимо рассматривать в качестве элементов проблемно-ориентированного и проективного обучения [6].

Оценивая значимость проектных образовательных технологий, мы разделяем мнение И.А. Зайцевой о том, что «внедрение в практику высшего культурологического образования такой инновационной технологии, как метод проектов, способно обеспечить не только уровень и качество профессиональной компетентности студентов, но и системы ценностных ориентаций личности, необходимой для решения профессиональных и социальных задач» [1, с. 244].

Курсовые работы студентов профиля «Социально-культурная анимация и рекреация» направлены на освоение разнообразных социокультурных технологий: например, игровых технологий в рекреационном пространстве, технологий анимации и рекреации в физкультурно-оздоровительных учреждениях, технологий анимационных программ в парках и др.

Задачей курсовых работ студентов направления 51.03.06 Библиотечно-информационная деятельность является овладение технологиями библиографирования и информационного моделирования документных массивов информации. Это базовые умения и навыки библиотечно-информационного специалиста. Работы по библиографическому отражению современной литературы, театра, кино, популярной периодики, как правило, отражают популярные жанры, имена, явления, малообеспеченные информационно-библиографическими ресурсами, и потому каждая студенческая работа представляет собой по-своему уникальный оригинальный авторский информационно-аналитический продукт в форме библиографического указателя, аналитического обзора, дайджеста [2].

На IV курсе обучения целью курсовых работ становится профилизация теоретических знаний и практических навыков, полученных в процессе обучения, в соответствии с профилем подготовки студента. Это курсовые работы исследовательского характера с обоснованием достоверности полученных результатов, а также с самостоятельными выводами студента-исследователя, его заключениями и предложениями об оптимально эффективных путях, способах и средствах решения поставленных в работе задач и проблем. Особенностью выполнения является синтез и развитие результатов исследований, полученных студентами на предыдущих этапах. При этом в круг объектов курсовых работ включается не только литература по специальности (научные, справочные, учебные издания, статьи из специальной периодики), но и тексты иной содержательной и знаковой природы. Так, учитывая, что тематика работ профилей «Менеджмент социально-культурной деятельности» и «Менеджмент библиотечно-информационной деятельности» связана с анализом состояния управленческой документации учреждений культуры, предварительной подготовкой к выполнению курсовой работы является обучение студентов системе документационного обеспечения управления, специфике подготовки документов, типологии изданий деловой литературы. В круг источников включаются организационно-методические документы (концепции, стратегические и перспективные планы, отчеты, бюджеты, сметы и т. п.). Курсовые работы профиля «Информационно-аналитическая деятельность библиотек» представляют собой исследование документальных массивов на основе методики, включающей синтез элементов библиографии, нотографии, дискографии, фильмографии и вебlioграфии [3]. Работы историко-культурной тематики требуют привлечения широкого круга архивных неопубликованных материалов и освоения методики работы с ними.

Выполнение курсовых работ ориентирует студентов на расширение использования электронной среды и доступа к электронным информационным ресурсам. Здесь следует выделить два аспекта. Во-первых, субъекты электронной виртуальной коммуникации могут выступать в качестве непосредственного объекта студенческого исследования (например, веб-сайты и информационные ресурсы учреждений культуры Самары, Отрадного, Жигулевска, Новокуйбышевска, Тольятти и сельских районов области). Второй аспект связан с развитием навыков культуры использования электронных носителей информации как источников информации. Он раскрывается в формировании у студентов умений и навыков эффективной навигации в виртуальных информационных ресурсах, оценки достоверности и качества сетевой информации.

Выполнение курсовых работ содействует формированию у студентов важного качества – личной ответственности за качество и результат исследовательской работы. В частности, этот аспект проявляется в процессе

обязательной проверки текстов курсовых работ на наличие и объем заимствований с использованием общедоступной системы интернет-сервиса «Антиплагиат» (<http://www.antiplagiat.ru>). Согласно «Положению о курсовой работе» СГИК, по результатам экспертизы на каждую работу готовится отчет с указанием процента заимствований, который в обязательном порядке прикладывается к экземпляру курсовой работы.

Защита курсовых работ проводится согласно разработанному графику выполнения и представления результатов исследований студентов. Как показывает анализ ее результатов, от 30 до 50 % работ оцениваются на «отлично», от 40 до 60 % – на «хорошо» и в среднем 10–15 % – на «удовлетворительно». Часть студентов, работая интенсивно, в тесном контакте с руководителями, выполняют курсовые работы досрочно. Лучшие курсовые работы демонстрируются на кафедральных выставках. Материалы курсовых работ как этапов исследовательской работы студентов используются в качестве основы докладов и сообщений для участия в студенческих научных конференциях (СНК). Апробация исследовательских гипотез курсовых работ осуществляется и в процессе производственной практики, которую студенты факультета проходят в учреждениях культуры региона – культурно-досуговых центрах, библиотеках, музеях, архивах, центрах дополнительного образования и т. п.

Таким образом, курсовая работа является важным компонентом процесса формирования и развития индивидуальной траектории обучения студента, синтезирующим элементы различных образовательных технологий – когнитивной, деятельностной и личностно-ориентированной. Именно в курсовых работах заключается потенциал личностно-деятельностной модели образования, востребованной в современном мире.

Курсовая работа, являясь сложным интеллектуально-развивающим видом учебной деятельности студента, реализует следующие функции: расширение тезауруса учебной дисциплины, в рамках которой выполняется данная работа; освоение навыков научно-исследовательской работы; подготовка к применению технологий профессиональной деятельности согласно компетентностным требованиям; формирование личной информационной культуры.

Нельзя недооценивать роль педагога в процессе руководства курсовыми работами. Именно руководитель обладает возможностями создать мотивирующие исследовательские установки, диагностировать познавательные способности студента и разработать максимально адекватную индивидуальную траекторию их развития. Вопросы использования в преподавании элементов данной образовательной технологии как набора стратегий достижения определенных образовательных результатов находятся в центре внимания вуза, а обмен эвристическими решениями на заседаниях кафедр, методических комиссий и на научно-методических конференциях служит основой для дальнейшего совершенствования учебного процесса.

Список литературы

1. Зайцева И.А. Культурологический проект как форма учебной деятельности студентов-культурологов // Преподаватель как субъект и объект современного образовательного процесса: материалы XLIV науч.-метод. конф. Самара: Изд-во СГИК, 2017. С. 243–248.
2. Кузичкина Г.А. Руководство НИРС как интеграционный элемент обучения и творчества // Преподаватель как субъект и объект информационно-образовательной среды вуза: материалы XLIII науч.-метод. конф. Самара: Изд-во СГИК, 2016. С. 221–225.
3. Кузичкина Г.А. Синтез когнитивного и библиографического компонентов в современной информационно-аналитической продукции // Модернизация культуры: от культурной политики к власти культуры: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. Самара: Изд-во СГИК, 2016. Ч. II. С. 22–27.
4. Лопатина Н.В., Ивина К.В. Курсовая работа как вид учебной деятельности в структуре подготовки библиотечно-информационных специалистов // Вестн. Моск. гос. ун-та культуры и искусств. 2017. № 3(77). С. 172–180.
5. Новожилова Т.Н. Технологии индивидуализированного обучения будущих специалистов социокультурного профиля // Вестн. Моск. гос. ун-та культуры и искусств. 2010. № 4 (36). С. 164–170.
6. Харитоновна С.В. Возможности проектирования в рамках подготовки бакалаврских дипломных исследований // Актуальные вопросы реализации в вузе федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения: материалы XLII науч.-метод. конф. Самара: Изд-во СГИК, 2016. С. 148–151.

COURSE WORK AS A COMPONENT OF AN INDIVIDUAL TRAJECTORY OF STUDENT LEARNING

E.A. Kurulenko

Samara State Institute of Culture

The article is devoted to the disclosure of the potential of the course work as a type of educational activity that contributes to the development of individual learning paths of the student. The necessary organizational and methodological conditions for the creation of a unified didactic basis for the preparation of coursework at the University are given. Specificity of differentiation of subjects, contents, methods, forms and algorithm of coursework by students of WGSN 51.00.00 Cultural studies and sociocultural projects.

Keywords: *course work, individual learning trajectory, pedagogical technologies of personal development of the student, research work of students, cultural education.*

Об авторе:

КУРУЛЕНКО Эллеонора Александровна – доктор культурологии, профессор, заслуженный работник культуры РФ, ректор ФГБОУ ВО «Самарский государственный институт культуры» (443010, Российская Федерация, г. Самара, ул. Фрунзе, 167), e-mail: rektor@smrgaki.ru

УДК 378.141: 364.043

ПОДГОТОВКА БАКАЛАВРОВ К УЧАСТИЮ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ СОЦИАЛЬНО-ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СРЕДЕ

Е.В. Мартынова

Среднерусский институт управления – филиал Российской академии
народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

Излагается материал о процессе современного этапа профессионализации будущих бакалавров социальной сферы. Приводятся результаты эмпирического исследования социально-психологических установок личности будущих бакалавров в мотивационно-потребностной сфере и уровня их мотивационно-профессиональной готовности и способности к овладению социально-проектными компетенциями как составляющих инновационной деятельности. Актуальность исследования подтверждается изучением экспертного мнения о потребности социальной практики в соответствующих кадрах. На основе теоретического и эмпирического анализа обосновывается организация подготовки бакалавров к участию в осуществлении социально-проектной деятельности, предлагаются формы и методы работы в данном направлении.

Ключевые слова: *бакалавры социальной сферы, компетенции проектирования, мотивационно-профессиональная готовность и способность, педагогические условия, социально-проектные компетенции, социально-проектная деятельность, социальное проектирование, социально-психологические установки личности в мотивационно-потребностной сфере, устойчивая положительная мотивация.*

Современная научная среда, характеризуя деятельность специалиста социальной сферы, отводит проектированию в ней доминирующую роль [6, с. 91]. Кадровая политика учреждений социальной сферы ориентирована на конкурентоспособного специалиста – эксперта и аналитика, который выступает проводником социальной политики, способен эффективно решать спектр социальных проблем, умеет разрабатывать и управлять социальным проектом.

Изучение экспертного мнения позволило нам выявить потребность социальной практики в кадрах, владеющих проектными компетенциями [5]. В стандартизированном интервью приняли участие руководители социальных учреждений и служб Орловской области и г. Орла. Эксперты (79 % респондентов от общего числа участвовавших в опросе) выражают уверенность в том, что способность их сотрудников к социальному проектированию внесет обновление в деятельность учреждений и организаций социальной сферы; опора на проектное

мышление позволит более эффективно проводить оценку обстоятельств, ухудшающих условия жизнедеятельности граждан, определять их индивидуальные потребности, ставить социальный диагноз, разрабатывать индивидуальные программы предоставления социальных услуг и мероприятий по социальному сопровождению и социальному обеспечению разных категорий населения.

Руководители-практики (63 % респондентов от общего числа участвовавших в опросе) готовы использовать в деятельности социальных служб «продукты» социального проектирования студентов. К работе по созданию социального проекта способны приступить только 30 % опрошенных, так как их сотрудники частично к этому подготовлены.

Таким образом, результаты экспертного опроса позволяют говорить о востребованности потенциальных работодателей иметь в штатном составе специалистов, обладающих социально-проектными компетенциями. Кадры, готовые исполнять профессиональные обязанности по предоставлению мер социальной защиты, социального обеспечения, социальной помощи и социального обслуживания разных категорий населения на креативном уровне, осознающие социальные проблемы клиентов, предлагающие нестандартные творческие варианты их проектных решений, необходимы для современной социальной практики. Но чтобы осуществлять профессиональную деятельность на таком уровне, специалистом должны «двигать» некие внутренние личностные предпосылки. В связи с этим актуальность приобретает личностная направленность будущих бакалавров социальной сферы на проявления альтруизма и эгоизма. Обучающийся, который ориентирован на проявление заботы и милосердия к людям, оказавшимся в социально-опасном положении (тенденция к альтруизму), будет проявлять гораздо большее стремление и готовность к созданию проекта, направленного на повышение эффективности социального обслуживания и оказания социальной поддержки гражданам на индивидуальном, групповом или средовом уровнях, чем тот, кто предварительно обнаруживает эгоистический посыл своей деятельности.

Немаловажной установкой личности бакалавра для успешного овладения социально-проектными компетенциями является внутренняя ориентация на результат. По мнению психологов, такие люди способны достичь положительного результата, несмотря на препятствия и неудачи [1]. Если будущие бакалавры сосредоточены на получении итогового продукта своей деятельности (в качестве которого выступает социальный проект), то они будут стремиться к его созданию, конечному варианту, что отличает их от тех обучающихся, которые проявляют интерес непосредственно только к самому процессу работы над проектом.

Совокупность устойчивых мотивов личности обучающихся, которые ориентируют их деятельность по отношению к окружающей

среде, дает возможность определить методика О.Ф. Потемкиной «Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере», цель которой – выявление степени выраженности социально-психологических установок, направленных на «альтруизм – эгоизм», «процесс – результат» [4].

Данное исследование было организовано среди обучающихся по направлению подготовки «Социальная работа» и «Организация работы с молодежью» в ФГБОУ ВО «Среднерусский институт управления – филиал РАНХиГС» и ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева» (188 человек). Результаты диагностики показали, что у 136 человек (72,3 % от общего количества опрошенных) основной мотив профессионального поведения – это интересы и благополучие окружающих (ориентация на альтруистические ценности), что говорит об их внутренней направленности на овладение социально-проектными компетенциями. Для 52 респондентов (27,7 % от общего количества участвовавших в опросе) ценность – собственная личность, в деятельности доминирует эгоистический мотив, а владение социально-проектными компетенциями – средство для самореализации: карьера, престиж, руководящие должности, признание в профессиональной области [3, с.141].

94 человека (50 % от общего количества бакалавров, участвовавших в опросе) больше интересуются процессом, нежели думают о достижении конечного результата (процессуальная направленность). На результате своей деятельности сосредоточены также 50 % респондентов, что рассматривается как большая предрасположенность к овладению компетенциями проектирования.

Таким образом, обобщенные результаты исследования степени выраженности социально-психологических установок обучающихся по направлению подготовки «Социальная работа» и «Организация работы с молодежью» позволяют заключить, что в своем большинстве они внутренне ориентированы на работу по созданию проекта. Однако это неосознанная ориентация, а для плодотворной проектной деятельности необходимо полное четкое понимание прежде неосознаваемых аспектов развития проектного мышления и овладение социально-проектными компетенциями как ресурсами личности. И здесь уже интерес представляет мотивационно-профессиональная готовность и способность к осуществлению социально-проектной деятельности в профессиональной среде.

Устойчивые новообразования в профессионально-личностных характеристиках бакалавров социальной сферы (личностные, когнитивные, рефлексивно-деятельностные и регулятивные) составляют мотивационно-профессиональную готовность и способность к осуществлению социально-проектной деятельности. Степень развития

(качественное состояние), степень, на которой находятся и которой достигают обучающиеся в процессе подготовки к созданию социально значимого продукта (проекта), определяет уровень мотивационно-профессиональной готовности и способности. Его значимые составляющие – интерес к работе по созданию социального проекта, возможный потенциал для профессионального развития и карьерного роста; наличие основополагающих специальных социально-проектных знаний об основах разработки, реализации социальных проектов и практически значимых умений и навыков в области социального проектирования и управления ими [3, с. 13]. Определить данный уровень позволяют разработанные авторские методики («Мотивационная готовность к овладению социально-проектными компетенциями» и «Профессиональная готовность к осуществлению социально-проектной деятельности») [3, с. 141].

В ходе исследования мы получили следующие результаты: интерес к работе по созданию социального проекта (ИРСП) прослеживается у 64,4 % респондентов, интереса не испытывают 35,6 % участвовавших в опросе. 71,8% респондентов отмечают возможный потенциал для своего профессионального развития и карьерного роста (ПРСПК) при овладении социально-проектными компетенциями. Не видят данной возможности 28,5 % принявших участие в опросе. Оба выделенных компонента позволяют определить уровни мотивационной готовности (рис. 1).

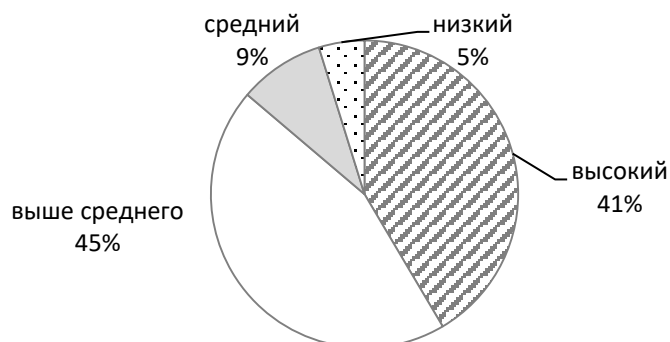


Рис. 1. Распределение уровней мотивационной готовности обучающихся к овладению социально-проектными компетенциями

Интересно соотношение среди обучающихся, имеющих разный уровень мотивационной готовности, к выражению интереса по созданию социально значимого продукта – проекта. Так, 92,3 % респондентов с высоким уровнем мотивационной готовности видят в этом потребность, а среди бакалавров с уровнем выше среднего данная тенденция прослеживается лишь у 47,6 % респондентов, хотя в процентном соотношении эта категория несколько больше предыдущей. Обратную ситуацию наблюдаем среди обучающихся, не имеющих достаточного

интереса к проектированию, а именно: интереса нет, но они видят в социально-проектной деятельности современные тенденции для своего профессионального роста и будущей карьеры, с этой целью готовы совершенствовать свои профессиональные навыки. Все обучающиеся, имеющие средний и низкий уровни, не заинтересованы в овладении проектными компетенциями (рис. 2).

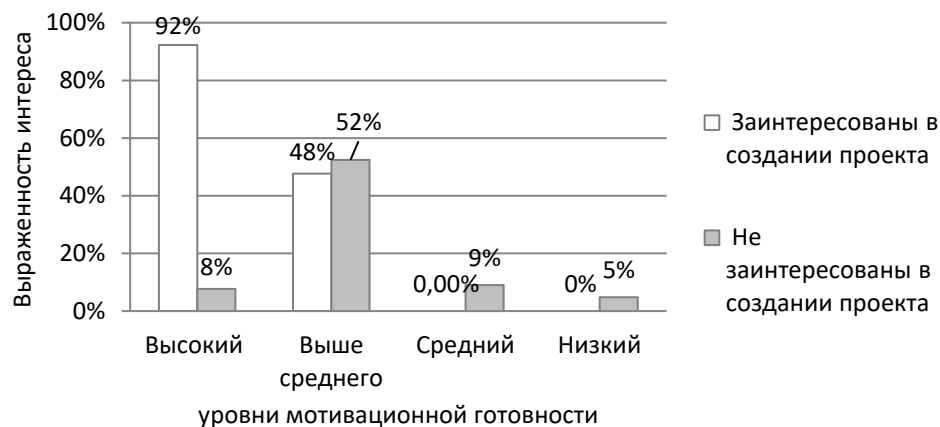


Рис. 2. Выраженность интереса обучающихся к социальному проектированию в зависимости от уровня мотивационной готовности.

Анализ ответов бакалавров относительно внутренних ресурсов для профессионального развития и карьерного роста дает возможность заключить, что все респонденты с высоким и выше среднего уровнями мотивационной готовности видят названную взаимосвязь, несмотря на то что работа над проектом не является исключительной профессиональной обязанностью специалиста социальной сферы. Взаимосвязи карьеры и готовности к социальному проектированию не находят обучающиеся, обнаружившие средний и низкий уровни (рис. 3).

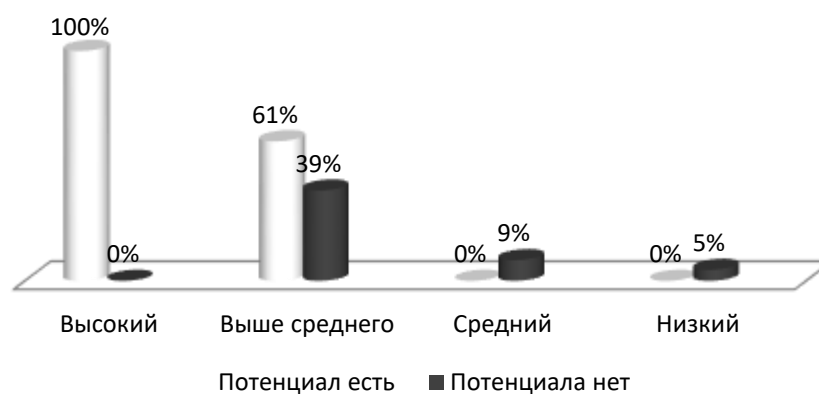


Рис. 3. Соотношение разных уровней мотивационной готовности к потенциалу профессионального развития и карьерного роста при овладении компетенциями проектирования.

Общие результаты исследования мотивационной готовности к овладению социально-проектными компетенциями представлены на рис. 4.

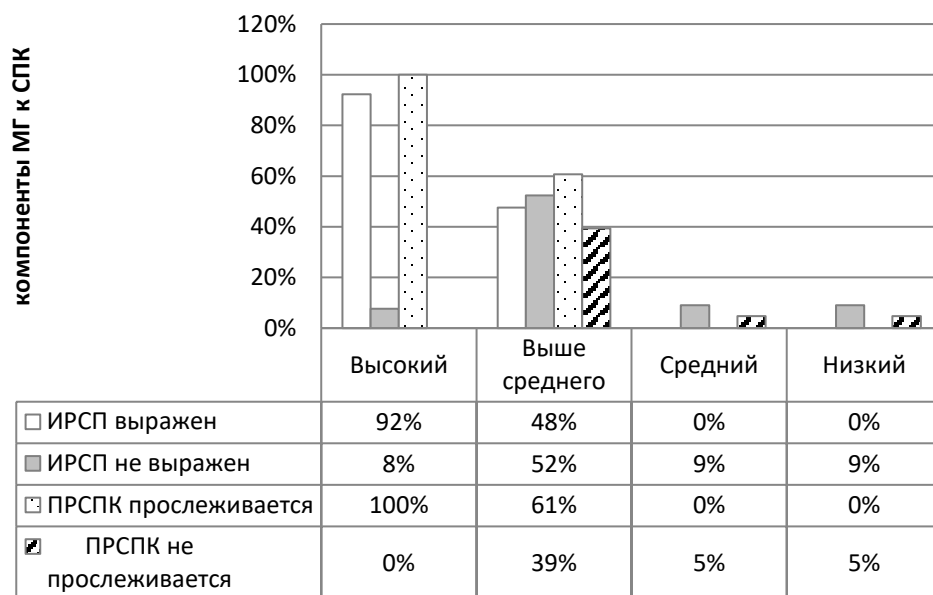


Рис. 4. Результаты диагностики с использованием методики «Мотивационная готовность к овладению социально-проектными компетенциями»

Уровень профессиональной готовности и способности к социально-проектной деятельности определялись с помощью методики «Профессиональная готовность к осуществлению социально-проектной деятельности». Низкий уровень в ходе опроса отметили у себя 81,8 % респондентов; 18,2 % респондентов – участников опроса – средний.

Таким образом, проведенный анализ позволяет заключить, что для эффективности подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций необходимо организовать системную деятельность в двух направлениях:

1) формировать устойчивую положительную мотивацию; при этом осуществлять развитие интереса к созданию социально значимого продукта (проекта) и представлений о взаимосвязи профессионального роста (карьерного) с готовностью к проектированию;

2) формировать умения и навыки проектирования посредством целенаправленной подготовки к работе по созданию социально значимого продукта – социального проекта.

Разберем эти два направления:

1. Устойчивая положительная мотивация имеет прямую связь с развитием у бакалавров профессиональной потребности в овладении компетенциями проектирования, с пониманием ими значимости профессиональной роли специалиста, обладающего культурой

проектирования, с осознанием своих индивидуально-личностных ценностей в формировании кадрового потенциала социальной сферы, что достигается путем:

1) посещения различных учреждений и служб социальной сферы (содержательная практика студентов): а) в рамках практики по получению первичных профессиональных умений и навыков с целью выявления социальных проблем (индивидуальных, групповых, средовых), для решения которых требуется создание и внедрение социальных проектов; б) в рамках практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности для развития творческого подхода при самостоятельном выполнении бакалаврами в производственных условиях реальных производственных и общественно-социальных задач при разработке социальных проектов;

2) присутствия на защите проектов, разработанных в процессе реализации Президентской программы «Модернизация в социальной сфере» [3, с. 154];

3) встреч со специалистами-практиками, которые в своей профессиональной деятельности применяют технологии проектирования;

4) встреч с авторами – победителями или участниками конкурсов проектов и грантов;

5) встреч в формате открытого диалога с руководителями социальных служб и учреждений, испытывающих потребность в кадровом составе, который готов и способен к участию в деятельности по созданию социально значимого продукта; интересующихся «продуктами» проектной деятельности обучающихся для практического внедрения;

6) изучения ресурсов Интернета о конкурсах проектов и грантах, о реализующихся социальных проектах в других регионах, городах, странах;

7) посещения научного слета обучающихся по написанию проектов.

2. Второе направление деятельности предполагает:

1) осуществление оценки объективных возможностей ресурсной образовательной среды вуза в подготовке обучающихся к реализации социально-проектных компетенций, которые включают: а) профессиональную подготовленность профессорско-преподавательского состава вуза/кафедры к созданию социального проекта с обучающимися; б) организацию сотрудничества с «потребителями» социальных проектов – учреждениями социальной сферы; в) организацию участия в конкурсах/грантах проектов социальной направленности;

2) применение в процессе подготовки интерактивных форм и

методов, которые ориентированы на демонстрацию наблюдаемых признаков проявления социально-проектных компетенций;

3) сопровождение процесса индивидуального проектирования обучающихся;

4) организацию «открытых» защит разработанных обучающимися проектов с присутствием экспертов из числа сотрудников учреждений и служб социальной сферы;

5) предоставление возможности обучающимся попробовать себя в качестве дублера-модератора в работе по созданию проектов с другими группами и/или с обучающимися других курсов (студент-модератор);

6) развитие навыков научного исследования в области социального проектирования (выполнение выпускных квалификационных работ с проектной частью, научные публикации обучающихся в рамках исследования) [3, с. 154].

Системно организованная деятельность протекает при соблюдении определенных педагогических условий [2], которые, по нашему мнению, будут способствовать обеспечению эффективности подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций.

Работа в данном направлении актуальна и своевременна, отвечает высоким требованиям современного рынка труда к претендентам на рабочие места, где конкурентоспособный специалист – это специалист, который готов к инновационной (проектной) деятельности, рассматриваемой исследователями в качестве значимой ценности в профессиональной среде.

Использование в профессиональной деятельности технологии проектирования способствует снижению негативных последствий трудной жизненной ситуации клиента, преобразовывая социальную среду и выступая способом преодоления жизненных рисков в нестабильных социальных условиях [6, с. 91].

Список литературы

1. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2002. 512 с.
2. Мартынова Е.В. Педагогические условия подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций // Европейский журнал социальных наук. 2017. № 1. С. 224–229.
3. Мартынова Е.В. Педагогические условия подготовки будущих бакалавров социальной сферы к реализации социально-проектных компетенций: дис. ... канд. пед. наук. Орел: ОГУ им. И.С. Тургенева, 2016.
4. Потемкина О.Ф. Диагностика социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере. URL:

<https://onlinetestpad.com/ru> (дата обращения: 24.04.2016).

5. Селютин В.Д. Об использовании методов математической статистики в педагогических диссертациях // Образование и общество. 2017. № 4 (105). С. 104–106.
6. Ядвиршис Л.А. Обучение студентов технологиям проектирования социальной среды // Вестн. Брянск. гос. ун-та. Сер. «Общая педагогика. Профессиональная педагогика. Психология. Частные методики». 2012. № 1. С. 91–93.

PREPARATION OF BACHELORS TO PARTICIPATE IN THE IMPLEMENTATION OF SOCIAL PROJECT ACTIVITY IN THE PROFESSIONAL ENVIRONMENT

E.V. Martynova

Central Russian Institute of Management – a branch of the Russian Academy
of National Economy and Public Administration
under the President of the Russian Federation

The article describes the process of the current stage of professionalization of future bachelors of the social sphere. The results of an empirical study of the socio-psychological attitudes of the future bachelors in the motivational and need sphere and the level of their motivational and professional readiness and ability to master social and project competencies as components of innovation activity are presented. The relevance of the study is confirmed by the study of expert opinion on the need for social practice in the relevant personnel. Based on the theoretical and empirical analysis, the organization of training bachelors to participate in the implementation of social and project activities is justified, forms and methods of work in this direction are proposed.

Keywords: *bachelors of social sphere, design competence, motivational and professional readiness and ability, pedagogical conditions, socio-project competence, socio-project activity, social design, socio-psychological attitudes of the individual in the motivational and need sphere, stable positive motivation.*

Об авторе:

МАРТЫНОВА Елена Вячеславовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Трудовое право и социальное обеспечение» ФГБОУ ВО «Среднерусский институт управления – филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ» (302028, г. Орел, Бульвар Победы, д. 5А), e-mail: martynova7777@yandex.ru

УДК 378.14.015.62

ЭВОЛЮЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ

В.М. Нестеренко

Самарский государственный технический университет

Представлена роль эволюционно-деятельностного подхода в обеспечении принципиально новой системы подготовки и управления продуктивной деятельностью государственного и муниципального служащего на основе сформированной в процессе обучения интеллектуально-информационной поддержки профессиональной деятельности. Новизна принятой модели трансформации процесса и содержания подготовки специалистов заключается в использовании деятельностной дидактической платформы, обеспечивающей генерацию актуальных знаний в процессе конструирования продуктивной персональной деятельности. Приведен анализ содержания смыслообразующих характеристик деятельности государственного и муниципального служащего, являющийся основой разработки методов оценивания результативности профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *эволюционная деятельность, трансформация, дидактическая платформа, инновационные ценности, культура принятия решения, актуальные инварианты, результативность деятельности.*

Реализация задач и достижение национальных приоритетов Российской Федерации, определенных в документах стратегического планирования, предъявляют новые требования к государственному управлению, к государственным и муниципальным служащим. Новая технологическая революция, цифровизация и платформизация экономических и социальных процессов актуализируют проблему профессиональной подготовки государственных и муниципальных служащих, способных осознанно, ответственно принимать результативные решения в быстро меняющейся среде профессиональной деятельности [5; 6; 7]. В условиях внешних и внутренних вызовов решения должны приниматься до наступления серьезных негативных изменений. В этом случае использование предыдущего опыта, воспроизведение ранее ценных знаний и эффективных в прошлом способов действий не гарантируют получение действенного результата.

Исследования показывают, что необходимо создать условия для реализации эволюционно-деятельностного развития отношений государственного служащего с реальной средой (эволюционно-деятельностный подход) [1; 8].

Функция эволюционно-деятельностного подхода состоит в достижении согласия между разными видениями МИРа: Мечта, Идея, Реализация. При этом трансформируются педагогические основы профессиональной подготовки специалиста, главными становятся:

1. Персональное исследование мира, представление себя в этом мире и реализация идей в реальной экономике, а не формальное выполнение нормативных предписаний.

2. Козволюционное развитие подходов к реализации персональных идей и состояния среды деятельности государственного и муниципального служащего, а не редукция и адаптация известных решений.

3. Производство инновационных ценных знаний для конкретной ситуации в актуальный момент времени с учетом персональных предпочтений, а не репродуктивное воспроизведение прошлых знаний.

Анализ моделей традиционного решения задач выявил следующие несовершенства:

1. Алгоритм решения конкретной задачи субъект воспроизводит из набора известных знаний, классифицированных в процессе обучения по выбранному направлению или профессии.

2. При отсутствии готового решения возможна попытка адаптации другого известного решения с близкими параметрами. Это решение будет неточным, а может быть, и ложным.

3. Создание нового решения профессиональных задач традиционной моделью не поддерживается, так как многие понятия не имеют единого основания представления (объектов и их содержания).

4. Взаимопонимание специалистов основано в большей степени на субъективном доверии известным частным решениям, что снижает эффективность совместной деятельности.

Реализация эволюционно-деятельностного подхода (ЭД-подход) обеспечивает принципиально новую систему подготовки и управления продуктивной деятельностью государственного и муниципального служащего. В результате формируется так называемая умная интеллектуально-информационная поддержка профессиональной деятельности: ЭД-подход становится частью системы коммуникаций потребителей, провайдером контента, интерактивным элементом; использование ЭД-подхода позволяет субъекту трансформировать ценность своего образования за счет управления своей активностью; ЭД-трансформация – процесс изменения объекта познания через переосмысление подхода к стратегическому планированию, внедрению инноваций и адаптации продуктивных моделей принятия решения к условиям современной цифровой экономики; изучение не предметов, а явлений, процессов, то есть изучаются не темы, а определенные направления деятельности с помощью учебных дисциплин [2].

ЭД-трансформация (по своей сути цифровая трансформация) не только и не столько внедрение ИТ-решений, сколько в целом существенное культурное и организационное изменение в процессе принятия решения. Переход к цифровой трансформации предполагает внедрение более гибких и безбарьерных процессов, изменение корпоративной культуры, оптимизацию процессов принятия решения.

Деятельностная дидактическая платформа трансформации профессиональной подготовки государственного служащего в условиях инновационной экономики имеет три важных отличия: гораздо большее значение придается выгоде участвующих в принятии решения членов команды, чем сокращению затрат; гораздо большее значение придается выработке новых моделей принятия решения в зависимости от стратегии, трансформации системы управления; происходит фокусирование на взаимодействии субъектов образования и на том, чтобы сделать такое взаимодействие более комфортным.

Интеллектуально-информационная поддержка профессиональной деятельности обеспечивает мобильность, инновационность, толерантность деятельности госслужащего и муниципального служащего в условиях трансформации государственного управления (см. схему).



Модель качественных характеристик деятельности государственного и муниципального служащего.

Совершенствование системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации государственных и муниципальных служащих требует совершенствования и развития методов оценки эффективности профессиональной подготовки.

Исходя из вышеизложенного, определены смыслообразующие характеристики мобильности, инновационности и толерантности государственного и муниципального служащего.

Мобильность мы рассматриваем в трех плоскостях: мобильность во времени, мобильность в пространстве, психологическая мобильность [4].

Мобильность во времени мы понимаем как способность государственного и муниципального служащего в процессе деятельности работать с постоянно высоким коэффициентом полезного действия в течение всей трудовой жизни: создавать и осваивать наукоемкие технологии, надежно обеспечивать принципиально новый технологический уровень производства, быстро адаптироваться в условиях стремительно меняющейся информационной среды.

Мобильность в пространстве подразумевает возможность и способность эффективной смены профессиональной направленности, вида, области, сферы деятельности, места работы, условий жизни.

Стабильный процесс деятельности сменяется актуальным инвариантом в едином пространстве деятельности, в котором человек чувствует себя профессионалом, то есть умеет реализовывать свои знания в выбранном формате.

В постиндустриальном обществе государственный и муниципальный служащий в процессе деятельности обязан быть подвижным не только в пространстве и времени, но и психологически:

- понимать, что окружающая профессиональная среда постоянно меняется, и, дабы не быть «отбракованным», необходимо развиваться резонансно со средой в течение всей трудовой деятельности;
- быть потенциально готовым к изменениям профессиональной среды;
- иметь потребность соответствовать той среде, в которой действуешь;
- осознавать вероятность изменений и необходимость готовности к перемене профессиональной деятельности.

Мы считаем, что мобильность обеспечивается способностью государственного и муниципального служащего в процессе профессиональной деятельности: во-первых, эволюционировать адекватно изменениям профессиональной среды, во-вторых, самому развивать профессиональную среду в соответствии с изменяющимися общественными и личностными потребностями за счет умения осознанно преодолевать стереотипы процесса мышления на основе

трансформации процесса принятия решения.

Инновационность находит выражение в особом сочетании специфических черт личности:

- ориентация на будущее;
- принятие инновации как личностно значимой ценности,
- понимание своей личной инициативы как субъективно возможной и общественно принимаемой основы развития профессиональной деятельности;
- способность рассматривать как систему то, что для остальных представляет набор разрозненных, не связанных между собой элементов;
- потребность в организации собственной профессиональной деятельности на основе создания, освоения и применения новшеств;
- готовность и способность порождать инновационное ценное актуальное знание;
- готовность и способность осуществлять трансферт инноваций в экономику.

Инновационность, по нашему мнению, обеспечивается умением осознанно преодолевать стереотипы решений профессиональных задач, создавать качественно новое в результате трансформации системообразующих основ известных средств или формирования новых.

Определяем толерантность как готовность и способность государственного и муниципального служащего эффективно и конструктивно действовать в многомерном профессиональном мире.

Толерантность – явление многоаспектное. Толерантность проявляется в сознательном, осмысленном и ответственном выборе человека его собственной позиции и активности по построению определенных отношений. В контексте анализируемых проблем мы выделяем толерантность к неопределенности и межличностную толерантность.

Государственный и муниципальный служащий, толерантный к неопределенности, способен:

- осмысленно, осознано, ответственно принимать решения (в том числе и рискованные) в результате выявления противоречий, постановки и исследования проблемы, даже если не известны все факты и возможные последствия;
- испытывать позитивные эмоции в новых, неструктурированных, неоднозначных ситуациях, воспринимая их не как угрожающие, а как предоставляющие новые возможности;
- объективно, выдержанно изучать кризисные, проблемные ситуации и адекватно реагировать на вызовы профессиональной среды.

Государственный и муниципальный служащий, толерантный в межличностных отношениях, способен:

- воспринимать мнения и оценки других людей как выражение

их точки зрения, имеющей право на существование независимо от степени расхождения с его собственными взглядами;

- осмысливать полезность многообразия мнений;
- открыто высказывать свою точку зрения и отстаивать собственные позиции, уважая и признавая право другого воспринимать, мыслить, оценивать иначе;
- осознанно, в соответствии с актуальными общественными и личностными потребностями на основе понимания и учета других точек зрения, конструктивно взаимодействовать (согласовывать позиции, достигать компромисса, консенсуса), сотрудничать в процессе решения комплексных многокритериальных задач.

Толерантность обеспечивается через соединение содержания единичных потребностей, целей деятельности государственного и муниципального служащего с потребностями, целями всеобщего развития на основе трансферта знаний в нужное время в нужное место профессионального пространства.

Толерантность проявляется в сознательном, осмысленном и ответственном выборе человека, его собственной позиции и активности в построении определенных отношений за счет умения осознавать необходимость и возможность преодоления информационной неопределенности в профессиональной деятельности на основе трансферта знаний в нужное время в нужное место в пространстве профессиональной деятельности

Мобильность, инновационность, толерантность обеспечивают возможность быстрого преобразования и адекватного реагирования на изменения профессиональной среды, общественных и личностных потребностей, что значительно повышает надежность профессиональной деятельности государственного и муниципального служащего. Результаты анализа содержания смыслообразующих характеристик деятельности государственного и муниципального служащего стали основой разработки методов оценивания эффективности подготовки государственных и муниципальных служащих (табл.).

Чтобы фундаментально изменить стратегию деятельности госслужащих и муниципальных служащих, необходимо отказаться от устаревшей идеи равняться на конкурентов и перестать делать выбор между дифференциацией и низкими издержками.

Эффективный государственный и муниципальный служащий должен не только осознавать необходимость изменения обстоятельств, важность самоизменения, не только умеет брать из среды то, что может освоить, сделать своим и, следовательно, поднять себя на другой уровень развития, он обязан самостоятельно конструировать пространство возможностей и стать созидателем технологического уклада и актуальной деятельности.

Содержание показателей эффективности подготовки
государственных и муниципальных служащих

Показатель оценивания	Память	Активность	Инварианты принятия решений
Мобильность	Модели познания профессиональной среды. Система социально значимых ценностей. Система личностно значимых ценностей. Информация об актуальном окружающем мире (конкретная ситуация) и о себе в нем	Ориентация на перемены Осознанное стремление к постоянному совершенствованию, развитию согласованно с реальной средой, общественными и личностными потребностями. Осознанное стремление реализовать инновационную ценность информации	Генерация актуального знания в нужное время в нужном месте профессионального пространства. Оценка фактов и явлений с точки зрения социально-производственных и личностных ценностей
Толерантность	Актуальная информация о многообразии ситуации (множество идей, интерпретаций, мнений, моделей деятельности). Осмысленный собственный опыт толерантного взаимодействия со специалистами других профессий, иной культурной, национальной, конфессиональной принадлежности, социального положения, возраста, убеждений и выводы из этого опыта.	Осознанное стремление к конструктивному сотрудничеству; нахождению консенсуса в процессе решения профессиональной задачи. Потребность самореализации, самоактуализации в профессиональной деятельности, при признании равноправными других субъектов деятельности, уважении их убеждений и действий.	

Показатель оценивания	Память	Активность	Инварианты принятия решений
	Социальные ценности и ценностные ориентации личности	Побуждение находить непротиворечивые решения противоречивым ситуациям	оценка вариантов выбора с нескольких точек зрения. Признание и понимание мотивов, доводов, аргументов другого (других) в процессе диалога при принятии решения
Инновационность	Опыт прогнозирования событий. Критерии оценки новизны	Потребность создания, освоения и применения новшеств в собственной практике. Ориентация на будущее. Стремление находить множество разных вариантов решения при одних и тех же условиях. Принятие инновации личностно значимой ценностью. Понимание своей личной инициативы как субъективно возможной и общественно принимаемой основы собственного существования	Целенаправленный поиск изменений и систематический анализ возможностей, которые эти изменения могут дать для успешной профессиональной деятельности. Оценка вероятного распределения последствий результатов нововведения, определение степени риска

В настоящее время разработано учебно-методическое обеспечения эволюционно-деятельностной подготовки государственных и муниципальных служащих и оценки ее эффективности [3].

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Концентрация новых цифровых технологий велика как никогда. Эти технологии уже влияют на деятельность государственных и муниципальных служащих, которым еще предстоит существенно трансформироваться, чтобы реализовать выгоды и возможности от цифровизации. Трансформация невозможна без выработки и реализации осознанной стратегии цифровизации, которая бы учитывала особенности и специфику деятельности государственных и муниципальных служащих.

2. Эволюционно-деятельностная стратегия трансформации профессиональной подготовки государственного и муниципального служащего в условиях инновационной экономики обеспечивает в целом существенные культурные и организационные изменения в процессе принятия решения на основе внедрения более гибких и безбарьерных процессов.

3. Трансформация профессиональной подготовки государственного и муниципального служащего в условиях инновационной экономики обеспечивает мобильность, инновационность, толерантность и создает условия для быстрого преобразования и адекватного реагирования на изменения профессиональной среды, общественных и личностных потребностей, что значительно повышает надежность профессиональной деятельности государственного и муниципального служащего.

4. Результаты анализа трансформируемого содержания смыслообразующих характеристик деятельности государственного и муниципального служащего стали основой разработки аксиоматических методов оценивания эффективности подготовки государственных служащих.

Список литературы

1. Мельник Н.М. Эволюционно-деятельностное образование – основа системной консолидации инновационной деятельности университета, предприятий, бизнеса // Научное мнение, 2017. № 12. С. 62–67.
2. Мельник Н.М. Инновационная технология подготовки лидеров глобальной конкуренции // Вестн. СамГТУ. Сер. «Психолого-педагогические науки». 2013. № 2 (20). С. 129–141.
3. Мельник Н.М. Педагогические аспекты эволюционно-деятельностного высшего образования. Самара: Самар. гос. техн. ун-т, 2014. 144 с.
4. Нестеренко В.М. Параметрическое управление знанием в процессе решения профессиональных задач // Вестн. СамГТУ. Сер. «Психолого-

- педагогические науки», 2011. № 1 (15). С. 89–98.
5. Программа «Цифровая экономика Российской Федерации» утверждена распоряжением правительства Российской Федерации от 27 июля 2017г. №1632-р. URL: <http://static.government.ru> (дата обращения 26.08.2018).
 6. Сологуб В.А., Хашева И.А. Транспарентность и синкретичность коммуникационного взаимодействия власти и общества: особенности, проблемы, пути оптимизации // Гос. и муницип. управление. Уч. зап. 2017. № 4. С. 192–200.
 7. Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации, утверждена Указом Президента РФ от 01.12.2016 N 642 «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации». URL: http://consultant.ru/document/cons_doc_LAW_207967 (дата обращения 26.08.2018).
 8. Nesterenko V.M. Conceptual principles of engineering education based on the approach to evolutionary activity. A handbook on research in the field of engineering education in a global context (2 volumes). Bauman Moscow State Technical University, Aston University, UK: 2018, V. 1, P. 39.

EVOLUTIONARY-ACTIVITY TRANSFORMATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF OFFICIALS

V.M. Nesterenko

Samara State Technical University

It is presented the role of the evolutionary-activity approach in providing a fundamentally new system of training and managing the productive activity of official based on the basis of the intellectual-information support of professional activity. The novelty of the adopted model for the transformation of the process and the content of the training of specialists consists in the use of an activity didactic platform that ensures the generation of actual knowledge in the process of constructing productive personal activity. An analysis is made of the content of the sense-forming characteristics of the activities of the official, which is the basis for developing methods for assessing the effectiveness of vocational training.

Keywords: *evolutionary activity, transformation, didactic platform, innovative values, decision culture, actual invariants, efficiency.*

Об авторе

НЕСТЕРЕНКО Владимир Михайлович – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Психология и педагогика», ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет» (443100, г. Самара, ул. Молодогвардейская, 244), e-mail: nesterenko.fgo@gmail.com

УДК 372.8:81`42

КОММУНИКАТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ МАГИСТРАНТОВ

С.Ю. Тюрина

Ивановский государственный энергетический университет
им. В.И. Ленина

Описан опыт использования коммуникативных технологий в процессе научения профессиональному иноязычному дискурсу студентов магистратуры в неязыковом вузе. Подчеркивается, что процесс обучения английскому языку представляет собой определенную модель профессионального взаимодействия. Отмечается, что результатом образования по курсу иностранного языка является развитие универсальных компетенций, обозначенных в новых федеральных государственных образовательных стандартах.

Ключевые слова: коммуникативные технологии, иноязычные коммуникативные навыки, профессиональное взаимодействие.

В сентябре 2017 г. Министерство образования и науки РФ представило новые федеральные государственные образовательные стандарты, которые вступают в силу уже в этом учебном году. Эти государственные стандарты высшего образования разработаны с учетом профессиональных стандартов 3++ по программам бакалавриата, специалитета и магистратуры. В тексте документа рассматриваются универсальные компетенции, которые могут быть сформированы в рамках курса «Иностранный язык».

Как же они сформулированы? Обратимся, например, к Приказу № 932 Об утверждении ФГОС ВО магистратура по направлению подготовки 09.04.04 *Программная инженерия* от 19 сентября 2017 года. В документе перечислены универсальные компетенции, которые должны быть сформированы у выпускников вуза. Среди них УК-4: способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия; УК-5: способен анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия.

Таким образом, стратегии государства в области изучения иностранного языка предполагают, что студенты магистратуры имеют достаточные знания об академическом и профессиональном дискурсах, владеют современными коммуникативными технологиями, обладают эффективными навыками устного и письменного общения на родном и иностранном языках в процессе профессионального и межкультурного взаимодействия.

О каких же коммуникативных технологиях идет речь? В работах

отечественных авторов, например, Э.Г. Азимова [1, с. 99–100], Е.И. Пассова [2], Г.Г. Почепцова [3], вопрос о сущности коммуникации, коммуникативных процессах и технологиях описан достаточно полно.

В данной работе понятие «*коммуникативная технология*» мы рассматриваем в широком смысле – как совокупность методов передачи и приема информации для реализации определенных целей говорящего (обмена, воздействия или взаимодействия). В узком смысле в учебном процессе *коммуникативную технологию* можно рассматривать как совокупность приемов практической реализации принципа коммуникативности [2, с. 117–118]. Для нее характерны следующие черты: мотивация как обусловленность речевого действия обучающегося; целенаправленность высказывания; личностная вовлеченность обучающегося; речемыслительная активность; ситуативность и контекст; образовательная и научная ценность учебного материала; проблемность учебного материала; взаимодействие участников образовательного процесса.

В основе использования коммуникативных технологий лежит направленность на межличностное взаимодействие всех участников учебного процесса, гуманизацию педагогического взаимодействия, основанного на принципах гуманной педагогики, признающий обучающегося как активного, сознательного и равноправного участника учебного процесса.

Исходя из вышеизложенного, в рамках курса «*Иностранный язык*» для студентов неязыкового вуза стоит глобальная задача обучения устной и письменной речи на иностранном языке, то есть развития иноязычных коммуникативных навыков профессионального общения с учетом различия культур.

Актуальность данной задачи прежде всего обусловлена следующими факторами. Во-первых, необходимостью скорректировать ключевые цели и составляющие содержания иноязычного обучения студентов магистратуры, а во-вторых, необходимостью учитывать потребности самих обучающихся в будущей профессиональной деятельности.

Как показывают результаты анкетирования, студенты магистратуры направления подготовки «*Электроэнергетика и электротехника*» ориентированы на научно-исследовательскую деятельность; следовательно, сфера их интересов – это чтение и анализ иностранных текстов по специальности, подготовка аннотаций и рефератов прочитанной литературы и собственные научные исследования, результаты которых могут быть опубликованы в отечественных и иностранных журналах. Следовательно, необходимо развивать навыки критического анализа существующих достижений в современной науке при решении научно-исследовательских задач. Это предполагает критическое осмысление результатов научных работ на английском языке в сфере профессионального общения, использование стратегий различных видов чтения иноязычного научного дискурса, а

также восприятие и анализ информации графиков, диаграмм, таблиц и другого графического материала.

Магистранты направления подготовки «Программная инженерия» испытывают реальную потребность в устном общении с иностранными партнерами и клиентами, поскольку они участвуют в разработке и сопровождении программных продуктов, а значит, им необходимо владеть устными коммуникативными навыками. Это предполагает, что студенты знают и умеют использовать общенаучную и профессиональную иностранную лексику в устном межкультурном дискурсе, могут осуществлять выбор адекватных речевых средств для завязывания, обеспечения или прерывания контакта с партнером по коммуникации, а также формул вежливости с учетом ситуации общения.

Следовательно, цели обучения студентов английскому языку и их реальные потребности определяют необходимость подготовки и введения в рамках курса по иностранному языку специальных модулей, например, для знакомства с особенностями письменного научного дискурса в процессе научно-исследовательской деятельности или развития презентационных навыков в устном профессиональном дискурсе.

Для этих целей в Ивановском государственном энергетическом университете был разработан учебно-методический комплекс для студентов магистратуры, включающий в себя учебные пособия для развития навыков в различных видах речевой деятельности на основе современных коммуникативных технологий. Материалы учебных пособий включают в себя современные аутентичные ресурсы: статьи из электронных журналов, энциклопедии, сайты различных компаний, веб-страницы, блоги, а также электронные письма.

В рамках данной статьи остановимся на описании опыта использования материалов данных учебных пособий в курсе «Иностранный язык» для магистрантов, основная цель которых – развитие навыков применения коммуникативных технологий на английском языке для профессионального взаимодействия.

Анализ деятельности студентов магистратуры направления подготовки «Программная инженерия» помог определить наиболее типичные ситуации взаимодействия в устном профессиональном дискурсе. В результате в пособии смоделированы наиболее распространенные ситуации профессиональной деятельности и разработан комплекс заданий для развития коммуникативных навыков в устной сфере общения.

Так, например, в ситуации «Знакомство с иностранным партнером/ заказчиком» можно обсудить следующие темы и стратегии *small talk* [4, с. 6–8]:

1. *What do you usually speak about with the person you've met for the first time? You can start the conversation asking about the weather. Work in pairs and practice introducing yourself and starting a conversation.*

- Isn't it a lovely/ cold / warm day!
- Oh, nice/terrible weather we are having today!

2. *The best way to keep the conversation going is to ask questions. Complete the questions.* 1) Who / work for? 2) First time / in Russia? 3) Be / Moscow? 4) Where / staying? 5) Where / from?

3. *It is a good idea to start with a question about the other person rather than a statement about yourself. An easy way to keep the conversation going is to ask: And what about you?*

I work for Akvel company. I am with Testing department. And what about you?

Необходимо обратить внимание студентов на важность использования разговорных формул для демонстрации интереса к собеседнику и теме высказывания в устном межкультурном профессиональном взаимодействии [4, с. 8].

Showing interest. Reacting to the news

1. *Work in pairs. Study the phrases showing interest in the conversation. What phrases are used to show the interest?*

A. Give a piece of news: – *I have a new project with ABC company.*

B. Echo the statement: – *Do you?*

B. React. Give a personal response: – *Wow, that's fantastic!*

B. Ask a follow-up question: – *Where will you work?*

A. Respond with more information: – *In Germany.*

2. *Read the pieces of news below. Think of possible echo-questions, responses and follow-up questions to show your interest.*

A. *I've finished my IT research!* B. _____?

A. *On source code.*

A. *I am going to have a new job!* B. _____?

A. *Siemens company.*

A. *I've been participating in the International Exhibition of Information Technology.* B. _____?

A. *I have to present our research project.*

3. *Work in pairs. Discuss IT project with your colleague. Think of possible echo-questions to show your interest. Use the following phrases.*

Reacting to good news: *How nice! Great! Wow, that's fantastic! Lucky you. Congratulations, you must be delighted.*

Reacting to bad news: *How awful! Poor you! What a pity! That's too bad.*

Reacting with surprise: *You are joking. You are kidding. Really?*

Особого внимания в профессиональном межкультурном дискурсе заслуживает ситуация *принятия/отклонения приглашения*. Ниже представлены упражнения, направленные на развитие лексических навыков по теме *принятия/отклонения приглашения* с использованием фраз речевого этикета.

Invitation. Accepting and Declining an Invitation.

1. There is an international conference on Microsoft Certificate. You are asked to organize entertainment for visitors. Work in pairs. Student A invites your colleagues to some social event. Student B accepts/declines the invitation. Use the following phrases.

Inviting: *Why don't you join us for a cup of coffee? Would you like to join me for dinner? Would you be interested in an exhibition? What about going to the theatre tonight? Would you like to visit the museum?*

Accepting an invitation: *Thank you. That'd be nice / a pleasure. That's very kind of you. Thank you very much. With great pleasure. Thank you for inviting me. Thanks. That's sound great. I'd love to.*

Declining an invitation: *I'd like to, but I am afraid ... Thanks, but I can't make it. That's very kind of you, but I don't think I can.*

2. Bob Tod at Akvel received this email invitation to a Forum. Complete the email with the following expressions: *by invitation only, could you please let me know, I would also be grateful, it is with great pleasure, it would be beneficial, kind regards, please see attachment, to get to know.*

Dear Mr. Tod, 1_____ that we invite you to take part in the tenth international IT Forum. This three-day event will take place at the H-Hotel in Berlin from June 3th-6th this year (2_____ for more details). Participation in this Forum is 3_____, and the main topic is IT development in energy sector. Jane Ball, the CEO of Applle will present the report. There will be an opportunity 4_____ other participants. 5_____ if you wish to attend this Forum by sending an e-mail? 6_____ if you could inform me about you interests. 7 I look forward to hearing from you. 8_____, Hans Ericks.

You are Bob. Write an answer to Hans Ericks accepting the invitation. Ask him also to send the attachment again as it did not come to you. Tell him that in the open forum you would like to raise the issue of software development for energy power sector. Use the following phrases to help you.

Accepting invitations: *I was delighted to receive your kind invitation... Thank you very much for your kind invitation to take part in... I would like to attend the seminar.*

Making request: *Would /could you please...? I would be grateful if you could... I would appreciate it if you could...*

Достаточно распространенными являются фразы выражения *согласия/ несогласия* в профессиональном межкультурном общении, тем не менее студенты часто испытывают затруднения в их использовании. Поэтому можно предложить следующие *warming up activities* [5, с. 10].

Read the statements. Say which of them you agree or disagree with. Give some reasons to support your opinion. Use the phrases to help you.

Giving your opinion: *I think/ feel that... In my opinion ...In my view...*

Clarifying: *So, you're saying...In other words ...Do you mean...*

Agreeing: *Yes, that is quite right ...That's true ...I quite agree ...I see what you mean.*

Disagreeing: *Yes, but...Actually, I think that...To be honest...I don't quite agree...*

Asking for opinion: *What do you think ... How do you see it? How do you like it?*

1. Computers produce electronic waste, plastic cases and microchips that have to be recycled or just thrown away.
2. Cybercrime is creating serious problems.
3. Citizens may feel loss of privacy due to unauthorized use of personal data or receiving unwanted electronic messages.
4. The Web has become a dangerous territory for children and teenagers.
5. The Internet is a wonderful resource for lonely and elderly people.
6. There is no need to read books nowadays. Everything can be found online.

В заключение рассмотрим ситуацию использования фраз в телефонной беседе. Особенность общения по телефону заключается прежде всего в том, что собеседники не видят друг друга. Поэтому интонация является ключевым компонентом общения наряду с содержательным. Необходимо обратить внимание студентов на значимость интонационного рисунка в процессе беседы, доброжелательность и уважение к собеседнику.

Telephoning. *Work in pairs. You are going to buy IT devices. You are calling the company that develops some gadgets to ask about the one you need. Use the phrases to help you.*

Introductions: *Hello This is ... speaking. Good morning. Is that...? Hi..., it's... here.*

Asking for information: *I need some information about... I'd like to have some (more) information about... Can/Could you please tell me (about)...? Who/What/When/Where/Why/How...? What about...?*

Asking for repetition: *Sorry, I didn't quite catch that. Would you mind repeating that?*

Positive response: *Sure. No problem. I'd be happy to.*

Negative response: *I'm afraid I can't help you. I'm afraid not. I don't think I can.*

Отметим, что процесс обучения английскому языку представляет собой определенную модель профессионального взаимодействия. Английский язык является средством для решения профессиональных задач путем моделирования различных ситуаций в сфере будущей профессиональной деятельности, что является основой для совершенствования реальных навыков профессионального взаимодействия студентов-выпускников. Таким образом, курс по иностранному языку для магистрантов строится на основе личностно-ориентированных и коммуникативных принципов обучения с использованием современных коммуникативных технологий в учебном процессе. Это помогает студенту овладеть английским языком на уровне,

достаточном для адаптации в профессиональном сообществе. Ключевыми участниками учебного процесса являются преподаватель и обучающийся, диалог и игра – основными технологиями; принцип коллективного взаимодействия лежит в основе процесса обучения.

В заключение отметим, что дискуссия о разработке образовательной программы по *иностранному языку* с учетом соответствующих профессиональных стандартов в техническом вузе продолжается. Преподаватели отмечают, что в целом курс иностранного языка способствует развитию универсальных компетенций студентов; однако разработка курса должна осуществляться на основе использования коммуникативных технологий совместно с преподавателями вуза гуманитарных и специальных дисциплин.

Список литературы

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М.: ИКАР, 2009. 448 с.
2. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: метод. пособие для преподавателей русского языка как иностранного. М.: Русский язык. Курсы, 2010. 568 с.
3. Почепцов Г.Г. Коммуникативные технологии 20 века. М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1999. 352 с.
4. Тюрина С.Ю. English for Academic Purposes: учеб. пособие по англ. языку для студ. магистратуры и аспирантуры. Иваново, 2017. 112 с.
5. Тюрина С.Ю. English for Computer Science Graduates. Course book: учеб. пособие для магистрантов. М.: ИД Академии естествознания, 2012. 116 с.

COMMUNICATIVE TECHNOLOGIES IN FOREIGN LANGUAGE COURSE FOR MASTER DEGREE STUDENTS

S.Yu.Tyurina

Ivanovo State Power Engineering University

The paper describes the experience of communicative technologies application in English language course for Master Degree students in technical university. The English language course is considered to be the model of interaction in professional discourse. The learning outcome of English language course is development of universal competence stated in new federal state education standards.

Keywords: *communicative technologies, foreign communicative skills, professional interaction.*

Об авторе:

ТЮРИНА Светлана Юрьевна – кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой интенсивного изучения английского языка ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина» (153003, г. Иваново, ул. Рабфаковская, д. 34), e-mail: tsu1999@mail.ru

АСПИРАНТСКАЯ СТРАНИЦА

УДК 371.68

**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ИНСТРУМЕНТАЛЬНЫХ
СРЕДСТВ ДЛЯ РАЗРАБОТКИ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНЫХ
ИЗДАНИЙ ПО ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРОГРАММНОГО
ОБЕСПЕЧЕНИЯ**

В.С. Зарубина

Тверской государственный университет

Рассмотрены текущие версии наиболее популярных инструментальных средств разработки электронных учебных ресурсов: Adobe Captivate 2017, Articulate Storyline 3, CourseLab 3 и Lectora Inspire 17. На бесплатных пробных версиях указанных программных средств, находящихся в открытом доступе на сайтах компаний-разработчиков, протестированы их функциональные возможности и механизмы создания демонстрации и интерактивной симуляции работы программного обеспечения. Приводится сравнение интерфейсов инструментальных средств, сложности их освоения, поддерживаемых форматов публикации. В отношении скринкастинга и возможности моделирования работы программного обеспечения приводится анализ, как заявленный функционал реализован и чем отличается от соответствующего инструментария у конкурентов.

Ключевые слова: *инструментальное средство, Adobe Captivate 2017, Articulate Storyline 3, CourseLab 3, Lectora Inspire 17, скринкастинг, интерактивная симуляция программного обеспечения.*

В связи с внедрением информационных технологий во все сферы жизни активно развивается электронное обучение (e-Learning), суть которого заключается в организации учебного процесса с применением электронных интерактивных средств передачи информации и управлении процессом обучения с помощью новых информационных и телекоммуникационных технологий.

Одним из возможных путей разработки электронных учебных материалов является технология скринкастинга, которая заключается в записи экранного видео. В обзорном описании программ для скринкастинга, представленном в статье М.А. Видеркера, О.А. Заживнова, В.В. Романова, отмечается, что скринкастинг может быть использован как самостоятельный способ разработки электронных учебных материалов, а также выступать дополнительной технологией при создании крупных образовательных ресурсов [1, с. 438].

Программы для скринкастинга – наиболее простой инструмент

записи видеоуроков, однако их функционал ограничен рамками записи и редактирования видеоматериалов и не обладает возможностью решения более сложных задач по созданию учебного контента. Чтобы педагоги могли самостоятельно создавать электронные учебные материалы без помощи программистов и специалистов ИТ-сферы, используются инструменты разработки электронного образовательного контента.

В настоящее время существует большое количество готовых программных продуктов, применяемых для создания электронных средств обучения. В научной среде нет общепринятого термина для определения данного понятия, такие программные средства именуют программами-оболочками, авторскими средствами разработки, инструментальными средствами, средствами авторинга или инструментарием разработчика, а поскольку понятие пришло к нам из-за рубежа, также применяются термины *Authoring Tools* или *Authorware*.

Одни исследователи определяют авторское средство разработки как инструментальную программу, имеющую предварительно подготовленные шаблоны и другие элементы для создания интерактивных приложений [4, с. 355]. Другие определяют понятие «инструментальное средство» как программное и информационное обеспечение, используемое для представления учебных материалов в форме, требуемой для использования в компьютерных обучающих системах (КОС) [2, с. 340].

В сфере электронного обучения вышеперечисленные термины указывают на программы, целью которых является конструирование мультимедийных и интерактивных электронных учебных материалов (курсов) и которые позволяют пользователям, не владеющим языками программирования, создавать свои электронные средства обучения.

Существуют инструментальные средства разработки различной степени специализации и функциональных возможностей.

Решение о том, какое инструментальное средство разработки вам подходит, зависит от задач обучения, сложности учебных материалов, форм реализации (online, offline, для просмотра на компьютере или на мобильном устройстве), сроков выполнения, бюджета и многих других факторов. Авторам электронных учебных изданий весьма непросто сделать выбор из десятков инструментальных средств, появляющихся на рынке e-Learning и обновляющихся каждый год. Для облегчения данного выбора подготовлен обзор последних на данный момент версий редакторов, наиболее популярных у российских разработчиков электронных учебных материалов. Среди них лидеры мирового рейтинга Articulate Storyline, Adobe Captivate, Lectora Inspire, а также популярный в России CourseLab.

При подготовке статьи из ряда наиболее используемых были отобраны инструментальные средства разработки, обладающие

механизмом захвата экрана, который позволяет создавать демонстрацию и интерактивную симуляцию работы программного обеспечения. Помимо возможности скринкастинга их объединяет наличие возможности создания тестов, опросов, импорта аудио- и видеоматериалов, презентаций MS PowerPoint, а также поддержка стандартов SCORM. Были изучены находящиеся в свободном доступе руководства и видеоролики по применению выбранных инструментальных средств, а также отзывы о них обычных пользователей и экспертов в сфере электронного обучения. Функционал протестирован на пробных версиях указанных инструментальных средств, доступных для скачивания на официальных сайтах компаний-разработчиков.

При сравнении указанных инструментальных средств разработки особое внимание будет уделено интерфейсу и сложности его освоения, форматам публикации, функционалу записи демонстрации определенного программного обеспечения, возможности осуществления интерактивной симуляции.

Рассматриваемые инструментальные средства разработки устанавливаются как отдельное программное обеспечение и представляют собой среду управления объектами на слайдах. В комплекте с Lectora Inspire 17 одновременно устанавливаются программы Camtasia Studio 9 и Snagit 13, также требуется наличие .Net Framework, который скачивается и устанавливается автоматически во время установки Lectora Inspire.

В отношении освоения инструментальных средств следует отметить, что каждое из них является мощным профессиональным инструментом с обширным набором возможностей, которые требуют времени для освоения. Однако из рассматриваемых вариантов меньше затруднений для начинающих пользователей составит Articulate Storyline 3, который обладает современным интуитивно понятным интерфейсом. Возможно, дизайн данного программного средства более привычен, по сравнению с конкурентами, поскольку имеет черты сходства с MS PowerPoint. На освоение возможностей других редакторов потребуется немало времени, исключением не является даже русифицированный CourseLab 3. Кроме того, следует заметить, что пользователям Lectora Inspire 17 дополнительно потребуется изучить функционал программных средств Camtasia Studio 9, применяемого для захвата видео с экрана, Snagit 13, используемого для захвата изображений, выводимых на монитор компьютера (скриншотов), и BranchTrack для создания, импорта и редактирования разветвленных диалоговых симуляций.

Используя определенное инструментальное средство, автор учебного ресурса создает проект, состоящий из слайдов, на которых размещены объекты. Рабочая область оснащена временной шкалой, на

которой отображается (и при необходимости регулируется) длительность слайда в целом и каждого элемента на нём в отдельности.

Adobe Captivate 2017, Articulate Storyline 3 и CourseLab 3 обладают встроенным механизмом захвата экрана, который позволяет создавать как демонстрацию программного средства, так и его интерактивную симуляцию для отработки у обучающихся практических навыков его использования. Задача взаимодействия с пользователями решается с помощью переменных, кнопок, полей ввода и системных состояний. При использовании Lectora Inspire 17 требуется импортировать в формируемый проект файлы (видеоролики или скриншоты), созданные посредством самостоятельных программных продуктов, устанавливаемых в комплекте с данным инструментальным средством. Остановимся на этом функционале подробнее.

Программное обеспечение Adobe Captivate – один из лидеров рынка средств разработки электронных материалов и курсов, является основой пакета Adobe eLearning Suite. Adobe Captivate, начал своё развитие с 2002 г., изначально создавался как инструмент для захвата экранов и с тех пор уже зарекомендовал себя как мощное и подходящее для разработки объемных образовательных ресурсов средство. Adobe Captivate всегда отличался множественностью режимов скринкастинга и развитым функционалом создания симуляций программных средств, который только улучшался от одного обновления к другому.

Adobe Captivate предлагает три режима записи экрана: автоматический, ручной и запись видео. В режиме записи видео действия записываются в видеоклип, который размещается на одном слайде. Однако при этом значительно увеличивается объем проекта. В автоматическом и ручном режимах производимые действия записываются в виде снимков экрана и размещаются каждый на отдельном слайде проекта. Одновременно можно записать аудиосопровождение каждого действия.

Существует 4 разновидности автоматического режима записи: 1) режим демонстрации, при котором описывается последовательность действий и интерактивность не поддерживается; 2) режим моделирования, при котором создаются задания и упражнения для пользователя, воспроизведение следующего слайда начнется лишь после того, как пользователь безошибочно выполнит все необходимые действия на текущем слайде; 3) режим моделирования с оценкой, при котором оценивается каждое действие пользователя на слайдах; 4) пользовательский режим, комбинирующий возможности разных режимов.

Ручной режим позволяет выбрать важнейшие этапы демонстрации и записать в проект только соответствующие им снимки экрана.

Варианты записи работы в Storyline 3 очень схожи с режимами, представленными в Adobe Captivate. Предлагается добавить запись как

видео на отдельный слайд либо как последовательность слайдов. При выборе последнего варианта следует указать форму добавления в проект: как просмотр демонстрации (View mode); как тренажёр (Try mode) – пользователь выполняет действия, следуя подсказкам, созданным автором проекта; как тест (Test mode) – обучающийся показывает способность завершить задание самостоятельно, выполняя все требуемые действия.

Отличие данного инструментария от аналогичного в Adobe Captivate заключается в том, что в Articulate Storyline 3 запись программного средства, добавленную в проект как видео, затем можно выбрать из списка записей и вставить в качестве демонстрации или интерактивной симуляции. Подобная возможность не обнаружена в Adobe Captivate 2017, режим записи определяется перед ее началом и сохраняется именно в выбранном формате.

CourseLab 3 полностью размещает каждую записанную демонстрационную сессию на одном слайде, автоматически добавляя для этого на слайд необходимое количество кадров. Захваты экрана записываются непосредственно в кадры выбранного слайда, что позволяет редактировать их впоследствии, добавляя пояснения или другие элементы из библиотеки объектов (выноски, текстовые блоки, картинки, звуковые файлы и т. п.). Однако инструментарий CourseLab не позволяет одновременно записывать демонстрацию и звуковой комментарий к ней. Для создания симуляции программного обеспечения можно использовать действия, изменять задержки и т. д.

В Lectora Inspire 17 подобный функционал отсутствует, поэтому требуется использование отдельных самостоятельных программных продуктов с последующим импортом файлов в проект Lectora Inspire: видеозапись экрана компьютера сохраняется и редактируется как проект Camtasia Studio 9, который затем следует опубликовать в виде файла с расширением .mp4 и добавить в создаваемый проект Lectora Inspire. В этом и заключается отличие описываемого инструментального средства от конкурентов: в них есть встроенные механизмы записи демонстрации программного обеспечения, при этом запись добавляется непосредственно в создаваемый проект. При этом в Camtasia Studio 9 нет инструментария для создания практикума по использованию программного обеспечения, интерактивную симуляцию можно сформировать в Lectora Inspire 17, импортируя скриншоты, созданные с помощью Snagit 13.

Адаптивный дизайн, возможность просмотра, как создаваемый проект будет отображаться при воспроизведении на компьютерах, планшетах и смартфонах, реализован во всех обозреваемых редакторах, кроме CourseLab 3.

Каждый из рассматриваемых инструментов позволяет сохранять электронные учебные материалы в виде локальных файлов или для размещения в системе дистанционного обучения. Чтобы электронные курсы, разработанные в разных редакторах, корректно отображались, в

разных системах дистанционного обучения были разработаны единые стандарты. Все указанные инструментальные средства поддерживают стандарты AICC и SCORM, а стандарт xAPI (Tin Can) не поддерживает только CourseLab 3. Кроме того, рассматриваемые редакторы учебных материалов, за исключением CourseLab 3, позволяют загружать созданный проект непосредственно в систему дистанционного обучения собственной разработки: Adobe Connect или Adobe Captivate Prime, Articulate Online, CourseMill (от Trivantis Corporation Inc.). CourseLab предлагает выгружать учебный курс в онлайн-сервис CourseLab TeamWork, предназначенный для коллективной разработки курсов и управления проектами с последующей публикацией в WebTutor.

Учитывая тот факт, что формат Flash постепенно перестает поддерживаться последними версиями браузеров, разработчики Articulate Storyline 3 добавили возможность публикации создаваемого проекта в веб-форматы четырех разновидностей (только HTML5, HTML5/Flash, Flash/HTML5 и только Flash – в зависимости от средства воспроизведения контента и версий браузеров). Однако другие форматы публикации наиболее широко представлены в Adobe Captivate 2017. Разработанные в Adobe Captivate учебные материалы могут быть опубликованы в виде файлов с расширением .swf и в HTML5, а также видеофайлов с расширением .mp4, в виде исполняемого файла с расширением .exe (для Windows) или .app (для MAC). Подробное сравнение функциональных возможностей описанных выше инструментов для разработки электронных образовательных ресурсов приведено в табл. 1.

Итак, рассмотренные инструментальные средства не требуют знания языков программирования, позволяют создавать и редактировать проект в среде WYSIWYG (является аббревиатурой от англ. What You See Is What You Get, «что видишь, то и получаешь»), то есть контент отображается в процессе редактирования и выглядит максимально похожим на конечную продукцию.

Среди пользователей инструментальных средств нет единого мнения об однозначном лидерстве одного из них, приводятся мнения в поддержку то одного, то другого редактора [3]. На основе проведенного исследования из инструментальных средств для разработки электронных учебников по использованию программного обеспечения хотелось бы выделить Adobe Captivate 2017 и Articulate Storyline 3 как средства, отличающиеся расширенным функционалом, ориентацией на многообразные потребности пользователей и удобством в использовании (особенно для опытных дизайнеров электронных материалов). Разработчики данных авторских средств давно зарекомендовали себя на рынке e-Learning, постоянно совершенствуют свои продукты, поддерживая их в актуальном состоянии и следуя современным тенденциям в электронном и дистанционном обучении.

Таблица 1

Сводная таблица характеристик инструментальных средств для разработки электронных учебных изданий

Характеристика	Adobe Captivate	Articulate		CourseLab	Lectora Inspire
Общие сведения					
Производитель	Adobe Systems Inc.	Articulate Global Inc.		WebSoft	Trivantis Corporation Inc.
Официальный сайт	www.adobe.com/ru/products/captivate	articulate.com		www.courselab.ru	www.trivantis.com/products/inspire-e-learning-software/
Текущая версия (на 2017 год)	2017	Articulate Storyline 3	Articulate 360 (в комплекте: Studio 360, Storyline 360, Replay 360, Peek, Rise, Articulate Review, Content Library, Articulate Live, Preso)	3	17.1 (в комплекте: Camtasia Studio 9, Snagit 13, FlyPaper, BranchTrack, ReviewLink)

Характеристика	Adobe Captivate	Articulate		CourseLab	Lectora Inspire
Стоимость лицензий, руб.	От 1099\$ за лицензию	\$ 1 398 за 3 лицензии	\$ 499 за пользователя в год	28 500, бессрочно	\$ 2 174
Скидки	Учебным заведениям	Учебным заведениям		Нет информации	Учебным заведениям
Пробная версия	30 дней	Есть	30 дней	90 дней	30 дней
Примеры курсов	https://elearning.adobe.com/tagpage/?tag=examples	https://community.articulate.com/e-learning-examples		http://www.courselab.ru/primery	Нет информации
Функциональные возможности					
Освоение программы	Требуется дополнительно изучить документацию или посмотреть обучающие видеоролики	Хотя весь интерфейс на английском языке, все настройки интуитивно понятны		Простой интерфейс для классической разработки курсов, более сложный – для продвинутых пользователей	Удобный интерфейс, но требует знания английского языка
Языки интерфейса	Английский, французский, немецкий, корейский, японский, португальский.	Английский, китайский, французский, немецкий, испанский		Русский, английский	Английский, французский, немецкий, испанский, шведский, китайский

Характеристика	Adobe Captivate	Articulate		CourseLab	Lectora Inspire
	испанский				португальский
Библиотеки материалов	Есть	Нет	Есть	Есть	Есть
Анимационные эффекты	Есть	Есть		Есть	Есть
Инструменты скринкастинга	Есть	Есть		Есть	Есть
Инструменты для создания тестов	Есть	25 типов заданий и банк вопросов		Есть	Есть
Функция Drag and Drop	Есть	Есть		Есть	Есть
Нелинейная навигация	Есть	Есть		Есть	Есть
Импорт контента	Изображения, svg-графика, аудио- и видео-материалы, презентации	Изображения, аудио- и видео-материалы, презентации PowerPoint, Flash-анимация.		Изображения, аудио- и видео-материалы.	изображения, svg-графика, аудио- и видео-материалы.

Характеристика	Adobe Captivate	Articulate		CourseLab	Lectora Inspire
	PowerPoint, Flash-анимация, 3D-объекты, веб-объекты, геометрические фигуры, маркеры	3D-объекты, веб-объекты, геометрические фигуры, маркеры		презентации PowerPoint, Flash-анимация, 3D-объекты, веб-объекты, Shockwave, Java-апплеты	презентации PowerPoint, Flash-анимация, 3D-объекты, веб-объекты, геометрические фигуры, маркеры
Интерактивные элементы	30 типов готовых виджетов, настраиваемые кнопки и системные переменные	Слой слайдов, триггеры и свойства, кнопки, маркеры и точки доступа, возможность ввода текста	В Storyline 360 много кнопок, слайдеров и переключателей, гибкие настройки слоев, триггеров, состояний, переменных	5 видов блоков с закладками, 4 вида диаграмм, а также различные виды кнопок	Настраиваемые кнопки и системные переменные
Адаптивный дизайн	Есть	Есть		Нет	Есть

Характеристика	Adobe Captivate	Articulate		CourseLab	Lectora Inspire
Соответствие стандартам (для публикации в LMS-системе)	SCORM, AICC, xAPI (TinCanApi). Интеграция с LMS AdobeConnect Training	SCORM, xAPI (TinCanApi), AICC. Интеграция с Articulate Online		SCORM, AICC.	AICC, SCORM, xApi (TinCanApi), cmi5. Интеграция с CourseMill
Форматы публикации	HTML5, Flash (swf), mp4, exe, app	HTML5, Flash, Word, на CD-диск, Articulate Mobile Player (для воспроизведения на мобильных устройствах)		HTML5, на CD-диск	HTML, exe, на FTP-сервер
Воспроизведение на мобильных устройствах	iOS 10 и выше, Android 5 и выше	iOS 8 и выше, Android		iPad, Android	iPad, Android
Специальные возможности	Реулизация меню содержания курса. Преобразование текста в речь. Набор шрифтов Турекит	Возможность реализовать меню содержания курса	Возможность реализовать меню содержания курса. Преобразование текста в речь	Web-шрифты. JavaScript доступ. Возможность реализовать меню содержания курса	

Список литературы

1. Видеркер М.А., Заживнова О.А., Романов В.В. Применение технологии скринкастинга в разработке электронных учебных пособий // Образовательные технологии и общество. 2013. Т. 16. № 1. С. 429–439. URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=18831296>. (дата обращения 05.02.2018)
2. Медведева С.Н. Проектирование электронных курсов в инструментальной среде SunRav BookEditor // Образовательные технологии и общество. 2009. Т. 12. № 2. С. 339–348. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12329713>. (дата обращения 05.02.2018).
3. Международная платформа обзоров программного обеспечения для бизнеса G2crowd: URL: <https://www.g2crowd.com/categories/course-authoring> (дата обращения: 05.02.2017)
4. Онгарбаева М.Б., Галагузова Т.А., Бузаубекова С.Ж. Авторское средство разработки и создание открытой программной структуры компьютерной обучающей программы (КОПР) // Междунар. журн. прикл. и фундамент. исследований. 2016. № 7–3. С. 355–359. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26182259> (дата обращения 05.02.2018)
5. Adobe Captivate 2017. URL: www.adobe.com/ru/products/captivate (дата обращения: 12.07.2018).
6. Articulate. URL: articulate.com (дата обращения: 12.07.2018).
7. CourseLab: инструмент разработки курсов URL: www.courselab.ru (дата обращения: 12.07.2018).
8. Trivantis | Lectora Inspire eLearning software. URL: www.trivantis.com/products/inspire-e-learning-software/ (дата обращения: 12.07.2018).

COMPARATIVE ANALYSIS OF AUTHORING TOOLS FOR DEVELOPING ELECTRONIC EDUCATIONAL EDITIONS ON SOFTWARE USE

V.S. Zarubina

Tver State University

The article reviews the current versions of the most popular authoring tools: Adobe Captivate 2017, Articulate Storyline 3, CourseLab 3 и Lectora Inspire 17. Functionality and mechanisms of creating demonstration of software and interactive software simulation are tested on free trial versions of these authoring tools which are in open access on the websites of the developer companies. The article gives a comparison of the tools' interfaces, difficulties of mastering them and of the supported publication formats. With regard to screencasting and the ability to model software operation, an analysis is made of how the declared functionality is implemented and how it differs from the corresponding toolkit among competitors.

Keywords: *authoring tool, Adobe Captivate 2017, Articulate Storyline 3, CourseLab 3, Lectora Inspire 17, screencasting, interactive software simulation.*

Об авторе:

ЗАРУБИНА Вера Сергеевна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желязова, 33), e-mail: vszarubina@edu.tversu.ru

УДК 159.923

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ДОВЕРИЯ

Д.В. Попов

Санкт-Петербургский университет МВД России

Обосновывается авторская концепция формирования доверия в межличностных отношениях. В работе также рассматриваются главные аспекты межличностного доверия.

Ключевые слова: доверие, межличностные ситуации, межличностные отношения, установление доверительных отношений, модель доверия.

Доверие предполагает соприкосновение высочайших человеческих надежд и стремлений с их глубочайшими переживаниями и страхами. Это может быть один-единственный наиболее значимый компонент развития и обеспечения счастливых хорошо функционирующих отношений. Механизмы выражения и проявления доверия должны вырабатываться у людей с учетом значимости тщательного изучения намерений друг у друга.

Учитывая центральную роль доверия в отношениях на протяжении всей жизни, можно ожидать, что эта тема должна получить широкое внимание как в теоретическом, так и в эмпирическом направлении. К удивлению, это не так. Несмотря на то что были написаны серьезные теоретические труды и проведены исследования по данному вопросу, известно относительно немного о том, как и почему развивается и поддерживается межличностное доверие, которое исчезает в случае предательства [16].

Отметим, что, во-первых, доверие представляет собой комплексный многоплановый конструкт, который сложно реализовывать на практике, измерять и интерпретировать. Во-вторых, доверие можно толковать по-разному, и оно может иметь разную значимость на различных этапах развития взаимоотношений. В-третьих, доверие появляется и меняется в ситуациях, которые сложно наблюдать и изучать, в таких как проверка на прочность [5]. В ситуациях проверки на прочность кажется, что одно лицо очень сильно зависимо от своего партнера, однако действия, которые могли бы продвинуть собственные интересы этого лица, отличаются от действий, которые бы принесли пользу партнеру.

Исторически существуют два основных подхода к концептуализации межличностного доверия. В самых ранних работах представлена диспозициональная точка зрения (с человеком в центре внимания). Согласно данной концепции, доверие влечет за собой общие убеждения и суждения о вероятнее всего свойственной другим людям степени надежности, готовности идти на контакт или полезности в экспериментальных игровых ситуациях [2] или в условиях повседневной жизни [13]. Зародившиеся в начале 1980-х концептуализации и критерии доверия начали концентрироваться на определенных партнерах и отношениях [6, с. 187–220; 12]. Согласно диадической (межличностной)

концепции, доверие является психологическим состоянием или ориентацией субъекта деятельности (доверителя) по отношению к определенному партнеру (доверенному лицу), от которого субъект в некоторой степени взаимозависим (то есть доверителю необходимо взаимодействие с доверенным лицом для достижения ценных результатов или ресурсов). Доверие представляет собой набор убеждений и ожиданий того, что действия партнера будут выгодными для чьих-то собственных долгосрочных интересов, особенно в ситуациях, когда приходится рассчитывать на то, что партнер предоставит уникальные преимущества или ценные результаты. Как правило, доверительные отношения приводят в действие два когнитивных процесса: чувство уязвимости и ожидания того, как партнер вероятнее всего будет себя вести в определенный временной промежуток, особенно в ситуациях проверки на прочность. Когда партнер скорее продвигает лучшие интересы другого лица, чем собственные, то обе стороны будут испытывать наивысшую степень доверия. Доверие также, вероятнее всего, будет сильнее в отношениях, при которых все собственные достижения партнера, в которых он сам заинтересован, будут совпадать с достижениями, которые лучше всего подходят для его партнера или отношений, либо оба партнера убеждены, что каждый из них действует так, как лучше для отношений, даже когда их собственные личные интересы расходятся.

Доверие можно оценить в определенных межличностных ситуациях. Доверительные ситуации предусматривают конфигурацию высокой взаимозависимости (так, что действия одного партнера оказывают сильное влияние на другого), набор правил для координации и обмена, которые поддерживают взаимозависимость, а также относительно совпадающие интересы [7].

Большинство ранее проведенных исследований межличностного доверия руководствуются диспозиционными или межличностными концепциями. Диспозиционно-ориентированная деятельность проявляется, когда лица с более ненадежной привязанностью, которые обладают более низкой самооценкой или имеют хуже дифференцированные представления о себе (то есть представления о себе, которые не отличаются многообразием, плохо сбалансированы и обладают плохими связями), испытывают меньше доверия по отношению к своим партнерам [14]. Межличностно-ориентированная работа подтвердила, что доверие, как правило, выше в случаях, когда лица считают, что их партнеры более серьезно относятся к отношениям и имеют больше благих намерений и мотиваций. Доверие также сильнее, если партнеры постоянно практикуют трансформации мотивации, настроенные в пользу отношений (иными словами, преобразовать первоначальные инстинктивные негативные реакции на язвительное поведение партнера в конструктивные ответы, которые принесут пользу отношениям), что может впоследствии сформировать жертвенное или приспособленческое поведение. Диадическая модель доверия также указывает на то, что формирование

доверия предполагает процесс снижения неуверенности, поскольку лица переходят от наличия уверенности в общей предсказуемости своих партнеров к наличию уверенности в их ценностях, мотивах, целях и намерениях, направленных в пользу отношений [6; 9].

На основании недавно проведенного обзора литературы, в том числе зарубежной, посвященной межличностному доверию [14] можно выделить четыре ключевых принципа межличностного доверия.

Во-первых, люди определяют степень того, насколько они могут доверять своим партнерам, путем наблюдения за тем, как партнеры показывают должную трансформацию мотивации в ситуациях диагностики доверия (то есть в доверительных ситуациях или ситуациях проверки на прочность, когда партнеры принимают решения, которые противоречат их собственным личным интересам, и поддерживают лучшие интересы партнера или отношений) [1].

Во-вторых, зачастую ситуации диагностики доверия рождаются самопроизвольно и ненамеренно на фоне подъемов и спадов в повседневной жизни. Однако в зависимости от обстоятельств ситуации лица могут вступать, трансформировать или случайно создавать ситуации диагностики доверия, чтобы проверить, является ли их текущий уровень доверия к партнеру гарантированным [3].

В-третьих, индивидуальные различия в ориентирах привязанности, самооценке или самодифференциации (то есть рабочие модели самого себя и других в качестве партнеров отношений) должны оказывать влияние на повышение или снижение уровня доверия в период отношений. Люди с большей привязанностью, которые имеют более высокую самооценку либо обладают более дифференцированными представлениями о себе, с большей вероятностью будут испытывать доверие, а также усиление доверия в отношениях по прошествии времени [4].

В-четвертых, ни уровень, ни траектория доверия в отношениях не могут в полной мере быть поняты без рассмотрения склонностей и действий обоих партнеров в отношениях, особенно в ситуациях диагностики доверия.

Модель доверия в отношениях [14] содержит как нормативные (типические) компоненты, так и компоненты с индивидуальными особенностями. Модель предполагает, что информация о соответствующих склонностях обоих партнеров является существенной для понимания и объяснения роста уровня доверия (или его отсутствия) в отношениях при вступлении в различные контакты. Рассматриваемые выше диспозициональные тенденции должны мотивировать или давать возможность лицам вступать, трансформировать и создавать социальные контакты, которые будут усиливать доверие по прошествии времени. Два типа ситуаций должны предоставить лицам особенно хорошую возможность взвесить уровень доверия к партнеру или отношениям: а) доверительные ситуации [7], в которых партнеры могут неоднократно принимать или не принимать решения; б) ситуации проверки на прочность [5], в которых партнеры могут продемонстрировать или не

продемонстрировать свое желание принести личные жертвы во благо партнера или отношений. При этом до вступления, трансформации или создания ситуаций диагностики доверия один или оба партнера должны обладать достаточной уверенностью для принятия на себя межличностных рисков, необходимых для подтверждения или повторного убеждения в том, что партнеру можно доверять. Люди, которые имеют более положительные рабочие модели, должны быть более склонны к принятию этих рисков и резких изменений убеждений.

Оказавшись в ситуациях диагностики доверия, лица, которые проявляют трансформацию мотивации, необходимую для принятия решений, которые пойдут на пользу партнеру или отношениям, каким-то образом пожертвовав собой, должны испытывать большее доверие и ощутимую надежность. Партнеры, которые имеют более положительные рабочие модели, должны проявлять трансформации в отношении партнера или отношений гораздо чаще и интенсивнее. Следовательно, они склонны быть более мотивированными и способными к доверительным социальным контактам на пути к принятию взаимовыгодных решений. После принятия таких решений рабочие модели будут оказывать влияние на то, как лица интерпретируют степень трансформации, которой подверглось само лицо или партнер. Лица с более положительными рабочими моделями могут предоставлять себе самим и своим партнерам «более полный кредит» на каждое желание партнера поставить в приоритет интересы партнера или отношений над своими собственными эгоцентричными интересами, тогда как обратное должно быть свойственно лицам с более негативными моделями [10]. Данный процесс должен тогда инициировать доброжелательные атрибуции своих собственных мотивов и мотивов отношений с партнером. Такие атрибуции могут привести к более конструктивному решению проблем, более адаптивному управлению эмоциями и/или более оптимистичным ожиданиям касательно будущего взаимодействия с диагностикой доверия. Эти положительные результаты, в свою очередь, должны усилить восприятие доверия, которое должно повысить ощущаемую надежность, по крайней мере на какое-то время. В настоящее время положительные рабочие модели могут в дальнейшем активизировать восприятие доверия и ощутимой надежности. Это восприятие затем приведет к формированию дальнейшего доверительного взаимодействия, определяя, можно ли ожидать и когда ожидать наступления, трансформации или формирования следующей доверительной ситуации или ситуации проверки на прочность.

Есть множество примеров, когда лица вступают, трансформируют или создают доверительные ситуации или ситуации проверки на прочность, заранее их не продумав и не взвесив. Продуманные попытки создать такие ситуации происходят тогда, когда важные, неожиданные или подозрительные события подводят людей к вопросу, действительно ли они могут доверять своим партнерам [8].

Лица с определенными склонностями (положительные рабочие модели) более вероятно вступят, будут трансформировать или время от времени создавать ситуация диагностики доверия в своих отношениях. При возникновении таких ситуаций они должны предоставить хорошие возможности этим лицам испытать трансформации мотивации, способствующие укреплению отношений, которые должны будут повысить их желание принимать взаимовыгодные решения (продвижение целей партнера и/или отношений, а не своих собственных). Если оба партнера будут принимать взаимовыгодные решения, это должно создать положительные модели атрибуций, эмоций и будущих ожиданий, которые, в свою очередь, усиливают восприятие доверия и ощутимой надежности, по крайней мере временно. Рабочие модели каждого партнера, состоящего в отношениях, скорее всего, окажут влияние на результаты на каждом этапе модели.

Потенциально высокодиагностические тесты проводятся относительно нечасто. По прошествии времени лица, которые неоднократно получают взаимовыгодные результаты вместе со своими партнерами, скорее всего, начнут получать более существенные «дополнительные преимущества», особенно в ситуациях диагностики доверия. Эти повторяющиеся результаты могут воодушевлять лиц и их партнеров на участие в дальнейших актах поддержания и формирования отношений (например, привлекательные альтернативные партнеры с пренебрежительным подходом, воспринимающие партнера с чересчур положительной стороны), что может повысить вероятность принятия большего количества взаимовыгодных решений и результатов в будущем. Однако эти последствия будут хуже, если один или оба партнера имеют негативные рабочие модели, постоянно принимают решение не достигать взаимовыгодных договоренностей либо относятся с негативом к комплексным мотивам их партнеров к взаимоотношениям.

Это приводит к интересному парадоксу. На раннем этапе отношений более существенная трансформация мотивации обоими членами должна являться хорошим «барометром» уровня доверия к партнеру или отношениям, особенно если оба лица в равной степени зависимы друг от друга в части уникальных или важных результатов [6] либо имеют одинаковый уровень уязвимости или чувства долга (Визелквист, Русбулт, Фостер и Агню, 1999). Однако по мере развития отношений большинство лиц связывают (вовлекают) своих партнеров и отношения со своими собственными представлениями. Это означает, что меньшая трансформация мотивации, скорее всего, возникнет в случае качественно сформированных отношений. Поэтому парам, состоящим в длительных отношениях, может время от времени требоваться выявление новых ситуаций диагностики доверия, при которых у собственных интересов каждого партнера начнут проявляться отличия от того, что могло бы лучше подходить его партнеру или отношениям. Если партнеры готовы совместно подтвердить, что они все еще намерены испытать значительные трансформации при возникновении ситуаций

диагностики доверия, то это будет способствовать поддержанию или даже усилению доверия даже у пар, состоящих в многолетних отношениях.

Наши знания того, как доверие порождается, поддерживается и находит компромиссы в отношениях, остаются на удивление ограниченными. Для дальнейших теоретических основ и исследований было бы полезно решить следующие вопросы. Во-первых, нам необходимо получить лучшее понимание того, как особенности и поведение обоих лиц, состоящих в отношениях, оказывают влияние на то, как они думают, что чувствуют и как себя ведут в доверительных ситуациях. Во-вторых, исследования должны определить, как и почему определенные комбинации признаков партнера способствуют или препятствуют развитию и обеспечению доверия. Например, отношения, в которых один партнер обладает гораздо большей властью, чем другой, могут ухудшить развитие доверия, если лицо, обладающее большей властью, в своих корыстных интересах будет пользоваться преимуществом менее властного партнера. Тем не менее данная комбинация породит высокие уровни доверия, если партнер, обладающий большой властью, все время будет пренебрегать своими собственными интересами ради интересов партнера, обладающего меньшей властью. В-третьих, нам необходимо определить, применим ли нормативный компонент диадической модели доверия в отношениях с одинаковыми результатами на разных стадиях развития отношений. В-четвертых, нам необходимо получить больше информации о том, как нормативные процессы и индивидуальные различия обоюдно влияют друг на друга по прошествии времени, особенно в доверительных ситуациях. В-пятых, нам необходимо разобраться в конструктах и процессах доверительных отношений (атрибуции/эмоции/ожидания). В-шестых, нам требуется более детально изучить роли, которые играют факторы, являющиеся значимыми для развития близких отношений, таких как чувство непонятости, важности и получения заботы партнером при формировании доверия и осязаемой надежности [11; 15], особенно когда они возникают при доверительных контактах.

В заключение необходимо отметить, что в психологии существует несколько конструктов, но одним из центральных в межличностном взаимодействии является доверие. Многие принципы, рассмотренные в настоящей работе, могут применяться и к другим социальным контекстам и отношениям, в том числе отношениям коллег, деловым переговорам, установлению доверительных отношений сотрудников полиции с гражданами. В целях дальнейшего изучения феномена доверия нам необходимо получить более глубокое понимание того, как доверие появляется, изменяется и поддерживается, а также как оно угасает по прошествии времени в различных типах отношений.

Список литературы

1. Bowlby J. Attachment and loss. V. 1: Attachment. NY: Basic Books, 1969. 326 p.

2. Deutsch M. The resolution of conflict. New Haven, CT: Yale University Press, 1973. 420 p.
3. Erikson E. Childhood and society. New York: Norton, 1963. 119 p.
4. Hardin R. Gaming trust. In E. Ostrom & J. Walker (Eds.), Trust and reciprocity: Interdisciplinary lessons from experimental research. NY: Russell Sage Foundation, 2003. P. 80–101.
5. Holmes J.G. The exchange process in close relationships: Microbehavior and macromotives. In M.J. Lerner & S.C. Lerner (Eds.) The justice motive in social behavior. New York: Plenum, 1981. P. 261–284.
6. Holmes J.G. & Rempel J.K. Trust in close relationships. In C. Hendrick (Ed.), Close relationships. Newbury Park, CA: Sage. 1989. P. 187–220.
7. Kelley H.H., Holmes J.G., Kerr, N.L., Reis, H.T., Rusbult, C.E., & Van Lange, P.A.M. An atlas of interpersonal situations. NY: Cambridge University Press. 2003. 216 p.
8. Kramer R.M. & Carnevale P.J. Trust and intergroup negotiation. In R. Brown & S. Gaertner (Eds.) Blackwell handbook of social psychology: Intergroup processes Malden, MA: Blackwell Publishers. 2001. P. 431–450
9. Mikulincer M. Attachment working models and the sense of trust: An exploration of interaction goals and affect regulation // J. of Personality and Social Psychology. 1998. № 74. P. 1209–1224.
10. Murray S.L., Holmes J.G. & Collins N.L. Optimizing assurance: The risk regulation system in relationships // Psychological Bulletin. 2006. № 132. P. 641–666.
11. Reis H.T. & Shaver, P.R. Intimacy as an interpersonal process. In S.W. Duck (Ed.), Handbook of personal relationships. Chichester, England: Wiley. 1988. P 367–389.
12. Rempel J.K., Holmes J.G. & Zanna M.P. Trust in close relationships // J. of Personality and Social Psychology. 1985. № 49. P 95– 112.
13. Rotter J.B. Generalized expectancies of interpersonal trust // American Psychologist. 1971. № 26. P. 443–452.
14. Simpson J.A. Foundations of interpersonal trust. In A.W. Kruglanski & E.T. Higgins (Eds.), Social psychology: Handbook of basic principles. NY: Guilford. 2007. P. 587–607.
15. Tooby J. & Cosmides L. Friendship and the banker's paradox: Other pathways to the evolution of adaptations for altruism // Proceedings of the British Academy. 1996. № 88. P.119–143.
16. Wieselquist J., Rusbult C.E., Foster C.A. & Agnew C.R. Commitment, pro-relationship behavior, and trust in close relationships // J. of Personality and Social Psychology. 1999. № 77. P. 942– 966.

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF TRUST

D. Popov

Saint-Petersburg university of Ministry of Internal Affairs of Russia

The author substantiates the author's concept of building trust in interpersonal relations. The article also discusses the main aspects of interpersonal trust.

Keywords: *trust, interpersonal situations, interpersonal relationships, establishing trust, a model of trust.*

Об авторе:

ПОПОВ Дмитрий Викторович – капитан полиции, адъютант ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации», e-mail: sparklpopochs@gmail.com

УДК 377.5

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНТЕРЕСА БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ТУРИЗМУ В СИСТЕМЕ СПО

А.А. Рущишина

Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга,
г. Петропавловск-Камчатский

Обосновывается целесообразность применения совокупности общенаучных методологических подходов, таких как системный, деятельностный, синергетический, аксиологический, в сочетании с общепедагогическими – контекстным, личностно-ориентированным и компетентностным – для исследования профессиональной подготовки специалистов по туризму в системе СПО. Перечисленные подходы раскрыты с точки зрения их сущности и особенностей применения по отношению к процессу формирования профессионального интереса у студентов техникума, осваивающих специальность «Туризм», что позволяет проектировать этот процесс на продуктивной гуманистической основе.

Ключевые слова: профессиональный интерес, будущие специалисты по туризму, системный подход, аксиологический подход, синергетический подход, герменевтический подход, деятельностный подход, контекстный подход, личностно-ориентированный подход, компетентностный подход.

В настоящее время система среднего профессионального образования находится на этапе модернизации, что детерминировано тенденциями интенсивного социально-экономического, научно-технического и технологического развития современного государства. Это делает актуальными вопросы, связанные с обеспечением качества профессионального образования и обучения (ПОО) в части повышения его эффективности, привлекательности и оптимизации вложенных средств, оправдывает рост требований, предъявляемых к выпускникам средних профессиональных учебных заведений [8, с. 72]. Современный работодатель испытывает потребность в специалистах, которые обладают не только фундаментальными знаниями и профессиональными умениями по освоенному профилю, но и испытывают потребность в профессиональной реализации и непрерывном развитии своих профессионально важных качеств и умений. Такие требования предполагают, что студенты должны быть ориентированы на проявление профессиональной инициативы в решении производственных задач с

применением творческих идей. В связи с этим актуальным является поиск и изучение различных способов совершенствования уровня подготовки всесторонне развитых специалистов, способных к творческому поиску в решении профессиональных задач. Удовлетворить предъявляемые требования невозможно без высокоразвитого профессионального интереса к освоенной специальности, поэтому особую актуальность приобретает проблема развития профессионального интереса у студентов средних профессиональных учебных заведений.

Процесс формирования профессионального интереса у студентов средних профессиональных учебных заведений имеет свою специфику, так как контингент техникумов и колледжей по большей части формируется абитуриентами, которые не ориентированы или ложно ориентированы на получение образования по выбранной профессии. Это связано с тем, что способность к адекватному профессиональному выбору наступает к 18–20 годам, а возраст абитуриентов СПО составляет 15–17 лет [10, с. 166]. Учитывая это, следует начинать поэтапное формирование профессионального интереса у школьников, будущих студентов техникума, формируя любопытство к профессии, затем у студентов 1–2 курсов – интерес к выбранной профессии и профессиональный интерес у студентов выпускных курсов. Формирование профессионального интереса у студентов техникумов, будущих специалистов по туризму, – это целостный систематически организованный процесс, который включает не только развитие положительного отношения к осваиваемой профессии, но и проявление потребности к ее освоению и реализации, что, несомненно, является показателем готовности к успешной профессиональной деятельности в сфере туризма.

Изучая состояние данного вопроса, мы убедились в том, что в науке только предприняты попытки комплексного исследования теоретико-методологических основ формирования профессионального интереса у студентов техникумов и колледжей, что требует продолжения исследования. Формируя профессиональный интерес у студентов, мы опирались на сочетание общенаучных подходов (системного, деятельностного, синергетического, аксиологического) в сочетании с общепедагогическими: контекстным, личностно-ориентированным и компетентностным. Рассмотрим методологический потенциал каждого подхода для исследования проблемы формирования профессионального интереса у студентов техникума, будущих специалистов по туризму.

Системный подход к изучению педагогических феноменов представлен в работах Б.Г. Ананьева, И.А. Афанасьева, В.Л. Беспалько, В.И. Загвязинского, Е.С. Кузьмина, Г.Н. Серикова и предлагает охват предмета исследования как системы. Данный подход позволяет выделить

в структуре педагогического процесса составные части структур обучения и воспитания, изучить и проследить их взаимодействие. В педагогической литературе мы наблюдаем применение системного подхода как к самому феномену, так и к процессу его формирования.

А.Т. Байtimiрова, вслед за другими учеными, в структуре профессионального интереса выделяет четыре взаимосвязанных компонента: познавательный, эмоциональный, волевой и деятельностный. Близкой точки зрения придерживаемся и мы, выделяя в структуре профессионального интереса такие компоненты, как *эмоционально-ценностный, мотивационно-волевой, познавательно-ориентационный, потребностно-деятельностный*. Определение таких структурно-содержательных компонентов объясняется тем, что профессиональный интерес характеризуется стремлением расширить знания и умения при стойкой волевой установке на овладение профессией и потребностью в активной трудовой деятельности [10, с. 167]. Взаимосвязь и иерархия этих компонентов составляет основу формирования устойчивого высокоразвитого профессионального интереса у студентов.

Системный подход является методологической основой для исследования формирования профессионального интереса у студентов техникума, осваивающих специальность «Туризм». Профессиональный интерес является многокомпонентным интегративным личностным образованием, сформированность которого мы определяем наличием всех структурных компонентов (*эмоционально-ценностного, мотивационно-волевого, познавательно-ориентационного, потребностно-деятельностного*). Такой подход позволяет нам рассмотреть профессиональный интерес и процесс его формирования как целостность, что обуславливает взаиморазвитие и взаимовлияние всех структурных компонентов.

Для формирования профессионального интереса актуальным является *аксиологический подход*. В основу аксиологического подхода заложено понимание природы ценностей и их воздействие на формирование личности. В контексте педагогической деятельности данный подход использовали А.М. Кузьмин, Н.А. Лищинская, В.А. Слостенин, И.Ю. Сазонов, И.В. Тарасевич и др. Ученые, разрабатывающие аксиологический подход в профессиональном образовании, указывают на взаимообусловленное развитие профессионального интереса и профессионально-ценностных ориентаций [3, с. 245]. Студенты, у которых отсутствует ценностное отношение к будущей профессиональной деятельности, обычно не обладают развитым профессиональным интересом. Е.В. Севба в статье «Реализация аксиологического подхода в системе среднего профессионального образования» утверждает, что в процессе воспитания

будущих специалистов необходимо выстраивать педагогическую деятельность с ориентацией на ценности, соответствующие выбранной профессиональной деятельности, что будет являться основой развития профессионального интереса [11].

В рамках нашего исследования использование аксиологического подхода предполагает ориентацию студентов на круг специфических профессионально важных ценностей. Специалистов по туризму, согласно ФГОС СПО, готовят к различной деятельности, которая может включать офисную работу (предоставление турагентских, туроператорских услуг или управление подразделением организации) и сопровождение туристов на маршрутах, поэтому важными ценностями будущего специалиста по туризму являются: ценность дикой природы и животного мира, ценность здорового образа жизни и спорта, ценность культуры и исторических памятников, ценность помощи другим людям и др. Представленные ценности отражают специфику туристской деятельности и являются её мотивационной составляющей, что будет способствовать формированию профессионального интереса. Наличие специфических профессиональных ценностей обуславливает сформированность профессионального интереса, поэтому воспитательная и учебная работа должны быть нацелены на развитие профессионально-ценностных ориентиров.

Таким образом, одной из важных задач среднего профессионального образования является приобщение будущих специалистов к ценностям культуры, образования и профессии. Так, в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов по туризму благодаря опоре на идеи аксиологического подхода, формируются ценностные ориентации успешного профессионала, которые выражаются в ценностном отношении не только к здоровью, познанию, науке, искусству, обществу, но и к специфическим ценностям будущей профессиональной деятельности. Как показывает опыт, формирование успешного специалиста с высокоразвитым профессиональным интересом осуществляется на основании аксиологического подхода в профессиональном образовании.

В современной науке широкое распространение получил *синергетический* подход, который используется при изучении сложных систем, развивающихся по нелинейным законам. Применительно к педагогике синергетические идеи рассматривают В.А. Аршинова, В.Г. Буданова, В.Г. Виненко, В.А. Игнатова, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, Г.Г. Малинецкий, Н.М. Таланчук, Л.Н. Макарова, Ю.В. Шаронина, С.С. Шевелева, В.В. Маткин, О.Н. Федорова. Большой интерес для педагогики представляет синергетика как теория самоорганизации, возникающая в результате совместного действия нескольких различных факторов. Стержневой идеей синергетического

подхода является мысль о бесконечном множестве альтернативных вариантов развития систем, что, по мнению ученых, предполагает наличие выбора студентом индивидуальной стратегии и скорости освоения образовательных программ.

Внутри синергетического подхода заложена взаимообусловленность таких понятий, как образование и самообразование, воспитание и самовоспитание, обучение и самообучение, организации и самоорганизации, что становится условиями самораскрытия и самосовершенствования личности (А.А. Ворожбитова). В.В. Маткин использует ценностно-синергетический подход при изучении развития интереса к профессионально-творческой деятельности у будущих учителей. Ученый рассматривает подготовку специалистов как открытый и самоорганизующийся процесс, в котором решающим фактором является спонтанность. По мнению исследователя, развитие интереса к профессионально-творческой деятельности становится возможным благодаря инициированию собственных тенденций развития.

Синергетический подход в образовании предусматривает самообразование и самоопределение студентов, что ориентирует их на развитие собственных возможностей (С.Д. Якушева), поэтому мы считаем, что данный подход будет продуктивен для выработки педагогических условий развития профессионального интереса к специальности «Туризм» студентов средних профессиональных учебных заведений. Учитывая это, управление развитием профессионального интереса предполагает деликатное стимулирование, которое исключает давление и грубое воздействие. В рамках синергетического подхода продуктивным будет использование следующих условий: побуждение к рефлексии профессионально значимых переживаний, усиливающих профессиональную направленность; включение студентов в различные мастер-классы, профессиональные курсы и вебинары, расширяющие профессиональные знания и навыки; предоставление возможности участия в профессиональной деятельности на всех этапах обучения.

Сравнительно недавно в педагогике стал использоваться *герменевтический подход* (А.Ф. Закирова, Т.В. Зырянова, Д.М. Назаров, Т.В. Обласова, Л.П. Самойлов, И.И. Сулима и др.), который ранее применялся в гуманитарных науках с целью толкования текстов. Интерес к герменевтическому подходу детерминирован современными требованиями к высокоскоростному обмену, точному пониманию и быстрому воспроизведению большого объема информации. Информатизация обуславливает видоизменение профессиональной деятельности людей, что является причиной увеличения требований к специалистам в различных профессиональных сферах. Так, Н.В. Сердюк видит возможность использования герменевтического подхода в

процессе развития профессионального интереса. Это связано с тем, что современная модификация герменевтического подхода предполагает понимание и толкование информации вообще, что является источником любой профессиональной деятельности. Сторонники подхода делают упор не на заучивание информации, а на ее понимание, истолкование и интерпретацию. Герменевтический подход в обучении позволяет студентам относительно свободно ориентироваться в условиях интенсивного потока информации и способствует развитию профессиональной направленности студентов [2, с. 4]. Использование этого подхода дает возможность для постижения более высокого уровня знаний путем интуиции, созидания и творчества. Н.В. Сердюк утверждает, что использование герменевтического подхода помогает осознать сущность и значимость профессиональной деятельности, что является одним из факторов формирования у студентов профессионального интереса.

Герменевтический подход позволяет сформировать у студентов такие важные умения, как самостоятельный поиск и анализ информации, что пробуждает рефлексию и осмысление принадлежности к выбранной профессии, а это важно для студентов средних профессиональных учебных заведений, без этого невозможно развитие профессионального интереса. Ускоряет процесс профессиональной самоидентификации студентов, будущих специалистов по туризму, можно через анализ различных текстов профессиональной направленности: природа, мировая культура, путешествия, спорт и др.

Успешное формирование профессионального интереса не может осуществляться вне применения *деятельностного* подхода, который реализуется через включение студентов в деятельность, соответствующую целям обучения и воспитания, что становится фактором формирования и развития личности. Основы деятельностного подхода разработаны в трудах Б.Ц. Бадмаева, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, И.И. Ильева, А.Н. Леонтьева, З.А. Решетовой, С.Л. Рубинштейна, Н.Ф. Талызиной, Л.М. Фридмана, Д.Б. Эльконина и др. Деятельностный подход используется для формирования различных общеучебных и профессиональных умений, таких как поиск и отбор необходимой информации, постановка целей, решение задач и др. Таким образом, использование подхода развивает у студентов умения получать и применять различные теоретические знания на практике. Ряд ученых (О.В. Алексеева, Г.Ф. Бабюк, Г.Я. Галимов, В.А. Стрельников, В.В. Шаповалов, С.Д. Шлома) демонстрируют использование деятельностного подхода в учебной деятельности с целью формирования профессионального интереса. Большинство ученых разделяет мнение о том, что современное профессиональное образование нуждается в усилении его практико-

ориентированности, что позволяет реализовать деятельностный подход.

Деятельностный подход реализуется в нашем исследовании через включение студентов, выбравших специальность «Туризм», во внеурочную профессионально-направленную деятельность, которая способствует выработке не только практических навыков, но и культивированию положительных эмоций, обращенных к профессии (мастер-классы, чемпионаты профессионального мастерства, кружковая работа, участие в работе учебных предприятий, туристические походы и др.). «Деятельность инициирует возникновение у студентов широкого спектра *практических* переживаний, таких как интерес и желание включиться в деятельность, стремление преодолевать возникающие трудности, удовлетворенность (неудовлетворенность) результатами своего труда, желание улучшить качество выполненной работы; культивирует *нравственные и коммуникативные* переживания: симпатию, благодарность, желание оказать помощь, поддержку, стремление к сотрудничеству и др.» [9, с. 50].

В профессиональном образовании широко представлены идеи *контекстного обучения*, которые развили А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева, В.Н. Кругликов, Т.Н. Лененко и др. Особенностью профессионального образования является обязательная направленность на соответствующую профессиональную деятельность. Контекстный подход к обучению в профессиональном учебном заведении выражается в тесной связи получаемых знаний с будущей профессиональной деятельностью. Применение контекстного подхода постепенно формирует у студентов полноценное представление об их будущей профессиональной деятельности, настраивая на дальнейшую профессиональную реализацию. А.А. Никитин, изучая применение контекстного обучения в формировании профессионального интереса, доказывает, что если обучение проводится в предметном и социальном контексте будущей профессии, то в дальнейшем не возникнет проблем с развитием профессионального интереса [7, с. 10]. С.Д. Шлома в своем исследовании создает условия контекстного обучения для студентов при изучении специальных дисциплин, подчеркивает необходимость контекстной связи с будущей профессиональной деятельностью на протяжении всего учебного процесса [12, с. 34]. Таким образом, использование контекстного подхода в образовательной практике реализуется через моделирование ситуаций с помощью системы форм и методов обучения, максимально приближая учебную деятельность к профессиональной.

В процессе формирования профессионального интереса студентов – будущих специалистов по туризму – мы видим возможным применение идеи контекстного подхода во внеучебной деятельности. Связь внеучебной деятельности студентов с будущей профессией

способствует осознанию будущими специалистами специфики профессиональной деятельности, её ценностей и своего профессионального предназначения. Внеучебная деятельность будущих специалистов по туризму в контексте профессии в учебном заведении реализуется через выстроенную систему мероприятий, включающую мастер-классы, квесты, походы, экскурсии, работу в учебной туристической фирме и т. д. Участие студентов в профессионально-направленных мероприятиях предоставляет возможность получить обширные сведения о будущей профессии, приобрести дополнительные знания, умения и навыки, что будет являться одним из факторов развития профессионального интереса студентов.

Важное место в профессиональной педагогике занимает *лично-ориентированный подход*, изучением которого занимались В.А. Беликов, Е.В. Бондаревская, В.А. Караковский, Ю.Н. Кулюткин, В.Я. Ляудис, А.В. Петровский, В.А. Сластенин, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др. Представители лично-ориентированного подхода считают, что обучение будет действенным только в том случае, если оно направлено на перспективу развития отдельной личности с учетом ее индивидуальных возможностей и потенциала приобретения знаний. В соответствии с лично-ориентированным профессиональным образованием в центре образовательной системы рассматривается личность студента, его индивидуальные особенности, возможности и потребности. Студент является не объектом, а субъектом обучения, который заинтересован в своем личностном и профессиональном развитии.

Значение лично-ориентированного подхода в профессиональной педагогике обусловлено тем, что многие исследователи (М.Р. Гинзбург, И.С. Кон, А.К. Маркова, Н.С. Пряжников) считают, что профессиональное самоопределение является неотъемлемой частью личностного самоопределения индивида. По мнению Н.Г. Лобановой, лично-ориентированное обучение делает учебно-познавательный процесс более эффективным, развивая не только познавательный, но и профессиональный интерес студентов к осваиваемой специальности [5, с. 82]. Изучая лично-ориентированный подход и его возможности в профессиональном воспитании студентов, Н.Г. Лобанова показывает возможности использования ситуации выбора в процессе освоения профессиональных дисциплин. О.Н. Мазина рассматривает возможность развития профессионального интереса с помощью воспитательных мероприятий, которые построены с учетом лично-ориентированного подхода и направлены на личностное и профессиональное развитие студентов [6, с. 169].

Реализация идеи лично-ориентированного обучения в процессе развития профессионального интереса у студентов техникума,

осваивающих специальность «Туризм», воплощается в индивидуализации процесса воспитания профессионально важных качеств, ценностей и интересов, связанных с туризмом и туристической деятельностью, через установление доверительной атмосферы в процессе учебной и внеучебной деятельности и оказание помощи по выявлению и раскрытию собственных возможностей, значимых для будущей профессии. Следовательно, личностно-ориентированный подход акцентирует внимание студентов на самой деятельности, что является условием формирования профессионально интереса.

В современном образовании определяющим является компетентностный подход. В рамках его реализации активизируется деятельность по воспитанию профессионально важных качеств – компетенций специалиста, которые развивают способность выпускников не только применять полученные знания, умения и навыки, но и совершенствовать их в профессиональной деятельности. Изучением применения компетентностного подхода в общем и профессиональном образовании занимались такие ученые, как В.И. Байденко, А.Г. Бермус, В.А. Болотов, Ю.В. Варданян, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, А.М. Митина, А.М. Новиков, Н.Ф. Радионова, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Ю.Г. Татура, А.В. Хуторской и др. И.А. Андрианова закладывает компетентностный подход в основу формирования профессионального интереса у студентов. Автор считает, что процесс формирования профессиональных компетенций сопровождается развитием профессионального интереса, так как он является неотъемлемой частью структуры профессиональной компетентности специалиста [1, с. 93]. Рассмотрение компетенций как ключевых характеристик профессионала показывает взаимосвязь личностного и профессионального становления студентов. Согласно ФГОС СПО, универсальные компетенции (общенаучные, инструментальные, социально-личностные, общекультурные) и профессиональные компетенции обеспечивают профессиональную адаптацию и успешную реализацию человека в освоённой профессии. Благодаря компетентностному подходу выпускник среднего профессионального учебного заведения осваивает компетенции, которые позволяют в будущем действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни. В рамках данного подхода особое внимание уделяется развитию способности действовать в новых неподготовленных проблемных ситуациях, что на сегодняшний день является ключевой способностью профессионала [4].

Современное профессиональное образование предполагает тесную связь профессионального обучения и воспитания, реализовать которую возможно в условиях компетентностного подхода. Внеучебная деятельность студентов средних профессиональных учебных заведений должна быть ориентирована на выбранную профессию, что предполагает

развитие необходимых компетенций. В рамках компетентностного подхода внеучебная деятельность будущих специалистов по туризму выстраивается с максимальным включением студентов в мероприятия, нацеленные на применение теоретических знаний и практических умений. Мы считаем, что профессионально-ориентированная внеучебная деятельность становится мотиватором к работе по формированию общих и профессиональных компетенций, что является составляющей формирования профессионального интереса.

Анализируя литературу, посвященную развитию профессионального интереса, мы обнаружили, что комплексное использование системного, аксиологического, синергетического, герменевтического, деятельностного, контекстного, личностно-ориентированного, компетентностного подходов является продуктивным в процессе формирования профессионального интереса будущих специалистов по туризму.

Список литературы

1. Андрианова И.А. Развитие профессиональных интересов студентов туристского вуза в сфере гостеприимства: дис. кан. пед. наук. М., 2009. 228 с.
2. Акопян М.А. Применение герменевтического подхода в высшем профессиональном образовании // Проблемы современного педагогического образования. 2017. №54–4, 2017. С. 3–9.
3. Куртвапова В.М. Формирование ценностных ориентаций подростка в поликультурной образовательной среде школы // XVI Бушелевские чтения. Петропавловск-Камчатский, 2017. С. 243–248.
4. Лапшина Е.Г. Компетентностный подход как условие формирования профессиональной компетентности специалиста в сельскохозяйственном вузе // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2011. С. 74–76. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/19/1110/> (дата обращения: 02.06.2018).
5. Лобанова Н.Г. Личностно-ориентированное обучение как один из подходов профессионального воспитания студентов // Научные исследования в образовании, 2007. С. 78–82.
6. Мазина О. Н. Технология развития профессионального интереса у студентов профессиональной образовательной организации // Инновационные педагогические технологии: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Казань, май 2015 г.). Казань: Бук, 2015. С. 164–170.
7. Никитин А.А. Применение контекстного обучения в формировании профессионального интереса студентов институтов физической культуры: На примере спортивно-педагогических дисциплин: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Йошкар-Ола, 2004. 166 с.
8. Олейникова О.Н. Современные международные подходы к обеспечению качества в профессиональном образовании // Традиции и новации в

- профессиональной подготовке и деятельности педагога: сб. науч. тр. всерос. науч.-практ. конф. Тверь: ТвГУ, 2015. С. 72–81.
9. Рачковская Н.А. Развитие эмоциональной культуры будущего социального педагога в вузе: дис... докт. пед. наук. М., 2012. 439 с.
 10. Рушишина А.А. Формирование профессионального интереса у будущих специалистов по туризму в системе среднего профессионального образования Камчатского края // Вестн. МГОУ. Серия «Педагогика». 2017. № 4. С. 164–173.
 11. Севба Е. В. Реализация аксиологического подхода в системе среднего профессионального образования // Педагогическое мастерство: материалы VIII Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). М.: Буки-Веди, 2016. С. 42-44. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/191/10572/> (дата обращения: 20.06.2018).
 12. Шлома С. Д. Формирование интереса к профессии у студентов колледжа при изучении специальных дисциплин: дис. ... кан. пед. наук. 13.00.08. М., 2006. 196 с.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES FOR FORMING THE PROFESSIONAL INTEREST OF FUTURE SPECIALISTS ON TOURISM IN THE SYSTEM COLLEGE

A.A. Rushchyshina

Professional educational private institution, «Kamchatka Cooperative Technical School», Petropavlovsk-Kamchatsky

The article proves the expediency of applying a set of general scientific methodological approaches, such as system, activity, synergistic, axiological, combined with general pedagogical: contextual, personality-oriented and competence for researching the professional training of a specialist in tourism in the system of secondary vocational education. These approaches are disclosed from the point of view of their nature and application in relation to the process of forming professional interest among students of the technical school mastering the specialty of Tourism, which allows to design this process on a productive humanistic basis.

Keywords: *professional interest, future tourism specialists, system approach, activity approach, synergetic approach, axiological approach, contextual approach.*

Об авторе:

Рушишина Асият Адамовна – преподаватель русского языка и литературы, Профессиональное образовательное частное учреждение «Камчатский кооперативный техникум», аспирант ФГБОУ ВО «Камчатский государственный университет имени Витуса Беринга», e-mail: Krabaple@mail.ru

About authors

- BARILYAK Irina – PhD in Psychology, assistant professor, assistant professor of «Psychology», Tver state University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: irina040776@mail.ru
- GONCHAROVA Natalia – candidate of psychological Sciences, associate Professor, associate Professor of the Department of legal psychology of St. Petersburg University of the Ministry of internal Affairs of Russia (198206, St. Petersburg, ul. L. Pilyutova, d. 1), e-mail: goncharova_n@bk.ru
- REBRILOVA Elena Sergeevna – PhD, Associate Professor of the Department of Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: rebrilova@mail.ru
- FILIPPCHENKOVA Svetlana Igorevna – doctor of psychological sciences, associate professor, professor vice rector of department of psychology and philosophy, Tver state technical university» Ministry of Education and Science of the Russian Federation (170100, Tver, Af St. Nikitina, 22), e-mail: sfilippchenkova@mail.ru
- BALAKSHINA Elena Vladimirovna – candidate of psychology, associate Professor, Department of psychology and philosophy, Tver state technical University (170100, Tver, AF str.Nikitina, 22), e-mail: balakshina79@mail.ru
- CECH Juliya Yurevna – head of the «Psychological Center of Juliya Cech» company, graduate student of department of psychology and philosophy of Tver state technical university (170100, Tver, Radishchev Boulevard, 21, office 42), e-mail: pif1997@mail.ru
- SHAULSKAYA Yulia Yurevna – the senior teacher of pedagogics and psychology FGBOOU WAUGH «The Russian state agricultural university – MSHA of K.A. Timiryazev» (127422, Russia, Moscow, Timiryazevskaya Street, 49), e-mail: pif1997@mail.ru
- KOLESNIKOV Vadim – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Petrozavodsk State University (185910, Petrozavodsk, Lenin av., 33), e-mail: kolesvad@mail.ru
- MELNIK Iurii – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Petrozavodsk State University (185910, Petrozavodsk, Lenin av., 33), e-mail: urimelnike@gmail.com
- TEPLOVA Lidia – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Department of Psychology, Petrozavodsk State University (185910, Petrozavodsk, Lenin av., 33), e-mail: teplova@petsu.ru
- GOLOVANOV Nadezhda Filippovna – PhD in Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Chair of Educational Psychology, the Department of Psychology, St. Petersburg State University (6, Makarov Emb., St. Petersburg, 199034, Russia), e-mail: nf_golovanova@mail.ru
- DERMANOVA Irina Borisovna – Candidate of Sciences in Psychology, Associate Professor, Associate Professor at the Chair of the Development and Differential Psychology, the Department of Psychology, St. Petersburg State University (6, Makarov Emb., St.Petersburg, 199034, Russia), e-mail: dermanova@mail.ru
- SIROTYUK Alla Leonidovna – doctor of psychological sciences, professor, Professor of the Department of preschool pedagogy and psychology of Tver state University, e-mail: a.sirotyk@mail.ru
- SIROTYUK Anastasia Sergeevna – candidate of psychological sciences; associate professor of the Department of preschool pedagogy and psychology of Tver state University, e-mail: staska8769@mail.ru
- ALEKHINA Ekaterina Valentinovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of General and Social Pedagogy of the Voronezh State Pedagogical University (394000, Voronezh, Lenin St., 86), e-mail: sp320@mail.ru
- NECENKO Olga Viktorovna – Candidate of Historical Sciences, Assistant Professor in General Pedagogy, History of Education and Pedagogy, Associate Professor of the Department of General and Social Pedagogy, Voronezh State Pedagogical University (394000, Voronezh, Lenina, 86), e-mail: sp320@mail.ru
- BEZUHOV Artem Vladimirovich – doctor of pedagogical Sciences, Professor of chair of pedagogics and psychology, associate Professor; Samara state pedagogical University, e-mail:

- bezdukov@mail.ru
- NOSKOV Igor – Professor of the Department of pedagogy, doctor of pedagogical Sciences, Professor; Samara branch of Moscow state educational university «Moscow city pedagogical University», e-mail: igor-noskov@yandex.ru
- MAKHNOVETS Sergey Nikolaevich – Doctor of Psychological Sciences, Professor, honorary worker of General education of the Russian Federation, Director of Tver regional Institute of teachers training (170008, Tver, Volokolamsk Ave., 7), e-mail: msn-prof@yandex.ru
- POPOVA Olga Anatolievna - Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor, FGNU "Institute for Education Management of RAO, Chief Scientific Officer of the Laboratory of Management of Educational Systems (11128, Moscow, Pogodinskaya St., building 2, building 2), e-mail: popovaiorl @ Rambler.ru
- ORLIKHINA Natalia Evgenievna - Doctor of Psychology, Professor, Chairman of the Expert Council of the Tula Regional Duma (300041, Tula, Lenin Ave., 2.), E-mail: natalia.orlihina@tulaoblдума.ru
- MIZOVA Marina Habalovna – candidate of pedagogical sciences, associate professor, head of the department of preschool and general secondary education of the Ministry of Education, Science and Youth Affairs of the Kabardino-Balkarian Republic (360000, Nalchik, Keshokova St., 43), e-mail: mizmar2012@yandex.ru
- PONOMAREV Aleksandr Sergeevich – staff member. Academy of the Federal Security Service (302034, Orel, Priborostroitel'naya, 35), e-mail: aleponama@rambler.ru
- ROMANOVSKAYA Tatiana Ivanovna – Candidate of pedagogical Sciences, head of the department of «Higher mathematics» Dimitrovgrad engineering and technological Institute-branch of MEPhI (433511, Russia, Ulyanovsk region, Dimitrovgrad, Kuibyshev street, 294), e-mail: TIRomanovskaya@mephi.ru
- KUHAREVA Ekaterina Aleksandrovna – Candidate of pedagogical Sciences, associate professor of «Higher mathematics» Dimitrovgrad engineering and technological Institute-branch of MEPhI (433511, Russia, Ulyanovsk region, Dimitrovgrad, Kuibyshev street, 294), e-mail: kuxareva@mail.ru
- ROMANYUK Elena Albertovna – candidate of pedagogical Sciences, assistant Professor of music education of Tver state University (170100, Tver, Zhelyabova street, 33), e-mail: muzyka69@yandex.ru
- RUKIN Alexander Valentinovich – Ph.D., Associate Professor of the Humanitarian and Socio-economic disciplines Dept., Tver State Military Academy of aerospace defense named after G.K. Zhukov
- TISHCHENKO Elena Jakovlevna – Doctor of Pedagogics, Professor, Deputy Chairman of the Public Council under the Federal Penal Service in Sverdlovsk Region (620019, Yekaterinburg, Repin, 4a), e-mail: yelenat13@gmail.com
- KURENKOVA Olga Evgenevna – Ph.D. in Pedagogics, Associate Professor, Associate professor of the Department of Organization of Psychological Services in Penal System of the Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penal Service of Russia (160002, Vologda, Shetinin St., 2), e-mail: jkmufu@gmail.com
- SEMELOVA Marina Leonidovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory, Methods and Management of Preschool Education, FSBEI HE «South Ural State Humanitarian Pedagogical University» (454080, Chelyabinsk, Lenin avenue, 69), e-mail: se.ma.le@mail.ru
- ARTEMENKO Boris Alexandrovich – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Acting Head of the Department of Theory, Methods and Management of Preschool Education, FSBEI HE «South Ural State Humanitarian Pedagogical University» (454080, Chelyabinsk, Lenin avenue, 69), e-mail: artemenkoba@cspu.ru
- KOLOSOVA Irina Viktorovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Dean of the Faculty of Preschool Education, FSBEI HE «South Ural State Humanitarian Pedagogical University» (454080, Chelyabinsk, Lenin avenue, 69), e-mail: kolosovaiv@cspu.ru
- BEKHTEREVA Elena Nikolaevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Theory, Methods and Management of Preschool

- Education, FSBEI HE «South Ural State Humanitarian Pedagogical University» (454080, Chelyabinsk, Lenin avenue, 69), e-mail: bekhterevaen@mail.ru
- SELIVERSTOVA Irina Anatol'evna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Theory, Methods and Management of Preschool Education, FSBEI HE «South Ural State Humanitarian Pedagogical University» (454080, Chelyabinsk, Lenin avenue, 69), e-mail: seliverstovaia@cspu.ru
- SIL'CHENKO Alen – Math teacher, Gorodensky Orthodox school (171296, Tver region, Konakovsky district, Gorodnya village, d. 109a), e-mail: allentver@gmail.com
- MONAKHOV Vadim – PhD, Professor, o Institute of education development strategy of the Russian Academy of education, Chief researcher, Corresponding member of RAO, e-mail: monakhov.vadim2015@yandex.ru
- YARUSHKIN Nicolay Nicolaevich – Professor of the General and social psychology Chair, Doctor of Psychology, Professor of Samara State University of Social Sciences and Education, e-mail: nyarushkin@mail.ru
- SATONINA Nelya Nicolaevna – Docent of the Economics and management of the Organization, Chair, Docent of Psychology Docent of Psychology, e-mail: n.n._satonina@rambler.ru
- BORISOV Aleksandr Yakovlevich – Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Physical Education Department, Faculty of Physical Education and Sport, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, (443099, Samara, M.Gorkiy str., 65/67), e-mail: borisov-samara@mail.ru
- GASKON Elena Alexandrovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor at the Department of Russian as a Foreign Language, Tver State University, (170100 Tver, Zhelabova, 33) e-mail: pchel_ea@mai.ru
- KASHINA Elena Georgievna – Doctor of pedagogy, Samara National Research University named after academician S.P. Koroleva, English department, professor (443086, Samara, Moskovsokye shosse, 34), e_kashina@mail.ru
- KURULENKO Eleonora Aleksandrovna – doctor of cultural studies, Professor, honored worker of culture of the Russian Federation, rector of the SAMARA state Institute of culture (443010, Russian Federation, Samara, Frunze str., 167), e-mail: rektor@smrgaki.ru
- MARTYNOVA Elena Vyacheslavovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department «Labor Law and Social Security» of the Federal State Educational Establishment of Higher Professional Education «Central Russian Institute of Management – a branch of the Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation» (302028, Orel, Victory Boulevard, 5A), e-mail: martynova7777@yandex.ru
- NESTERENKO Vladimir – doctor of pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Psychology and pedagogy, Samara state technical University (443100, Samara, Molodogvardeyskaya str., 244), e-mail: nesterenko.fgo@gmail.com
- TYURINA Svetlana Yurievna – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Head of the Chair of Intensive English Language Department, FGBOU VO Ivanovo State Power University named after V.I. Lenin, e-mail: tsu1999@mail.ru
- ZARUBINA Vera Sergeevna – post-graduate student of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova, 33), e-mail: vszarubina@edu.tversu.ru
- POPOV Dmitrii – postgraduate of legal psychology department of Saint-Petersburg university of Ministry of Internal Affairs of Russia, e-mail: sparklpopochs@gmail.com
- RUSHISHINA Asiyat Adamovna – teacher of Russian language and literature, Professional educational private institution «Kamchatka Cooperative Technical School», post-graduate student of Pedagogy Department, Kamchatka State University named after Vitus Bering, e-mail: Krabaple@mail.ru

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. Статью, представленную к публикации, должны сопровождать: 1) индексы УДК, ББК; 2) название статьи, аннотация, ключевые слова (все на русском и английском языках); 3) сведения об авторах: место работы (развернутое название учреждения), должность, ученая степень (без сокращений), ученое звание (все на русском и английском языках); 4) 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 приставейного библиографического списка использованной при подготовке статьи научной литературы (на русском и английском языке) в формате установленным системой Российского индекса научного цитирования.
6. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизну, область применения и рекомендации.
7. Тексты представляются в электронном виде в Шаблоне, текстовый редактор Microsoft Word с расширением doc, docx. В качестве имени файла указывается фамилия автора русскими буквами.
8. *Параметры*: формат страницы А4; поля зеркальные: верхнее 2,85 см; нижнее 5,7 см, внутри 2,3 см, снаружи 5,5 см, межстрочный интервал – одинарный; нумерация страниц – внизу страницы; абзацный отступ – 1,25 см.
9. *Гарнитура (шрифт)*: Times New Roman, обычный, размер кегля 12 пт; аннотации – 11 пт.
10. *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 «;».
11. *Приставейный 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.
12. *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).
13. 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).
14. 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.
15. Максимальный объем статей до 14 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук до 8 страниц.
16. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии

170021, Тверь, ул. 2-я Грибоедова., д. 24, ауд. 121

Тел. (4822) 59-09-79 (доб. 117)

e-mail: vestnik_psyped_tversu@mail.ru

главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович;

ответственный секретарь – Мороз Мария Владимировна;

технический редактор – Будилева Таисия Эдуардовна.

Вестник Тверского государственного университета.

Серия: Педагогика и психология

№ 3, 2018

Подписной индекс: **80208** (каталог российской прессы «Почта России»)

Подписано в печать 25.09.2018. Выход в свет 05.10.2018.

Формат 70 x 108 ¹/₁₆. Бумага типографская № 1.

Печать офсетная. Усл. печ. л. 23,975

Тираж 500 экз. Заказ № 512

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*