ВЕСТНИК
ТВЕРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ № 1, 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 № 1, 2018

Scientific Journal *Founded in 2006*

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

Translated Title

HERALD OF TVER STATE UNIVERSITY. SERIES: PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

Founder

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

Editor-in-chief

Corresponding Member of RAE, Dr. of Sciences, prof. I.D. Lelchitskiy

Editorial Board of the Series:

Academician of RAE, Dr. of Sciences, prof. S.K. Bondireva;
Academician of RAE, Dr. of Sciences, prof. B.M. Bim-Bad;
Academician of RAE, Dr. of Sciences, prof. I.V. Dubrovina;
Corresponding Member of 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. Sirotyuk (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

Балакшина Е.В., Гефеле О.Ф., Милюкова О.В., Чечурова Ю.Ю. Социально-психологические особенности трудовой деятельности педагогов 6
Воищева Н.М. Индивидуально-психологические особенности комбинаций проактивного, просоциального и антисоциального копинга в профессиональной деятельности экологов 11
Карпова Е.А. Психологическая концепция формирования адаптивности личности к профессиональной деятельности в условиях регионального рынка труда 19
Ребрилова Е.С. Субъект труда как носитель психологического контракта и часть эргатической системы «Субъект труда – производственная среда» 24

ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Крестинский И.С. Психолого-педагогические и методические основы обучения латинскому языку в латинской школе европейского Средневековья 29
Марков Н.С. Формирование ценностных приоритетов образовательной деятельности гимназий в XIX – начале XX веков 36
Рукин А.В. Рефлексия как метод научно-педагогического исследования человека и его жизненного пути. 43

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Артемьев И.А. Реализация интеграционных процессов в системе «Среднее общее образование – среднее профессиональное образование» как эффективный инструмент практико-ориентированного образования 49
Егоренко Т.А., Безрукавный О.С. Реализация образовательных принципов в процессе формирования коммуникативной компетентности обучающихся пятых классов 57
Корнакова М.Г. Индивидуальный образовательный маршрут как педагогическая технология развития музыкальных способностей дошкольников 62
Муравьева А.А., Олейникова О.Н., Аксенова Н.М. Теоретические основы проектирования современных образовательных программ профессионального образования: международный опыт 67
Фирсов М.В., Лельчицкий И.Д. Клиническая версия социальной педагогики в контексте современного педагогического познания 80

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Барсукова Н.Е. Летние школы как организационно-содержательная форма продвижения русского языка и культуры высшими учебными заведениями России 89
Борисов А.Я. Ориентация студентов - будущих учителей на нравственное самосовершенствование в процессе изучения учебной дисциплины «Физическая культура» 98
Борисова О.Н. Историческая рефлексия в профессиональной подготовке бакалавра социальной работы 108
Борисова О.Н., Добросмыслова С.Н. Консультирование и коучинг в подготовке магистра социальной работы 113
Горылев А.И.Программы двойных дипломов как способ модернизации российского высшего образования 118
Егорова А.А., Филатова М.В. Создание учебного пособия по иностранному языку для магистрантов направления «Электроэнергетика» 126
Клюшникова Е.В. Проблемы адаптации иностранных студентов в России 133
Фань Ц., Бордовская Н.В., Петанова Е.И. Исследовательский потенциал и его реализация у китайских выпускников бакалавриата, обучающихся в китайских и российских вузах 141

АСПИРАНТСКАЯ СТРАНИЦА

Александрук Ю.А. Основные методы исследования военной психологии 150
Антропов Д.И.Модель образовательно-профессионального пространства вуза 154
Данилина М.Д. Особенности социального взаимодействия практикующих восточные системы саморазвития в условиях российской культуры. 160
Дементьев Ю.Ю. Система формирования военно-педагогической компетентности у курсантов военных вузов. 164
Ефимова Е.С. Формирование готовности к профессиональному риску студентов-химиков 170
Козырев С.А. Модель системы патриотического воспитания суворовцев военных училищ МВД России 175
Конорюкова И.В. Адаптация воспитателя к профессиональной деятельности как психологическая проблема 181
Кроповницкий О.В. Взаимосвязь копинг-стратегий и социально-психологических характеристик личности руководителей 187
Крохина С.А.Импровизация в деятельности педагогических работников образовательных организаций МВД России 197
Ордашева М.Ж. Формирование профессионально-эстетической готовности будущих учителей изобразительного искусства 204
Островерхова Ю.И. Применение компетентностно-ориентированного модульного подхода в подготовке адъюнктов 210
Стефаненко О.С.Развитие системы высшего педагогического образования на Дальнем Востоке России 215
Шевчук А.Г. Особенности психологического содержания профессиональной деятельности лётного экипажа гражданской авиации. 223

CONTENTS

PSYCHOLOGY OF WORK

Balakshina E.V., Gefele O.F., Milyukova O.V., Chechurova Yu.Yu. Social and psychological features of work of teachers 6
Voishcheva N.M. Individual psychological characteristics of combinations of proactive, prosocial and antisocial coping in professional activity of environmentalists 11
Karpova E.A. Psychological concept forming the adaptivity of the person to professional activities under conditions of the regional labor market 19
Rebrilova E.S.Subject of work as carrier of the psychological contract and part of the ergatic system «The subject of work – the production environment» 24

PHILOSOPHY AND HISTORY OF EDUCATION

Krestinskiy I.S. Psychological-pedagogical and methodics basis of latin language teaching in latin schools in the middle ages in Europe 29
Markov N.S. The formation of value priorities of grammar schools education activity in the XIX and the beginning of the XX centuries 36
Rukin A.V. Reflection as a methodscientific-pedagogical research human and his life way 43

DEVELOPMENT OF EDUCATION

Artemyev I.A. The implementation of integration processes in the system «general secondary education – vocational secondary education» as an effective tool of practice-oriented education 49
Egorenko T.A., Bezrukavny O.S. Implementation of educational principles in the process of forming the communicative competence of studying fifth classes 57
Kornakova M.G. Individual educational route as a pedagogical technology of development of musical abilities of preschool children 62

Muraveva A.A., Oleynikova O.N., Aksyonova N.M. Contemporary approaches to designing vet curricular – international practice 67
Firsov M.V., Lelchitskiy I.D. Social pedagogy in the context of modern pedagogical knowledge: clinical version 80

HIGHER EDUCATION

Barsukova N.E. Summer schools as an organizational and content form of advancement of russian language and culture by russia's higher educational institutions 89
Borisov A.Y. Orientation of students – future teachers on moral self-improvement in the process of studying the academic discipline «Physical culture» 98
Borisova O.N. Historical reflection in the professional training of the bachelor in social work 108
Borisova O.N., Dobrosmyslova S.N. Consulting and coaching in the preparation of the master of social work 113
Gorylev A.I. Double degree programmes as an instrument for modernization of Russian higher education 118
Egorova A.A., Filatova M.V. English textbook development for students in the master's programme in electrical engineering 126
Klyushnikova E.V. Adaptation problems of foreign students in Russia 133
Fan Q., Bordovskaia N., Petanova E. Research potential and its realization among chinese bachelor graduates studying in chinese and russian universities 141

POSTGRADUATE PAGE

Alexandruk Y.A. Basic methods of research military psychology 150
Antropov D.I. Methodological aspects of preparing competitive students 154
Danilina M.V. Social interaction specific of eastern self-develipment system practitionersin the different cocio-cultural environment 160
Dementiev Yu.Yu. The system of formation of military-pedagogical competence the cadets of military schools 164
Efimova E.S. Formation of readiness for professional risk students-chemists 170
Kozyrev S.A. The system of patriotic education of cadets of military schools of the ministry of internal affairs of Russia: tendencies and prospects of development 175
Konorukova I.V. Psychological determinants of success of adaptation the caregiver preschool education institution to professional activity 181
Kropovnitsky O.V. Interrelation of coping strategies and social and psychological characteristics of the personality of leaders 187
Krokhina S.A. Impovisation in the activities of pedagogical workers of educational organizations of the ministry of internal affairsn of Russia 197
Ordasheva M.Zh. Formation of professional and aesthetic readiness of students in the specialty of art for the implementation of pedagogical activity 204
Ostroverkhova Y.I. Application of the competence-oriented modular approach in the preparation of adjuncts 210
Stefanenko O.S. The development of higher education in the far east of Russia 215
Shevchuk A.G. Features of psychological content of professional activity in flight crew in civil aviation 223

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

УДК 159.9

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

Е.В. Балакшина, О.Ф. Гефеле, О.В. Милюкова, Ю.Ю. Чечурова

Тверской государственный технический университет

Рассматриваются социально-психологические особенности трудовой деятельности педагогов, осуществляющих профессиональную деятельность в средних образовательных учреждениях. Выделяются требования к психологическому содержанию деятельности педагога посредством схемы описания ее основных компонентов. Приводятся результаты эмпирического исследования, специфика структуры профессионально важных качеств педагогов, поддерживающих эффективность трудовой деятельности.
Ключевые слова: *компоненты профессиональной деятельности, модульный подход, педагог, педагогическая деятельность, профессия, профессионально важные качества.*

Современные условия предъявляют все более жесткие требования к профессиональной деятельности педагогических работников, что способствует появлению новых направлений исследований, касающихся как отдельных компонентов профессиональной деятельности, так и общего профиля педагогической деятельности. Структурируя профессиональную деятельность педагога, важно выделить такие составляющие, взаимодействие которых будет определять специфическую целостность, касающуюся именно данной деятельности. Немаловажно, чтобы данная система деятельности выявляла ее оптимальные мотивы, цель и результат, а также возможность определить формы и методы работы, знания, умения, навыки и способности педагога. Поэтому определение специфики педагогической деятельности должно стать одним из существенных принципов подхода к ее структурированию.

Неотъемлемыми компонентами профессиональной деятельности выступают мотивационный, целевой, структурно-функциональный, информационный, психофизиологический и индивидуально-психологический. Данные компоненты выделяются в отечественной психологии такими исследователями, как С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, В.Д. Шадриков [4; 6; 8]. Требования к профессиональной деятельности педагога исходят из профессионально-важных качеств (ПВК). Системы профессионально важных качеств активно влияют на эффективность осуществления отдельных форм профессиональной активности и профессионализации в целом. ПВК обеспечивают реализацию профессиональных функций, при этом определяя процесс и результат их выполнения. По мнению Е.А. Климова, изучение соответствия человека определенной профессии (профессиональной пригодности) возможно только посредством раскрытия особенностей формирования целостной системы профессионально важных качеств, структуру которой составляют: «гражданские качества (идейный и моральный облик человека), отношение к труду, профессии (мотивы, интересы,

склонности, черты характера), дееспособность (особенности соматического и психического здоровья, физическое развитие, общие способности), специальные способности и другие профессионально важные качества, профессиональная подготовленность (знания, умения, навыки)» [1, с. 18–19]. Автор полагает, что основные профессионально важные качества формируются только в процессе деятельности и совершенствуются в ней [3].

Для определения психологического содержания профессиональной деятельности педагога применялся модульный подход, предложенный В.Е. Гавриловым, удобство которого заключается в анализе психологической литературы и выделении на его основе нескольких десятков психологических модулей для составления краткой психологической характеристики любой профессии [2].

Так, схема описания профиля педагогической деятельности включает следующие компоненты.

I. *Цель труда.* Цель педагогического процесса определяет всю систему отношений процесса взаимодействия между человеком, овладевшим культурой (учитель), и человеком, овладевающим ею (ученик), и имеет несколько составляющих:

1. Гностическая – это умение педагога изучить учащихся, их взаимоотношения в коллективе в целом и степень эмоционального благополучия каждого из них, определить уровень развития познавательных, волевых, эмоциональных процессов, состояний, личностных качеств, обнаружить мотивы поведения и т.д.

2. Конструктивная – эти умения воплощаются в планировании работы, в составлении конспектов занятий, сценариев праздников и т.п.

3. Преобразующая – подразумевает целенаправленную творческую деятельность по формированию человека (подрастающего поколения и взрослых людей) для воспитания, образования, обучения, совершенствования учащихся, упорядочивания их деятельности.

Специфичен и итог педагогического труда – человек, овладевший определенной суммой общественной культуры. Важнейшая особенность педагогического труда определяется процессом взаимодействия людей. Особенности «учительской профессии» отражаются в целях, задачах педагогического процесса, а также в методах обучения и воспитания, которые осуществляются в форме межличностных отношений [5, с. 17].

II. *Орудия и средства труда*. Внешние и внутренние орудия и средства педагогического труда очень специфичны.

1. Внешние. К ним относятся виды деятельности, способы сотрудничества, методика педагогического влияния. Это духовные средства труда. Человек, а именно ученик, также является орудием труда педагога.

2. Внутренние, функциональные. К примеру, речь в зависимости от ситуации (эмоциональная, выразительная; деловая, бесстрастная); поведение в зависимости от ситуации (эмоциональное, выразительное; деловое). Интеллектуальные средства: знания, опыт, личное воздействие на воспитуемого.

III. Степень проблемности трудовых ситуаций

Средняя – деятельность в основном четко определена, но иногда в ней возникают ситуации, предполагающие принятие новых нестандартных творческих решений. Такие ситуации требуют от педагога гибкости, коммуникабельности, дипломатичности, ответственности, высокой творческой

активности и нестандартного подхода к решению профессиональных задач.

IV. Социально-психологические параметры

1. Степень коллективности процесса высокая. Коллективный труд.

2. Степень самостоятельности в организации работы: здесь педагог выступает и как организатор собственной деятельности, и как организатор работы других людей (учащихся).

3. Особенности трудового взаимодействия (контактов): педагогу приходится общаться с большим количеством людей, имея многочисленные контакты. Взаимодействие происходит, как правило, в группе и с группой, однако возможны и единичные контакты. По степени постоянства – круг взаимодействия практически постоянен, но при этом имеется тенденция меняться один раз в несколько лет.

V. Эмоционально-волевые параметры

Характер ответственности в рамках педагогической деятельности повышенный, т.к. педагог несет моральную ответственность за жизнь и здоровье других людей (учащихся). Работа проходит, как правило, в помещениях, но может проходить и на открытом воздухе. К факторам, вызывающим психическую напряженность, относятся четко заданный ритм и темп работы, физические нагрузки, специфические условия (шум, вибрация).

Таким образом, важнейшей особенностью педагогического труда является процесс взаимодействия людей. Это значит, что в педагогической деятельности цели, задачи, методы обучения и воспитания осуществляются в форме личностных отношений. В целом деятельность педагога является специфичной и по процессу, и по итогу, которым выступает человек, овладевший определенной суммой общественной культуры.

Современный педагог является не просто носителем знаний, он одновременно выступает преподавателем, организатором, участником общения между учащимися, их родителями и коллегами, консультантом, креативщиком, просветителем и общественным деятелем. Ему необходимо постоянно повышать свой педагогический и профессиональный уровень. Поэтому к основным педагогическим функциям мы отнесли следующие: создание педагогического климата для творческого развития, обучения и воспитания учащихся; обеспечение охраны жизни и здоровья учащихся; педагогическое просвещение, воспитательное воздействие и интеграция семьи и школы; самовоспитание, саморазвитие и самообразование; участие в методической, исследовательской, творческой работе. Данные функции реализуются в рамках педагогической деятельности, а именно в обучении, общении, воспитании, самораскрытии личности педагога и его профессиональном развитии.

В исследовании приняли участие 38 педагогов общеобразовательных школ среднего звена, преимущественно женского пола.

Психодиагностический инструментарий составили: методика оценки коммуникативного контроля (М. Шнайдер); методика КОС; методика КСК [7].

Результаты исследования особенностей психологического содержания профессиональной деятельности педагогов подводились посредством изучения структуры ПВК, ее основных критериев: коммуникативного контроля, уровня выраженности коммуникативных и организаторских склонностей, открытости, эмоциональной устойчивости, чувствительности и самоконтроля.

Согласно полученным результатам оценки коммуникативного контроля, было установлено, что для группы респондентов характерен средний уровень выраженности качества (5,0). Педагоги проявляют гибкость в общении, хорошо приспосабливаются к изменениям в ситуации общения, легко входят в любую роль, с высоты своего профессионального опыта способны оценить производимое впечатление на окружающих.

Далее исследование коммуникативных и организаторских склонностей показало, что оба качества у респондентов находятся на уровне нормы выраженности качества. Очевидно, что педагоги обладают всеми необходимыми навыками для установления деловых контактов как вовне, так и внутри коллектива. Они прекрасно организуют процесс работы, свои повседневные обязанности, связанные с выполнением трудовой деятельности (рис. 1).

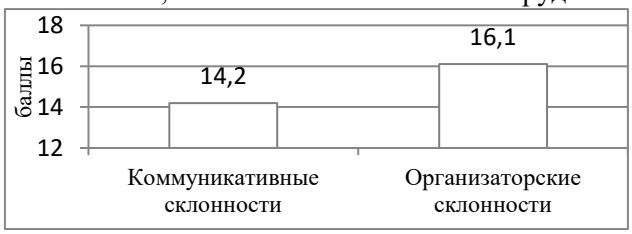


Рис. 1. Гистограмма показателей уровня выраженности коммуникативных и организаторских склонностей у педагогов

Проведенный теоретический анализ особенностей реализации профессиональной педагогической деятельности показал, что для ее эффективности необходимы следующие качества, которые представлены в методике КСК:

Фактор «А» – открытость: минимальное значение по группе респондентов составило 9 баллов, максимальное – 18 баллов, а среднее статистическое – 12,1. Педагоги достаточно открыты в общении, но предпочитают соблюдать дистанцию. В деловом общении строго придерживаются темы разговора или затронутой проблемы.

Фактор «С» – эмоциональная устойчивость: в группе респондентов, согласно полученным данным, минимальное значение по группе составило 10 баллов, максимальное – 20 баллов, а среднее статистическое – 15,5. Полученные результаты, согласно ключу методики, соответствуют преобладанию качества, то есть отмечается тенденция к росту. Испытуемые эмоционально устойчивы, в трудных ситуациях проявляют зрелость и спокойствие (рис. 2).

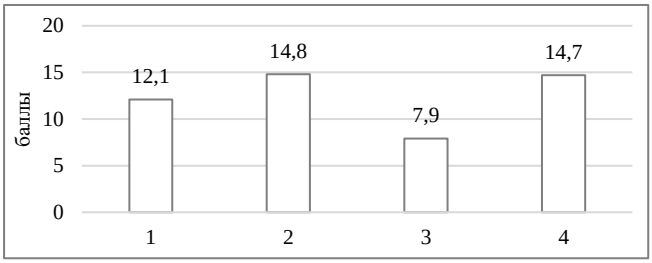


Рис. 2. Гистограмма показателей уровня выраженности качеств у педагогов:
1 – открытость;
2 – эмоциональная устойчивость;
3 – чувствительность
4 – самоконтроль

Фактор «К» – чувствительность: в группе выявлено среднее статистическое 8,0 баллов. Данные свидетельствуют о том, что педагоги серьезно и трезво подходят к решению любых ситуаций, больше слушают, чем говорят (молчаливы).

Фактор «Н» – самоконтроль: в группе среднее статистическое значение составило 15,4. Диагностируемый критерий ярко выражен (отмечается уровень выше среднего с тенденцией к росту). Респонденты контролируют свое поведение, умеют подчинять себя правилам, высокоорганизованны.

Таким образом, необходимость постоянно проявлять творческий подход в деятельности, внедрять инновации в учебный процесс, демонстрировать в поведении и слове богатство личностных проявлений формирует особый паттерн профессионально значимых качеств у педагогов, где доминантными, как показывает практика, являются эрудиция, общительность, самоконтроль, организованность, ответственность, гуманизм, честность и др.

Список литературы

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. М., 2001. 511 с.
2. Гаврилов В.Е. Составление и использование психологических характеристик профессии в целях профориентации. Л., 1988. 26 с.
3. Климов Е.А. Психология профессионала. Психологи Отечества. М.; Воронеж: НПО «Модек». 1996. 400 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 2012. 130 с.
5. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую деятельность. М.: Педагогическое общество России. 2002. 268 с.
6. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности // Вопр. психол. 1986. № 4. С. 101–108.
7. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 490 с.
8. Шадриков В.Д. Профессионализм современного педагога: методика оценки уровня квалификации педагогических работников: монография. М.: Логос, 2011. 246 с.

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL FEATURES OF WORK OF TEACHERS

E.V. Balakshina, O.F. Gefele, O.V. Milyukova, Yu.Yu. Chechurova

Tver State Technical University

In article are considered social and psychological feature of work of the teachers who are carrying out professional activity in average educational institutions. Requirements to the psychological content of activity of the teacher, by means of the scheme of the description of her main components are selected. Results of an empirical research, specifics of structure of professionally important qualities of the teachers maintaining efficiency of work are given.

Keywords: *components of professional activity, modular approach, teacher, pedagogical activity, profession, professionally important qualities.*

Об авторах:

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

ГЕФЕЛЕ Ольга Фридриховна – кандидат философских наук, доцент кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170100, г. Тверь, ул. Аф. Никитина, 22), e-mail: helga2003@mail.ru

МИЛЮКОВА Ольга Вячеславовна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170100, г. Тверь, ул. Аф. Никитина, 22), e-mail: molga.77@mail.ru

ЧЕЧУРОВА Юлия Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170100, г. Тверь, ул. Аф. Никитина, 22), e-mail: y.chechurova@gmail.com

УДК 159.9.075

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ КОМБИНАЦИЙ ПРОАКТИВНОГО, ПРОСОЦИАЛЬНОГО И АНТИСОЦИАЛЬНОГО КОПИНГА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЭКОЛОГОВ

Н.М. Воищева

Санкт-Петербургский государственный университет

Изучены индивидуально-психологические особенности совладающего поведения и его влияние на профессиональное выгорание у экологов. При помощи факторного анализа выделены три типа копинг-стилей (проактивный, просоциальный и антисоциальный). При помощи кластерного анализа выделены три группы экологов, отличающихся взаимосочетанием проактивного, просоциального и антисоциального копинга: «борцы за выживание», «борцы за личный успех», «борцы за общее дело». Определены их индивидуально-психологические особенности. Проанализирована взаимосвязь профессионального выгорания с процессами совладания.

Ключевые слова: *проактивное совладающее поведение, профессиональное выгорание, профессиональная деятельность эколога, копинг.*

Понятие «совладание», или «копинг», вошло в обиход психологии в середине 60-х гг. XX в. Совладание может рассматриваться в рамках теории стресса как механизм, направленный на его преодоление, в рамках концепции адаптации как деятельность человека по сохранению баланса между требованиями среды и внутренними ресурсами, а также в рамках субъектного подхода как активная деятельность по преобразованию окружающего мира.

Совладающее поведение – особый вид социального поведения человека, обеспечивающего или разрушающего его здоровье и благополучие [6, с. 8].

Структуру совладающего поведения составляют: копинг-реакции – мысли, чувства, переживания человека при столкновении со стрессором; копинг-действия – действия человека в контексте стрессовой ситуации; копинг-стратегии – последовательность связанных действий; копинг-стили – концептуально сходные копинг-стратегии [8, с. 125]. Стиль совладающего поведения отражает «относительно постоянную предрасположенность отвечать на стрессовое событие» и определяется ресурсами совладания, то есть неким набором индивидуально-психологических особенностей (диспозиций), которые задают параметры вариативности копинг-поведения [5, с. 5]. Копинг-стиль в данной структуре является наиболее емким понятием. Неопределенным остается понятие, характеризующее совокупное применение нескольких копинг-стилей как взаимосочетание концептуально разных копинг-стратегий. В нашем понимании, совладающее поведение – это взаимосочетание концептуально разных копинг-стилей.

Согласно А.Е. Сергиенко, использование совладающих или защитных стратегий связано с особенностями субъектной интегративной индивидуальной

организации человека, существующей в единстве личностной направленности и выражающейся в своеобразии регулятивной функции – контроле поведения. При этом в процессе онтогенеза при повышении уровня контроля поведения за счет развития и использования индивидуальных когнитивных, эмоциональных и волевых ресурсов, повышения согласованности ценностей личности, интегративных возможностей субъекта по реализации цели доля применения продуктивных стратегий совладания относительно защитных стратегий увеличивается [8, с. 281].

Е.С. Старченкова отмечает, что понятие «совладание» включает функционально-динамические характеристики личности, способы ее самовыражения, отношение к миру, проявляющиеся во взаимодействии с трудными жизненными ситуациями [7, с. 198]. То есть термин «совладание» включает в себя мировоззренческие компоненты, которые влияют на реализуемые в процессе профессиональной деятельности варианты копинг-поведения.

Цель данного исследования – анализ индивидуально-психологических особенностей экологов, применяющих разные сочетания концептуально отличающихся копинг-стратегий, и определение их взаимосвязи с профессиональным выгоранием.

В данном исследовании приняли участие 178 экологов, работающих на предприятиях, в проектных и научно-исследовательских организациях, а также в комитете по природопользованию г. Санкт-Петербурга и других городов России. Все респонденты имеют профильное высшее образование.

Для определения степени выраженности показателей проактивного совладающего поведения, профессионального выгорания и индивидуально-психологических характеристик экологов применялись следующие методики: 1) опросник «Проактивное совладающее поведение» (ПСП) Аспинвалла, Шварцера, Тауберта (в адаптации Е.С. Старченковой) [2]; 2) опросник «Профессиональное выгорание» Маслач–Джексон (в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой) [1]; 3) «Стратегии преодоления стрессовых ситуаций» (SACS) С. Хобфолла (в адаптации Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой) [2]; 4) «Пятифакторный опросник личности» («5PFQ») Х. Тсуйи (в адаптации А.Б. Хромова) [9].

В статье представлены ($M \pm \sigma$) значимые коэффициенты корреляции Спирмена ($p < 0,05$), t-критерии для независимых выборок.

Результаты и их анализ

В целях определения единой факторной структуры показателей тестов SACS и ПСП был проведен исследовательский факторный анализ**.** Степень применимости факторного анализа к данной выборке оценивалась по критерию адекватности выборки Кайзера–Мейера–Олкина (КМО) и критерию сферичности Барлетта. КМО = 0,702, что характеризует выборку как приемлемо адекватную для факторного анализа. По критерию сферичности Бартлетта p-уровень меньше 0,05, что также указывает на то, что данные приемлемы для проведения факторного анализа.

Извлечение производилось обобщенным методом наименьших квадратов (Generalized Least Squares) с выполнением ортоганального вращения методом Varimax. В табл. 1 представлена матрица факторов после вращения.

Таблица 1

Матрица факторов

Название стратегии преодоления	Фактор		
	1	2	3
Превентивное преодоление (ПСП)	,816		
Рефлексивное преодоление (ПСП)	,720		
Проактивное преодоление (ПСП)	,631		
Стратегическое планирование (ПСП)	,609		
Ассертивные действия (SACS)	,582		
Избегание (SACS)	–,466		
Поиск социальной поддержки (SACS)		,903	
Поиск инструментальной поддержки (ПСП)		,677	
Вступление в социальный контакт (SACS)		,660	
Поиск эмоциональной поддержки (ПСП)		,603	
Асоциальные действия (SACS)			,893
Манипулятивные действия (SACS)			,730
Агрессивные действия (SACS)			,457

В ходе факторного анализа стратегий преодоления было выделено 3 фактора.

Фактор 1 можно назвать *проактивным копинг-стилем*. В данный фактор вошли: превентивное, рефлексивное, проактивное преодоление и стратегическое планирование по тесту ПСП, ассертивные действия и избегание (с отрицательным знаком) по тесту SACS. Основной отличительной чертой данного фактора является использование в процессе совладания внутренних ресурсов личности.

Фактор 2 можно назвать *просоциальным копинг-стилем*. Сюда вошли: поиск социальной поддержки и вступление в социальный контакт по тесту SACS, поиск инструментальной поддержки и поиск эмоциональной поддержки по тесту ПСП. Основной отличительной чертой данного фактора является привлечение внешнего социального ресурса с ориентацией на положительное взаимодействие.

Фактор 3 – *антисоциальный копинг-стиль*. Сюда вошли: асоциальные действия, манипулятивные действия и агрессивные действия по тесту SACS. Основной отличительной чертой данного фактора является использование внешнего ресурса социального окружения для получения личной выгоды.

Копинг-стратегии «Осторожные действия» и «Импульсивные действия» теста SACS не вошли ни в один фактор.

В целях группировки экологов по взаимосочетанию трех выделенных копинг-стилей (проактивного, просоциального и антисоциального) проведен двухэтапный кластерный анализ, по результатам которого выделено 3 кластера (рисунок).

В 1-й кластер попали экологи, у которых наблюдается очень низкий уровень применения проактивного копинга (с преобладанием избегания), достаточно выраженный полюс обращения к просоциальному копингу и средний уровень антисоциального (42 %).

Во 2-й кластер попали экологи, у которых в совокупности выражено применение проактивного и антисоциального копинг-стилей, а обращение к стратегиям просоциального копинга минимизировано (41 %).

В 3-й кластер попали экологи, у которых выражено применение проактивного и просоциального копинг-стилей и минимизировано обращение к антисоциальныму (17 %).

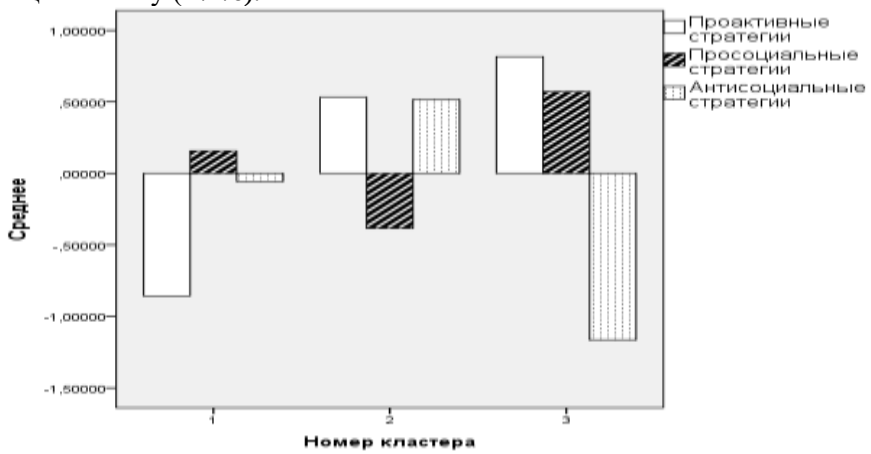


Рис. 1. Три кластера экологов по взаимосочетанию проактивного, просоциального и антисоциального копинг-стилей

Экологи, попавшие в кластер 3 (применяющие проактивный и просоциальный копинг), статистически достоверно старше и имеют больший стаж работы, чем экологи из кластеров 1 и 2. Средний возраст экологов из кластера 3 – (47,21 ± 13,493) года, из кластера 2 – (34,53 ± 11,756) года, из кластера 1 – (32,64 ± 12,000) лет. Средний стаж экологов из кластера 3 – (18,45 ± 13,809) года, из кластера 2 – (9,18 ± 8,969) года, из кластера 1 – (6,65 ± 7,039) года. Т.Л. Крюкова отмечает, что у взрослых формирование совладающего поведения «связано прежде всего с расширением репертуара и повышением гибкости в применении качественно более совершенных способов совладания. Взросление, развитие самопознания и владения собой способствуют усложнению совладающего поведения» [6, с. 59].

Для выявления индивидуально-психологических особенностей экологов, попавших в три вышеуказанных кластера, применялся «Пятифакторный опросник личности». В табл. 2 представлены результаты данного теста у экологов из разных кластеров.

Таблица 2

Результаты теста «Пятифакторный опросник личности» у экологов трех разных групп

Показатель	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3	$p < 0,05$
Экстраверсия/ интроверсия	47,65± 8,522	50,25 ±8,979	48,86 ± 9,270	
Привязанность/ отделенность	54,78 ±6,958	52,90 ± 12,083	63,67 ± 6,044	1/3 2/3
Контролирование/ естественность	53,71 ±7,075	58,73± 9,466	64,62 ± 6,881	1/2 1/3, 2/3
Эмоциональность/ эмоциональная сдержанность	50,35 ± 9,818	44,60±11,544	45,19 ± 10,755	1/2 1/3
Игривость/ практичность	54,79 ± 6,329	54,12 ±7,623	51,29 ± 8,013	

По факторам «Экстраверсия/интроверсия» и «Игривость/практичность» достоверно значимых различий по трем кластерам не выявлено.

По фактору «Привязанность/отделенность» экологи из кластера 3 имеют значительно более высокие показатели, чем в кластере 1 (t = –5,138; p = 0,000) и в кластере 2 (t = –3,879; p = 0,000). То есть экологи, применяющие проактивный и просоциальный копинг-стили испытывают потребность быть рядом с другими людьми, помогать им, являются отзывчивыми и добрыми, умеют радоваться успехам других людей, чувствуют ответственность за общее дело, добросовестно выполняют взятые на себя обязательства, предпочитают сотрудничать, а не соперничать. Экологи из кластеров 1 и 2 имеют низкие показатели по данному фактору и характеризуются избеганием общественных поручений, холодным отношением к людям, свои интересы они ставят выше интересов других людей, используя все доступные средства для достижения цели.

По фактору «Контролирование/естественность» экологи из кластера 1 имеют статистически значимо меньшие показатели, чем в кластере 2 (t = –3,063; p = 0,003) и в кластере 3(t = –6,009; p = 0,000), а в кластере 2 меньше, чем в кластере 3 (t = –2,584; p = 0,012). То есть экологи, применяющие только просоциальный копинг-стиль, имеют низкие волевые качества, живут одним днем, беспечны и недобросовестны. Экологи, применяющие проактивные и просоциальные стратегии совладания, напротив, имеют очень высокие показатели по данному фактору, то есть они ответственны, аккуратны, обязательны, настойчивы, добросовестны. Высокая сознательность у таких людей сочетается с хорошим самоконтролем и стремлением к утверждению общечеловеческих ценностей иногда в ущерб личным.

По фактору «Эмоциональность/эмоциональная сдержанность» экологи из кластера 1 имеют статистически значимо более высокие показатели, чем в кластере 2 (t = 2,736; p = 0,007) и в кластере 3 (t = 1,976; p = 0,052). То есть специалисты, применяющие только просоциальный копинг, характеризуются высокой тревожностью и депрессивностью, имеют низкую самооценку, обидчивы, склонны к самообвинению, не способны контролировать свои эмоции, справляться с жизненными трудностями. Необходимо отметить, что высокие показатели по данным шкалам могут свидетельствовать о наличии посттравматического стрессового расстройства. «Основным дифференциально-диагностическим параметром, характеризующим ПТСР на психологическом уровне, являются эмоционально-личностные изменения человека, которые отражают нарушение целостности индивидуальности» [8, с. 47]. Также высокие показатели тревожности и депрессивности могут отражать ситуацию формирования у экологов так называемого ноогенного невроза, возникающего при травмирующем столкновении молодых специалистов с суровой профессиональной реальностью. Возникающие нравственные внутриличностные конфликты влекут за собой отчаяние, сильные духовные страдания, которые человек испытывает в связи с никчемностью своей жизни, и не связаны с психическим заболеванием [3, с. 90].

Полученную кластерную структуру можно соотнести с тремя уровнями взаимодействия с социальным окружением, которые выделяет С. Кови [4], а также с тремя основными типами людей по А. Митчеллу, автору концепции «Values and Lifestyles» [10]:

1. *Зависимость*. На данной стадии своего личностного развития человек зависим от социального окружения. Ему необходима эмоциональная и инструментальная поддержка со стороны других людей, чтобы обеспечить себе минимально необходимый уровень существования. По сути, на данной стадии человек борется за выживание, демонстрируя созависимое поведение. Вся ответственность за происходящее в жизни человека переносится на других людей. Проактивный, ориентированный на отдаленное будущее, копинг не реализуется. Преобладают механизмы избегания, а не достижения результата. Таким образом, экологов, попавших в кластер 1, можно назвать «борцами за выживание» («need-driven», по А. Митчеллу).

2. *Независимость*. У экологов данной группы на первый план выходят тенденции к независимому, самостоятельному поведению, отделению от коллектива. Возрастает уровень проактивного копинга и желание достигать высоких результатов любой ценой, даже с применением манипулятивных, агрессивных и асоциальных действий. Окружающие люди рассматриваются не как источник эмоциональной и информационной поддержки, не как отдельные личности, а как средство для достижения поставленной цели. Взаимодействие с окружающими реализуется по принципу «выиграл/проиграл». Таким образом, экологов, попавших в кластер 2, можно назвать «борцами за личный успех» («outer-directed», по А. Митчеллу).

3. *Взаимозависимость*. Данный уровень можно охарактеризовать как высший уровень развития человека. Уровень проактивного копинга здесь максимально велик, отсутствуют матипулятивные и агрессивные варианты поведения, обращение к социальному окружению происходит на основании правила «выиграл/выиграл», то есть на принципах взаимовыгодного сотрудничества, позволяющего максимально полно раскрывать потенциал участников взаимодействия. Мотивация достижения является ведущей. Человек на данном уровне активно занимается планированием собственной жизни, просчитывает варианты развития событий, чтобы предвосхитить и минимизировать возможные последствия предстоящих стрессовых событий, а также чтобы не упустить важные стороны жизнедеятельности, без реализации в которых уровень удовлетворенности жизнью будет низким. Таким образом, экологов, попавших в кластер 3, можно назвать «борцами за общее дело» («inner-directed», по А. Митчеллу).

В табл. 3 представлены показатели теста «Профессиональное выгорание» у экологов, попавших в 3 разных кластера по взаимосочетанию проактивного, просоциального и антисоциального копинг-стилей.

Таблица 3

Результаты теста «Профессиональное выгорание» у экологов из трех разных кластеров

	Кластер 1	Кластер 2	Кластер 3	$p < 0,05$
Профессиональное выгорание	7,44 ± 2,227	6,82 ±3,018	6,20 ± 2,285	1/3
Эмоциональное истощение	22,94 ± 6,708	19,63 ± 9,891	20,25 ±9,651	1/2
Деперсонализация	9,71 ±5,450	10,08 ±6,076	6,25 ± 4,077	1/3, 2/3
Профессиональная успешность	28,35 ± 4,81	31,45 ± 5,721	31,80 ± 5,053	1/2, 1/3

Экологи, попавшие в кластер 1 («борцы за выживание»), характеризуются самыми высокими показателями профессионального выгорания, они отличаются высоким эмоциональным истощением (по сравнению с «борцами за личный успех»), высокой деперсонализацией (по сравнению с «борцами за общее дело») и низкой профессиональной успешностью относительно обеих групп. Экологи из кластера 2 («борцы за личный успех») имеют средние показатели выгорания, достоверно не отличающиеся от остальных групп, но показатели эмоционального истощения у них ниже, чем у остальных, зато самые высокие показатели деперсонализации. Экологи из кластера 3 («борцы за общее дело») имеют самые низкие показатели ПВ в целом и деперсонализации в частности. Уровень профессиональной успешности у них самый высокий.

Применение «борцами за общее дело» проактивного копинг-стиля в сочетании с просоциальным является наиболее оптимальным в плане минимизации риска развития профессионального выгорания. Проактивный копинг направлен на предварительное совладание с теми ситуациями, которые могут иметь место в будущем. Просоциальные стратегии позволяют выстроить такие взаимоотношения с окружением, которые дают возможность почувствовать поддержку, получить в нужный момент совет от коллег. Просоциальные стратегии позволяют получить синергический эффект от взаимодействия с коллегами по работе и достичь такого результата, который при работе в одиночку невозможен.

Применение «борцами за личный успех» проактивного копинг-стиля в совокупности с антисоциальными стратегиями может помочь достичь хороших кратковременных результатов, но впоследствии в силу накапливающихся конфликтов в отношениях с коллегами по работе или заказчиками такой тип совладающего поведения ведет к развитию выраженной деперсонализации и оказывается менее эффективным по сравнению с предыдущим.

Наименее эффективным является применение только просоциального копинга. В силу отсутствия навыков проактивного копинга люди, реализующие такое совладающее поведение («борцы за выживание»), становятся заложниками жизни одним днем, что приводит к эмоциональному истощению и редукции профессиональных достижений.

Таким образом, можно утверждать, что овладение навыками проактивного совладания является хорошим ресурсом профилактики профессионального выгорания.

Список литературы

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностики и профилактика. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
2. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
3. Воищева Н.М., Слабинский В.Ю. «Травма реальностью» и ноогенный невроз в профессиональной деятельности экологов // Нейронаука в психологии, образовании, медицине: сб. ст.; под науч. ред. Т.В. Черниговской, Ю.Е. Шелепина, В.М. Аллахвердова и др. СПб.: ЛЕМА, 2014. С. 86–90.

4. Кови С. Семь навыков высокоэффективных людей. М: «Альпина Бизнес Бук», 2017. 396 с.
5. Крюкова Т.Л. Стили совладающего поведения в трудных жизненных ситуациях // Журнал практического психолога. 2010. № 2. С. 3–22.
6. Психология совладающего поведения: развитие, достижения, проблемы, перспективы // Совладающее поведение: Современное состояние и перспективы; под ред. А.Л. Журавлева, Т.Л. Крюковой, Е.А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2008. 474 с.
7. Старченкова Е.С. Концепция проактивного совладающего поведения // Вестн. СПб ун-та. 2009. Сер. 12. Вып. 2. Ч. 1. С. 198–205.
8. Стресс, выгорание, совладание в современном контексте; под. ред. А.Л. Журавлева, Е.А. Сергиенко. М.: Институт психологии РАН, 2011. 512 с.
9. Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности: учеб.-метод. пособие. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2000. 23 с.
10. Mitchell A. The Nine American lifestyles: Who We Are and Where We're Going, Warner Books (NY), 1984. 302 p.

INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF COMBINATIONS OF PROACTIVE, PROSOCIAL AND ANTISOCIAL COPING IN PROFESSIONAL ACTIVITY OF ENVIRONMENTALISTS

N.M. Voishcheva

St. Petersburg State University

The article is the result of theoretical and practical studies of individual psychological characteristics of coping behavior and its impact on professional burnout among environmentalists. With the help of factor analysis three types of strategies of coping with stressful situations are identified. They are proactive, prosocial and antisocial. Using cluster analysis three groups of environmentalists are distinguished. They differ from each other with combined using of proactive, prosocial and antisocial coping, the so-called «fighters for survival», «fighters for personal success», «fighters for the common cause». Their individual psychological characteristics are determined by the author. It is analyzed the interrelation between professional burnout and the processes of coping.

Keywords: *proactive coping behavior, professional burnout, professional activity of environmentalist, coping.*

Об авторе:

ВОИЩЕВА Надежда Михайловна – заместитель директора по развитию Научно-технического центра инновационных технологий, соискатель ученой степени кандидата наук ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, Санкт-Петербург, Университетская набережная 7–9), e-mail: pdpspb@yandex.ru

УДК 159.9.07

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АДАПТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ РЕГИОНАЛЬНОГО РЫНКА ТРУДА

Е.А. Карпова

Частная образовательная организация высшего образования –
ассоциация «Тульский университет» (ТИЭИ)

Анализируются современные психологические подходы, концепции, изучающие формирование адаптивности личности к профессиональной деятельности. Изучены теоретико-методологические подходы в области адаптивности личности, представлены основные направления формирования адаптивности личности к профессиональной деятельности в условиях регионального рынка труда. Статья может быть использована в подготовке бакалавров психологии в рамках изучения дисциплин «Профориентология», «Психология развития».

Ключевые слова: *региональный рынок труда, адаптивность, концепция, психологическая концепция, востребованность на рынке труда, имидж, формирование адаптивности личности, системный анализ.*

Современная государственная политика, стратегия роста экономики предъявляют высокие требования к реализации программ социально-экономического развития в субъектах Российской Федерации. Востребованным является не только целенаправленная корректировка профессионально-кадровой, квалификационной структуры специалистов, но и системное формирование адаптивности личности к профессиональной деятельности. Региональный рынок труда, адекватно отвечающий потребностям инновационной экономики, становится катализатором эффективного социально-экономического развития регионов, России в целом.

Однако системный анализ показывает, что региональные рынки труда на современном этапе испытывают спектр проблем, среди которых: отток кадров из регионов, низкая производительность труда, безработица и, как следствие, увеличение расходования бюджетных средств на выплату пособий по безработице, повышение затрат на дополнительное профессиональное обучение безработных граждан, текучесть, увеличение сроков адаптации молодого специалиста на первом рабочем месте, дополнительное расходование средств предприятиями на «доучивание» молодых специалистов до необходимого для работодателя профессионального уровня, существующий дисбаланс спроса и предложений рабочей силы на региональных рынках труда, что отражается на эффективности экономического развития регионов Российской Федерации.

Существующие образовательные стандарты всех уровней образования, перечни профессий в действующих профессиональных образовательных учреждениях среднего профессионального образования не в полной мере отвечают потребностям динамичного постоянно развивающегося рынка труда.

Реализация Болонского процесса, разработанные и внедренные в образовательную деятельность федеральные государственные образовательные стандарты профессионального образования третьего поколения не позволяют в полной мере в установленные сроки подготовить специалиста, обладающего такими профессиональными и личностными качествами, как гибкость, мобильность, способность к быстрой и эффективной адаптации к рынку труда, что в результате и провоцирует представленные выше проблемы.

Для реализации выдвигаемых научных и практических задач необходимо всесторонне исследовать систему формирования адаптивности к профессиональной деятельности в условиях региональных рынков труда.

Результаты теоретического анализа, системное научное исследование формирования адаптивности личности к профессиональной деятельности подтверждают значимость и актуальность разработки и реализации психологической концепции формирования адаптивности личности к профессиональной деятельности в условиях регионального рынка труда, проведение комплексных мониторингов профессиональных потребностей с учетом гендерного подхода, стратегии развития малых городов России, региональной специфики и выявления социально-психологических факторов, влияющих на оптимальность этих процессов, имиджа субъектов рынка труда.

Данная проблема имеет интегративный характер и рассматривается на стыке наук: экономики, социологии, психологии, педагогики.

Проблемы рынка труда и занятости с экономической точки зрения исследовали зарубежные ученые: Д. Кейнс, У. Петти, К. Макконелл, К. Маркс, А. Маршалл, Д. Милль, Д. Рикардо, Д. Самуэльсон, А. Смит, М. Фридмен и др. Социально-экономические проблемы воспроизводства трудовых ресурсов нашли отражение в трудах российских ученых-экономистов: А.И. Анчишкина, В.Н. Белкина, Б.Д. Бреева, В.С. Буланова, Я.Т. Васильева, А.Б. Докторовича, Г.М. Зущиной, Л.А. Костина, Д.С. Львова, А.С. Первушина, С.Г. Струмилина, С.В. Сиговой, И.А. Поляковой, И.Г. Акперова, Е.В. Коневой.

В аспекте социологии структуру, элементы и основные модели взаимодействия субъектов в пространстве рынка труда анализируют И. Адизес, Ч. Борнард, З. Голенкова, Б. Головачев, Л. Гудков, Б. Дубин, Т. Заславская.

Проблемы формирования адаптации субъектов на рынках труда через призму создания педагогической среды, способствующей эффективному процессу становления личности в процессе обучения в учреждениях среднего и высшего профессионального образования рассмотрены в исследованиях И.Г. Голышева, В.И. Ивановой, И.Д. Лельчицкого, Г.Н Лищины, Е.Ю. Пряжниковой, О.В. Шемет.

Различные теоретические и прикладные аспекты проблемы адаптивности и адаптации личности рассматривались в работах российских психологов Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Б.Г. Ананьева, А.Я. Кибанова, Л.Ф. Обуховой, Ж. Пиаже, С.А. Потутковой, Г. Селье, Х. Хартмана, Л. Филипса, Е.А. Климова, Д.Б. Эльконина, Т.А. Жалагиной. Социально-психологические факторы, обеспечивающие успешность социальной адаптации личности и трудовой адаптации молодых специалистов, изучались Н.П. Ансимовой, Ю.С. Бабахиным, М.В. Батыревой, С.А. Гапоновой, Н.Г. Живаевым, А.В. Карповым, Е.Ю. Пряжниковой, В.А. Логиновой, А.В. Масловым, Ю.А. Нехаевой и др.

При разработке проблематики исследования использовались следующие научные психологические концепции, теоретические положения и отдельные результаты исследований:

– «общепсихологические теории: теория единства сознания и деятельности, теория активности субъекта во взаимоотношении человека с окружающей действительностью, целостного развития личности, системности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.Б. Брушлинский, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, В.Н. Панферов, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.);

– современные представления социальной психологии личности о психическом

развитии как о процессе необратимых, направленных и закономерных изменений, приводящих к возникновению количественных, качественных и структурных преобразований психики и поведения человека (В.А. Аверин, А.Г. Асмолов, А.А. Реан, Л.А. Регуш, Д.И. Фельдштейн, С.А. Потуткова и др.);

– теоретические и методологические подходы к изучению личности в социуме (К.А. Абульханова-Славская, Г.М. Андреева, В.И. Моросанова, И.П. Волков, А.К. Осницкий, Б.Д. Парыгин, А.А. Смирнов, В.Д. Шадриков и др.);

– теоретические подходы к пониманию сущности феномена адаптации, социальной адаптации и адаптивности как свойства личности (Б.Г. Ананьев, Ф.Б. Березин, И.А. Бочковская, В.М. Воробьев, Р. Даймонд и К. Роджерс, Г.И. Ефремова, И.А. Жданов, А.Н. Жмыриков, О.И. Зотова, А.Я. Кибанов, И.А. Милославова, А.А. Нестерова, Л.Ф. Обухова, А.К. Осницкий, Г.В. Талалаев, Д.Б. Эльконин);

– особенности протекания возрастных и профессиональных кризисов (Р.А. Ахмеров, Л.И. Божович, Ф.Е. Василюк, Э.Ф. Зеер, Л.С. Выготский, Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, В.И. Слободчиков, Е.А. Сорокоумова);

– социально-психологические аспекты адаптации личности в трудной жизненной ситуации (Г.И. Ефремова, А.А. Нестерова, А.Н. Орехов, Е.А. Петрова, Е.Г. Силяева, Т.Ф. Суслова, Л.В. Федякина и др.);

– концепции общего и профессионального развития в отечественной психологии (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, А.А. Регуш, Н.С. Пряжников и др.), И.В. Шаповаленко и зарубежной психологии (Д. Сьюпер, Б. Ливерхуд, Э. Эриксон, Дж. Гилфорд, Дж. Холланд и др.)» [2, с. 6].

Существующие противоречия между необходимостью формирования адаптивности личности к региональному рынку труда и отсутствием системной психологической концепцией; между необходимостью обеспечения регионального рынка труда специалистами с учетом профессионально-кадровой структуры и объемов их подготовки и отсутствием психологического сопровождения данного процесса обусловили проблему исследования, суть которой заключается в необходимости разработки и реализации психологической концепции формирования адаптивности личности в условиях регионального рынка труда и позволили сформулировать цель исследования – разработать, обосновать и апробировать психологическую концепцию формирования адаптивности личности к профессиональной деятельности в условиях регионального рынка труда.

Системный анализ методик оценки региональных рынков труда и эффективность их применения; разработка психологической концепции формирования адаптивности личности в условиях регионального рынка труда на основе теоретико-методологических подходов; определение сущностных характеристик, компонентов, детерминантов и уровней адаптивности личности к региональному рынку труда, условий, оказывающих существенное влияние на ее развитие; определение взаимосвязи между психологическими особенностями личности и поведением на рынке труда, разработка психологической модели формирования адаптивности личности к профессиональной деятельности в условиях регионального рынка труда; разработка комплексной программы психологического сопровождения процесса формирования адаптивности личности к профессиональной деятельности в условиях определили задачи исследования, которое проводится с 2004 г.

Психологическая концепция формирования адаптивности личности к

профессиональной деятельности базируется на следующих теоретико-методологических подходах: системном, синергетическом, личностно-деятельностном, компетентностном, амкеологическом.

В рамках исследования целесообразно обратиться к термину «концепция».

В философском энциклопедическом словаре это понятие раскрывается следующим образом: «концепция (от лат. *conceptio* – понимание, система), определяет способ понимания, трактовки какого-либо предмета, явления, процесса, основная точка зрения на предмет или явление, руководящая идея для их систематического освещения. Термин «концепция» употребляется также для обозначения ведущего замысла, конструктивного принципа в различных видах деятельности [7, с. 278].

Экономический словарь дает такое определение: «Концепция (лат. *conceptio*): 1) генеральный замысел, определяющий стратегию действий при осуществлении реформ, проектов, планов, программ; 2) система взглядов на процессы и явления в природе и обществе» [5, с.218].

В толковом словаре Д.Н. Ушакова: «Концепция (лат. *conceptio*) (книжн.) – замысел, теоретическое построение; то или иное понимание чего-нибудь» [6, с.242].

С.Ю. Головин определяет концепцию как «систему взглядов, некое понимание явлений, процессов и пр.; единый, определяющий замысел, ведущая мысль некоего произведения, научного труда и пр.» [1, с.71].

В современном толковом словаре русского языка: «Концепция – система связанных между собой и вытекающих один из другого взглядов на то или иное явление; основная мысль, идея произведения, сочинения и т.п.» [4, с. 288].

В нашем исследовании психологическая концепция представляет собой свод идей на основе теоретико-методологической базы исследования проблемы, включающей цели, закономерности, детерминанты, структуру, стратегию действий, программно-психологический комплекс, совокупность факторов, обеспечивающих эффективное формирование адаптивности личности к профессиональной деятельности на региональном рынке труда:

– адаптивность личности к профессиональной деятельности в условиях регионального рынка труда – это интегративное системно организованное свойство личности, которое определяет ее способность к эффективной трудовой деятельности;

– формирование адаптивности личности к профессиональной деятельности в условиях регионального рынка труда представляет собой многоступенчатый нелинейный процесс, охватывающий все уровни образования, включая систему дополнительного образования и, соответственно, периоды развития личности;

– психологическое сопровождение, в основе которого лежат личностно-деятельностный, компетентостный и акмеологический подходы, включает диагностику личности и комплексный мониторинг регионального рынка труда, стратегию действий путем разработки и реализации программно-психологического комплекса для каждого периода развития личности, комплекс необходимых и достаточных условий для интеграции личности в рынок труда конкретного региона;

– результаты адаптивности личности на рынке труда необходимо рассматривать не как итог обучения в высшем или среднем профессиональном учебных заведениях, а как процесс формирования этой адаптивности – начиная с раннего развития ребенка до начала трудовой деятельности и достижения этапа зрелости;

– имидж среднего профессионального или высшего учебного заведения не влияют на успех адаптивности его выпускников; зависимость выстраивается

от содержания, качества образования и социально-психологической, педагогической среды, в которой происходит становление личности (обучающегося, работника), с одной стороны, и имиджа профессии и предприятий, с другой;

– социокультурнообразовательное пространство выступает условием эффективного закрепления специалистов в своем регионе, формирования у субъектов труда намерения работать по месту проживания.

Реализация концепции направлена на обеспечение собственными профессиональными кадрами регионального рынка труда и, соответственно, эффективное социально-экономическое развитие субъектов Российской Федерации.

Несмотря на широкий спектр проблем в сфере регионального рынка труда, системные исследования по проблеме формирования адаптивности личности к профессиональной деятельности в условиях регионального рынка труда отсутствуют, что подтверждает чрезвычайную значимость и необходимость разработки и реализации психологической концепции формирования адаптивности личности к профессиональной деятельности в условиях регионального рыка труда.

Список литературы

1. Головин С.Ю. Словарь практического психолога. М., 1998. 226 с.
2. Карпова Е.А. Социально-психологическая модель формирования адаптивности личности студентов вуза к региональному рынку труда: дис. … канд. психол. наук. М., 2013. 27 с.
3. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М.: Азъ, 1995. 928 с.
4. Современный толковый словарь русского языка / под. ред. С.А. Кузнецова. СПб.: Норинт, 2003. 960 с.
5. Современный экономический словарь; под ред. Б.А. Райзберга, Л.Ш. Лозовского, Е.Б. Стародубцева. 6-е изд., перераб. и доп. М.: ИНФРА-М, 2014. 512 с.
6. Толковый словарь русского языка / под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Аделант, 2013. 800 с.
7. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. М.: СЭ, 1983. 840 с.

PSYCHOLOGICAL CONCEPT FORMING THE ADAPTIVITY OF THE PERSON TO PROFESSIONAL ACTIVITIES UNDER CONDITIONS OF THE REGIONAL LABOR MARKET

E.A. Karpova

Tula University (TIEI)

The analysis of modern psychological approaches, the concepts studying the formation of personality adaptability to professional activity, the article analyzes the theoretical and methodological approaches in the field of personal adaptability, presents the main directions of the formation of the person's adaptability to professional activity in the conditions of the regional labor market. This article can be used in the preparation of bachelors of psychology as part of the study of disciplines «Profiorientologiya», «Developmental Psychology».

Keywords: *regional labor market, the adaptability of the concept, psychological concept, the demand on the labour market, the image formation of adaptive personality system analysis.*

Сведения об авторе:

КАРПОВА Елизавета Александровна – кандидат психологических наук, проректор по маркетинговым коммуникациям и социальной политике, доцент кафедры психологии и педагогики, ЧОО ВО – ассоциация «Тульский университет (ТИЭИ)» (300026, г. Тула, ул. Рязанская, 1), e-mail: Ekarpova77@mail.ru

УДК 159.923: 331

СУБЪЕКТ ТРУДА КАК НОСИТЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОНТРАКТА И ЧАСТЬ ЭРГАТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ «СУБЪЕКТ ТРУДА – ПРОИЗВОДСТВЕННАЯ СРЕДА»

Е.С. Ребрилова

Тверской государственный университет

Представлен анализ субъект труда как носителя психологического контракта и части эргатической системы «субъект труда – производственная среда». Анализ субъекта труда осуществлен с позиций субъектно-деятельностного подхода, представлены характеристики субъекта, субъектности, субъекта деятельности, дано определение субъекта труда, охарактеризованы его признаки и свойства. Показано, что имплицитное соглашение формируется под влиянием индивидуально-психологических особенностей субъектов труда. Показана перспектива исследования контракта во взаимосвязи с особенностями производственной среды.
Ключевые слова: *система «субъект труда – производственная среда», организационное взаимодействие, психологический контракт.*

В настоящее время внимание исследователей к субъективным факторам развития организаций обусловлено прежде всего нестабильным состоянием современной экономики, когда многие предприятия испытывают дефицит финансовых активов и делают акцент на инвестировании в нематериальные. К нематериальным активам предприятий относят объекты интеллектуальной собственности, авторское, имущественное и исключительное право патентообладателя на изобретение и разработки различного рода, деловую репутацию организации и много другое. Несомненным является факт того, что обладателем всего вышеперечисленного являются люди или группа людей – работники организаций. Отмечается также, что в состав нематериальных активов не включают интеллектуальные, деловые качества субъектов труда, их квалификацию, работоспособность и некоторые другие характеристики, не отделимые от своих носителей. Таким образом, обладая определенным набором своих индивидуальных ресурсов, используя ресурсы производства (орудия и средства труда), трансформируя окружающую организационную действительность, работники производят интеллектуальные продукты (нематериальные активы), тем самым повышая организационную эффективность и – как следствие – материальную и нематериальную ценность предприятия. Очевидно, что в процессе своей профессиональной активности сотрудники организаций взаимодействуют с окружающей организационной действительностью, формируя эргатические системы «субъект труда – производственная среда». Эргатическая система – схема производства, одним из элементов которой является человек или группа людей, особенностью которых являются социально-психологические аспекты функционирования. Такая система характеризуется множеством элементов, находящихся в отношениях и связях друг с другом, что образует определенную целостность и единство [3]. Спецификой системы является то, что все множество элементов обладает свойствами, отсутствующими у отдельных элементов этой системы или отношений, их образующих. Все это позволяет говорить о том, что современная организация представляет собой систему, состоящую из множества подсистем «субъект труда – производственная среда». Внутри этой системы каждый

сотрудник организации выполняет определенные формализованные действия, операции, коммуникации, предписанные официальным договором трудового найма и функциональными обязанностями, а также неформальными отношениями, складывающимися в процессе организационной жизни субъектов труда, что и представляет собой организационную действительность, индивидуальная интерпретация которой отражается непосредственно в психологическом контракте сотрудников организации.

Таким образом, система «субъект труда – производственная среда» всесторонне характеризует организационное взаимодействие. При изучении таких систем возникают определенные сложности, а именно – неоднозначное понимание ее структурных компонентов, широкий спектр их проявления, отсутствие четких показателей и – как следствие – отсутствие комплексного диагностического инструментария для их эмпирического изучения. Эти сложности определяются прежде всего быстрым изменением качества и количества взаимодействия субъектов в рамках организационного процесса, поскольку само взаимодействие осуществляется через многие действия персонала в организации, приводящие к выполнению определенных работ и в свою очередь оказывающие влияние практически на все организационное окружение.

Для лучшего понимания системных отношений «субъект труда – производственная среда» и феноменов, описывающих качество и специфику самой системы, необходимо рассмотреть ее стороны (полюсы), а именно субъекта труда как носителя психологического контракта и производственную среду в которой и формируется имплицитное соглашение как интерпретация организационной действительности и ответная реакция на нее.

Рассмотрим один полюс системы – «субъект труда».

Поскольку система «субъект труда – производственная среда» предполагает, что в этих рамках происходит определенного рода активность индивида, то есть он (индивид) осуществляет профессиональную деятельность, то рассмотрение самого субъекта деятельности, на наш взгляд, необходимо осуществить с позиций субъектно-деятельностного подхода (Л.И. Анцыферова, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, С.Л. Рубинштейн и др.), согласно которому важная роль в раскрытии механизмов функционирования психических явлений принадлежит субъектности как целостной характеристике активности индивида [1].

Анализ теоретических источников позволяет говорить о том, что субъект – это индивид на высшем уровне активности, целостности, системности, автономности. Субъект, видоизменяя окружающий мир в процессе своей деятельности, формирует новое знание, осваивает его содержание, преобразуя в соответствии со своими целями и ценностями (С.Л. Рубинштейн). Высший уровень активности субъекта определяется по отношению к предшествующим этапам развития, на основе разностороннего опыта индивид как субъект развивается всю жизнь (А.В. Брушлинский) и является творцом в отношении объектов, предметной и социальной среды, внутреннего и внешнего мира (С.Д. Смирнов). Субъектность часто определяют как конкретный способ самоорганизации, саморегуляции, согласования внешних и внутренних условий активности, а субъект – как центр координации всех психических процессов, состояний, свойств, способностей, возможностей личности относительно объективных и субъективных условий деятельности и т.д. [4; 8].

В отечественной психологии имеется существенный опыт исследования

субъекта. Например, разработаны категории субъекта и его роли в исследовании когнитивных процессов, проблем понимания (В.А. Барабанщиков, В.В. Знакова, А.Н. Славская, Т.А. Ребеко и др.), реализованы исследования субъекта интерпретации (А.Н. Славская), субъекта восприятия (В.А. Барабанщиков), субъекта различных видов отношений (В.Н. Мясищев), изучены особенности индивидуального проявления субъектности через организацию субъектом явлений внешнего мира, то есть субъективную организацию жизнедеятельности индивида (Е.А. Климов), представлены исследования индивида как субъекта профессиональной деятельности (Б.Ф. Ломов, Е.А. Климов, В.Д. Шадриков, Ю.К. Стрелков, Л.Г. Дикая, К.К. Платонов, Н.Д. Левитов и др.).

Деятельность (деятельностный подход) характеризуется прежде всего тем, что это всегда деятельность субъекта, она (деятельность) всегда творческая и самостоятельная и представляет собой прямое или опосредованное взаимодействие субъекта с объектом. Эти черты и характеристики определяют своеобразие категории «субъект деятельности», основной особенностью которого является тот факт, что человек становится субъектом в деятельности, проявляя, формируя и отражая свои деятельностно-ориентированные индивидуально-психологические свойства и качества [2; 8]. Отсюда субъект деятельности – это человек, обладающий сознанием и волей, способный действовать целенаправленно, познающий и преобразующий окружающий мир, инициатор активности, творец в отношениях с объектами предметной и социальной среды [2]. Становление субъекта деятельности со своей позицией, отношением к профессиональной деятельности и ее продуктам, своими профессиональными планами, стратегиями поведения, целями и программами действий происходит в процессе профессионального онтогенеза.

«Субъект труда» как научная категория наряду с определением обладает и своими признаками. Поскольку субъект труда – это прежде всего человек, то признаки субъекта труда, с одной стороны, могут быть рассмотрены как множество свойств индивидуальности человека, с другой, представляют собой исход длительных и сложных взаимовлияний индивидуальности и изменяющейся среды. К основным свойствам человека как субъекта труда относят способность предвосхищать результат деятельности, ориентацию на результат и стремление в достижении заданного результата, волевую регуляцию деятельности, владение внешними и внутренними средствами работы, осознание связей между производителями и потребителями продуктов деятельности (Е.А. Климов) [6].

Таким образом, в самом общем виде под субъектом труда понимают системную разноуровневую организацию психики, включающую ряд индивидуально-психологических характеристик человека, соответствующих социальной ситуации, цели, предмету, условиям и средствам труда.

В процессе трудовой деятельности человек путем приспособления и адаптации к организационной действительности моделирует, строит планы и реализует свою деятельность, учитывая не только внешние обстоятельства и вероятность возможных событий, но и активно «прислушиваясь» к своим функциональным состояниям, принимая во внимание свои личные особенности, что со временем формирует его уникальный, индивидуальный стиль деятельности – относительно устойчивую индивидуально-своеобразную организацию деятельности, складывающуюся в результате усилий индивида по достижению целей в конкретных условиях (как внешних, так и внутренних [10; 11].

Однако в организационных условиях индивиду практически не избежать

включения в совместную деятельность, которая несомненно провоцирует метаморфозы в индивидуальном стиле деятельности субъекта. Стиль деятельности становится обусловленным не только индивидуальными особенностями субъекта, но и определенно сложившейся системой рабочих отношений, то есть индивидуальностью и активностью всех сторон организационного взаимодействия. Данный феномен получил название «стиль профессиональной деятельности». В концепции стилей профессиональной деятельности помимо категорий «субъект» и «деятельность» вводится понятие «среда» (физические условия, профессиональная деятельность и ее субъекты, их взаимодействия и порождаемые социально-психологические эффекты). В общем социально-психологическом интерсубъектном пространстве деятельности организуются и «распределяются» трудовые функции, социальные роли, происходит инвестирование «ценностных вкладов» друг в друга и в результаты индивидуального и коллективного труда, выстраиваются отношения разного рода и качества и многое другое, тем самым организуется система алгоритмов взаимодействия в пространстве «субъект труда – профессиональная среда» [5; 9; 10; 11].

Таким образом, субъект труда – это активная, целостная, системная и разноуровневая организация психики, включающая ряд свойств индивида и личности, соответствующая ситуации, предмету, цели, средствам и различным условиям производственной среды. Становление индивида как субъекта труда возникает в результате взаимодействия субъекта и производственной среды посредством конфликтующих внутренних и внешних реальностей. Субъект труда характеризуется как носитель индивидуального стиля деятельности, стилей профессиональной деятельности в контексте активной адаптации к условиям производственной среды. В условиях совместной деятельности и взаимодействия с производственной средой субъект труда формирует свой психологический контракт [7].

Ранее нами была установлена взаимосвязь индивидуально-психологических особенностей субъектов труда с психологическим контрактом. Возраст и уровень образования субъектов труда, система ценностных ориентаций и компоненты индивидуальной трудовой мотивации субъекта взаимосвязаны с видом структуры (ожидания и обязательства) психологического контракта. Установлено, что профессиональный опыт субъектов труда детерминирует свойства (состояние и направленность) психологического контракта [7].

Субъект труда рассматривается нами как носитель своего уникального психологического контракта (имплицитного соглашения) – феномен личностного, индивидуального уровня, базирующийся на ожиданиях и обязательствах субъекта труда, его представлениях об условиях трудового соглашения, взаимном обмене обещаниями (с работодателем, менеджером, коллегами, организацией в целом). Контракт представляет собой и мотивационно-когнитивную систему, и интерпретационный процесс, отражающий субъективную оценку ситуации взаимодействия индивида и организационной среды, выполняет прогностическую функцию, находящую выражение в форме намерений осуществления системы целей, будущих действий или наборов действий для реализации какой-либо задачи. Психологический контракт, будучи надстройкой над формальными отношениями субъекта в организации, опосредован особенностями производственной среды, меняется и развивается с течением времени в ответ на внешние условия и из-за своей субъективной природы имеет тенденцию к нарушению.

В заключение отметим, что при изучении психологического контракта, наиболее полно описывающего специфику организационной жизни субъекта труда как субъекта деятельности и взаимодействия в организации, необходимо обязательно учитывать условия производственной среды (совокупность социальных и производственных факторов, в которых протекает трудовая деятельность индивида), являющиеся очевидными детерминантами всех проявлений индивида в процессе его профессиональной деятельности и взаимодействия, а следовательно, вносящие определенный вклад и в формирование имплицитного соглашения субъектов.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. 335 с.
2. Бодров В.А. Психология профессиональной деятельности: Теоретические и прикладные проблемы. М.: ИП РАН, 2006. 623 с.
3. Большой российский энциклопедический словарь. М.: БРЭ, 2003, с. 1437.
4. Брушлинский А.В. Психология субъекта. М.: ИП РАН; СПб.: Алетейя, 2002. 272 с.
5. Журавлев А.Л. Совместная деятельность как объект социально-психологического исследования // Совместная деятельность: методология, теория, практика. М.: Наука, 1988. С.19–36.
6. Климов Е.А. Введение в психологию труда. М.: МГУ; Академия, 2004. 336 с.
7. Ребрилова Е.С. Психологический контракт как характеристика субъекта труда в контексте социальных условий производственной среды: автореф. дис. … канд. психол. наук. Тверь: ТвГУ, 2009. 231 с.
8. Рубинштейн С.Л. Избранные философско-психологические труды: Основы онтологии, логики и психологии. М., 1997. 463 с.
9. Толочек В.А. Адаптация субъекта к социальной среде: парадоксы, парадигмы, психологические механизмы // Мир психологии. 2006. № 3. С. 127–142.
10. Толочек В.А. Современная психология труда. СПб.: Питер, 2008. 432 с.
11. Толочек В.А. Стили профессиональной деятельности. М.: Смысл, 2000. 176 с.

SUBJECT OF WORK AS CARRIER OF THE PSYCHOLOGICAL CONTRACT AND PART OF THE ERGATIC SYSTEM «THE SUBJECT OF WORK – THE PRODUCTION ENVIRONMENT»

E.S. Rebrilova

Tver State University

The analysis «the subject of work» as carrier of the psychological contract and part of the ergatic system «the subject of work-the production environment» is presented in article. The analysis of the subject of work is carried out from positions of subject and activity approach, characteristics of the subject, subjectivity, the subject of activity are given, definition of the subject of work is given, his signs and properties are characterized. In article it is shown that the implicit agreement is formed under the influence of individual and psychological features of subjects of work and also the prospect of a research of the contract in interrelation with features of the production environment is shown.
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

ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.022

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ЛАТИНСКОМУ ЯЗЫКУ В ЛАТИНСКОЙ ШКОЛЕ ЕВРОПЕЙСКОГО СРЕДНЕВЕКОВЬЯ

И.С. Крестинский

Тверской государственный университет

Рассматриваются педагогические и учебно-психологические основы обучения латинскому языку в латинской школе европейского Средневековья. Они выводятся из описания соответствующих методических особенностей преподавания латинского языка.
Ключевые слова: *латинский язык, латинская школа, синтетический метод обучения, знаниевая и технократическая педагогические парадигмы, когнитивная и бихевиористская теории учения, деятельностный подход.*

Латинская школа – тип среднего образовательного учебного заведения в исторический период европейского Средневековья. Целью латинских школ было преподавание латинского языка, помощь в достижении определенного мастерства и подготовка к обучению в средневековом университете.

Необходимость наличия такого рода учебных заведений обусловливалась тем, что латинский язык в Средние века – это лингва-франка, язык ученых, язык межгосударственного общения, язык дипломатов и церкви в Западной Европе. Тому, кто знал латынь, открывалась возможность участвовать в духовной жизни Европы. Тот, кто знал латынь, мог считать себя выше других, ощущать свою элитарность, так как знание латыни предоставляло возможности продвинуться при дворах великих мира сего, при дворах князей или в городских советах, церкви или университетах. Латынь была необходима для высших слоев и лиц, стремящихся к социальному продвижению. Со знанием латыни было связано известное ощущение своей элитарности. Непременным условием поступления в университет было хорошее знание латинского языка, так как всё обучение, чтение лекций, упражнения и диспуты велись на латыни. Также латынь являлась капиталом бедняков: изучив латынь, свободный простолюдин мог поступить в университет и тем самым поменять свой социальный статус [1; 4].

Приобретение латынью своего особого статуса в значительной степени связано с деятельностью Карла Великого в VIII–IX вв. н.э. Карл Великий вошел в историю, оставив несколько «завещаний», определивших судьбу средневековой Европы: 1). Он распространил в Европе (внутри своей империи) христианство и феодализм. 2). Он стал первым императором средневековой Римской империи. Впоследствии имперскую корону унаследовало государство, ставшее в будущем Германией. 3). Карл Великий стал творцом такого выдающегося явления, как «Каролингский ренессанс». 4). Благодаря Каролингскому ренессансу стало возможным воплотить следующие черты и особенности средневековой Европы, определившие на многие века ее состояние и развитие [4]:

1. Ключевую роль приобретает *христианская церковь* (епископства, монастыри), которая становится опорным пунктом для распространения

культуры, искусства чтения и письма, латинского языка – языка античной Римской империи.

2. Карл Великий придает латинскому языку статус государственного, *статус «лингва-франка»*, языка межэтнического общения, делает латынь языком всей письменности, законодательства, науки и литературы.

3. Карл Великий – создатель *средневекового европейского билингвизма.*

4. Внедряются и распространяются *единообразные строчные буквы,* так называемый каролингский минускул.

5. Происходит становление *общества знаний*, налаживается сотрудничество с учеными с Британских островов и из королевства Лангобардов.

6. Карл Великий закладывает основы *единого образовательного пространства*, основывает школы при монастырях и церквях, способствует возникновению единого культурного пространства «Европа».

В последующие века система образования с институциональной точки зрения усложнится, будут возникать новые типы школ со своими институциональными особенностями. В настоящей статье мы не будем проводить тонких разграничений между различными типами образовательных средних учебных заведений, а поведем разговор о латинской школе как некоем собирательном понятии для всех видов школ европейского Средневековья.

В свете сказанного представляется интересным описать педагогические, психологические и дидактико-методические основы обучения латинскому языку в латинской школе. Перед тем как мы начнем наши рассуждения, необходимо заметить следующее. В Средние века не было современных научных представлений о педагогике, психологии и методике преподавания. Поэтому трудно говорить о неких единых методах. Был некоторый набор приемов обучения, интуитивно выведенный из опыта, из имеющихся учебных материалов, из социокультурного и философского контекста того времени, в котором осуществлялось образование. Мы можем только реконструировать эти приемы, ссылаясь на (авто)биографии живших тогда людей и на используемые в то время учебники, своим содержанием предполагающие определенные приемы обучения. На этой основе мы можем предлагать в современной терминологии педагогические и учебно-психологические заключения.

Начнем с методического и дидактического представлений о том, как преподавался латинский язык. Одно из методических описаний приводится дословно из книги Герхарда Брендлера «Мартин Лютер. Теология и революция»: «Сначала в латинских школах, как правило, учили читать, затем писать. При чтении должны были запоминаться первые слова, которые впредь, как только предполагалось, что они усвоены, предписывалось употреблять лишь по-латыни. Если кто-нибудь оговаривался и произносил на родном языке слова, которые уже должны были быть усвоены по-латыни, то виновному грозило наказание (палкой, розгами). Телесные наказания были системой и следовали определенным правилам. Учитель тайно поручал какому-либо ученику следить за другими и записывать, кто из них и сколько раз нарушил его требование, говоря по-немецки. Эти подсчеты использовались затем для наказаний палкой или розгами. Смысл этой низости был двойной: любой ценой вдалбливать латынь и приучать учеников ловить и быть пойманными – воспитательный метод, вырабатывающий определенную линию поведения подчиненных и начальников с помощью зубрежки, выслеживания, подслушивания, доносов.

Материал для обучения был преимущественно направлен на запоминание,

тренировку памяти. Обучению латинской грамматике служил учебник IV века, так называемый Донатус (Донат). Для запоминания грамматических правил использовались стихи, молитвы, басни, цитаты из сочинений латинских авторов.

То, что ученики должны были запомнить, писалось на доске. Написанное на классной доске дети многократно переписывали на свои аспидные доски, заучивая все это наизусть посредством совместных повторений. Домашних заданий не было; все, чему надлежало научиться, изучалось и запоминалось в школе. Память заменяла тетради и собственные учебники, так как бумага была все еще дорога. Девизом было: повторение – мать мудрости (*repetitio mater studiorum*). Оно считалось таковым не только применительно к знаниям языка, но и сверх того в значительно более широком смысле: все средневековье тратило большие усилия на то, чтобы посредством постоянного повторения усвоить то духовное богатство, которое победившая христианская церковь унаследовала от античности, сузив и преобразив его на свой лад. Таковы были наряду с социальными и духовными материальные условия, которые вели к зубрежке и делали ее рациональной» [1, с. 11].

Обобщая приведенное описание методических и педагогических особенностей с современной точки зрения, можно сделать определенные заключения о теоретических основах, лежавших в основе обучения латинскому языку в латинской школе.

1. Методические – синтетический (интегративный) метод обучения (от репродуктивности к продуктивности, от зазубривания к свободному говорению).
2. Педагогические основы – знаниевая традиционалистско-консервативная педагогическая парадигма в сочетании с технократическим подходом к образованию.
3. Психологические основы – когнитивизм в сочетании с деятельностным подходом и элементами реализации бихевиористского закона упражняемости.

Обозначенные пункты сопроводим некоторыми комментариями. В *методическом* плане имеет место практическая реализация определенных идей и постулатов *прямого метода* конца XIX в., метода, предполагавшего одноязычный формат занятия и заучивание наизусть разного рода текстов: латинский язык был как предметом изучения, так и медиумом, на котором проходило обучение [5, с. 32], а занятие включало: 1) механическое зазубривание и сознательное заучивание наизусть грамматических стихов и текстов на латинском языке (многие из них были текстами из Библии и текстами для церковных служб, а эти тексты учатся всегда наизусть); 2) изучение и схоластическую интерпретацию теологических и философских трактатов (пункт 2 преимущественно в университете).

Грамматика могла вводиться в форме вопросов и ответов (как в учебнике Доната – так называемый катехизический способ обучения), дедуктивным или индуктивным способом. В последнем случае правила могли выводиться обучаемыми самостоятельно на основе текстов из «Доктринала». Предполагалось развитие механической памяти. Упражнения в современном понимании (в том числе переводные), по-видимому, не использовались. Одно из отличий от прямого метода могло состоять в том, что так или иначе изучались правила, а к правилам заучивались стихи в виде иллюстраций. Также обучение латыни велось «с позиций вербализма, то есть преподавали грамматический, лексический и фразеологический состав иностранного языка не ради знакомства с вещами и понятиями, а ради накопления большого запаса слов и оборотов, за которым часто стояли понятия, которых не было в родном языке» [3, с. 10].

В основе обучения в период между XII и XVI вв. лежали, в частности, следующие учебники [5, с. 34]: 1) Элий Донат, *Ars minor* (IV в. н.э.), или Малая грамматика, построена в форме вопросов учителя и ответов ученика по темам латинской грамматики. 2) Александр из Вильдьё, *Doctrinale Puerorum* (ок. 1200 г.), или Доктринал; содержал 2660 стихов, отражавших морфологию, словообразование, синтаксис, метрику, просодию латинского языка; эти стихи превосходно подходили для заучивания наизусть; на протяжении нескольких столетий книга являлась базовой для изучения грамматики латинского язык. 3) Присциан Цезарейский, *Institutiones grammaticae* (V–VI вв. н.э.), или Грамматические наставления; латинская грамматика в 18 томах, использовалась на продвинутых этапах обучениях. 4) Еврард из Бетюна, *Graecismus* (XIII в.); латинская грамматика в стихах, которые предполагалось учить наизусть.

Общая психолого-педагогическая установка средневекового образования заключается в реализации постулата о том, что учиться должно быть сложно, знания и умения должны обретаться через большое духовное напряжение, благодаря которому внутреннее чувство обучаемых должно настолько обостриться, что они как бы срастаются с учебным материалом, который невольно откладывается в их подсознании. В качестве примера можно привести следующий известный факт про Парижский университет в Средние века: «курс обучения в Сорбоннском университете был 10-летний, и на последнем экзамене студент подвергался с 6 часов утра до 6 часов вечера нападению 20 диспутантов, которые сменялись каждые полчаса, он же был лишён отдыха и не имел права за все 12 часов экзамена ни пить, ни есть. Выдержавший испытание становился доктором Сорбонны (*docteur en Sorbonne*) и увенчивался особой чёрной шапочкой». Данное описание красноречиво передает психолого-педагогическую обстановку в обсуждаемом образовательном историческом периоде. Похожая атмосфера, судя по всему, царила и в латинских школах.

Данная психологическая установка отражает основную идею современного *технократического подхода* к обучению: а) найти наиболее короткий и эффективный путь по достижению результата, а это предполагает обязательный сортинг, искусственный отбор, то есть отбор лучших, сильнейших, внутренне мотивированных, наиболее психологически и нейрофизиологически подходящих, адаптированных, способных применительно к реализации поставленных задач; б) при этом важна ориентация на практику, практическое использование получаемых знаний, умений и навыков (а это была важная цель обучения латинскому в латинской школе). Методики могут быть различными – от репродуктивных до интерактивных, от инструктивистских до конструктивистских, но смысл действия остается одним: найти алгоритм, который позволит с наибольшей точностью «ввести» изучаемое в сознание и поведение обучаемого и обеспечить наиболее полное и точное его воспроизведение. Данный подход предполагает пренебрежение внутренним миром обучаемых и их перенапряжение как в целях более быстрого прогресса, так и воспитания, подготовки к сложностям и к конкурентной борьбе в жизни.

В то же время названная психолого-педагогическая установка поддерживается *традиционалистско-консервативной (знаниевой)* педагогической парадигмой. Знаниевому подходу присущи следующие характеристики, свойственные также средневековому образованию в латинских школах.

– Нужно приучать обучаемых к умственной дисциплине, развивать умение читать сложные тексты на латинском языке. Благодаря изучению

грамматики происходит формальная тренировка интеллекта, формирование определенных черт личности обучаемого, развиваются аккуратность, внимательность, концентрация, скрупулёзность.

– Одна из целей обучения латинскому языку – формирующее воспитание, согласно которому обучаемые целенаправленно усваивают социально заданные и идеологически ориентированные качества.

– Поведение и деятельность обучаемого внешне обусловлены, они становятся основным показателем его дисциплинированности, исполнительности, а такая установка приводит, в свою очередь, к игнорированию внутреннего мира личности обучаемого при осуществлении педагогического воздействия. Имеет место такое функциональное взаимодействие в педагогическом процессе, когда каждому из его участников предписываются определенные ролевые обязанности, отход от которых рассматривается как нарушение нормативных основ поведения и деятельности.

– Обучаемый – объект педагогических воздействий, пустой сосуд, который нужно наполнить знаниями; преподаватель – исполнительный субъект обучения с ограниченной инициативой в рамках директивных указаний; соответственно, данный подход – инструктивистский.

– В подходе преобладает прямой императивный стиль управления деятельностью обучаемого, для которого характерно монологизированное воздействие, частое пресечение инициативы и творчества воспитанников. Отсюда урок носит фронтальный характер. Структура каждого урока часто стереотипична, не допускаются, как правило, импровизации, творческие варьирования.

– Применительно к Средним векам мы можем констатировать господство авторитарности и усреднение верующего человека. Образцом обучаемых должно было быть монашество. Это предполагало аскетизм, усердное чтение литературы, самоконтроль желаний, мыслей и поступков. Поэтому в школах царила суровая дисциплина; учеников не щадили за ошибки, телесные наказания были распространенными и поддерживались церковью, так как природа человека греховна, а телесные наказания способствуют очищению и спасению души.

Обратимся к учебно-психологическим основам преподавания латинского языка. В основе методики обучения латинскому языку в латинских школах лежат элементы когнитивной, деятельностной и бихевиористской теорий учения.

Когнитивный подход в обучении предполагает, что навыки и умения обретаются только через знания о них (то есть через метазнания). Обучаемый должен осознавать то, что учит; он должен уметь объяснить каждый шаг, каждое явление. Также изучение иностранных языков, в частности латинского языка и его грамматики, является средством для формирования способности логического и абстрактного мышления. В латинских школах изучались правила. Рассуждения о правилах могли быть стимулятором метаязыковой рефлексии и способствовать контролю над их осознанным применением. К правилам приводились примеры. Видимо, мог предполагаться анализ правил и примеров. Налицо дедуктивный способ введения грамматического материала. Хотя, как говорят источники, вводиться они могли также индуктивно [2, с. 29].

Элементы *деятельностного подхода* состоят в следующем. В тех случаях, когда реализуется упомянутая цепочка «от репродуктивности к продуктивности, от заучивания к свободному говорению», когда, например, иностранный язык является медиумом изучения самого себя, когда речь идет о практическом использовании предмета изучения в осмысленной

мотивированной деятельности, когда реализуются условия обеспечения развития обучаемого, мы может говорить о деятельностном подходе. Обучаемые в латинских школах с самого начала обучения должны были использовать латинский для решения коммуникативных задач (это черты прямого метода). Также в латинских школах могли соблюдаться условия, необходимые для обеспечения развития обучаемых: а) наличие сильного внутреннего мотива или внешнего мотива, переходящего во внутренний; б) обучение на высоком уровне сложности. О наличии и качестве мотивов мы можем только выдвигать предположения, основанные на логике.

В большом объеме заучивания наизусть можно усмотреть интуитивное стремление реализовать *бихевиористский закон упражняемости*. Этим законом описывается необходимость шаблонности, «натаскивания» на правильный ответ, автоматизации навыка, то есть автоматизации, позволяющей добиваться безошибочности при воспроизведении образцов, их дальнейшем осознанном применении и при последующем создании своих.

Вышеперечисленные теоретические основания позволяют логично обосновать тот большой объем репродуцирования, что присутствовал в латинской школе. *Репродуцирование* – это повторение (воспроизведение) неких образцов, заданного содержания с целью их усвоения и переосмысления, ведь повторение – мать мудрости, или *repetitio mater studiorum*. *Цель репродуцирования* – посредством постоянного повторения усвоить духовное богатство великих интеллектуалов прошлого, отточить собственную форму выражения мыслей на основе проверенных образцов. Репродуцирование выражалось в постоянном заучивании наизусть. Заучивание наизусть больших объемов текстов – способ создания интеллектуально-физического напряжения, способ формирования усидчивости, непревзойденное средство дисциплинирования и создания экстремальных ситуаций для отбора сильнейших, способ реализация принципа репродукции знаний, метод усвоения и переосмысления духовного опыта великих. Помимо перечисленных педагогических обоснований, заучивание наизусть имело материальные причины в связи с отсутствием или нехваткой необходимого количества книг. Два фактора удачно дополняли друг друга.

Для характеристики общей психолого-педагогической картины полезно использовать анализ на основе представленных ниже оппозиций. При этом нужно понимать, что на практике чаще всего может иметь место сочетание элементов противоположных установок (в зависимости от реализуемой на практике учебной задачи): 1) Знаниевая традиционалистско-консервативная vs. технократическая vs. бихевиористская vs. гуманистическая педагогические парадигмы. 2) Эссенциализм vs. прагматизм, или фундаментальность vs. прикладной характер обучения, или знания vs. навыки. 3) Инструктивизм vs. конструктивизм, или субъект-объектные отношения vs. субъект-субъектные отношения, или авторитаризм vs. гуманизм. 4) Когнитивизм vs. бихевиоризм vs. деятельностный подход (психологические теории учения). 5) Реализация биогенетического vs. социогенетического vs. персоногенетического подходов (реализация на практике определенных воззрений на соотношение обучения и развития). 6) Ориентация на внутренний мотив vs. внешний мотив у обучаемых (в частности, как следствие из пункта 5). 7) Все обучаемые одинаковые vs. все обучаемые разные (в частности – как следствие из пункта 5). 8) Распредмечивание культурных объектов (изучение заданных образцов) vs. опредмечивание культурных объектов (создание своих оригинальных образцов). 9) Форма

выражения vs. содержание. 10) Массовое образование vs. элитарное образование.

Применительно к контексту средневекового образования в латинских школах можно констатировать следующие характеристики: 1). Знаниевая традиционалистско-консервативная педагогическая парадигма в сочетании с технократическим подходом к образованию. 2) Сочетание эссенциализма и прагматизма, фундаментальности и прикладного характера обучения, формирование знаний и навыков. 3) Инструктивистский характер обучения, господство субъект-объектных отношений, авторитаризма. 4) Сочетание когнитивизма и деятельностного подхода, заучивание наизусть как иллюстрация бихевиористского закона упражняемости. 5) Социогенетический подход со стороны системы обучения, то есть реализация знаниевой, бихевиористской и технократической педагогических установок. Господство аксиомы, что все обучаемые одинаковы (с точки зрения их личностных характеристик). 6) Ориентация процесса преподавания на внешний мотив у обучаемых. В то же время у самих обучаемых он мог быть как внешним, так и внутренним. 7) Все обучаемые одинаковые (с точки зрения их личностных характеристик). 8) Интеграция процессов распредмечивания (на уровне латинских школ) и опредмечивания (на уровне университетов) культурных объектов. 9) Приоритет, по-видимому, отдавался форме выражения. Содержание высказываний было регламентировано определенными рамками (религиозными и философскими установками). 10) Средневековое образование – это элитарное образование, образование для избранных, для тех, кто хотел стать интеллектуальной элитой.

Список литературы

1. Брендлер Г. Мартин Лютер. Теология и революция. М.; СПб.: Университетская книга, 2000. 368 с.
2. Гобри И. Лютер. М.: Молодая гвардия, 2000. 514 с.
3. Раушенбах В. Краткий обзор основных методов преподавания иностранных языков. М.: Высшая школа, 1971. 112 с.
4. Fuhrmann M. Europas kulturelle Identität. Stuttgart: Reclam, 2002. 112 s.
5. Hüllen W. Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2005. 184 s.

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL AND METHODICS BASIS OF LATIN LANGUAGE TEACHING IN LATIN SCHOOLS IN THE MIDDLE AGES IN EUROPE

I.S. Krestinskiy

Tver State University

The article focuses on pedagogical and educational-psychological basis of Latin language teaching in Latin schools in Europe in the Middle Ages. Special features of applied methods in Latin Language teaching are described.

Keywords: *Latin Language, Latin school, synthetic method of teaching, knowledge and technocratic pedagogical paradigms, cognitive and behaviouristic theories of teaching, activity approach.*

Об авторе:

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

УДК 377(091)

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ПРИОРИТЕТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГИМНАЗИЙ В XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКОВ

Н.С. Марков

Гимназия №44 г. Твери

Рассматриваются формирование ценностных приоритетов образовательной деятельности гимназий, духовно-содержательная сторона педагогической науки и ее научно-концептуальное значение для развития теории и практики гимназического образования.

Ключевые слова: *система, развитие, российское гимназическое образование, духовные ценности, приоритеты, русская культура, традиции, педагогическая наука.*

Становление российского гимназического образования XIX – начала XX вв. определялось влиянием ряда важнейших факторов, среди которых экономический, государственно-политический, социально-культурологический и научно-концептуальный, причем, каждый из них на протяжении данного периода оказывал существенное влияние на развитие гимназического образования в России. Под влиянием этих факторов на протяжении данного периода происходило систематическое изменение российского гимназического образования. Все изменения не просто касались содержания образования, но и влияли на формирование образовательных критериев гимназического образования. Эти изменения носили общественно-значимый характер и затрагивали большую часть просвещенного общества России, что особенно проявилось в период обсуждения проекта реформы П.Н. Игнатьева (1915–1916 гг.) [1]. Основным изменением российской системы гимназического образования можно отнести попытку его энциклопедического становления и развития. Можно утверждать, что в данный период главным фактором, почти единоначально предопределявшим развитие российского гимназического образования, стал государственно-политический фактор. Он стал выполнять функцию административного руководителя не только государственного, но и частного российского гимназического образования.

Влияние государственно-политического фактора происходило непосредственно через финансовое обеспечение и комплектование российских гимназий педагогическими кадрами, осуществление контроля за их деятельностью, формирование мировоззренческих приоритетов содержания гимназического образования. Это прослеживалось и во внутренней государственной политике, которая требовала воспитания верноподданного гражданина России, идеал которого с допущением определенной степени свободомыслия, терпимости к либеральным идеям, представляла государственная власть.

В XIX – начале XX вв. социально-культурологический фактор определял состояние культурного и образовательного развития российского общества, так как содержание гимназического образования определяло развитие культуры в просвещенных слоях населения. Под влиянием данного

фактора происходило изменение социально-культурных запросов общества, предъявляемых к ценностным приоритетам российского гимназического образования и качеству его содержания.

На общественные и политические настроения российского общества этого периода оказывал влияние социально-политический фактор. Безусловно, определенные настроения российского общества не могли не влиять на становление концептуальных основ и качество содержания образования гимназий этого периода. В XIX – начале XX вв. в российском обществе происходила непрерывная борьба политических сил и интересов. Все это повлияло на формирование объективных общественных оценок прошлого, настоящего и, возможно, будущего гимназического образования России.

Научно-концептуальный фактор отражал концептуальное развитие точных, естественных и гуманитарных наук в российском гимназическом образовании. Педагогическая наука отражала духовно-содержательную связь естествознания с философией и гуманитарными науками, что имело особое научно-концептуальное значение для развития теории и практики российского гимназического образования и нашло свое применение в образовательных концепциях развития и содержания гимназического образования России.

Развитие экономических интересов в стране в XIX – начале XX вв. и образ жизни просвещенных слоев общества определяли экономический фактор. Эти слои общества предъявляли определенные запросы к качеству, содержанию и образовательной деятельности гимназий того времени. С начала XIX в. и до конца его первой четверти российская государственная власть была политическим лидером в формировании просвещенного российского общества. В данный период в России происходил процесс качественного подъема в развитии гимназического образования и определения его ценностной направленности.

Как отмечает историк образования Е.А. Князев, в 1806 г. в России работало 38 губернских гимназий и 126 уездных училищ, к концу царствования «Благословенного императора» их число выросло соответственно до 50 и 400. В этот период была открыта гимназия высших наук князя А.А. Безбородко в Нежине (1805 г) и Ришельевский лицей в Одессе (1817г) [5].

Необходимо отметить активную роль государства, которую оно сыграло в создании системы российского гимназического образования этого периода. Причинами такой активности стала острая необходимость в просвещенных и образованных чиновниках, а также убежденность в том, что Россия, развиваясь по европейскому пути, в ближайшей исторической перспективе должна будет пойти по пути просвещения всех слоев общества.

Эти условия и привели к закреплению за государством лидирующей и доминирующей силы в прогрессивном развитии общества. Восстание декабристов стало трагическим событием этого периода и привело к росту общих проявлений оппозиционных настроений в дворянстве, что стало причиной стремления государственной власти к формированию определенных социально-политических и мировоззренческих установок гимназистов. Идеи незыблемости монархической власти в России, идеалы патриотизма и обязательности принятия христианской системы духовных ценностей оказались в основе этих установок.

Обращение к гуманитарным основам образования и максимальное

использование дидактических возможностей древних языков должно было привести к упорядочиванию образовательной миссии гимназии. Влияние государственно-политического фактора на развитии гимназического образования данного периода отражалось достаточно сильно. Это привело и к ряду негативных последствий в его развитии. В рассматриваемый период к негативным сторонам государственной политики в области российского гимназического образования можно отнести следующие:

- директора и учителя гимназии рассматривались как государственные чиновники, лишенные права на независимость педагогических суждений и гражданско-мировоззренческих позиций;
- отрицалось право гимназией даже на малейшую степень автономности и независимости в определении образовательной стратегии своего развития;
- российские гимназии рассматривались исключительно как часть «механизма» системы, управляемой государством, благодаря циркулярам и контролю органов Министерства народного просвещения;
- принципиальное неприятие государственной властью возможности открытого публичного педагогического оппонирования ей;
- принципиальная неспособность признать то, что избыточная упорядоченность, абсолютная централизация и «заорганизованность» системы управления гимназиями способны убивать дух творчества и свободы педагогического труда.

Подобное формально логическое и избыточно строгое влияние содержания государственной политики в области гимназического образования, сохранявшееся вплоть до последнего десятилетия XIX – начала XX вв., было призвано исключить интерес гимназистов к социально-политическим проблемам и вопросам философско-мировоззренческого характера. Поэтому из содержания гимназического образования исключались все предметы, которые в той или иной степени могли культивировать эти интересы. При этом происходило жесткое ограничение и даже пресечение свободы и самостоятельности обобщений и выводов, осуществляемых на уроке, как гимназистами, так и учителями.

Следует отметить, что влиянию государственно-политического фактора система гимназического образования России была обязана самим фактом своего возникновения, поэтому на протяжении XIX – начала XX вв. он оказывал противоречивое воздействие на развитие гимназий России. Вскрывая сущностные истоки внутренней политики того периода, П.А. Сапронов отмечает: «Самодержавная охранительность была обращена, прежде всего, против поколения новых русских европейцев, для которых необходимым и естественным стало существование в ритмике современной западной культуры с ее господствующим духом» [6, с. 598].

Вместе с тем к концу первой четверти XIX в. государство гарантировало обеспечение гимназий учебниками, проводило подготовку учителей для гимназий, так как гимназическое образование было глубоко востребовано всеми просвещенными слоями российского общества. Однако государственная власть в связи со сложностью и противоречивостью политической ситуации в России постоянно препятствовала развитию гимназий. Власть навязывала обществу избыточно-регламентирующую модель гимназического образования, что не

давало возможности гимназиям реализовывать духовный потенциал гимназического образования. Вместе с тем на протяжении XIX – начала XX вв. государственная власть выдвигала из своей среды ярких и талантливых реформаторов российского образования, например, министра народного Просвещения П.Н. Игнатьева, под руководством которого в 1915 – 1916 гг. был разработан проект реформирования всей системы образования России.

Историк образования М.В. Богуславский отмечает, что в результате осуществления этой реформы «намечалась трансформация системы управления народного образования и его демократизация. Большая роль в осуществлении реформ отводилась самоуправлению в учебных заведениях. При гимназиях наряду с педагогическими советами создавались комитеты из представителей общественности, родительские советы. Педагогическим советам предоставлялось право самостоятельно разрабатывать и программы, решать хозяйственные вопросы. В период деятельности П.Н. Игнатьева на посту министерства увеличилось ассигнование на народное образование, выросла сеть высших и средних учебных заведений» [1, с. 336].

Следует отметить, что в период эволюции гимназической системы образования России на протяжении XIX – начала XX вв. влияние государственно-политического фактора превалирует над влиянием социально-политического.

Создание Александром I бессословной системы российского гимназического образования («Устав учебных заведений, подведомственных университетам, 1804 г.») вызвало отторжение значительной части российского населения. Дворянство не хотело обучать своих детей вместе с представителями низших сословий и в своем большинстве не отдавало их для обучения в гимназии. В то же время для значительной части представителей низших сословий гимназическое образование как необходимейшее условие формирования высокоразвитой и образованной личности было недоступно, что привело к снижению общего уровня культуры гимназистов и отсутствию интереса и мотивации к обучению. Следует подчеркнуть, что именно в этот период происходило возрастание роли гимназии как учреждения, предоставляющего возможность поступить в университет, получить дворянское звание и карьерный рост.

Общественная популярность гимназий выросла, они обрели одно из доминирующих значений для выходцев из всех слоев общества, желающих повысить свой личностный, карьерный и культурно-интеллектуальный рост.

Возрастание авторитета и роли гимназий этого периода объясняется государственной политикой в области гимназического образования. Вершиной развития общественного этапа педагогической мысли России стала деятельность гимназий Русского Зарубежья 20-х – 50-х гг. XIX в. [4, с. 296]. Педагоги Русского Зарубежья воссоздали гимназии, которые сохраняли и развивали лучшие традиции гимназического образования России. Воссоздание демократического и централизованного российского государства было одной из главных целей образовательной деятельности этих гимназий. Главным условием будущего расцвета духовной культуры и науки России, большинство учительства Русского Зарубежья считало создание государственной системы гимназического образования.

Социально-культурологический фактор, оказавший значительное влияние на определение направлений развития российского гимназического образования, является наиболее сложным для понимания. Российские гимназии, создаваемые при университетах, изначально были призваны служить интересам развития культуры и национальной научной мысли. Таким образом, российская гимназическая система образования должна была решать культурологические задачи, близкие по духу задачам университетского образования. Такими задачами со второй четверти XIX –до начала XX вв. были: достижение выпускниками гимназий сравнительно высокого уровня знаний и интеллектуального развития, формально-логического мышления; достижение высокого уровня гуманитарно-филологической подготовки.

В этот период гуманитарное гимназическое образование играло особую роль как фактор развития культуры России.

Современный исследователь А.Ю. Бутов отмечает, что целью отечественного классического образования выступало приспособление человека к существующей системе отношений и одновременно сохранения общекультурных ценностей, накопленных человечеством [3]. Сложившаяся традиция дворянской культуры, ориентирующая духовно-интеллектуальную элиту России на осмысление современности через призму философии, литературы и искусства древнего мира, стала позитивным культурологическим условием развития гуманитарного гимназического образования.

Это порождало новый запрос к гимназическому образованию, который ярко обозначился к концу XIX – началу XX вв. Он предполагал углубленное изучение того, что максимально приближено к условиям культурной жизни современного человека. Важно подчеркнуть, что на протяжении всей истории развития российской гимназии ее характерной особенностью оставался максимально высокий уровень филологической культуры.

М.В. Богуславский отмечал, что «тот мощнейший культурный, образовательный потенциал, который несла в себе школа начала века, по сути, будет питать русскую культуру, ее лучших представителей, на протяжении последующих десятков лет» [2, с. 6].

На протяжении XIX – начала XX вв. на содержание гимназического образования оказывал определяющее влияние научно-концептуальный фактор. В связи с высоким уровнем достижений гуманитарных наук и традиций гуманитарно-языкового образования гуманитарный компонент оставался доминирующим в российской гимназии вплоть до конца XX в.

Несмотря на научно-техническую революцию первой половины XIX в., педагогическая убежденность в необходимости преобладания гуманитарной составляющей в содержании российского гимназического образования оставалась неизменной. Следствием этой революции явилось утверждение о необходимости внедрения энциклопедического подхода к развитию гимназического образования в России. В соответствии с принципом энциклопедизма гимназист должен был получить в гимназии представление обо всех наиболее значимых аспектах научной, культурной и общественной жизни современного социума. Реализация данного принципа оказалась наиболее трудной для практической деятельности, так как требовала мыслительной активности гимназистов, разносторонности знаний педагога и способности

передавать воспитанникам свой интерес и любовь к знаниям. В условиях России начала XIX в. создать такие условия на уровне гимназии не представлялось возможным. Открытия теории относительности, квантовой механики, кибернетики и развитие других областей знаний, способных качественно изменить общественное сознание, породило убежденность в том, что роль естественнонаучного компонента знаний в содержании гимназического образования явно недооценена. Развитие естественных наук вызвало сомнение в обоснованности абсолютного доминирования гуманитарной составляющей в содержании российского гимназического образования.

В этих условиях возник кризис концепции развития гуманитарного образования России, который поставил общество и государство перед необходимостью существенного изменения концептуальных основ развития российских гимназий.

Развитие философии и педагогики на протяжении всего периода порождало изменения образовательных идеалов личности выпускника гимназии. Предполагалось, что гуманистическим ценностям соответствует труднореализуемый энциклопедический идеал личности гимназиста, самостоятельно определяющего свои образовательные приоритеты, не привыкшего к избыточно жесткой регламентации своей учебной деятельности, находившегося под значительным влиянием педагога, располагавшего способностью к научной популяризации преподаваемых им дисциплин. Для практической реализации данного образовательного идеала, вероятнее всего, требовался глубокий индивидуальный подход к духовному миру гимназистов, что предполагало обязательность существования духовной интеллектуальной среды, стимулирующей интерес гимназистов к знаниям и самообразованию.

В начале XIX в. условия для успешной реализации принципа энциклопедизма в гимназиях отсутствовали. Гуманитарное гимназическое образование выдвигало идеал личности гимназиста с привычкой к систематическому умственному труду, высоким уровнем общей и, в частности, гуманитарно-филологической культуры. Формирование личности данного типа предполагало также обязательность культивации глубокого и подлинного интереса к античности, достижения оптимального соотношения между разумной и систематической педагогической требовательностью и культивацией свободы мысли. Реализовать этот идеал на данном этапе в условиях системы российского гимназического образования не представлялось возможным.

Развитие науки в расспатриваемый период. поставило перед российскими гимназиями ряд задач, связанных с разработкой качественно новой концепции развития.

Достижение оптимального сочетания общественных и индивидуально личностных интересов в определении содержания гимназического образования на концептуальном и практическом уровнях стало важнейшей задачей, стовшей перед педагогической наукой и системой российского гимназического образования конца XIX – начала XX вв. Состояние общества в условиях высокоразвитых капиталистических отношений потребовало определения воспитательных и научно-познавательных ценностей гимназического образования при сохранении традиции высокого уровня его гуманитарной культуры. Проявилась важнейшая задача – подготовки гимназистов к успешной адаптации в условиях динамично меняющегося российского общества, которое

переживало период изменений своих политических, социальных и культурных основ. Однако данные задачи должны были разрешаться при крайне неблагоприятных внешних условиях. На протяжении всей второй половины XIX – начала XX вв. в российском обществе наблюдался рост политического напряжения, поэтому обсуждение проектов реформирования российского гимназического образования происходило в условиях чрезмерной политизации. Возникший кризис государственной власти показал ее неспособность к осуществлению лидирующей роли в реформировании гимназического образования.

На рубеже XIX – XX вв. эти факторы поставили государственную систему гуманитарного гимназического образования на грань глубочайшего кризиса, который, вероятно, в равной степени мог явиться «кризисом тупика» и «кризисом роста». Преодоление этого кризиса могло привести к новому импульсу для развития гимназической системы образования.

Неблагоприятное стечение обстоятельств социально-экономического, политического и философско-мировоззренческого характера привело к тому, что система гимназического образования России не смогла устоять в эпоху революционных потрясений, и на длительный исторический период была вынуждена прекратить свое существование в XX столетии.

Список литературы

1. Богуславский М.В. Игнатьев П.Н. // Российская педагогическая энциклопедия. Т. 1, М.: Изд-во Большой энциклопедии, 336 с.
2. Богуславский М.В. XX век российского образования. М., 2002. 336 с.
3. Бутов А.Ю. Традиции российского образования: диалог культур и педагогическая реальность, М., 2001, 425 с.
4. Каптерев П.Ф., История русской педагогики. 2-е изд., Пг.,1915, 560 с.
5. Князев Е.А. «Благословенный Александр I» // Вестник образования, 20.10.2006. С. 40–54.
6. Сапронов П.А. Русская культура XIX-XX вв. Опыт осмысления, СПб.: Паритет 2005, 704с.

THE FORMATION OF VALUE PRIORITIES OF GRAMMAR SCHOOLS EDUCATION ACTIVITY IN THE XIX AND THE BEGINNING OF THE XX CENTURIES

N.S.Markov

Tver gimnazia № 44

The development of the Russian grammar school education and the formation of its value priorities in educational activities are being discussed as well as the spiritual and informative aspect of pedagogics and its scientific and conceptual importance for the development of theory and practice of the grammar school education.

Об авторе:

Марков Николай Степанович – заслуженный учитель школ РФ, директор МОУ Гимназия №44 г.Твери, (170043, г. Тверь, Октябрьский просп., д.57), markovns54@qmail.com

УДК 378.147: 001.48

РЕФЛЕКСИЯ КАК МЕТОД НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЧЕЛОВЕКА И ЕГО ЖИЗНЕННОГО ПУТИ

А.В. Рукин

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

Рассматриваются вопросы методологии и методов научно-педагогического исследования сущности человека и его жизненного пути. Анализируются основные подходы педагогических исследований, выявляются противоречия номотетического и идеографического подходов в изучении природы индивидуальной жизни человека. Рефлексия определяется в качестве ведущего метода научно-педагогического исследования человека и его жизненного пути.
Ключевые слова: *природа человека, человек, методы научно-педагогического исследования, рефлексия.*

В интересах развития методологии и методов научно-педагогического исследования человека и его жизненного пути рассмотрим наиболее распространенные в современной педагогике целостный, личностный, деятельностный, полисубъектный, культурологический и антропологический подходы педагогических исследований.

Целостный подход предполагает выделение единой педагогической системы, в которой развивающийся индивид рассматривается как целостная подсистема. Преимущество целостного подхода в том, что исследование ориентируется на анализ внутрисистемных взаимосвязей и выявление наиболее устойчивых связей, решающим образом обусловливающих развитие человека. Однако вне поля зрения остаются вопросы наиболее глубинных уровней сущности человека и его жизненного пути.

Личностный подход основывается на представлениях о социальной, деятельной и творческой сущности личности, признания уникальности индивида, его интеллектуальной и нравственной свободы. Достоинством личностного подхода в педагогике является разработка проблемы неповторимости и уникальности сущностных характеристик человека. Основной недостаток заключается в узком понимании многогранной сущности человека и акцентировании внимания лишь на его личностных характеристиках. Ограниченность личностного подхода обусловливается философской традицией выделения родовой и индивидуальной сущности человека.

В обосновании деятельностного подхода используется марксистская установка о решающей роли деятельности в развитии человека. Традиционное толкование деятельности как внешней предметной активности человека приводит к упрощенному пониманию многогранного и противоречивого педагогического процесса. Деятельностный подход отражает одну из сторон образовательного процесса.

Основу полисубъективного (диалогического) подхода образует аристотелевская формула общественной сущности человека. Решающим условием развития личности является участие человека в социальных коммуникациях, в итоге личность является продуктом общения с окружающими людьми. Основной недостаток данного подхода – в ограничении личностного развития влиянием социальных коммуникаций, сводящих человека к продукту педагогического процесса.

В культурологическом подходе подчеркивается важность связи обучающегося индивида и культуры. В ходе образовательного процесса освоение ценностей культуры индивидом необходимо связывать с его творческой деятельностью. В общем, в культурологическом подходе решается важная, но частная задача формирования ценностных установок индивида в соответствии с достижениями мировой и национальной культуры.

Общим недостатком основных методологических принципов педагогических исследований является то, что они в прямой постановке не ориентируют исследователя на выявление сущностных характеристик человека и его жизненного пути в интересах отражения педагогической природы его компонентов. Рассмотренные принципы решают частные задачи и предполагают различную их комбинацию в конкретном исследовании, при этом обобщенная методология педагогического исследования требует дальнейшей разработки.

Стремлением к обобщению выделяется антропологический подход, основу которого образует идея К.Д. Ушинского о том, что «если педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде знать его тоже во всех отношениях» [4, с. 71]. Антропологический подход предполагает систематизацию данных всех наук о человеке при построении педагогических концепций и непосредственной организации образовательного процесса. Не механическое суммирование данных всех наук о человеке, а интеграция и систематизация. Научная заслуга антропологического подхода заключается в определении целевых установок фундаментальных педагогических изысканий, направленных на выявление и описание новых уровней обобщения, иными словами – на проникновение в наиболее глубинные уровни сущности педагогических процессов.

В общем, в исследованиях человека и его жизненного пути сложились два основных подхода – номотетический и идеографический. Номотетический подход ориентирует на установление общего, закономерного в явлениях, предметах, процессах. Идеографический подход предполагает выявление единичного, уникального и неповторимого в исследуемом объекте.

Ограничение исследований человека и его жизни лишь номотетическим подходом неизбежно приведет к редуцированию природы человека, детерминистическим характеристикам его внутреннего мира и его жизнедеятельности. Методологическое доминирование номотетического подхода неизбежно приведет к выводам о предопределенной обусловленности поведения человека и развития его жизненного пути. Очевидно, что наблюдаемые в реальности уникальные, свободные и творческие проявления человеческой активности отвергают абсолютизацию номотетических исследовательских установок в познании человека и его жизни.

Альтернативный идеографический подход основан на концентрации внимания исследователя на уникальности и неповторимости объекта познания. Использование идеографического подхода характерно для Г. Олпорта, В. Дильтея, В. Штерна.

Абсолютизация неповторимой уникальности каждого индивида и его личной жизни может привести к серьезным противоречиям в проведении исследований человека. Противоречия проявляются в том, что, с одной стороны, недопустимо жизненный опыт одного по аналогии распространять на другого в силу его уникальности и неповторимости, с другой стороны,

определение важности тех или иных частных проявлений исследуемого объекта в значительной мере зависит от субъективных особенностей исследователя.

Идеографический подход широко используется в гуманитарных науках. В исторических науках он направлен на выявление в череде событий наиболее важных, характеризующих уникальность описываемой исторической эпохи или проявление национальной самобытной культуры. В психологии такой подход предполагает поиск индивидуальных особенностей человека, характеризующих его как неповторимого индивида, также применяется в исследованиях социальных групп. В рамках идеографического подхода в социологии и психологии широко используются следующие методы: биографический, лонгитюдный, поперечных срезов, монографический. Вместе с тем идеографический подход в естествознании может использоваться на этапе эмпирического познания.

Противопоставление номотетического и идеографического подхода допустимо преимущественно на теоретико-методологическом уровне. Многомерность, сложноорганизованность, противоречивость человека и его жизненного пути не позволяют ограничивать исследования лишь идеографическим или номотетическим подходом. Выбор конкретного подхода приводит к редукции человека и его жизни. В реальном познавательном процессе ученый в каждом конкретном исследовании в той или иной мере в разных комбинациях использует элементы номотетического и идеографического подходов.

Эвристическая результативность исследований в естествознании определяется существующей системой законов науки, позволяющих образовать ядро проводимых исследований. Сила естествознания проявляется в возможности формирования системы единиц измерения, стандартов, идеализаций относительно устойчивого и стабильного понятийного аппарата.

В области исследований человека и его жизни не только о существовании системы законов и единиц измерения говорить не приходится, но и понятийный аппарат как необходимый инструмент научного поиска требует развития и уточнения. Сложность развития научно-методического аппарата определяется отсутствием в современной науке стройной и непротиворечивой теории человека, который является для науки самым сложным и необъяснимым объектом исследования.

Сложность определяется и трудностями формализации процессов внутриличностного развития, прежде всего самоорганизации наиболее фундаментального компонента сущности человека, его внутренней системы ценностей. Иными словами, недостаточный уровень развития научной мысли о природе человека обусловливает значительные сложности и в выделении непротиворечивого научно-методического аппарата исследования, и в описании языком науки механизма формирования ценностей в систему, и её эволюции в период жизни человека.

Исследование наиболее глубинных уровней человеческой природы, обусловливающих разворачивание жизненного пути человека, процессов внутренней организации ценностной системы, рациональной сферы и сферы бессознательного во внутриличностную систему индивида, в современной науке доступно лишь рефлексивному опыту осмысления душевно-духовных процессов, определяющих развитие человека и являющихся основаниями его жизни. В силу этого рефлексия в научно-педагогическом исследовании

человека и его жизненного пути рассматривается как ведущий метод.

В философии под рефлексией понимается форма «теоретической деятельности человека, которая направлена на осмысление своих собственных действий, культуры и ее оснований; деятельность самопознания, раскрывающая специфику душевно-духовного мира человека» [2, с. 445].

В психологии С.Л. Рубинштейн возникновение сознания связывал с процессами «непосредственного переживания рефлексии на окружающий мир и на самого себя» [3, с. 260].

В современной педагогике рефлексия главным образом рассматривается в плоскости дидактических методов: «рефлексивный дидактический метод включает и анализ, и критическую реконструкцию, и нормирование» [1, с. 17]. При этом рефлексия как метод научно-педагогического исследования остается вне поля зрения. Сложность и многомерность жизни человека не позволяют ограничиваться редуцированными образами и требуют комплексного использования методов исследования. Природу человека и его жизнь необходимо рассматривать как противоречивое единство общего и единичного, неповторимого, поэтому на разных этапах исследования важно обеспечивать сочетание и эффективное использование как номотетического, так и идеографического подходов.

Рефлексия создает необходимую почву для мысленного конструирования и воспроизводства мысленной модели человека как субъекта индивидуальной жизни, его внутриличностной системы, непосредственно обусловливающей поступки и разворачивание индивидуального жизненного пути.

Рефлексивный опыт, рассматриваемый в качестве опыта научного осмысления, должен проходить процедуру обоснования и проверки. Вне этих процедур опыт рефлексивного осмысления может рассматриваться лишь как проявление человеческой активности в компонентах культуры, искусства или религии.

Рефлексия как наиболее общее осмысление природы человека и его жизни создает основу для использования её в психологии как метода познания собственных чувств, образов, переживаний и деятельности разума. Интроспекция, используемая в психологии, является, по сути, частным случаем рефлексивного изучения психических процессов. В психологии интроспекция разрабатывалась и применялась в исследованиях В. Вундта, Ф. Брентано, представителей Вюрцбургской школы.

В современной педагогике рефлексия может рассматриваться в качестве основного метода научно-педагогического исследования, обеспечивающего изучение наиболее глубинных уровней сущности образовательного процесса.

Будучи методом познания, рефлексия обладает высоким эвристическим потенциалом. В научном познании рефлексию недопустимо отождествлять с произвольными нецеленаправленными процессами самонаблюдения и рождаемыми субъективными образами. Недостатком рефлексии является зависимость выводов от субъективных особенностей исследователя.

Рефлексия, как и любой метод научного исследования, требует разработки методики применения и строгого её соблюдения в исследовательском процессе. Соблюдение методики применения рефлексии в научном познании позволит минимизировать субъективизм и исключить возможность появления фантастических образов, представляемых результатом рефлексивного опыта.

Рефлексия возможна лишь при наличии устойчивой, подчинившей себе

все существование человека, доминирующей интенциональности исследователя на рефлексивный опыт. Рефлексия является одним из наиболее сложных методов научного познания и требует основательной профессиональной подготовки исследователя не только в области данного исследования, но и фундаментальной общенаучной подготовки, создающих необходимое внутриличностное пространство научных знаний для рефлексивного опыта. Рефлексия предполагает определение цели исследования и внутренней целенаправленной аналитической деятельности по формированию мысленной модели объекта исследования, являющегося основанием данного рефлексивного опыта. Специфика рефлексии в том, что рефлексивный опыт обусловливает изменение не только субъекта исследования, но и объекта.

Рефлексия в современной науке может рассматриваться не только как специфически философский метод освоения реальности, но и как ведущий общенаучный метод, ибо рефлексивный опыт исследователя позволяет создавать мысленные модели и присутствует не только в познавательном процессе внутреннего мира человека и проявлениях его жизни, но и в познании всей окружающей реальности. Создаваемые в результате рефлексии модели в большей или меньшей мере содержат субъективные компоненты, осознанно введенные и допускаемые самим исследователем, что определяет их гипотетичность. Введение субъективных компонентов оправдывается тем, что в рефлексивном опыте постигается нечто новое, и исследователь всегда испытывает дефицит необходимых данных для построения мысленной модели.

В интересах минимизации ошибок, порождаемых субъективными особенностями исследователя, в основе внутренней аналитической деятельности должна лежать проверка всех мысленных операций на непротиворечивость научному знанию и соответствию законам науки, логике выводов, существующим аналогам. Путем смыслового анализа мысленно конструируемой модели внутриличностной системы человека анализируется логика её структурной организации и функционирование в процессе взаимодействия с внешним информационным пространством.

В процессе мысленного конструирования используются методы анализа, сравнения и аналогии. Все компоненты формируемых моделей в интересах выявления ошибок должны проходить проверку на логику организации и на соответствие принципам построения, обоснованным в теории систем. В общем, мысленная модель должна проходить проверку на непротиворечивость существующим законам науки.

Метод рационального конструирования в большей или меньшей мере использовался всеми исследователями человека, ибо в итоге их деятельность завершалась созданием некоторой мысленной модели самого человека и его жизненного пути. В гуманитарном знании вербальная форма выражения мысленных конструкций, моделирующих природу человека, является наиболее распространенной. Однако в современном гуманитарном знании широко используются и формы выражения мысленных конструкций, используемые в естествознании, – графики, диаграммы, схемы, таблицы, рисунки и т. п.

Сложность и многогранность человека и его жизненного пути требуют проверки, насколько в созданной модели природа человека редуцирована. Для этого необходимо проводить мысленный эксперимент, в котором проверяется логика построения и структурной организации созданной модели, её

непротиворечивость с точки зрения возникновения, становления, развития и функционирования. Далее проверяется логика её взаимодействия с внешней средой, устанавливается возможная алогичность либо подтверждается логичность взаимодействия созданной модели с внешней средой в процессе возникновения и развития. На всех этапах создания мысленной модели и проверки её функционирования проводится проверка на соответствие реальным объектам и существующим в научной мысли моделей.

Завершающим этапом формирования мысленной модели является ее проверка на соответствие реальности. Реализовать это позволяет наблюдение за поступками людей и их жизненным процессом. Целевая установка наблюдения – соответствие мысленной модели внутриличностной системы человека и выделенных этапов жизненного пути реальному разворачиванию жизненного пути человека. На основе накопленных эмпирических данных, характеризующих ту или иную сторону человеческой природы и его жизненного пути, устанавливается, насколько созданная модель отражает существующую реальность.

Таким образом, многогранность и сложность природы человека и его жизненного пути определяют значительные трудности в разработке стройного и непротиворечивого научно-методического аппарата, обеспечивающего раскрытие всех граней человеческой жизни.

Наиболее эффективным методом научно-педагогического исследования человека и его жизненного пути является рефлексия, позволяющая создавать модели изучаемой реальности. Субъективность рефлексивного опыта может компенсироваться комплексным использованием общенаучных методов познания, методов идеографического подхода, а также применением научно-методического аппарата диалектики и синергетической теории.

Список литературы

1. Метаева В. А. Рефлексивный метод в дидактике: постановка проблемы // Образование и наука. 2005. № 2 (32). С. 9–18.
2. Новая философская энциклопедия: в 4 т. М.: Мысль / под ред. В.С. Стёпина. 2001. Т. 3, 692 с.
3. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957. 328 с.
4. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии: собр. соч. в 10 т. Т. 8. М.; Л., 1950.

REFLECTION AS A METHODSCIENTIFIC-PEDAGOGICAL RESEARCH HUMAN AND HIS LIFE WAY

A.V. Rukin

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

The article deals with the methodology and methods of scientific and pedagogical research of a person and his life path. The main approaches of pedagogical research. The contradictions of nomothetic and ideographic approaches in studying the nature of individual human life are revealed. Reflection is defined as the leading method of the scientific and pedagogical study of man and his life path.
Keywords: the nature of man, man, the methods of scientific and pedagogical research, reflection.

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, 50), e-mail: rukin.tver@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377.3

РЕАЛИЗАЦИЯ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В СИСТЕМЕ «СРЕДНЕЕ ОБЩЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ – СРЕДНЕЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ» КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ИНСТРУМЕНТ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И.А. Артемьев

Московский государственный образовательный комплекс

Представлен теоретический анализ понятия «интеграция в обучении», рассмотрены тенденции развития системы образования в России и за рубежом, предъявле опыт разработки и внедрения технологии реализации интеграционных процессов в системе «среднее общее образование – среднее профессиональное образование».
Ключевые слова: *интеграция, реформирование образования, практико-ориентированное обучение, профилизация образования, базовая кафедра.*

Приоритетом развития образовательных организаций в условиях высокотехнологичного производства становится возможность создания условий для наиболее раннего осознания обучающимися своего предназначения и призвания, в том числе определения своей профессионально-образовательной траектории, и опережающее освоение элементов будущих профессиональных компетенций [3].

Глобальная концепция развития образования «Образование для всех», выдвинутая ЮНЕСКО, признала учебную деятельность человека естественным элементом его образа жизни во всяком возрасте и провозгласила право всех членов общества на качественное образование независимо от их пола, социального происхождения и положения, а также уровня материального обеспечения [11]. Необходимость интегрирования общего образования в контекст задач развития конкретной страны отражена в Стратегии Всемирного банка для сектора образования. В докладе приведен анализ ключевых проблем, стоящих перед общим средним образованием в XXI в., предложены структурные рамки, которые рекомендуется использовать при разработке национальных стратегий модернизации и развития систем среднего образования.

Появление в последние годы различных педагогических систем и концепций (неопозитивизм, экзистенциализм, теория социализации, теория модульного обучения, теория дуального образования и др.) продиктовано условиями глобализационных процессов, которые способствуют постепенному изменению ценностно-смысловых ориентиров в образовании. Являясь одной из наиболее важных жизненных ценностей, приоритетным фактором социального и экономического развития, условием сохранения стабильности и устойчивого развития всего общества, образование сегодня становится ключевым элементом глобальной конкуренции, способом продвижения государств на высококонкурентных рынках труда и развития новых технологий [1].

Поиски в этом направлении приводят к серьезному обновлению целей образования, углублению его индивидуализации, расширению инновационных

методов образования и самообразования, профилизации среднего образования, интеграции его с профессиональным. Одним из приоритетных направлений современных тенденций развития содержания образования является интеграция уровней образования, призванная объединить различные компоненты содержания образования.

Исследуя сущность понятия «интеграция в обучении», Г.И. Кирилова, Л.Г. Ахметов и Н.Р. Нурмеева [9, с. 15–26] пришли к выводу, что данное понятие многомерно и не ограничено рамками содержания, форм, методов и средств организации обучения. Многофункциональный характер интегративных процессов в обучении позволяет трактовать данное понятие в нескольких значениях: система (педагогическая, дидактическая), принцип, форма, процесс, условие, средство обучения.

В нашем исследовании интеграция в обучении выступает в своем системном значении, являясь основой построения практико-ориентированного образовательного процесса в системе «среднее общее образование – среднее профессиональное образование».

Современная нормативно-правовая база расширяет возможности образовательных учреждений по формированию содержания программ, выбору форм, методов и технологий обучения, построения индивидуальных образовательных траекторий для реализации предпрофессиональных образовательных запросов обучающихся. Примером может служить проект «Профессиональное обучение без границ», который предполагает освоение основных программ профессионального обучения по программам профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих за счет средств бюджета города Москвы в образовательных учреждениях, подведомственных Департаменту образования города Москвы. В результате обучения учащиеся одновременно с аттестатом об основном общем или среднем общем образовании приобретают возможность получения свидетельства о профессии рабочего, служащего с присвоением квалификации.

О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева и Н.М. Аксенова, анализируя общие тенденции изменений, осуществляемых в общеобразовательной школе за последние 10–15 лет, приходят к выводу, что происходит постепенное выравнивание организации школьного обучения в отношении его основных параметров [8, с. 8–11]. К таким параметрам авторы относят: общую продолжительность школьного обучения (явный приоритет 12-летнего срока); направленность заключительного цикла среднего общего образования (повсеместное профильное обучение); итоговую аттестацию (преимущественно по результатам внешкольного единого экзамена).

Содержание общего образования в настоящее время стандартизировано практически во всех странах. Различия касаются, как правило, формы и степени стандартизации, которая является более жесткой для начального образования и постепенно ослабевает по мере продвижения к старшей ступени среднего образования.

В большинстве стран мира (более 80 %) среднее общее образование имеет два уровня. Первая ступень – это чаще всего обязательное образование. Среднее образование старшей ступени обычно следует после окончания обязательного образования и характеризуется широким набором разнообразных программ, где учащиеся могут выбирать из целого ряда

траекторий. Средняя продолжительность данной ступени варьирует от 2 до 4 лет, причем наиболее распространенной является трехлетняя модель. Этот этап обучения является профильным.

Классическим примером подобной системы является средняя школа Франции. На заключительном трехлетнем этапе обучения в лицеях учащиеся занимаются в секциях специализации, по окончании которых им выдаются дипломы с обозначением специализаций. Общее число секций специализации во французских общеобразовательных лицеях в настоящее время семь: три относятся к академическому профилю и четыре – к технологическому. По аналогичному принципу осуществляется завершающий этап полного среднего образования в ряде стран Европы (Бельгии, Германии, Испании, Португалии, Швеции), частично в США и во многих странах Азии, Африки и Латинской Америки.

В зарубежных странах существует три основных типа профильного обучения на заключительном этапе среднего образования: профильный характер реализуется по конкретным учебным дисциплинам или группам дисциплин (Великобритания, частично в США и Канаде, во многих странах Азии); распределение учащихся по направлениям: к примеру, естественнонаучное, гуманитарное, социальные науки, экономические науки, технологическое (Франция, Бельгия и т.д.); распределение по профилям, ориентированным на будущие профессии (частично Германия, Швеция).

Также на практике часто используют смешанные схемы профильного обучения, когда в рамках двух-трех основных направлений происходит последовательное распределение по более узким профилям, ориентированным на конкретные дисциплины (академический профиль) или специальности (профессиональный профиль).

Оле Берквист на примере организации преемственности обучения в Финляндии описывает успешный опыт гибкой децентрализованной системы обучения с большим количеством образовательных решений, которые принимаются на местном уровне [10].

В настоящее время в странах Европейского Союза интенсифицировались интеграционные процессы в сфере профессионального образования и обучения. Эта тенденция обусловлена целым рядом причин, среди которых основными являются: 1) реализация стратегии обучения в течение всей жизни, которая призвана предоставить максимальные возможности профессиональной и личностной самореализации граждан; 2) необходимость обеспечения конкурентоспособности европейской экономики в ситуации экономической глобализации, что требует повышения мобильности рабочей силы и ее конкурентоспособности; 3) обеспечение сравнимости квалификаций, получаемых гражданами разных стран; расширение возможностей освоения квалификаций; признание квалификаций, полученных в ходе предыдущей трудовой деятельности.

Западные системы профессионального образования объединяет общая интегрированная система квалификаций, которые в настоящее время во все большей мере ориентированы на компетенции, а не на освоение конкретных программ обучения. Это позволяет обеспечить гибкость образовательных траекторий и мобильность личности в мировом образовательном пространстве за счет зачета всех ранее полученных компетенций, необходимых для новой профессии или

специальности, независимо от того, где и как они были получены [6, с. 6].

В нашем исследовании основные направления реформирования российского профессионального образования как целостной системы рассматриваются с позиции основных субъектов, на которые направлены цели профессионального образования: личность, общество, производство и сфера образования. Как показывает международный опыт, в настоящее время работодатели при найме работников учитывают не только их формальные квалификации, но и те компетенции, которые несут добавленную стоимость для их организации. Предпочтение отдается гибким работникам, способным быстро адаптироваться к непредвиденным изменениям. Таким образом, профили умений должны сочетать конкретные умения, необходимые для трудовой деятельности в определенной области, и базовые умения, необходимые для любого рабочего места. Базовые умения называют также «трансверсальные» умения, ключевые умения или «мягкие» умения – soft skills [7, с. 5]. К ним относят коммуникативные умения, способность анализировать и организовывать сложную информацию, брать на себя ответственность, управлять рисками, принимать эффективные решения, работать в команде и т.д. В современном работнике работодатели особо ценят компетентность, самостоятельность, ответственность и мобильность, системное и аналитическое мышление, информационную, правовую и экологическую культуру, предпринимательскую и творческую активность, готовность к постоянному обновлению знаний.

Развитие надпрофессиональных качеств личности выпускника среднего профессионального образовательного учреждения рассматривается в целостной системе вместе с его профессиональными компетенциями. Обучающийся выступает как носитель активности, индивидуального, субъективного опыта, стремящийся к реализации и развертыванию своих внутренних потенциалов (аксиологического, коммуникативного, творческого) [4, с. 82–84]. Ориентация на личность обучающегося определяет приоритеты развития среднего профессионального образования.

Профильное обучение рассматривается во всем мире как основное средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности обучающихся, создавать условия для образования старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями. Именно профильное обучение, по признанию мирового сообщества, обеспечивает решение проблемы преемственности общего и профессионального образования [5].

Активно развивающаяся во всем мире, в том числе и в России, модель практико-ориентированного (дуального) обучения способствует повышению качества среднего общего и среднего профессионального образования, налаживая согласование и взаимодействие в системе «образовательное учреждение – общество – предприятие» [2].

С целью реализации интеграционных процессов в системе «среднее общее образование – среднее профессиональное образование» в Государственном бюджетном профессиональном образовательном учреждении города Москвы «Московский государственный образовательный комплекс» (ГБПОУ МГОК) выделены основные приоритетные направления деятельности:

1. Участие в проектах Департамента образования города Москвы.
2. Повышение профессионального мастерства педагогического сообщества.
3. Ориентация среднего профессионального образования на стандарты WorldSkills: внедрение новых компетенций, реализуемых по стандартам WorldSkills; участие в чемпионатах WorldSkills.
4. Реализация наиболее востребованных специальностей и профессий из перечня ТОП-50.
5. Максимальное использование социокультурных ресурсов города Москвы в обучении.
6. Эффективное использование модели сетевого взаимодействия, базовых кафедр и учебно-производственных участков.

Повышение эффективности интеграционных процессов реализовывалось путем разработки и внедрения технологии реализации интеграционных процессов в системе «среднее общее образование – среднее профессиональное образование», ранней профориентации и развития профессиональных компетенций обучающихся.

Методами исследования результативности выступили: внутренняя система оценки качества образования; комплексный анализ активности педагогического сообщества; анализ результатов итоговой аттестации обучаемых и достижений обучаемых в конкурсах профессионального мастерства и олимпиадных движениях.

Были разработаны и внедрены в образовательный процесс методические рекомендации по интеграции общего и профессионального образования в организациях СПО на основе реализации индивидуальных учебных планов.

С 2014 г. по настоящее время в ГБПОУ МГОК эффективно применяется разработанная нами технология реализации интеграционных процессов в системе «среднее общее образование – среднее профессиональное образование», которая предусматривает построение инновационного образовательного пространства с целью повышения эффективности интеграционных процессов:

1. Образовательный процесс ведется по программам, интегрирующим содержание среднего общего и среднего профессионального образования. В настоящее время ведется разработка и внедрение образовательных программ по наиболее востребованным и перспективным специальностям (ТОП-50).

С 2017/2018 уч. г. в ГБПОУ МГОК приступили к реализации наиболее востребованных специальностей и профессий из перечня ТОП-50.

2. В ГБПОУ МГОК эффективно функционирует система базовых кафедр и учебно-производственных участков с целью формирования у обучаемых профессиональных компетенций на уровне общего и профессионального образования, проходит подготовка к чемпионатам WorldSkills. МГОК реализует дуальное обучение через программы партнерства с предприятиями, ориентированные на совместную подготовку специалистов. На базовой кафедре ГБПОУ МГОК, на предприятии мирового инновационного лидера в области металлообработки с применением передовых технологий «DMG MORI» эффективно реализуется практико-ориентированное дуальное обучение, способствующее достижению высоких результатов и подготовке высококвалифицированных кадров. Среднее профессиональное образование ориентировано на подготовку специалистов, наиболее востребованных на

рынке труда новых и перспективных профессий.

3. Педагоги и обучающиеся ГБПОУ МГОК принимают активное участие в проектах Департамента образования города Москвы.

4. Повышается профессиональное мастерство педагогического сообщества Образовательного комплекса путем реализации целенаправленного обучения по приоритетным направлениям в современном образовании с использованием внешних площадок города Москвы (МИОО, МЦКО, ГМЦ, Центр педагогического мастерства и др.). Также разработана и реализована внутренняя система повышения качества образования (циклы обучающих семинаров, кафедральная система, дискуссионные клубы, рабочие группы по приоритетным направлениям. За 2015–2017 гг. 100 % педагогического состава прошли курсы повышения квалификации.

5. Особое место в формировании инновационного образовательного пространства отводится участию в движении WorldSkills Russia, а также подготовке экспертов для проведения ГИА по стандартам WorldSkills. Профессиональные модули заканчиваются демонстрационными экзаменами по стандартам WorldSkills. В Образовательном комплексе изменен процесс повышения квалификации педагогического сообщества, преподавательский состав сдает демонстрационные экзамены по стандартам WorldSkills, проводятся внутрикомплексные чемпионаты WorldSkills для преподавателей и мастеров производственного обучения. Подготовка преподавательского состава в качестве сертифицированных экспертов и развитие системы дуального обучения в ГБПОУ МГОК способствует повышению качества педагогического процесса. Активно включившись в программу подготовки обучающихся по компетенциям WorldSkills, МГОК достиг внушительных и высоких результатов: в настоящее время подготовка компетенций WSR выведена на международный уровень.

В соревнованиях V Открытого регионального чемпионата «Московские мастера» в ноябре 2016 г. в компетенциях «Полимеханика и автоматизация», «Промышленная робототехника» наши студенты получили золото.

В 2017 г. ГБПОУ МГОК стал площадкой проведения VI Открытого регионального чемпионата «Московские мастера» по компетенциям «Полимеханика и автоматизация», «Промышленная робототехника», «Многоосевая обработка на станках с ЧПУ». Наши обучающиеся получили золото в компетенциях «Полимеханика и автоматизация», «Промышленная робототехника», медальон за профессионализм в компетенции «Токарные работы на станках с ЧПУ».

В финале V Национального чемпионата «Молодые профессионалы» (WorldSkills Russia), проходившем в 2017 г. в Краснодаре, МГОК занял 1-е место в компетенции «Полимеханика и автоматизация», 2-е место в компетенции «Промышленная робототехника».

На IV Национальном чемпионате сквозных рабочих профессий высокотехнологичных отраслей промышленности по стандартам Worldskills (Worldskills HI-TECH) МГОК завоевал золото в компетенции «Токарные работы на станках с ЧПУ» и серебро в компетенциях «Полимеханика и автоматизация», «Промышленная робототехника», «Фрезерная работа на станках с ЧПУ».

Обучающиеся МГОК заняли три первых места, четыре вторых места и

четыре третьих места в городской конференции «Объединяем тех, кто создает будущее», посвященной 10-летию создания ООО «Союз машиностроителей России».

6. С целью формирования инновационного образовательного пространства созданы условия для всестороннего развития творческих способностей обучающихся образовательного комплекса (индивидуальные образовательные маршруты, система дополнительного образования, разработана модель непрерывного образования).

7. Разработана и эффективно используется в образовательном процессе модель сетевого взаимодействия: 1) университетско-школьный кластер ВШЭ; 2) дуальное обучение совместно с МПГУ.

Также ГБПОУ МГОК с целью создания инновационного образовательного пространства активно принимает участие: в проекте «Работай в России!»; в техно-шоу-парке (технические аттракционы, выставки, презентации вузов, гала-концерт звезд искусства, спорта и науки); в чемпионате профессионального мастерства для людей с ограниченными возможностями здоровья «Абилимпикс»; в межшкольных научно-практических конференциях и интеллектуальных соревнованиях, школьно-студенческих фестивалях, форумах, смотрах, конкурсах, конференциях, олимпиадах и других мероприятиях.

Практика ГБПОУ МГОК «Базовая кафедра – кадровый потенциал предприятий оборонно-промышленного комплекса России», в рамках которой осуществляется образовательная деятельность по подготовке, переподготовке и повышению квалификации рабочих кадров, стала победителем конкурса методических разработок среди представителей ФУМО СПО и включена в базу лучших практик. Успешный опыт ГБПОУ МГОК свидетельствует о том, что учебно-производственные участки и система базовых кафедр становятся механизмом саморазвития, самоорганизации и социальной адаптации профессионального образования.

Таким образом, на протяжении 2014–2017 гг. в ГБПОУ МГОК применялась разработанная нами технология реализации интеграционных процессов многоуровневой системы подготовки специалистов инновационного сектора экономики. Внедрение разработанной технологии реализации интеграционных процессов в системе «среднее общее образование – среднее профессиональное образование» способствует повышению эффективности интеграционных процессов, о чем свидетельствуют качественные показатели, полученные нами при анализе результатов экспериментальной работы.

Список литературы

1. Веселовская Н.С. Среднее профессиональное образование в условиях нововведения ФГОС: система непрерывного образования / научн. ред. Б.А. Калачевский. Омск: СИБИТ, 2012. 172 с.
2. Денисова Н.А. Дуальная система обучения как способ подготовки квалифицированных кадров и трудоустройства молодежи // Современное образование: актуальные вопросы: материалы I Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары: ООО «Образовательный центр «Инициатива», 2016. 553 с.
3. Доклад Правительства Российской Федерации Федеральному собранию Российской Федерации о реализации государственной политики в сфере образования 2017 год. URL: http://government.ru/media/files/1xOsf0Ae1RUl1V

qyTbEZVTTMjyuzDbSA.pdf (дата обращения: 12.12.2017).
4. Климова Н.В., Виногородская Т.Ю. Становление личности студента в процессе обучения и воспитания в системе среднего профессионального образования // Современное среднее профессиональное образование: от теории к практике: сб. ст. по материалам IV Междунар. науч.-практ. конф. студ., магистров, аспир. и преподавателей; под общ. ред. Э.Г. Скибицкого. Новосибирск: САФБД, 2013. С. 82–84.
5. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования. Министерство образования Российской Федерации, Российская академия образования (утверждена Приказом министра образования № 2783 от 18.07.2002). URL: http://eidos.ru/journal/2002/0920.htm (дата обращения: 17.12.2017).
6. Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Инновационная деятельность в профессиональном образовании. Курск, 2011. 284 с.
7. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Аксенова Н.М. Современное состояние и международные тенденции развития профессионального образования и возможности использования зарубежного опыта в системе образования города Москвы. М., 2014. 128 с.
8. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Аксенова Н.М. Современные международные тенденции развития общего образования. М., 2014. 95 с.
9. Системная интеграция как принцип информационно-средового подхода к модернизации профессионального образования / под ред. Г.И. Кириловой. Казань, ИПП ПО РАО, 2009. 128 с.
10. Ole Bjorkqvist. Mathematics education in Finland – what makes it work? URL: http://math.unipa.it/~GRIM/21_project /21_malasya_Bjorkqvist45-48_05.pdf (дата обращения: 11.12.2017).
11. Unesco inter-regional seminar on promoting entrepreneurship education in secondary schools. Final report. Bangkok, Thailand 15 february, 2008.

THE IMPLEMENTATION OF INTEGRATION PROCESSES IN THE SYSTEM «GENERAL SECONDARY EDUCATION – VOCATIONAL SECONDARY EDUCATION» AS AN EFFECTIVE TOOL OF PRACTICE-ORIENTED EDUCATION

I.A. Artemyev

Moscow State Educational Complex

The article presents a theoretical analysis of the concept of «integration of learning», examines trends in the development of education in Russia and abroad. The author presents the experience of development and implementation of technology implementation of integration processes in the system «general secondary education – vocational secondary education».

***Keywords**: integration, education reform, practice-oriented education, specialization of education, a base department.*

Об авторе:

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

УДК 371.3: 159.9.075

РЕАЛИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРИНЦИПОВ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПЯТЫХ КЛАССОВ

Т.А. Егоренко, О.С. Безрукавный

Московский государственный психолого-педагогический университет

Рассматривается модель формирования коммуникативной компетентности учащихся пятых классов в процессе психолого-педагогической адаптации к основной школе. Приводятся образовательные подходы, на основе которых базируется формирующая модель. Определяется роль субъектов образовательного процесса, участвующих в формировании компонентов коммуникативной компетентности. Результаты исследования несут важное практическое значение в педагогической психологии и могут быть использованы для совершенствования образовательного процесса на основной ступени образования.

Ключевые слова: *ФГОС, основная школа, психолого-педагогическая адаптация, коммуникативная компетентность, субъекты образовательного процесса, проблемное обучение.*

В определении общественного и государственного заказа в сфере образования средние образовательные учреждения руководствуются Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС). К портрету выпускника основной школы предъявляются четкие требования, прописанные в ФГОС: развитие личностных, предметных и метапредметных образовательных результатов. Особая роль в организации образовательного взаимодействия отводится коммуникативной компетентности [10, с. 5].

Споры по различению понятий «компетенция» и «компетентность» являются одними из наиболее острых в отечественной психологии и педагогике [2, с. 75; 4, с. 51; 8, с. 28]. Мы считаем, что социо-психологические взаимодействия, происходящие между субъектами образовательного процесса, можно описать только понятием «компетентность».

Под коммуникативной компетентностью мы понимаем не только набор знаний о межличностном общении, практических умениях и навыках, позволяющих успешно и конструктивно участвовать в коммуникативной деятельности субъектам образовательного процесса, но и личностно осмысленную систему информации, обеспечивающую полноценное бытие и способы организации удовлетворения своих компетенций. К знаниевым компонентам коммуникативной компетентности относятся: знания о видах и способах общения; коммуникативные умения и навыки, которыми владеет младший школьник; уровень развития социального интеллекта – адекватное понимание коммуникативной ситуации. В синтезе данные компоненты составляют суть коммуникативной компетентности обучающихся при переходе из начальной в основную школу.

Современная психология и педагогика имеют большое количество исследований в области общения и коммуникативного взаимодействия в образовательном процессе [5, с. 92; 12, с. 17]. В своем исследовании мы фокусируемся на этапе

перехода учащихся из начальной в основную школу. Важность этого возрастного этапа определяется несколькими факторами: во-первых, при переходе из начальной в основную школу происходит наложение возрастной и психолого-педагогической адаптаций, что является благоприятной средой для развития коммуникативных умений и навыков [1, с. 42; 7 с. 54]; во-вторых, коммуникативные новообразования и успешность их развития в этом возрасте оказывают влияние на дальнейшее образовательное взаимодействие учащегося.

Современные пятиклассники по своим психологическим особенностям относятся к подростковому возрасту [3, с. 275; 11, с. 9]. Для них общение со сверстниками становится доминантным видом деятельности. Трудности в развитии и формировании коммуникативных навыков в этом возрасте приводят к тому, что подросток не удовлетворяет потребность в межличностном взаимодействии. Следствием этого может стать замкнутость подростка, нежелание посещать школу и участвовать в общественной жизни класса.

Отечественные и зарубежные психологи в своих исследованиях показывают, что готовность к тесному межличностному взаимодействию в учебной деятельности, открытость к внешнему опыту являются показателем успешности прохождения процесса психолого- педагогической адаптации [1, с. 40; 6, с. 63].

Нами была разработана модель формирования коммуникативного компонента метапредметных компетентностей учащихся в процессе психолого-педагогической адаптации при переходе из начальной в основную школу (далее модель).

В основе модели лежат следующие образовательные принципы: личностно-ориентированный подход, системно-деятельностный подход и проблемное обучение. Реализация этих принципов ложится на участников образовательного процесса: администрацию школы, педагога-предметника, психологическую службу школы.

В содержание системно-деятельностного подхода входит ряд важных компонентов, определяющих его суть. Рассматривать данный принцип целесообразно с точки зрения анализа его основных категориальных составляющих, реализация которых лежит в компетенции администрации школы, педагога-предметника, психологической службы школы и самих учащихся.

В системно-деятельностный подход входят следующие принципы:

Деятельностный принцип, который является базисом современного урока. Ребенок не должен получать готовую информацию. Обучение возможно прежде всего через совместную деятельность педагога и обучающегося, обучающегося и одноклассников. Педагог-предметник предоставляет ребенку набор методов работы с информацией, следит за сохранением необходимого предметного направления и помогает подвести итог. Совместная деятельность с одноклассниками носит практический характер. Знания, полученные при взаимодействии с педагогом-предметником, получают практическую реализацию и становятся личностными. Психологическая служба школы создает условия, в которых формирование коммуникативной компетентности становится субъективной задачей самого учащегося, реализующейся через его активное субъект- субъектное взаимодействие с одноклассниками.

Принцип непрерывности образования. Данный компонент системно-деятельностного подхода лежит в основе работы администрации школы. Именно этот участник образовательного процесса интегрирует вышеописанные

принципы в общий педагогический процесс. Ребенок должен оказаться в такой образовательной среде, в которой методы формирования коммуникативной компетентности на одном предмете будут схожи с методами на другом предмете. В этом и заключается непрерывность образовательного процесса в рамках нашей модели формирования коммуникативной метапредметной компетентности.

Принцип целостности, в который входит необходимость формирования не отдельных навыков и коммуникативных умений, а целостной компетентности. Участники образовательного процесса должны видеть и осознавать взаимосвязь всех коммуникативных компонентов между собой. Для педагога-предметника это означает модульную организацию педагогического процесса, которая подразумевает деление информационного предметного потока на отдельные модули. В рамках образовательных моделей происходит формирование конкретных коммуникативных умений и навыков, накопление знаний. Каждый модуль является законченным образовательным элементом, но входящим в общую коммуникативную систему.

Принцип психологической комфортности является наиболее важным элементом системно-деятельностного подхода, отражающимся в том числе на процессах психолого-педагогической адаптации. Психологическая служба школы реализует его через психологическое сопровождение участников образовательного процесса. Педагог-предметник отслеживает психологическую ситуацию на своих занятиях и предпринимает все возможные способы для поддержания комфортной рабочей атмосферы.

Принцип творчества. Это один из наиболее важных компонентов, по мнению Д.Б. Эльконина и В.В. Давыдова. Он реализуется через предоставление ребенку максимально возможной свободы в образовательном процессе, не обремененной трафаретами и навязанными образцами. Конечный педагогический выбор должен быть за ребенком, тогда он становится личностным и субъективным, формирует у учащихся ответственность и осознание своей образовательной активности. Так, педагог-предметник дает возможность самостоятельно сформировать задачи урока, предоставляет на выбор несколько методов работы с педагогической задачей, показывая правильность и целесообразность сделанного выбора.

Еще одним важным образовательным принципом является личностно-ориентированный, который включает в себя ориентацию на индивидуальные психолого-педагогические качества учащегося и построение образовательного взаимодействия с учетом этих особенностей. В него входят: личностно-ориентированный подход в образовании как один из базисов образовательных принципов современного российского образования, реализуется психологической службой школы при тесном сотрудничестве с педагогом-предметником; личностно-индивидуальная карта учащегося предназначена для выделения наиболее важных особенностей протекания адаптационных процессов и развития коммуникативных умений и навыков. Итогом реализации личностно-ориентированного подхода является создание и реализация индивидуально образовательной траектории развития учащегося, позволяющей максимально эффективно использовать психолого-педагогические особенности ребенка.

Личностно-индивидуальная карта учащегося (далее ЛИК) представляет собой диагностические данные и набор рекомендаций для педагога-предметника,

показывающий проблемные зоны учащегося и способы работы с ними.

ЛИК учащегося состоит из двух частей: количественные показатели протекания адаптационных процессов и уровня развития коммуникативных умений и навыков, а также качественные выводы об особенностях учащегося и рекомендации по работе с ним. Заполненные педагогом-психологом ЛИК передаются учителю-предметнику, который на основании общих для класса рекомендаций планирует свой урок и подбирает те педагогические методы, которые будут наиболее эффективны в решении выявленных психолого-педагогических трудностей учащихся.

Формированию метапредметных образовательных результатов способствует реализация принципа проблемного обучения.

Под проблемным обучением понимается особый образовательный подход, при котором учащийся не получает готовой, пригодной для быстрого принятия информации, а напротив, оказывается в ситуации выбора правильной позиции и необходимости аргументации данного выбора. Проблемное обучение подразумевает педагогическую задачу, в которой учащийся имеет широкий простор для творчества, а «правильный ответ» является гибкой величиной.

Через проблемное обучение реализуется два важных аспекта: включение предметного минимума, прописанного в ФГОС, и наличие проблемных заданий, позволяющих перевести предметную информацию, полученную учащимся на уроке, в личностную. В осуществлении этой задачи используется проектно-исследовательская деятельность, проблемные задания с несколькими правильными ответами, метод критического чтения.

В течение учебного года в рамках проектно-исследовательской деятельности учащимся предоставляется возможность более глубоко поработать с предметными темами. В данной педагогической ситуации педагог-предметник должен выступать прежде всего проводником и куратором, знакомя детей с методологией исследования, способами оформления полученных результатов и возможностью их публичного представления. Необходимость распределения ролей и обязанностей в совместной деятельности, обсуждение методов работы, полученных результатов, оформления, является успешным инструментом развития коммуникативных умений и навыков.

В процессе группового решения заданий с несколькими правильными ответами обучающиеся попадают в ситуацию конфликтного взаимодействия друг с другом. Необходимость выбрать один вариант решения от группы приводит к аргументации своих идей, ведению дискуссии и приходу к консенсусу. Особенно органично данная методика вписывается в курсы истории и естественных наук.

Таким образом, работа в группах в сочетании с использованием проблемных педагогических задач и проектно-исследовательской деятельности позволяет успешно формировать компоненты коммуникативной компетентности: умения поддерживать товарищеские отношения, вести беседу на заранее подготовленные и не подготовленные темы, выступать перед разным аудиториями, поддерживать конструктивный ход беседы, объективно и в полном объеме принимать информацию, адекватно выбирать формы коммуникативного взаимодействия с участниками образовательного процесса.

Список литературы

1. Безрукавный О.С. Исследования социально-психологической адаптации учащихся при переходе из начальной в основную школу // Успехи современной науки и образования. 2017. Т. 6. № 2. С. 39–43.
2. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. Челябинск: Южно-Урал. кн. изд-во, 2004. 176 с.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 1968. 464 с.
4. Воровщиков С.Г. Учебно-познавательная компетентность школьников: опыт системного конструирования // Завуч. 2007. № 6. С. 81–103.
5. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопр. психол. 1992. № 3–4.
6. Егоренко Т.А., Безрукавный О.С. Проблема психолого-педагогической адаптации детей к образовательному пространству // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 3. С. 59–65. URL: doi:10.17759/jmfp.2016050306 (дата обращения: 27.12.2017).
7. Егоренко Т.А., Безрукавный О.С. Формирование коммуникативной компетентности учащихся при переходе в основную школу // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2017. Т. 9. № 2. С. 48–56. URL: doi:10.17759/psyedu.2017090205 (дата обращения: 27.12.2017).
8. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход в образовании // Образование и наука. 2005. № 3 (33). С. 27–35.
9. Леонова Е.В., Шатова С.С., Щербакова Е.В. Адаптация и дезадаптация школьников в контексте требований новых федеральных образовательных стандартов // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2014. Т. 6. № 4. С. 13–23. URL: doi:10.17759/psyedu.2014060402 (дата обращения: 26.12.2017).
10. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 декабря 2010 г. № 1897. URL: http:// www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_110255/ (дата обращения: 11.12.2017)
11. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 2. С. 5–10. URL: doi:10.17759/jmfp.2016050201 (дата обращения: 27.12.2017).
12. Цукерман Г.А. Десяти-двенадцатилетние школьники: «ничья земля» в возрастной психологии // Вопр. психол. 1998. № 3. С. 17–30.

IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PRINCIPLES IN THE PROCESS OF FORMING THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDYING FIFTH CLASSES

T.A. Egorenko, O.S. Bezrukavny

Moscow State University of Psychology and Education

The article deals with the model of the formation of communicative competence of pupils of the fifth classes in the process of psychological and pedagogical adaptation to the basic school. Educational approaches are based on which the forming model is based. The article defines the role of subjects of the educational process involved in the formation of components of communicative competence. The results of the research are of great practical importance in pedagogical psychology and can be used to improve the educational basic level of education.

***Keywords**: FGOS, basic school, psychological and pedagogical adaptation, communicative competence, subjects of the educational process, problem learning.*

Об авторах:

ЕГОРЕНКО Татьяна Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры «Школьная психология», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (127051, г. Москва, ул. Сретенка, 29), e-mail: egorenkota@mgppu.ru

БЕЗРУКАВНЫЙ Олег Сергеевич – преподаватель кафедры «Школьная психология», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (127051, г. Москва, ул. Сретенка, 29), e-mail: vuda1987@bk.ru

УДК 373.24

ИНДИВИДУАЛЬНЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ МАРШРУТ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ МУЗЫКАЛЬНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ ДОШКОЛЬНИКОВ

М.Г. Корнакова

Средняя школа № 30 г. Твери

Исследована индивидуализация дошкольного образования как педагогическое условие художественно-эстетического развития личности обучающегося. Выявлены особенности педагогической технологии *«Индивидуальный образовательный маршрут».* Представлена технология индивидуального образовательного маршрута развития музыкальных способностей дошкольников.

Ключевые слова*: дошкольное образование, принцип индивидуализации, индивидуальный образовательный маршрут, развитие музыкальных способностей.*

В современном обществе сформировался заказ на воспитание гармоничной, эстетически развитой личности, способной к духовно-нравственному развитию, ценностному осмыслению явлений культуры и окружающей действительности. Поскольку эти качества выступают основой формирования творческой личности, готовой выдержать вызовы времени и противостоять негативному воздействию массовой культуры, современная педагогика актуализирует задачи определения личностных приоритетов художественно-эстетического развития обучающихся и выявления педагогических условий успешной их реализации в образовательном пространстве.

Исследованию личностных приоритетов художественно-эстетического развития обучающихся в условиях разных уровней образования посвящены диссертационные исследования Г.Б. Абаевой, Н.В. Бутенко, И.Г. Галянт, М.В. Мацкевич, Ю.В. Стюарт. В них сформулировано понятие художественно-эстетической компетенции и определены основные направления ее формирования, включающие развитие эстетического восприятия мира, воспитание художественного вкуса, потребности в общении с прекрасным, реализацию индивидуальных способностей в художественно-творческой деятельности, формирование духовно-нравственных качеств личности, формирование мировоззрения, нравственно-эстетической отзывчивости [9, с. 9]. Поскольку эстетическое развитие личности начинается с раннего детства, эти задачи необходимо решать, начиная с уровня дошкольного образования и воспитания.

В программе дошкольного образования описанному проблемному полю наиболее соответствуют образовательные области «Социально-коммуникативное развитие», «Речевое развитие» и «Художественно-эстетическое развитие» при безусловном приоритете последней. В решении задач художественно-эстетического развития (развития интереса детей к эстетической стороне действительности, ознакомления с разными видами и жанрами искусства; развития способности к восприятию музыки, художественной литературы, фольклора; развития потребности в творческом самовыражении, инициативности и самостоятельности в воплощении художественного замысла [7, с. 38–39]) важное место наряду с художественной словесностью и

изобразительным искусством занимает музыка, поэтому далее мы сосредоточимся на проблеме выявления педагогических условий развития музыкальных способностей дошкольников как важной составляющей их художественно-эстетической компетенции.

Мы считаем, что успешное развитие музыкальных способностей дошкольников, как и формирование их художественно-эстетической компетенции в целом, возможно только в условиях индивидуализированного образовательного процесса, так как все формируемые компоненты напрямую связаны с индивидуальными особенностями ребенка. Наша уверенность базируется на гуманистической педагогике Я.А. Коменского, антропологической педагогике К.Д. Ушинского и педагогике нравственности В.А. Сухомлинского, принципы которых преобразовались в 1980–1990 гг. в личностно-ориентированный подход, характеризующийся субъект-субъектными отношениями между участниками педагогического процесса [8, с. 16]. Спрос на индивидуализацию образовательного процесса активизировался в 2000-е гг. как следствие установления прямой зависимости между психологическими особенностями, потребностями, мотивационной сферой ребенка и его успешностью в обучении. Сегодня под индивидуализацией понимается «процесс создания и осознания индивидом собственного опыта, в котором он проявляет себя в качестве субъекта собственной деятельности, свободно определяющего и реализующего собственные цели» [6, с. 18].

Проблеме индивидуализации посвящен ряд важных для нас работ. Так, А.В. Хуторской разработал инновационные технологии креативного обучения и представил характеристику индивидуальной траектории в эвристической образовательной деятельности [10, с. 35]. И.Е. Белогорцева систематизировала подходы к индивидуализации образования и разработала индивидуальный образовательный маршрут обучения младших школьников [1, с. 12]. А.Н. Пронина выделила компоненты, посредством которых осуществляется индивидуализация и социализация дошкольника: когнитивный (индивидуальные качества, возможности, способности), эмоционально-оценочный (отношение к собственным возможностям), поведенческий (действия, вызванные самооценкой) [6, с. 18]. Проблема организации индивидуального образовательного маршрута с одаренными детьми обсуждалась на ряде научных форумов [5]. Развернутую характеристику педагогической технологии *«Индивидуальный образовательный маршрут»* на основании направленности образовательных и интеллектуальных интересов детей предложила И.Ю. Исаева: по ее мнению, «Индивидуальный образовательный маршрут» – это «целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая учащемуся позицию субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации» [4, с. 9].

Музыкальная педагогика всегда основывалась на индивидуальном подходе к развитию музыкальных способностей ребенка. А.Л. Готсдинер утверждал, что в основе музыкального развития заложена концепция психического развития: музыкальные способности сочетаются с темпераментом, характером, интеллектуальными особенностями; темп и динамика музыкального развития обусловлены его индивидуальными свойствами, а также «постоянно

возникающими противоречиями между новыми потребностями и старыми, недостаточными для этого способами их удовлетворения» [3, с. 32]. Н.А. Ветлугина отмечала, что «освоение музыкального опыта всегда индивидуально, лишь в условиях сочетания индивидуально-дифференцированного и фронтального подхода на коллективных занятиях можно добиться оптимальных результатов в обучении» [2, с. 30]. Согласование индивидуальной и основной программы – одна из сложнейших задач педагогического процесса.

В нашей работе развитие музыкальных способностей дошкольников в контексте формирования их художественно-эстетической компетенции исследуется в музыкальной деятельности детей среднего и старшего дошкольного возраста. Так как эстетическое отношение к миру опирается на восприятие действительности разными органами чувств, то задача педагогов – способствовать накоплению сенсорного опыта и обогащению чувственных впечатлений детей, развитию их эмоциональной отзывчивости на красоту природы и рукотворного мира, сопереживания образам искусства и фольклора. Инструментом, посредством которого осуществляется эстетическое развитие, является развитие сенсорных способностей (то есть чувств, ощущений, эмоций), а в части музыкального воспитания это музыкальные способности (чувство ритма, чувство высоты и направления звука, тембровое и динамическое чувство, эмоциональная отзывчивость). Именно развивая музыкальные способности дошкольника, мы осуществляем его эстетическое развитие. Кроме того, постигая средства музыкальной выразительности, язык музыки, ребенок получает возможность «считывать» смыслы, заложенные в музыкальном произведении, осваивать ценностно-смысловые понятия художественных произведений, так как драматургию музыкального произведения создает мелодия, ритм, тембр, динамика и гармония. Эстетическое же отношение к произведениям искусства проявляется в эмоциональной отзывчивости, которая является ядром музыкальности ребенка. Мы можем утверждать, что индивидуализация способствует продуктивному развитию не только музыкальных способностей ребенка, но и эстетического восприятия, эстетического переживания, эстетического вкуса, практических умений и навыков (вокально-певческих, музыкально-ритмических, игре на музыкальных инструментах), творческих способностей.

Новизна нашего исследования состоит в разработке технологии индивидуального образовательного маршрута развития музыкальных способностей дошкольников в контексте формирования их художественно-эстетической компетенции. Индивидуальный образовательный маршрут обусловлен потребностями дошкольника, его способностями, а компоненты художественно-эстетической компетенции (эстетическое восприятие, эстетическое переживание, художественно-эстетический вкус, специальные музыкальные способности) в своем становлении требуют освоения индивидуальной образовательной программы, «механизма индивидуализации образования, связывающего для обучающегося воедино намерения, образовательные результаты обучения и средства его достижения» [4, с. 9]. По нашему мнению, индивидуальный образовательный маршрут художественно-эстетического развития дошкольников – это такое обеспечение формирования и реализации потребности развития музыкальных способностей дошкольников,

при котором происходит оптимизация образовательного процесса.

Систематизация результатов исследований, в которых изучались вопросы личностно-ориентированного подхода, индивидуализации дошкольного образования и индивидуального образовательного маршрута, позволила нам разработать технологию индивидуального образовательного маршрута развития музыкальных способностей дошкольника как составляющую его художественно-эстетической компетенции. Цель технологии – обеспечение формирования и реализации потребности развития музыкальных способностей дошкольников, при котором происходит оптимизация образовательного процесса. Задачи технологии – обеспечить вариативность программного содержания, а также разнообразие приемов и методов (разноуровневые задания, вовлечение в проектную и игровую деятельность); создать условия для равного доступа к образованию детей с разными способностями, индивидуальными склонностями и потребностями, используя разные организационные формы занятий (групповые, подгрупповые, индивидуальные); расширить время непосредственно образовательной деятельности за счет использования ресурса режимных моментов и досуга.

Разработанная нами педагогическая модель внедрения данной технологии включает следующие этапы.

I этап – диагностика музыкальных способностей дошкольника. В основе построения индивидуального образовательного маршрута лежит анализ музыкальных предпочтений ребенка и диагностики его музыкальных способностей.

II этап – выявление склонностей, потребностей и интересов ребенка путем наблюдения и общения со взрослыми (педагогами, родителями, законными представителями).

III этап – составление индивидуальной карты ребенка. Педагог на основе диагностических данных выявляет трудности, которые предстоит преодолеть ребенку в развитии своих музыкальных способностей, составляет индивидуальную карту ребенка.

IV этап – создание индивидуальной образовательной программы развития музыкальных способностей дошкольника на основе интеграции образовательных областей, что обеспечивает целостное художественно-эстетическое развитие личности ребенка. Программа осуществляется на музыкальных занятиях, в досуговой деятельности, на индивидуальных занятиях.

V этап – контроль результатов и динамики развития музыкальных способностей дошкольника.

Разработанная нами технология индивидуального образовательного маршрута, как показала ее апробация в условиях дошкольного отделения МГБОУ СШ № 30 г. Твери, позволяет осуществлять индивидуальное развитие как одного, так и одновременно нескольких воспитанников со схожими потребностями в музыкальном развитии. Индивидуальный образовательный маршрут дошкольника по развитию музыкальных способностей является ведущим технологическим компонентом художественно-эстетического развития и проходит по основным видам музыкальной деятельности: слушание музыки, пение, движение под музыку, игры на детских музыкальных инструментах, музыкально-дидактические игры, игры-драматизации и др. Технология рекомендуется для использования в непосредственно образовательной деятельности в ДОО, то есть на групповых и индивидуальных

музыкальных занятиях, в проектной (праздники и развлечения) и самостоятельной (досуговой) деятельности дошкольников, а также для использования в условиях семейной педагогики, домашнего образования и семейного воспитания. Технология реализует новый подход к решению проблемы развития музыкальных способностей, основанный на принципах сотрудничества детей и взрослых (педагогов, родителей, законных представителей).

Мы понимаем, что оптимальная реализация разработанной нами образовательной технологии требует педагогической поддержки, выходящей на первый план в процессе индивидуализации дошкольного образования.

Список литературы

1. Белогорцева И.Е. Педагогические условия индивидуализации обучения в начальной школе: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Белгород, 2003. 40 с.
2. Ветлугина Н.А., Кенеман А.В. Теория и методика музыкального воспитания в детском саду: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1983. 255 с.
4. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. М.: Изд. центр «Академия», 1993. 193 с.
5. Исаева И.Ю. Технология проектирования индивидуальных образовательных маршрутов: учеб. пособие. Магнитогорск: Магнитогор. техн. гос. ун-т им. Г.И. Носова, 2015. 116 с.
6. Индивидуальный образовательный маршрут одаренного обучающегося: матер. Всерос. науч.-практ. конф. Ярославль: Ярослав. гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского, 2014. 121 с.
7. Пронина А.Н. Социализация-индивидуализация детей старшего дошкольного возраста в образовательном процессе детского дома: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Елец, 2012. 42 с.
8. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования. М., 2015. 76 с.
9. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. М.: Логос, 1999. 272 с.
10. Стюарт Ю.В. Становление художественно-эстетической компетенции детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. Челябинск, 2012. 250 с.
11. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения. М.: Изд-во МГУ, 2003. 416 с.

INDIVIDUAL EDUCATIONAL ROUTE AS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF MUSICAL ABILITIES OF PRESCHOOL CHILDREN

M.G. Kornakova

Municipal State Budgetary Educational Institution
Secondary School № 30, Tver

The article is devoted to the research of individualization of preschool education as a pedagogical condition for art and aesthetic development of the student. Features of the pedagogical technology of individual educational route are revealed. The technology of individual educational route of development of musical abilities of preschool children is presented.

***Keywords**: preschool education, principle of individualization, individual educational route, development of musical abilities.*

Сведения об авторе:

КОРНАКОВА Марина Георгиевна – музыкальный руководитель МБОУ СШ № 30 (дошкольное отделение) (170023, г. Тверь, ул. Академическая, 2), e-mail: marina-baltika@mail.ru

УДК 378.12

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова, Н.М. Аксенова

Центр изучения проблем профессионального образования, г. Москва

Анализируются ключевые системообразующие принципы проектирования современных программ профессионального образования, доказавшие свою эффективность в различных странах мира. Продемонстрирована обязательность холистического междисциплинарного подхода при проектировании образовательных программ. Выявлены теоретические основания и системные принципы проектирования образовательных программ. Проанализированы примеры программ, основанных на выявленных системных принципах, успешно реализуемые в зарубежных системах профессионального образования. Описаны основные теоретические положения, лежащие в основе проектирования программ. Использовались: методология сравнительного исследования; методы сбора эмпирической информации; понятийно-терминологический анализ, интерпретация, моделирование; проблемный метод. Обоснована валидность выявленных системообразующих принципов за счет примеров их верификации в различных образовательных системах и средах.

Ключевые слова: *компетенции, результаты обучения, профессиональные стандарты, обучающая среда, модульные программы среднего профессионального образования.*

Причиной появления настоящей статьи является активное внедрение компетентностных образовательных стандартов среднего профессионального образования (далее – СПО) третьего поколения в их последовательных ипостасях и планы введения ФГОС 4, что знаменует и эволюцию подходов к проектированию образовательных программ среднего профессионального образования. Как известно, и ФГОС, и образовательные программы в настоящее время основаны на требованиях сферы труда, которые отражены в профессиональных стандартах. В этой связи принята обновляющаяся методика проектирования ФГОС и образовательных программ на основе профстандартов.

В целом методическое сопровождение разработки образовательных программ СПО формально имеется. Однако никакие методики, даже прекрасно написанные, не являются гарантией того, что осуществляемая на их основании деятельность будет эффективной и полезной, поскольку любые методики и методические рекомендации интерпретируются теми, кто их использует. А сама интерпретация зависит от знаний, опыта, установок и мотивации пользователей.

Как показывает практика, при всем теоретическом багаже преподавателей и методистов системы СПО у них отсутствует синергетическое восприятие и понимание сложных многоаспектных и междисциплинарных системных связей между различными составляющими, информирующими проектирование и реализацию образовательных программ в контексте современной парадигмы профессионального образования.

Новая парадигма, распространившаяся в международном пространстве профессионального образования, обеспечивает индивидуальные образовательные

потребности различных категорий обучающихся за счет признания различия в их способностях, индивидуальных «стилей» обучения и создания возможностей эффективного обучения людей с различными стилями обучения [8].

Новая парадигма ставит во главу угла – и как теоретическую основу, и как принципы практической реализации – понятие «результаты обучения», понимаемые как освоенные компетенции, и образовательные программы разрабатываются таким образом, чтобы создавать множественные и диверсифицированные условия и возможности их освоения [13].

Другими словами, результаты обучения в общем виде понимаются как целостное и динамичное сочетание знаний, умения, опыта и отношений в осуществлении деятельности и могут быть условно приравнены к компетенциям с тем различием, что результаты обучения планируются как ориентиры проектирования программы, а компетенции являются принадлежностью человека. Таким образом, результаты обучения и компетенции представляют собой две ипостаси одного и того же явления[1]. Более того, компетенции – это не механическая сумма результатов обучения: результаты обучения представляют собой ту часть компетенций, которая осваивается в рамках образовательной программы и подлежит оценке.

Следует подчеркнуть, что вышеуказанные интерпретации терминов отражают сложившуюся понятийную систему, принятую в международном сообществе, и, естественно, носят условный и операциональный характер, отражая принцип «о понятиях не спорят, о них договариваются».

К настоящему моменту в мире и в наше стране уже сформирован большой массив исследований по вопросам разработки образовательных программ на основе компетенций и по так называемому компетентностному подходу. В мировой традиции уже достигнут определенный консенсус по этому вопросу в части базовых определений и интерпретации понятий, что отражено в докладах и иных публикациях ОЭСР, ЕФО, СЕДЕФОП, а также в работах различных исследователей и документах национального уровня. При этом в свете большого диапазона трактовок понятия «компетенция» при рассмотрении вопросов, связанных с разработкой образовательных программ, наблюдается предпочтительное использование термина «результаты обучения»[2].

Также разработка образовательных программ использует достижения теорий социального конструктивизма, социального научения, психологии, нейрофизиологии и т.д., основные положения которых проанализированы в настоящей статье (например Kolb, David A. 1984. Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey; Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: Трактат по социологии знания / пер. с англ. Е. Руткевич; Моск. филос. фонд. М.: Academia-Центр; Медиум, 1995; Якимова Е.В. Социальное конструирование реальности:

[1]Синонимичное использование обоих терминов в определенной мере условно и является условным операциональным допущением. Как известно, в международной практике существует более 250 различных определений понятия *компетенция* и около полутора десятков определений понятия *результаты обучения*.

[2]Следует отметить, что эта тенденция в меньшей мере относится к немецкоязычным странам, где доминирует термин «компетенция».

социально-психологические подходы: науч.-аналит. обзор / РАН. ИНИОН. М.: ИНИОН, 1999; Социальная психология: саморефлексия маргинальности: Хрестоматия / РАН. ИНИОН. Отв. ред. М. П. Гапочка. М.: ИНИОН, 1995; Chiari, G., & Nuzzo, M.L. Psychological constructivisms: A metatheoretical differentiation. Journal of Constructivist Psychology, 9, 163–184, 1996; Raskin J.D. Constructivist theories. In J.C. Thomas & D.L. Segal (Eds.), Comprehensive handbook of personality and psychopathology. V. 1: Personality and everyday functioning (pp. 212–229). NY, 2006; Searle J. The Construction of Social Reality. NY: Free Press, 1995 и др.)

В рамках проведенного исследования были проанализированы научно-педагогические и методические работы зарубежных авторов и доклады международных организаций, характеризующие концептуальные подходы, методы, технологии и условия проектирования и реализации образовательных программ профессионального образования в рамках современной парадигмы профессионального образования.

Авторы изучили современные образовательные программы профессионального образования ведущих экономических государств в сравнительной перспективе для выявления инвариантных характеристик, свойственных программам различных стран.

В основе анализа материалов исследований были произведены обобщение и систематизация результатов. Итоги работы были пилотированы на примере программ повышения квалификации для преподавателей и методистов системы среднего профессионального образования и в методических пособиях.

В центре современной парадигмы и педагогики профессионального образования находятся результаты обучения. Теоретическая основа использования результатов обучения при проектировании программ, отражающих требования рынка труда, подкреплена многочисленными исследованиями.

Если принять за рабочее определение термин «результаты обучения» и согласиться с тем, что результаты обучения одинаково значимы для сферы труда и сферы образования и, по сути, являются *lingua franca* для обеих, возможно достичь консенсуса относительно того, как обеспечить актуальность и качество образовательных программ, что и наблюдается в мировой практике. Другими словами, результаты обучения являются производными от параметров физического, психологического и социокультурного развития, требований окружающей среды, ролей и ответственности.

Общий смысл современных трактовок результатов обучения заключается в признании их значимости для проектирования междисциплинарных образовательных программ, интегрирующих профессиональные и общие/универсальные компетенции и предусматривающих освоение компетенций в ходе деятельности, включающей в себя рефлексию относительно осуществления этой деятельности в различных ситуациях.

В современном контексте такой подход является наиболее эффективным, поскольку позволяет дать обучающимся возможность освоить результаты обучения/компетенции, одновременно развивая их способность обучаться в течение всей жизни, а также способность к рефлексии, которая особо ценится современными работодателями.

Ориентация программ на результаты приводит к тому, что преподаватели и студенты начинают разделять ответственность за успех

обучения, то есть за то, что обучающиеся будут уметь делать по завершении процесса обучения. Другими словами, проектирование программы, ориентированной на результаты, это, по сути, «решение обратной задачи».

Существуют различные классификации результатов обучения, основанные на иерархии концептуальных подходов, описывающих результаты обучения. Наиболее известной является таксономия Блума, которая получила развитие в целом ряде работ [1].

В последние годы системная разработка программ на основе результатов обучения/компетенций заметно интенсифицировалась в связи с разработкой Европейской рамки квалификаций, основанной на результатах обучения.

Образовательные программы, ориентированные на результат, – это целая философия и подход к образованию и планированию образования, в рамках которого все решения относительно программы являются производными от тех результатов, которые должны быть достигнуты к концу периода обучения. Ориентация на результаты обучения предполагает реализацию студенто-центрированного обучения и четкого понимания того, чем должен завершиться процесс обучения [2].

Таким образом, результаты обучения являются организующим фактором, позволяющим формулировать достижения различных целевых групп обучающихся независимо от форм и форматов, а также продолжительности обучения. Благодаря этому результаты обучения являются общей рамкой или основой для проектирования и реализации образовательных программ. При этом повсеместно определение компетенций и проектирование образовательных программ предполагает тесное сотрудничество между представителями сферы труда, исследователями, лицами, отвечающими за политику в сфере профессионального образования, и профессиональными сообществами.

Во многих странах принятие концепции результатов обучения стало катализатором реформирования систем профессионального образования. Можно подразделить страны на две категории: страны, где переход на результаты обучения начался в 1990-х гг. и даже раньше, и страны, которые вступили на этот путь сравнительно недавно.

Программы, ориентированные на результаты обучения, изначально (в 90-х гг. XX в.) появились в Бельгии (Фландрия), Финляндии, Франции, Венгрии, Ирландии, Нидерландах, Норвегии, Швеции, Великобритании и др. Позже этот подход стал использоваться практически во всех странах Восточной Европы и Средиземноморья.

В странах второй группы осуществляется модернизация профессиональных образовательных программ на основе результатов обучения [5]. Это такие страны, как: Австрия, Бельгия/Валлония, Болгария, Хорватия, Кипр, Чешская Республика, Дания, Эстония, Германия, Греция, Исландия, Латвия, Лихтенштейн, Мальта, Португалия, Словакия, Испания, Турция.

Во многих странах разработаны методические рекомендации по проектированию результатов обучения. Так, во Франции Министерство образования разрабатывает методические указания по использованию результатов обучения, которые содержат такие разделы: общая информация, содержание, освоение инструментов и освоение методов.

В Ирландии разработаны методические рекомендации по

проектированию результатов обучения. Там указано, что результаты обучения являются формулировками того, что будет уметь делать обучающийся. Эти формулировки не «привязаны» к среде обучения и методу освоения. Также содержатся требования к формулировкам (использование одного глагола в будущем времени для описания одного результата обучения и т.д.), включая соответствие уровню квалификации, а также измеримость результатов обучения.

Важно подчеркнуть четкое разграничение результатов обучения и целей и задач обучения. Цели и задачи – это намерения и ожидания методистов и преподавателей относительно того, что должно быть достигнуто в процессе обучения. Задачи позволяют планировать программы, а результаты – осуществлять мониторинг и оценку процесса обучения (табл. 1).

Таблица 1

Связь между задачами и результатами обучения

Цели/задачи	Результаты обучения
Акцент на намерениях преподавателя	Акцент на том, что будет уметь делать обучающийся
Описание намерений	Описание результатов обучения
Акцент на возможностях реализации обучения	Акцент на использовании освоенных знаний и умений
Включает в себя оценку объема обучения за конкретный период	Требует гибкости в определении ключевых точек оценки определенного объема обучения

Отметим, что повсеместное распространение данного подхода не означает унификации систем, поскольку в каждой стране он используется по-своему под влиянием целого ряда факторов. Так, например, результаты обучения в системе, где обучение реализуется в учебных заведениях, будут формулироваться иначе, чем для программ, реализуемых в рамках дуальной модели.

В Австрии и Германии, например, результаты обучения являются частью образовательных стандартов (*Bildungsstandards)*. При этом, если в Австрии результаты обучения, сформулированные в терминах компетенций, установлены к каждому уровню обучения, в Германии результаты обучения определены более широко в привязке к предмету и формулируются как предметные и связанные с предметом [6].

В Чешской Республике и на Кипре приняты схожие подходы. На Кипре результаты обучения определены как набор целей и задач, распределенных по уровням, которые задают ориентир для стандартов достижений студентов.

В Греции результаты обучения классифицированы по-другому и связаны с формированием конкретных умений (коммуникативные умения, функциональная математика, работа в команде, принятие решений или управление ресурсами).

В Великобритании методика функционального анализа, используемая для проектирования профессиональных стандартов, приводит к определению компетенций, которые должны быть освоены для получения определенной квалификации.

В целом внедрение подходов на основе результатов обучения приводит к реформированию всего процесса обучения с точки зрения усиления связи теоретического и практического обучения и развития студенто-центрированного обучения. В частности, в его рамках все большее распространение получает проектное обучение. Проекты носят междисциплинарный характер и связаны с

осваиваемой профессиональной деятельностью. На такие проекты, как правило, отводится от 100 до 200 часов учебного времени.

Таблица 2

Выдержки из образовательной программы по логистике, уровень квалификации 4 (аналог российского СПО)

	Ирландия	Нидерланды	Испания
Модуль: выполнение логистической функции	Планирование инвентаризации и учета запасов	Координация и участие в принятии и хранении запасов/товаров	Оптимизация цепочки поставок
Студенты должны уметь			
Осуществлять приемку товаров	Критически оценивать и проводить контроль запасов с использованием систем учета запасов	Планировать и организовывать	Определять этапы и осуществлять операции в рамках логистической цепочки в соответствии с уровнями обслуживания и требованиями качества в отношении отслеживания наличия товаров
Планировать приемку и распределение терминалов и т.д. Определять места хранения	Описывать классификацию запасов с использованием анализа ABC. Анализировать запасы по назначению Определять и приводить примеры в формате SMART при планировании запасов Разрабатывать систему эффективных запасов и их мониторинга	Планировать график, осуществлять мониторинг логистических мероприятий по приемке и хранению товаров для обеспечения их правильного хранения и в зависимости от приоритетов их использования. Принимать решения по оптимизации процессов	Рассчитывать стоимость логистики в части переменных параметров, связанных с осуществлением услуг по дистрибуции, для формирования бюджета логистической службы Анализировать и контролировать наиболее часто встречающиеся проблемы в логистической цепочке для их решения

В общем виде современная модель профессиональной образовательной программы интегрирует следующие элементы: рамочный характер, обеспечивающий гибкое реагирование на меняющиеся требования рынка труда; модульность; ориентацию на результаты обучения (компетенции); баланс между требованиями рынка труда и задачами личностного развития (обучение в течение всей жизни); деятельностный подход, включая значительную долю обучения на рабочем месте; тесную взаимосвязь между общеобразовательным/ академическим и профессиональным содержанием и интеграцию теории и практики.

По сути, результаты обучения являются факторами, влияющими на поведение всех субъектов образовательного процесса, а также инструментами

обеспечения качества. Такая их роль уходит корнями в теории социального научения и социального конструктивизма, а также в теории управления качеством, где качество подразделяется на несколько уровней. Первый уровень – уровень входных параметров (образовательная программа, человеческие ресурсы, организация пространства обучения) и уровень процесса (организация процесса обучения). Второй уровень – уровень выходных параметров (результаты в формате достижений обучающихся, освоенных квалификаций).

Поскольку результаты обучения коррелируют с организацией процесса обучения и обучающей средой, с опытом обучения, который предоставляется обучающимся, задача преподавателей и мастеров производственного обучения заключается в создании условий для развития метакогнитивных процессов обучающихся, необходимых для успешного формирования требуемых компетенций. И, соответственно, сами преподаватели и мастера должны обладать соответствующими управленческими компетенциями и компетенциями в области консалтинга, которые ранее не требовались.

Осваиваемые результаты обучения/компетенции часто являются трасверсальными, то есть они могут использоваться в различных ситуациях. И, соответственно, они должны осваиваться в ситуациях, максимально приближенных к реальной трудовой жизни. В этой связи сформированы различные способы интеграции трасверсальных/общих компетенций в образовательные программы. В рамках одного способа эти компетенции интегрированы в профессиональные компетенции. В Германии, например, концепция профессиональной компетенции преломляется в дидактические принципы.

Таблица 3

Сравнение традиционной программы в области логистики и новой программы, основанной на результатах обучения (Германия)

Традиционная программа (1991 г.)	Новая программа (2004 г.), основанная на результатах обучения (модули)
Основы трудовой деятельности и социальное законодательство (70 ч.)	Получать и проверять товары (80 ч.)
Основы бизнес-администрирования (20 ч.)	Хранить товары (100 ч.)
Основы делового законодательства (50 ч.)	Обращаться с товарами (60 ч.)
Основы трансакций (20 ч.)	Транспортировать товары в рамках компании (40 ч.)
Закупка и приемка товаров (60 ч.)	Заказывать товары (80 ч.)
Хранение (100 ч.)	Упаковывать товары (80 ч.)
Заказ (40 ч.)	Планировать транспортировку (40 ч.)
Упаковка (60 ч.)	Осуществлять погрузку товаров (80 ч.)
Отправка/пересылка (80 ч.)	Пересылать товары (80 ч.)
География транспортировки (20 ч.)	Оптимизировать логистические процессы (80 час.)
Прикладная математика (160 ч.)	Осуществлять поставку товаров (40 ч.)
Основы бухучета (80 ч.)	Рассчитывать и анализировать оперативные данные (80 ч.)

В рамках другого способа формируется, как во Франции, отдельный перечень ключевых компетенций, которые подразделяются на знания, умения и

отношения, и являются основой оценки. Во Франции выделено 7 ключевых компетенций, освоение которых включено в программы совместно с пояснениями того, как они могут быть связаны с освоением профессиональных предметов. Иногда предлагаются отдельные курсы для освоения общих/ универсальных компетенций. В табл. 3 приведено сравнение формулировок результатов обучения в образовательных программах различных стран.

Современная парадигма профессионального образования сформировалась не сразу и имеет серьезный теоретический фундамент. Во многом она опирается на теорию социального научения, одним из наиболее ярких представителей которой является Альберт Бандура [15]. Основное положение данной теории заключается в том, что люди учатся не через прямое подкрепление, но через наблюдение за моделями, то есть обучение/научение происходит при наблюдении за поведением модели и мысленном повторении ее действий. Затем наблюдаемое поведение имитируется, и цикл завершается. Разумеется, при этом считается, что человек способен воспроизвести наблюдаемое поведение. К примеру, мы можем восхищаться футбольным мастерством Роналдо или Эрика Кантоны, но подавляющему большинству людей повторить их мастерство просто физически невозможно.

Если в начале своего становления теория социального научения придавала важное значение идеям подкрепления, в процессе ее развития на первый план стали выдвигаться вопросы когниции, понимаемой как познавательный процесс или совокупность психических (ментальных, мыслительных) процессов – восприятия, категоризации, мышления, речи и пр., служащих задачам обработки и переработки информации[1]. Она также включает осознание и оценку самого себя в окружающем мире и построение особой картины мира – все то, что составляет основу поведения человека.

Таким образом, когниция охватывает все процессы, в ходе которых сенсорные данные трансформируются, поступая в мозг, и преобразуются в виде ментальных репрезентаций разного типа (образов, пропозиций, фреймов, скриптов, сценариев и т.п.), чтобы удерживаться – при необходимости – в памяти человека.

А. Бандура выявил взаимосвязь между поведением, субъектными и средовыми переменными. Как уже указывалось выше, он предположил, что научение у людей в значительной степени определяется процессами моделирования, наблюдения и подражания. Отсюда следует, что большая часть научения осуществляется человеком без традиционного подкрепления, которого требуют принципы оперантного и классического обусловливания, согласно которым оперантное научение происходит, когда живой организм добровольно совершает некоторое действие специально для получения желаемого результата. Термин «оперантное» подчёркивает, что окружающая среда обусловливает действия организма по достижению желаемого результата. Пример оперантного научения: когда человек знает, что усердная работа может привести его к продвижению по службе, или когда тщательное изучение материала повлечет за собой высокие оценки.

[1] Когниция – это центральное понятие когнитивной науки, сочетающее в себе значения двух латинских слов – *cognitio* (познание) и *cogitatio* (мышление, размышление).

При этом допускается, что люди могут научаться в отсутствие как вознаграждения, так и наказания, что не означает отсутствия важности подкрепления. В действительности, как только поведение оказывается освоенным, подкрепление начинает играть важную роль в определении того, будет ли данное поведение возникать в будущем.

В своей трактовке феноменов научения в процессе наблюдения А. Бандура исходит из широкого использования людьми символических репрезентаций событий в окружающей среде. Также важная роль отведена процессам саморегуляции. Таким образом, образование связей между стимулом и реакцией находится под влиянием этих процессов самоконтроля.

Идеи социального научения получили развитие в работах У. Мишела (W. Mitshel), автора когнитивно-аффективной теории социального научения. Он утверждает, что люди различаются в отношении нескольких субъектных переменных, и именно эти различия дают начало широкому разнообразию индивидуальных особенностей. Во-первых, к ним относятся различные виды компетенций, которые представляют собой наборы способностей, оказывающих влияние на наши мысли и действия. Во-вторых, люди различаются своими стратегиями кодирования – в том смысле, что они по-разному репрезентируют или символизируют средовую стимуляцию. В-третьих, это ожидания или субъективные вероятности, отражающие степень правдоподобия того, что определенные способы поведения или события приводят к определенным результатам. Четвертая переменная – субъективные ценности – указывает на то, что люди различаются по той цене, которую они связывают с различными результатами. Наконец, существуют системы и планы саморегулирования. Это означает, что поведение регулируется на основе индивидуально устанавливаемых стандартов [7].

Отдельного внимания заслуживает теория социального научения Д. Роттера, которая дополняет теорию социального научения А. Бандуры и предлагает объяснение способов, которыми люди приобретают разнообразные виды сложного поведения в условиях социального окружения. Главная особенность этой теории заключается в том, что она задействует два типа переменных: мотивационные (подкрепление) и когнитивные (ожидание) [9]. Согласно Роттеру, большая часть человеческого поведения приобретается и «выучивается» в значимой для человека среде, изобилующей социальными взаимодействиями с другими людьми.

Все указанные выше теоретические положения несут важную информацию для проектирования и реализации образовательных программ и для организации обучения.

В контексте принципов социального научения и социального конструктивизма является обоснованным усиление роли и доли использования в образовательных программах активных методов обучения, поскольку обучение является избирательным процессом, в ходе которого люди придают получаемой информации собственные смыслы, постоянно взаимодействуя со средой и средами, в которых они находятся.

Формирование новых смыслов осуществляется на основе того, что люди уже знают, и на основе их представлений об окружающем мире. В этой связи люди по-разному интерпретируют одну и ту же информацию, запоминают

различные аспекты одной и той же информации и могут по-разному вести себя на ее основе. Другими словами, люди учатся по-разному, при этом необязательно, чтобы кто-то «вкладывал» им знания в голову – они могут их осваивать самостоятельно в значимых социальных средах, одной из которых является среда обучения (учебное заведение, трудовая среда).

Таким образом, само обучение представляет собой социальную деятельность, где большие массивы обучения носят неявный характер. Согласно Lave и Wenger, большая часть обучения в обществе, на рабочем месте и в организациях может быть понята только как ситуационное обучение, представляющее собой систему обучения, основанную на разборе конкретных ситуаций и решения поставленных в них проблем. Ситуационное обучение близко по смыслу к имитационной (моделирующей) системе обучения. Основная направленность ситуационного обучения – это «обучение в деятельности». В первую очередь речь здесь идет о кейс-методике - разборе конкретных ситуаций из реальной практики, о технологии деятельностного обучения, выполнении прикладных проектов, в том числе по тематике, значимой для конкретных предприятий [4].

Помимо вышеизложенного современная модель образовательных программ интегрировала и ряд других теоретических оснований, в том числе достижения психофизиологии, что подтверждается публикациями по результатам исследований мозга. Таким образом, достижения науки о мозге вносят вклад в науку об обучении и в теории эмоционального и социального интеллекта в части его роли в развитии способностей к обучению.

В публикации ОЭСР 2007 г. «Понимание мозга: рождение науки об обучении» отражены результаты семилетних исследований, проведенных большой командой исследователей и экспертов из разных стран мира. Эти исследования касаются процессов восприятия, когнитивных и эмоциональных функций, которые помогают лучше понять процессы обучения для того, чтобы их совершенствовать. Пластичность мозга и так называемые «сенситивные» (чувствительные) к обучению периоды представляют собой два ключевых вывода, которые явились результатами этих исследований [14].

Пластичность – это ключевая характеристика мозга в течение всей жизни человека, поскольку часть нейронных связей постоянно создается или укрепляется, в то время как другая часть исчезает или ослабляется как результат адаптации к среде, обеспечивая гибкую реакцию мозга на изменения среды. Степень модификаций зависит от типа обучения и периода жизни. Выявлены «чувствительные» к различным сенсорным стимулам периоды, влияющие на эмоциональный или познавательный опыт. Эти стимулы включают в себя зрительные образы, звучание речи и др. Эти выводы чрезвычайно значимы для процесса обучения с точки зрения организации обучающей среды в части физических и психологических факторов.

Комплексные подходы, признающие взаимосвязь физического и интеллектуального благосостояния человека и тесную связь эмоционального и познавательного, указывают на необходимость учета всех особенностей функционирования человеческого мозга при организации обучения для повышения его эффективности. Важность позитивных эмоций и удовольствия от обучения подтверждены множественными экспериментами. Эмоции могут

способствовать или мешать психологическим процессам, таким как способность сосредоточиться, решать проблемы и т.д. Связь между эмоциональным и социальным функционированием и принятием решений несет в себе потенциал коренного переосмысления понимания роли аффекта в образовании. Эмоциональные процессы содействуют переносу освоенных знаний и умений из контекста обучения в реальный мир и жизненные ситуации [3].

Из вышесказанного можно сделать следующие важные выводы: 1) нельзя перегружать содержательно программы обучения; 2) результаты обучения должны быть сосредоточены на тех областях, которые повысят уверенность и мотивацию обучающихся; 3) для обучения необходимо создавать комфортную атмосферу.

Следующий аспект новой парадигмы, который связан с образовательными программами, – это студенто-центрированное обучение, понимаемое как набор взаимосвязанных подходов к преподаванию и обучению, имеющих некоторую теоретическую и прагматическую общность в части ценностных основ и предположений. Современная концепция студенто-центрированного обучения (СЦО) сформировалась во второй половине XX в. под влиянием теорий социального конструктивизма, которые лежат в русле теорий Пиаже. Согласно такому подходу, человек не пассивно впитывает знания, но конструирует их на основе имеющихся у него характеристик в ходе освоения опыта [10; 12]. Студенто-центрированный подход к обучению включает в себя различные отношения между тем, кто учит, и тем, кто учится, в силу чего преподаватель становится помощником-фасилитатором, где обе стороны разделяют ответственность за обучение и где процесс обучения постоянно обсуждается и анализируется с точки зрения его эффективности. Другими словами, обучающийся является полноправным субъектам процесса, его актором. Он привносит в процесс обучения свой опыт, особенности, способности восприятия, интересы и потребности, таким образом «конструируя» собственное обучение.

Основными признаками студенто-центрированного подхода являются: учет личностных особенностей и потребностей обучающихся, акцент на самостоятельную деятельность и рефлексию, повышение личной ответственности за результаты обучения. Основным инструментом этого подхода является деятельностный тип обучения. СЦО охватывает множество методов и теорий, включая инклюзивную педагогику, проектный метод, конструктивное выравнивание (*constructive alignment*) как принцип разработки методов преподавания, обучения и оценки, которые напрямую связаны с результатами обучения и которые не вписываются в традиционную парадигму.

Сложность в использовании студенто-центрированного подхода состоит том, что контингент обучающихся очень сильно диверсифицирован с точки зрения индивидуальных стилей обучения, психотипов, мотивации, опыта и знаний. А это требует соответствующих компетенций у преподавателей и мастеров производственного обучения. В ряде стран (например, в Германии, Словении и Великобритании) педагогика СЦО имеет долгую традицию. В других эта педагогика ассоциируется с внедрением новых образовательных программ, основанных на результатах обучения (Румыния, Хорватия).

Студенто-центрированная педагогика непосредственно связана с активными методами обучения. В Дании, например, в рамках студенто-

центрированной педагогики реализуется так называемая программа *Industriteknikeruddanelsen,* представляющая собой методику открытого обучения. В рамках этого подхода преподаватели получают значительную свободу в преподавании, а заинтересованные стороны и студенты – больше возможностей участия в процессе создания и реализации образовательной программы. Этот метод открытого обучения означает, что студенты могут формировать компетенции в наиболее удобном для них темпе и в соответствии с индивидуальным стилем обучения. Использование данного метода предполагает серьезные изменения в культуре обучения: студентам разрешается свободно передвигаться в аудитории во время занятий, разговаривать друг с другом, шутить и т.д., что существенно повышает мотивацию студентов и улучшает достижение результатов обучения [11].

В Финляндии такой метод также активно используется. Так, в программах увеличен объем практического обучения, в том числе и на предприятиях. В результате 90 % оценок в дипломе выставляются за результаты демонстрации умений [*ibid*].

В заключение можно сделать следующие выводы:

– теоретические основы современной парадигмы профессионального образования базируются на достижениях теорий социального научения, социального конструктивизма и когнитивизма, нейрофизиологии и психологии;

– разработка концепции образовательных технологий на основе результатов обучения/компетенций приходится на начало 80-х гг. прошлого столетия. Данная технология непосредственно связана с модульным обучением, разработка которого началась в конце 60-х гг.;

– сущностной основой современной образовательной программы профессионального образования являются результаты обучения, которые, по сути, являются *lingua franca* для сферы образования и рынка труда и позволяют обеспечить самоидентификацию образовательных программ, приводящих к освоению квалификации определенного уровня;

– при разработке образовательной программы особое внимание уделяется сбалансированности формирования профессиональных и общих компетенций обучающихся, для чего учитываются индивидуальные стили обучения и используются различные активные методы для вовлечения обучающихся в процесс обучения, повышения их ответственности за процесс обучения и его результаты, формирования способности к рефлексии, работе в команде и сотрудничеству.

Список литературы

1. Anderson L.W., Krathwohl D.R. et al (Eds.) A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Allyn & Bacon. Boston, MA (Pearson Education Group), 2001.
2. Guide to writing learning outcomes. Dublin City University, 2009.
3. Immordino-Yang and Damasio We feel therefore we learn: the relevance of affective and social neuroscience to education. B: Mind, Brain and Education. T. 1. 2007. URL: http:// onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/(ISSN)1751-228X (дата обращения: 12.12.2017).
4. Lave J., Etienne W. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation. Cambridge: Cambridge University Press. 1991. pp. 33, 29, 40.
5. Learning outcomes approaches in VET curricula. A comparative analysis of nine

European countries. CEDEFOP, 2010.
6. Lohmar D., Eckhardt T.The Education System in the Federal Republic of Germany. Documentation and Education Information Service/German EURYDICE, Bonn 2010.
7. Mitshel W. Toward a cognitive social learning: Reconceptualization of personality. Psychological Review. 1973. V. 80. №. 4. 252–283.
8. Modernising vocational education and training. Fourth report on vocational training research in Europe: background report. Vol. 2. CEDEFOP, 2009.
9. Rotter J.B. The development and applications of social learning theory. NY: Praeger, 1982.
10. Student-Centered Learning Toolkit. ESU. URL: https://www.esu-online.org/wp-content/uploads/2016/07/100814-SCL.pdf (дата обращения: 27.12.2017).
11. Student-centred approach from a Nordic perspective. Nordic Council of Minister's ad hoc group for quality in higher education. 2015. URL: https://karvi.fi/app/uploads/2016/06/Ad-hoc-group-for-quality-in-HE_final-report_2015.pdf (дата обращения: 21.12.2017).
12. Student-centred learning (SCL) and quality education: The implementation of student-centred learning in quality assurance procedures European Quality Assurance Forum 2014.
13. The shift to learning outcomes. CEDEFOP, 2009.
14. Understanding the brain: The birth of a learning science. New insights on learning through cognitive and brain science. Paris, EDUCERI-OECD, 2008.
15. Бандура А. Теория социального научения. СПб.: Евразия, 2000. 320 с.

CONTEMPORARY APPROACHES TO DESIGNING VET CURRICULAR – INTERNATIONAL PRACTICE

A.A. Muraveva, O.N. Oleynikova, N.M. Aksyonova

Centre for Vocational and Training Studies

The article analyses key systemic principles underpinning development of up-to-date vocational education and training curricula that have proved effective internationally. Interest in these principles is conditioned by a need to enhance quality of curricula which is feasible only if a holistic and systemic approach is used to fostering competences that are relevant both for the labour market and to the individual's professional and personal self-fulfillment.These principles include integration in the curricula delivery of occupational and soft skills, of formation of relevant behavior models, adequate to the requirements of rapidly developing labour markets by means of appropriate organization of teaching and learning and of a stronger focus of work-based learning.The development of these principles has been reinforced and partially «encouraged» by interdisciplinary research results in such areas as pedagogy, didactics, psychology, neurophysiology, sociology.
***Keywords**: competences, learning outcomes, learning environment, occupational standards, secondary VET modular curricular.*

Об авторах:

МУРАВЬЕВА Анна Александровна – кандидат филологических наук, ведущий эксперт Центра изучения проблем профессионального образования (111024, г. Москва, ул. Энтузиастов 2-я, д. 5, корп. 41, пом. V, комн. 5), e-mail: observatory@cvets.ru

ОЛЕЙНИКОВА Ольга Николаевна – профессор, доктор педагогических наук, генеральный директор Центра изучения проблем профессионального образования (111024, г. Москва, ул. Энтузиастов 2-я, д. 5, корп. 41, пом.V, комн. 5), e-mail: observatory@cvets.ru

АКСЕНОВА Наталья Михайловна – заместитель директора Центра изучения проблем профессионального образования (111024, г. Москва, ул. Энтузиастов 2-я, д. 5, корп. 41, пом.V, комн. 5), e-mail: observatory@cvets.ru

УДК 37.013: 159.9

КЛИНИЧЕСКАЯ ВЕРСИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПОЗНАНИЯ

М.В. Фирсов[1], И.Д. Лельчицкий[2]

[1]Институт дополнительного профессионального образования работников социальной сферы Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы
[2]Тверской государственный университет

На основе социально-педагогического анализа предложены новые подходы к пониманию социальной педагогики в логике клинических дискурсов познания. Представлены подходы к основным параметрам изменения научной рефлексии в контексте парадигмальных научных трансформаций, а также средовых общественных модернизаций, перехода российского общества от модели транзитивности к включению в его пространство векторов инклюзивного развития.
Ключевые слова: *инклюзия, постмодернизм, социальная педагогика, социальная работа, виктимность, клиническая социальная педагогика, транзитивное общество, конструктивизм, постмарксизм.*

Клиническая версия социальной педагогики актуализируется в отечественном педагогическом познании благодаря нескольким факторам. Во-первых, это обусловлено изменением средовых обстоятельств, переходом российского общества от состояния транзитивности к оформлению новой общественной идентичности на основе поиска национальных «духовных скреп» [9]. Все это происходит на фоне критического оценивания западноевропейских ценностей, декларируемых в их контексте идеологем, а также предлагаемых дискурсов социального развития. Во-вторых, это вызвано дальнейшим оформлением конструктивистских подходов в отечественной социальной педагогике как реакции на отказ от марксистской парадигмы гуманитарного познания, что повлекло за собой развитие постмодернистских дискурсов в отечественном педагогическом познании. В-третьих, это объясняется продолжающимся, в контексте переосмысления отечественного педагогического наследия, поиском научным сообществом национальных истоков социально-педагогического знания.

В связи с этим необходимо остановиться на проблемах генезиса клинической версии социальной педагогики, вызванных средовыми факторами, трансформацией общественных отношений в российской истории последнего десятилетия XX в., а также вызовами современной действительности. Вместе с тем следует осуществить анализ и основных тенденций научной рефлексии отечественной социальной педагогики, направления которой определяют сегодня возможные модусы клинической социально-педагогической рефлексии.

Оформление клинических дискурсов познания в отечественной модели социальной педагогики в контексте подходов постмодернизма

Постмодернизм получает свое развитие в социальной педагогике во второй половине XX в. Как считают зарубежные и российские исследователи, эта была скептическая реакция на теории модернизма. Гносеологическая особенность отечественной социальной педагогики заключалась в том, что исторически она формировалась позднее, в конце XX в., минуя этап

модернизма, что было характерно для других областей социальных наук. Именно такое развитие теории познания отечественной социальной педагогики, происходившее вне тенденций, предшествующих «временных хронотопов», определило ее своеобразие.

Определяющая роль в оформлении постмодернистской парадигмы российской социальной педагогики принадлежит постмарксистским познавательным дискурсам, которые в большей степени были связаны с идеями социального конструктивизма, являлись своеобразной «реакцией» на «изъятие» из методологии исследований объективно-материалистических инструментов анализа реальности [1, с. 278–279].

Социальный конструктивизм в социально-педагогической научной деятельности проявился в том, что отечественные исследователи стояли перед необходимостью «социального конструирования» педагогической реальности в новых постмарксистских условиях научного познания. Такую ситуацию наглядно иллюстрирует тот комплекс проблем, который решали исследователи в данный период применительно к социальной педагогике, например, конструирование «структурно-иерархических отношений социальной педагогики как науки» [8, с. 62–63] или конструирование многоуровневой социальной среды [3].

Несмотря на то что российские исследователи осуществляли поиск новых познавательных дискурсов в ситуации модернизации познания, тем не менее они находились в общих координатах научного развития, которые были характерны для постмодернистской мировой гуманитарной науки в целом. Например, идеологемы конструктивизма были характерны и для научной парадигмы теоретической социальной работы, как отечественной, так и зарубежной [10].

Отечественная теории социальной педагогики, формировавшаяся на рубеже XX–XXI столетий в парадигме постмодернизма, отличалась, во-первых, широким спектром подходов к пониманию ее предметных границ; во-вторых, принятием существования «многомерности изучаемых реалий»; в-третьих, рефлексией многогранности явлений и феноменов; в-четвертых, относительностью истин. Именно эти и другие особенности в подходах к познанию, с точки зрения британской исследовательницы Ф. Уильямс, составляют сущность постмодернистских подходов в науке [20, с. 61–76].

Следуя логике Ф. Уильямс, можно констатировать существование многообразия в понимании подходов к социальной педагогике. Это наглядно иллюстрируют российские базовые учебники и европейские континентальные работы (табл. 1).

Сравнивая данные определения, можно выделить существенные различия между европейскими и отечественными подходами. Так, каждое из приведенных определений характеризуется своим историческим контекстом и сложившимися традициями национального познания, принадлежит своему времени, и потому исследователи, как писал М. Фуко, «исторически обречены на историю, на терпеливое конструирование дискурса над дискурсом…» [11, с. 17].

Следуя логике М. Фуко, европейские специалисты рефлексировали реалии эмпирической практики, тех «застывших социальных процессов», движение которых подчинялось эволюционному калейдоскопу событий. Российские ученые были «исторически обречены» осмыслять контекст в еще не сложившихся во времени средовых формах. Поэтому их видение во многом

было «прогностично», идеализировано, в чем-то философично, так контуры субъектов и объектов институтов социального воспитания только обозначались в новой российской действительности. И даль перспектив, сквозь «магический кристалл» социальной педагогики, они еще «не ясно различали» в действительности рубежа веков. Вместе с тем для российских исследователей, находившихся в едином потоке парадигмального мышления, также были характерны постмодернистские установки на конечность истории, «смерть субъекта», однако это не было связано с европейскими вызовами феминистского мировоззрения на историю вообще и сущность субъекта в частности.

Таблица 1

Отечественные и зарубежные подходы к социальной педагогике

Исследователь	Определение
В.Г. Бочарова	Это наука о закономерностях социального воспитания *человека,* о путях создания оптимального режима учебно-воспитательного процесса, его целостности в условиях микросреды, о путях и условиях повышения эффективности интеграции и координации всех воспитательных сил общества в интересах успешного решения социально-педагогических задач [2, с. 4–12]
К. Кеннан	Это комплекс представлений и социальных действий, которые направлены на содействие человеку в достижении его благополучия, практике воспитания и образования детей, в предупреждении и ослаблении его социальных проблем, в обеспечении поддержки, при изменении жизненных обстоятельств [15, p. 73]
А.В. Мудрик	Отрасль педагогики, исследующая социальное воспитание в контексте социализации, то есть воспитание всех *возрастных групп и социальных категорий людей,* осуществляемое как в организациях, специально для этого созданных, так и в организациях, для которых воспитание не является основной функцией (воинские части, предприятия) [6, с. 15]
Л. Эрикссон	Социальную педагогику следует рассматривать как практику и философский подход, со своей теоретической ориентацией в мире, на гуманитарной и демократической основе [16, p. 5]
Л.В. Мардхаев	Социальная педагогика представляет собой отрасль педагогического знания, исследующую явления и закономерности социального становления и развития *человека* в социокультурной среде, а также целесообразно организованной социально-педагогической деятельности, способствующей этому становлению [4, с. 15]
И. Стевенс	Социальная педагогика может рассматриваться как вид деятельности и совокупность идей. Проявляя заботу о благополучии детей, социальная педагогика адаптирует их к условиям общества, в котором они развиваются. Опираясь на гуманистические ценности, социальная педагогика осмысляет детей в качестве активных граждан, реализующих свои права в ситуации «здесь и сейчас», в реальном пространстве и времени, не дожидаясь наступления «периода взрослости» [19, p. 6]

Конечность истории предопределяло «окончание эры советской истории», изменение классовой сущности общественной организации,

трансформацию общественного мышления, модификацию советских понятий, например, когда «советский человек» подменялся временным «мемом» «новый русский». В этом контексте постмодернистские дискурсы конечности субъектности [18] применительно к российским реалиям обретали свои конструктивистские территории исторических смыслов.

Общество реабилитации как средовый контекст клинической социальной педагогики

В российской матрице постмодернистского познания имеются свои особенности. Для отечественного познания «смерть истории» была связана, как мы отметили выше, не с историей как таковой, а с «исторической смертью советского государства» и его производной составляющей – «коллектива», завершение развития, обозначенного постмарксистской парадигмой российской социальной педагогики.

В системных координатах «смерть советского государства (смерть истории) – смерть коллектива (субъекта)» оформлялись конфигурации социальных патологий, присущих времени, на этой основе зарождались идеологемы клинической социальной педагогики.

Смерть «истории» определялась процессами разрушения советского государства, его идеологических институтов, классовой структуры общества. В данной ситуации новые правящие элиты на основе политических идеологем и рыночных механизмов изменяли вектор развития государственности, этот процесс получил свое определение как десоветизация.

Глубинные корни десоветизации прежде всего мы находим не только в разрушении социально-экономической структуры общества, но и в системных разрушениях глубинных пластов *коллективного бессознательного*, которые непосредственно были соединены с архетипами общественного прошлого.

Поэтому коллективные дискурсы, изъятые в данный период из областей практики, не могли не затронуть и области познания. А это, в свою очередь, нашло отражение в научной педагогической парадигме, когда традиционные векторы познания *коллективных феноменов* подменяются версиями *индивидуальных подходов к субъектам* социальной педагогики, что наглядно показывает система принципов, применяемых в отечественных социально-педагогических работах (табл. 2).

Таблица 2

Основные принципы отечественной социальной педагогики

Принципы	Содержание	Авторы
Природосообразности	Отношение к *человеку* как социально-природному существу, социальный педагог в своей практической деятельности, факторы естественного природного развития ребенка, задатков и способностей личности, взаимосвязи естественных и социальных процессов с общими процессами развития…	Л.В. Мардахаев, А.В. Иванов, Т.А. Василькова, Ю.В. Василькова, А.В. Мудрик
Принципы	Содержание	Авторы
Культуросообразности	*Человек* – продукт своего времени и	Л.В. Мардахаев,

	культуры; личность формируется через приобщение к культуре, общечеловеческим, общенациональным и региональным культурным ценностям, не противоречащим общечеловеческим	А.В. Иванов, (Т.А. Василькова, Ю.В. Василькова)
Гуманизма	Приоритет социальной ценности *человека,* создание условий для защиты его прав; развитие и воспитание, оказание помощи в жизненном самоопределении	Л.В. Мардахаев, А.В. Иванов
Личности (центрации на развитии личности, личностной обусловленности)	*Личность специалиста* определяет своеобразие отношения к нему; помощь и содействие в ее становлении, обогащении и совершенствовании; приоритет личности перед группой и коллективом, природосообразное и культуросообразное позитивное становление отношений человека к себе и с собой, к миру и с миром	А.В. Мудрик [6], Т.А. Василькова, Ю.В. Василькова [3], Л.В. Мардахаев [4]

Разрушенная конфигурация рефлексии требовала не только новых субъектов и объектов познания, но и новых форм осмысления среды, которая еще только создавалась в своих новых общественных формах.

Модернизация советской модели общества вносила неопределенность в векторы развития постсоветского социума. И если у советских элит была ясная цель на построение социалистического общества, то российские элиты рубежа веков стояли на распутье трех основных моделей сложившихся социальных государств, каждое из которых имело свои «миры капитализма и модели всеобщего благосостояния» [17].

Неопределенность, транзитивное состояние общества были связаны с поиском путей «выздоровления», и оно правящими демократическими элитами виделось в моделях западного типа. Строительство нового общества осуществлялось в логике «клинических дискурсов», поисков рецептов выздоровления, воспринимая советское прошлое исключительно в концептах «социальных болезней». Клиническую картину исторической ретроспективы дополняла картина реальной действительности.

Как считал французский философ М. Фуко, по характеру того, как общества «избавляются от своих мертвецов» и «живых сограждан», их можно классифицировать на общества «бойни и ритуальных убийств, общества ссылки, общества реабилитации и общества заключения» [12, с. 453].

В отечественной исторической ретроспективе XX в. практически имели место все формы общественной организации по типологии М. Фуко, «от бойни и ритуальных убийств» до «ссылки и обществ заключения».

Из всех оставшихся сценариев наиболее адекватным был сценарий «общества реабилитации». Его идеологемы были близки населению независимо от социальной стратификации, они были понятны мировому сообществу, сценарий «вписывался» в траектории развития моделей социального

государства как европейского, так и англо-саксонского направлений демократий.

Данные дискурсы и общественная практика формировала имплицитные векторы рефлексии в контекстах социального познания и клинического социального мировоззрения.

Отечественная социальная педагогика в этот период, следуя традициям советской педагогики, большое внимание уделяет вопросам воспитательного потенциала среды. Однако транзитивное общество с его неопределенными границами развития позволяло определять только возможные векторы влияния средовых факторов. Отсюда среда как условие и система формирования осмыслялась либо в контексте многоуровнего средового влияния на основе эколого-системных подходов (А.В. Мудрик) [5, с. 453], либо в традиционной парадигме субъект-объектных связей, только вместо коллектива там уже появляется личность (Л.В. Мардахаев) [4].

Сама динамка рефлексии от субъекта к среде и от среды к субъекту характерна для формирования клинической рефлексии. Эту тенденцию подметили применительно к оформлению клинической социальной работы американские исследовательницы М. Вудс и Ф. Холлис при анализе истоков деятельности основателей этого направления помогающей практики [21].

Однако вот эта «динамическая неопределенность» существования приводила и к другой особенности, которая осознавалась российскими исследователями. Среда как «поддерживающая система», применяя термин из реабилитологии «вертикализатор судьбы», не позволяла в полной мере реализовать потенциал личности, поскольку транзитивное общество воспроизводило «субъектов транзитивности», жизненные стратегии которых формировались в логике «болезненных» общественных сценариев. Именно эти факторы обозначили дискурсы новых клинико-педагогических дискурсов субъектности, связанных с концептом виктимности.

Человек-виктимный как клинический дискурс в социальной педагогике

Общественный контекст определял формирование клинических модусов общественной рефлексии, которая формировалась в научных дискурсах отечественного социального познания, в том числе и в социальной педагогике. И это нашло свое специфическое отражение не только в «смерти коллектива», но и в проявлениях к такому индивидуальному феномену, который получает широкое распространение в качестве самостоятельного концепта, как виктимность, субъект-виктимный, предложенного профессором А.В. Мудриком [6], принятого педагогическим сообществом.

Можно отметить, что если в традиционных подходах, в частности в подходах юриспруденции, в центре внимания виктимного субъекта склонности, импульсы, поведение человека-жертвы, то с позиций исследователя концепт «человек-виктимный» рассматривается как жертва неблагоприятных условий социализации.

Предложенный концепт отличается от эпигенетической теории Э. Эриксона, подходов, описанных в возрастной психологии. Большое внимание уделяется прежде всего многоуровневым факторам контекста социализации, меняющим жизненный сценарий человека. Осмыслению подлежат особенности жизнедеятельности человека на различных этапах социализации с характерными отклонениями, социальными патологиями, ролями и социальными статусами.

Концепт личности представлен не только в аспектах социализации, но также в аспектах ее социального формирования. При таком подходе актуализируются возрастные особенности личности с позиций развития социально-значимых качеств, осмысляется процесс социального развития с позиций дихотомий: наследственности и среды, индивидуального и коллективного, развития и отклонения и ряда других.

Описание субъекта-виктимного определяла иные векторы его социализации в общественном пространстве, они были связаны не столько с развитием, интеграцией подрастающего поколения «в общественные институты», сколько с адаптацией, а в отдельных случаях с реабилитацией и абилитацией не только отдельных субъектов и групп, но и сообщества в целом.

Такие подходы к системной субъектности рефлексии «транзитивное общество» – «транзитивный субъект» определили те панречевые смыслы, которые стали определять корреляты между реальностью и представлениями, предметным языком, что, собственно, стало своеобразным импульсом для становления на новом этапе «клинических дискурсов социальной педагогики». Эта была та система, которую М. Фуко обозначил как «пространственно отчетливую и концептуально связанную репрезентацию» [11, с. 174], когда «симптоматика» открывается, как бы мы ее определили, посредством понятийного анализа.

Процессы деинституционализации в социальной сфере и новые вызовы социально-педагогического познания

Отмечая, что предпосылки клинической рефлексии имплицитно заложены в социально-педагогическом познании, необходимо выделить, что формировавшиеся дискурсы были в определенной мере детерминированы транзитивной средой. Транзитивное общество характеризовалось общественными пандемиями, поэтому «оперативное хирургическое вмешательство» было предпочтительнее, чем работа по формированию ценностей и общественных смыслов. В этом одна из причин востребованности социальной работы в условиях российской государственной модернизации по сравнению с воспитательной практикой социальной педагогики, требовавшей пролонгированные временные подходы к устранению социальных проблем.

Новый вектор развития российского общества в XXI в. раскрывает иные горизонты как субъектности индивида, так и форм общественного развития.

Российское социальное государство в условиях санкций обретает новые формы идентичности, которые включают в себя многофакторные подходы к равноправному существованию субъектов в социальном национальном государстве. В этой связи расширяются права граждан, особенно тех, которые имеют физические и ментальные ограничения. В данном контексте современное российское общество становится все больше инклюзивным, а не транзитивным, что определяет постановку новых проблем для человека вообще и его социального функционирования в социальных институтах в частности.

Инклюзивные тенденции российского общества определены как мировыми, так и национальными общественными процессами. Осмысление и поиск механизмов интеграции людей с функциональными ограничениями в социум на основе социально-педагогических технологий, технологий социальной адаптации, реабилитации и абилитации связаны с ростом

инвалидизации в глобальном мире. Так, по данным Всемирного банка, в 2001 г. в мире насчитывалось 450 млн с различной этиологией инвалидности. При общей продолжительности жизни человека и спаде рождаемости число людей с деменцией в возрасте от 65 до 80 лет к 2050 г., по прогнозной оценке специалистов, составит 115 млн [14, с. 294]. Российская Федерация в этом контексте находится в русле общих тенденций.

Сегодня правящие элиты страны в отношении граждан с особенностями функционального развития проводят политику деинституционализации [13]. Данная политика включает в себя стратегию «освобождения» людей с физическими и ментальными особенностями из пространства социальных учреждений.

Государственные программы доступной среды, поиски интеграции детей с ментальными проблемами в систему общего, профессионального и высшего образования, другие программы определяют новые векторы социализации людей, имеющих функциональные ограничения.

Необходимость осмысления интеграции данных людей в социум на разных этапах социализации и инкультурации имеет перед собой не только политические, но и теоретические, и практические задачи, связанные с включением людей с особенностями развития в общество, а также коммуницирования их с другими членами российского сообщества на равноправной основе.

Перед социальной педагогикой, ее клинической версией, стоят новые вызовы, например, связанные с осуществлением жизнедеятельности людей в социальных институтах, которые, интерпретируя П. Наторпа, «не могут самостоятельно позаботиться о своем благополучии». Отсюда стоят новые задачи, затрагивающие сущность «педагогических основ государства», когда «от одной перемены в политике нельзя ожидать спасения» [7, с. 165]. В этой связи *версия клинической социальной педагогики* становится особенно актуальной в настоящий исторический момент.

Список литературы

1. Барбарук Ю. В. Постмарксизм // Знание. Понимание. Умение. 2011. № 4.С. 278–279.
2. Бочарова В.Г., Филонов Г.Н., Задачи и перспективы развития социальной педагогики в современных условиях // Обучение социальной работе в России. Программы и технологии. Ч. II. М., 1997. С. 4–12.
3. Василькова Т.А., Василькова Ю.В. Социальная педагогика. М.: Кнорус, 2010. 240 с.
4. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. М.: Издательство РГСУ, 2013. 416 с.
5. Мудрик А.В. Социальная педагогика: учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2000. 200 с.
6. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. М., 2009. 568 с.
7. Наторп П. Избранные работы. М.: Территория будущего, 2006. 384 с.
8. Никитина Л.Е. Социальная педагогика. М.: Академический проект, 2003. 350 с.
9. Путин В.В. Послание Президента РФ В. В. Путина Федеральному Собранию. 12 декабря 2012 года. URL: kremlin.ru›d/17118 (дата обращения: 12.01.2018).
10. Пэйн М. Социальная работа: современная теория. М.: Академия, 2007. 400 с.
11. Фуко М. Рождение клиники. М.: «Смысл», 1998. 310 с.
12. Фуко М. Безопасность, территория, население: курс лекций, прочитанный в Колеж

де Франс в 1977–1978 учебном году. СПб.: Наука, 2011. 544 с.
13. Фурсов С.А. Государственная политика Российской Федерации в области социальной интеграции инвалидов: политологический аспект: автореф. дис. … канд. полит. наук, М., 2003. 37 с.
14. Baldock J, Mitton L., Manning N, S. Vickersaff Social Policy. Oxford, University Press, 2012. 294 p.
15. Cannan C., Berry, L. & Lyons, K. Social work and Europe. London: Macmillan, 1992. 73 p.
16. Eriksson L. (2010) Community development and social pedagogy: traditions for understanding mobilization for collective self-development. Community Development Journal (Advance electronic access) Accessed on 25th October 2011 at. URL: http://cdj.oxfordjournals.org/content/early/2010/02/18/cdj.bsq008.full.pdf+html (дата обращения: 12.01.2018).
17. Esping-Andersen G. The three worlds of welfare capitalism. Cambridge: Polity Press, 1997.
18. Robert Parkes The crisis in pedagogy - Academia.edu., academia.edu›908471/The_crisis_in_pedagogy.
19. Stevens I. Social Pedagogy Holding the Space November, 2010. P. 6.
20. Williams F. 'Postmodernism, Feminism and the Question of Difference' in Social Theory, Social Change and Social Work, ed. N. Parton, Routledge, London, 1996. P. 61–76.
21. Woods M. & Hollis F. Casework: A psychosocial therapy (5th ed.). NY: McGraw-Hill, 2000.

SOCIAL PEDAGOGY IN THE CONTEXT OF MODERN PEDAGOGICAL KNOWLEDGE: CLINICAL VERSION

M.V. Firsov[1], I.D. Lelchitskiy[2]

Institute of Additional Professional Education for Social Workers, Moscow
Tver State University

The article defines new approaches to social pedagogy in the context of clinical discourses on the basis of social pedagogical analysis. Such approaches are given with a view of paradigmatic scientific transformations, as well as environmental social modernization. There is also described the transition of the Russian social state from models of transitivity to inclusion in its inclusive development, where persons with social disfunction take a special place.

Keywords: *inclusion, postmodernism, social pedagogy, social work, victimization, collective unconscious, clinical social pedagogy, transitive society, social work, constructivism, post-marxism.*

Об авторах:

ФИРСОВ Михаил Васильевич – доктор исторических наук, профессор, заведующий кафедрой социально-медицинской реабилитации Института дополнительного профессионального образования работников социальной сферы Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы (170100, г. Москва, 1-й Басманный переулок, 10), e-mail: mihail_firsov@mail.ru

ЛЕЛЬЧИЦКИЙ Игорь Давыдович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, директор Института педагогического образования и социальных технологий, заведующий кафедрой социальной работы и педагогики ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: dissovet.tver@yandex.ru

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.1

ЛЕТНЯЯ ШКОЛА КАК ОРГАНИЗАЦИОННО-СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ФОРМА ПРОДВИЖЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ ВУЗАМИ РОССИИ[1]

Н.Е. Барсукова

Тверской государственный университет

Обосновывается роль краткосрочных образовательных программ в образовательном процессе высшего учебного заведения в аспекте продвижения русского языка и культуры для иностранных студентов. Раскрыта сущность влияния реализации этих программ в формате летних языковых школ на формирование поликультурных компетенций и ценностных ориентаций студентов-иностранцев. Показано, что летние школы, организуемые российскими вузами не только готовят иностранных студентов к обучению и жизни в российском образовательном пространстве, но и посредством организации образовательно-творческой, информационно-действенной и культурно-досуговой видов деятельности способны развить у студентов-иностранцев интерес к изучению русского языка, постижению русской культуры и ценностей русского мира.

Ключевые слова: *иностранные студенты, российские вузы, русский язык как иностранный, русская культура, поликультурные ценностные ориентации, социокультурная интеграция.*

В современных условиях востребованность и распространенность языка и культуры в мире являются основными рычагами «мягкой силы» любого государства. Под «мягкой силой» (soft power) здесь понимается способность государства получать желаемые результаты в отношениях с другими государствами за счет привлекательности собственной культуры, ценностей и внешней политики, а не принуждения или финансовых ресурсов [12].

Известным примером проявления «мягкой силы» через распространение языка является успешная политика Великобритании, проводимая после Второй мировой войны с опорой на ее бывшие колонии, по превращению английского языка в язык глобального общения – «Global English» [9; 10; 11]. Всем очевидно, насколько сильным рычагом воздействия на экономическое и культурное развитие оказался этот шаг.

Русский язык является инструментом российского влияния в мире, средством формирования позитивного образа нашей страны. В связи с этим

[1] Статья подготовлена в рамках реализации Соглашения № 03.Z75.21.0053 от 29 сентября 2017 г. в рамках Федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 годы в целях реализации мероприятия Программы: по направлению 4 «Развитие открытого образования на русском языке и обучения русскому языку»: активная информационная политика и продвижение ресурсов русского языка и образования на русском языке в средствах массовой информации, в том числе в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет».

деятельность по поддержке и продвижению русского языка за рубежом в настоящее время становится важной частью внешней политики России.

В последние два десятилетия проявились и продолжают сохраняться тревожные тенденции снижения интереса к русскому языку и сужения сфер его применения в мире, в том числе в странах СНГ и ближнего зарубежья. В целях изменения данной ситуации на государственном уровне разработан и реализуется комплекс мер, направленных на поддержку и укрепление позиций русского языка в мире, содействие соотечественникам, проживающим за рубежом, сохранение этнокультурной и языковой идентичности, получение доступа к российскому образованию, российской науке и культуре [3].

Безусловно, одним из ключевых инструментов поддержки и распространения языка является система образования, и в первую очередь высшая школа России. Отечественные университеты проводят активную политику по популяризации русского языка и культуры за рубежом через такие программы, как «Послы русского языка в мире» [7] и «Программа продвижения русского языка и образования на русском языке» [8], через открытие центров русского языка и культуры на базе зарубежных вузов-партнеров.

В рамках продвижения русского языка и культуры для иностранных студентов в период обучения приоритетным направлением для отечественных вузов является экспорт образовательных программ на русском языке.

Группы иностранных студентов, обучающихся в российских вузах, различны как по уровню языковой подготовки, так и по конкретным прагматическим целям: для кого-то из них русский язык – будущая профессия, для кого-то – важный профессиональный инструмент в сфере медицины, экономики, туризма, сервиса и т.п. Конечно, есть и немало людей, которые изучают русский, чтобы прочитать в оригинале произведения великих поэтов и писателей – Пушкина, Достоевского, но большая часть практичной и связанной жизненными условиями молодежи ориентируется на то, что может обеспечить им жизненный успех и карьерный рост. Поэтому получение образования на русском языке является для молодого поколения самым мощным стимулом к изучению русского языка.

Нарастающий интерес иностранной молодежи к изучению русского языка способствует тому, что образовательные программы университетов регулярно адаптируются под запросы современных мировых тенденций.

Невозможно представить деятельность высшего образовательного учреждения без ярко выраженной устойчивой высококвалифицированной деятельности по интернационализации отечественного образования. При этом, как правило, наибольший акцент делается на совместных научных исследованиях и развитии академической мобильности студентов и преподавателей. Перспективность краткосрочных образовательных программ для иностранных студентов в плане популяризации русского языка, русской культуры и российского образования зачастую недооценивается.

Под краткосрочными образовательными программами здесь понимается множество разнообразных программ обучения (курсов, дисциплин, семинаров, мастер-классов, тренингов и т.п.) со сроком реализации от нескольких дней до нескольких (обычно не более трех) семестров [6, с. 7].

К таким программам можно отнести: включенное обучение – изучение

студентом дисциплин в рамках учебного плана вуза-партнера, программы двойных дипломов, совместные образовательные программы в вузе-партнере (один-два семестра); специализированные программы на русском языке, которые реализуют для студентов зарубежного вуза-партнера в сокращенные сроки, а также преподавание дисциплины или чтение отдельных лекций приглашенным преподавателем российского вуза; курсы различной направленности и длительности (языковые курсы, профильные курсы с модулями изучения русского языка) вне учебного плана основной образовательной программы; летние/зимние международные школы – дополнительные образовательные программы по русскому языку как иностранному и с профильной тематикой [2].

Согласно статистическим данным Центра социологических исследований, в 2014–2015 уч. г. общее количество вузов, в которых было организовано обучение иностранных граждан русскому языку на различных курсах, составило 196 [1]. При этом вузами-лидерами по обучению иностранных граждан русскому языку по всем форам и программам среди ведущих университетов России[1] стали Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербургский государственный университет и Российский университет дружбы народов; по обучению русскому языку в рамках курсов – Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, Санкт-Петербургский государственный университет и Дальневосточный федеральный университет, РУДН и МГУ не организовывали таких курсов вообще (табл.).

Таблица

Вузы-лидеры по числу иностранных граждан, изучавших русский язык как специальность и на курсах по очной форме в 2014–2015 уч. г.

Вуз	Специальность	Курсы
Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина	179	1910
Санкт-Петербургский государственный университет	0	1592
Российский университет дружбы народов	1141	0
Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова	967	0
Дальневосточный федеральный университет	2	952
Санкт-Петербургский государственный политехнический университет	351	236
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского	0	330
Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта	11	301
Белгородский государственный университет (Национальный исследовательский университет)	61	191
Южно-Уральский государственный университет (Национальный исследовательский университет)	0	221

В данной статье мы хотим подробнее остановиться на таком формате кратких образовательных программ, как летние школы.

[1] К ведущим отнесены вузы, входящие в группу участников Проекта 5–100, в число федеральных и национальных исследовательских университетов, а также МГУ и СПбГУ.

Летняя школа – это короткая образовательная программа продолжительностью от трех до восьми недель, по окончании которой выдается сертификат. Проходят школы в основном в летнее время, но некоторые курсы начинаются уже в мае, а часть программ бывает доступна зимой [4].

Целевой аудиторией образовательных программ летних школ являются иностранные граждане, в основном студенты зарубежных вузов и школьники старших классов. В языковых школах также принимают участие иностранные студенты, которые уже обучаются в российских вузах и хотят повысить свой уровень знания русского языка или профессиональных знаний.

В современной образовательной деятельности летние школы не являются редкостью. Такая практика наблюдается во многих университетах мира, хотя называться она может по-разному: летняя школа, летние курсы, летний университет, летний семестр и т.д.

Высшие учебные заведения организуют летние школы с целью разнообразить свои образовательные программы, которые могут быть предоставлены слушателям-иностранцам не только в качестве full degree, но и как различные элементы дополнительного образования.

Среди преимуществ данного формата кратких образовательных программ для *студентов-иностранцев* следующие: возможность широкого выбора тематик, поскольку разработка образовательных программ происходит по инициативе самих вузов; эффективное использование каникулярного времени; минимальные требования к уровню владения слушателями русским языком; проведение занятий ведущими преподавателями вуза;включение в содержание программ летних школ культурно-просветительских и досуговых мероприятий;знакомство с университетом, оценка его уровня, возможностей с точки зрения участия в каких-либо других программах обучения или поступления на другие уровни образования (например, после бакалавриата – в магистратуру, после магистратуры – в аспирантуру и т.д.).

Преимущества *для вузов:* возможность увеличения числа иностранных студентов по основным образовательным программам вуза за счет наглядного знакомства слушателей с университетом и формирования его положительного имиджа; возможность привлечения дополнительного финансирования, так как большинство организуемых вузами летних школ являются платными; расширение межвузовского сотрудничества за счет личностной коммуникации слушателей-иностранцев и тьюторов; возможность использования развитой инфраструктуры и ресурсов вуза; развитие языковых компетенций по иностранному языку (английскому, немецкому, китайскому и др.) российских студентов и преподавателей университета.

Если говорить о продвижении русского языка и культуры, то, организуя на своей базе летние школы по русскому языку и русской культуре, вузы преследуют следующие цели: 1) развитие языковых компетенций слушателей-иностранцев по русскому языку; 2) знакомство с Россией, ее традициями и обычаями, русской культурой и историей страны; 3) повышение общекультурного уровня слушателей-иностранцев; 4) расширение и углубление базовых знаний слушателей для более успешного обучения по основным образовательным программам вуза; 5) повышение квалификации, дополнительная подготовка в сфере профессиональной деятельности

слушателей; 6) коммуникация слушателей разных стран, обмен опытом в процессе межкультурного общения.

Обучение в языковых школах помогает иностранным студентам погрузиться в интернациональную среду и создает базовые условия для того, чтобы в дальнейшем студенты сделали сознательный выбор в пользу обучения в российских высших учебных заведениях и продолжения изучения русского языка и знакомства с русской культурой.

Проанализировав деятельность ведущих университетов России по организации летних школ русского языка[1], авторы выявили следующую общую структуру программы летней школы (рис.).

Рис. Структура программы летних школ

Весь процесс организации летней школы можно разделить на три блока: подготовка к проведению, проведение и подведение итогов, каждый из которых, в свою очередь, дробится на составляющие.

Подготовка к проведению включает в себя комплекс мероприятий, куда входят: разработка образовательной программы; подготовка и издание необходимых рекламных и информационных материалов; взаимодействие с партнерами и потенциальными спонсорами; планирование и обеспечение мероприятий; знакомство (заочное) со слушателями – участниками программы – по присланным письменным или электронным резюме, предварительное выяснение их пожеланий и ожиданий.

Подготовка и издание рекламных и информационных материалов о городе (географическое положение, история, климат), принимающем вузе, системе высшего образования России, об особенностях русской культуры и образа жизни с целью информирования и смягчения ожидаемого «культурного шока» у иностранного слушателя должно быть на высоком уровне. Материалы размещаются на сайте университета, странице летней школы в социальных

[1] Исследование проводилось в рамках реализации Соглашения № 03.Z75.21.0053 от 29 сентября 2017 г. в рамках Федеральной целевой программы «Русский язык» на 2016–2020 годы в целях реализации мероприятия Программы: по направлению 4 «Развитие открытого образования на русском языке и обучения русскому языку»: активная информационная политика и продвижение ресурсов русского языка и образования на русском языке в средствах массовой информации, в том числе в информационно-телекоммуникационной сети «Интернет».

сетях и(или) высылаются иностранному гражданину, оставившему заявку на участие, по электронной почте. Программу обучения, расписание, культурную программу, телефонный справочник, карту города (лагеря) иностранный студент получает по прибытии в принимающий университет

Проведение – ключевой этап программы – можно разделить на два взаимосвязанных блока: образовательная программа и внеучебная деятельность (официальные мероприятия, культурная программа и организация жизнедеятельности).

К *официальным мероприятиям* относятся: оформление участников; постановка на учет иностранных слушателей в органах Федеральной миграционной службы; ориентационные мероприятия; инициальный прием; входное анкетирование с целью формирования групп по уровню владения русским языком; регулярные информационные встречи; выходное анкетирование; заключительный прием.

Основной элемент летней школы – образовательная программа. Тематика школ бывает разнообразной: от непосредственного изучения русского языка и культуры до освоения языков программирования и проведения антропологических исследований.

Есть много отдельных программ, посвященных только изучению русского языка, как для начинающих, так и для тех, кто хочет углубить свои знания. Такие программы особенно полезны для тех, кто собирается в дальнейшем учиться в российском вузе, так как знание основ языка значительно облегчает адаптацию. Их проводят специализированные центры русского языка, созданные при вузах, а также подготовительные отделения университетов.

Например, слушатели летней школы «Русский язык на родине Л.Н. Толстого» Тульского государственного педагогического университета им. Л.Н. Толстого осваивают насыщенную программу обучения русскому языку, включающую 80 академических часов, в том числе пробное тестирование на базовый уровень владения русским языком как иностранным.

Программа международной летней школы «Деловой русский язык» Тюменского государственного университета состоит из двух модулей: «Деловое общение: нормативный, этический, коммуникативный аспекты»; «Служебная документация: правила и специфика оформления». Участники проходят конкурсный отбор (учитывается портфолио) и получают стипендию.

Образовательные программы летних школ обычно построены по модульному принципу. Но в каждую программу входит обязательный интенсивный курс русского языка (в среднем занятия занимают около 5 часов в день и проходят ежедневно), учебные курсы по выбранной профессиональной тематике, где обучение может проходить как на русском, так и на английском языках; учебные экскурсии (визиты); самостоятельная работа; контрольные мероприятия.

Нужно отметить, что учебная нагрузка в летних школах ведущих вузов России так же, как и за рубежом, измеряется не в часах, а в кредитах (ECTS или US credits). По окончании программы слушателям выдают сертификат, подтверждающий компетенции, полученные в летней школе. Предъявив сертификат, студент имеет возможность перезачесть изученные дисциплины в своем вузе. Сертификат о прохождении модуля по русскому языку фиксирует уровень владения языком и может быть предоставлен в будущем работодателю.

Несмотря на то что организация летних школ – это бум в международном

образовании, следуя ему, каждый вуз при этом должен стремиться быть уникальным. Вузам необходимо постоянно следить за новыми образовательными трендами и предлагать курсы, которые нельзя найти в другом месте, потому что в каникулы студенты должны приобретать знания, которые они не получают по своей образовательной программе в течение учебного года. То есть если вуз в чем-то силен, он может создать уникальный модуль по определенной специальности.

В качестве примера, можно привести программу международной политехнической летней школы Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого (СПбПУ). Она включает в себя 26 модулей по разным направлениям: естественнонаучному (физика, математика и механика), прикладному (гражданское строительство, энергетика, IT, архитектура, дизайн), традиционному (русский язык и культура, экономика и бизнес).

У слушателей есть возможность параллельно посещать различные модули (например, русский язык и информационные технологии). Этому способствует гибкий график, позволяющий участнику выстраивать индивидуальную образовательную траекторию.

Очень популярны у студентов-иностранцев политехнические модули, потому что летняя школа СПбПУ [5] – единственная в России, работающая по этим направлениям. Программа школы начинается в июне и заканчивается в сентябре, при этом какие-то модули повторяются, а какие-то проходят только один раз.

СПбПУ – постоянный лидер мировых рейтингов в области физики и фундаментальных наук, поэтому одним из уникальных технических модулей является «Физика плазмы». В условиях летней школы у слушателей есть возможность проводить эксперименты на уникальной установке «Токамак». В рамках модуля «Реконфигурируемые микроэлектронные устройства» студенты также получают шанс поработать с уникальными установками.

Кроме того, для чтения лекции в летней школе приглашаются специалисты и эксперты из вузов-партнеров и передовых компаний, в том числе из-за рубежа. Например, модуль «Устойчивое развитие в гражданском строительстве» читают преподаватели из Европы. Модуль по дизайну предусматривает создание проектов в рамках реальной городской среды, его также ведут специалисты из Европы со своими уникальными методиками.

Что касается процесса обучения русскому языку, то в рамках летних школ он направлен не только и не столько на овладение лексическим минимумом и знаниями грамматических конструкций, развитие умений сформулировать мысль, оформить устное монологическое высказывание и т.д. Курс русского языка привносит в жизнь и деятельность иностранного слушателя свой особый культурный смысл и специфическую систему ценностей. Материал, оформленный на специально подобранных текстах исторической, краеведческой тематики, о культуре и традициях России решает вопрос развития знаний обучаемых о нашей стране, а также способствует их социокультурной адаптации.

В рамках отдельных модулей могут рассматриваться самые разные аспекты жизни в России: имена и фамилии, праздники, система образования (школы и вузы), обычаи и традиции, мир искусства, наука, великие люди России.

Университеты стремятся сделать свои школы более разнообразными и интересными. Например, посвящают их русскому искусству, кино, истории – всему, что может привлечь зарубежную молодежь. Иностранные учащиеся

знакомятся с культурными и историческими достопримечательностями не только на занятиях, у них есть возможность увидеть все собственными глазами. В содержание всех летних школ включается обширная культурная программа. Иногда именно культурная составляющая делает программу привлекательной. Опыт участия слушателей-иностранцев в культурно-просветительских мероприятиях положительно сказывается на развитии их коммуникативных навыков, позволяет глубже познакомиться с историей, культурой и традициями России, почувствовать атмосферу городов и исторических мест, проследить особенности уклада жизни россиян не по книгам, а в реальной жизни.

Летние школы также могут носить региональную тематику: летняя школа «Россия – Дальний Восток» (ДВФУ), международная летняя школа «Лето в Сибири» СВФУ им. М.К. Аммосова, летняя школа межкультурной коммуникации «Открой свою Сибирь» (Тюменского государственного университета), летняя школа «Добро пожаловать в Прикамье!» (Пермского национального исследовательского политехнического университета), летняя школа «Паруса на Восток» (Владивостокского государственного университета экономики и сервиса).

Многие языковые туры комбинируют культурную программу с развлекательной составляющей: посещением пляжей, аквапарков и другими мероприятиями. Популярны комбинированные предложения, позволяющие во время каникул приобрести языковые навыки и получить уроки верховой езды, бальных танцев, игры в гольф, теннис и т.д.

В рамках летних школ реализуются также творческие проекты, участвуя в которых, каждый иностранный студент может «найти себя», «примерить» на себя определенную роль, преодолеть стеснение и робость, обрести уверенность и устойчивость в новых социально-бытовых условиях, стать лидером в каком-либо проекте или программе.

Важнейшая компонента организации обучения в иноязычной среде – *жизнеобеспечение участников программы*. В этот структурный блок входит обеспечение проживания, питания, решение бытовых проблем, предоставление транспортных и коммуникационных услуг, а также обеспечение безопасности. Проблемы жизнеобеспечения играют важную роль, поскольку большая часть негативных оценок участников, как правило, связана именно с этими аспектами.

Подведение итогов может включать финальное анкетирование российских и зарубежных участников программы, обсуждение и обобщение содержания анкет с целью дальнейшей модификации программы, коррекции технологий обучения, выявления наиболее актуальных аспектов жизни в России, заинтересовавших иностранцев, и т.д.

Летние школы являются одним из инструментов интернационализации образовательной деятельности вуза. Для того чтобы начать учиться в другой стране, студент сначала должен решиться на это. Летняя школа – это способ подтолкнуть его, познакомить с Россией. Это не только занятия, но и общение с другими студентами, отдых на природе, обзорные экскурсии по городу и окрестностям, осмотр достопримечательностей, посещение музеев и выставок, знакомство с традициями и культурой народов, проживающих на территории России. Летняя школа формирует у иностранных студентов положительное представление об образовательном процессе в российском вузе и о России в целом.

Список литературы

1. Арефьев А.Л. Подготовка русистов для зарубежных стран в российских вузах // Вестн. РУДН. Сер. «Вопр. образования: языки и специальность». 2015. № 5. С. 17–32.
2. Арсеньев Д.Г., Алексанков А.М., Кораблев В.В. и др. Краткосрочные программы обучения: учеб. пособие. СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2008. 194 с.
3. Концепция государственной поддержки и продвижения русского языка за рубежом: утв. Президентом Российской Федерации 3 ноября 2015 г. // Информационно-правовой портал «Гарант». URL: http://www.kremlin.ru/acts/news/50644 (дата обращения: 06.12.2017).
4. Летние школы // Study in Russia. URL: http://studyinrussia.ru/study-in-russia/summer-schools-for-international-students/ (дата обращения: 06.12.2017).
5. Летние школы // Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого. URL: http://www.spbstu.ru/international-cooperation/international-educational-programs/summer-school/ (дата обращения: 06.12.2017).
6. Обеспечение качества международных краткосрочных программ обучения / под ред. Д.Г. Арсеньева, А.И. Сурыгина. СПб., Изд-во Политехн. ун-та, 2010. 74 с.
7. Послы русского языка в мире. URL: http://xn--80afmkccucbenkca2a0kj4e.xn--p1ai/ (дата обращения: 06.12.2017).
8. Программа продвижения русского языка и образования на русском языке // Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина: сайт. URL: http://www.pushkin.institute/programma/ (дата обращения: 06.12.2017).
9. Bailey R.W., Gorlach M. (eds.) English as a World language. Cambridge, 1984.
10. Brutt-Griffler J. World English: A Study of its development. Multilingual Matters Limited. Clevedon. England, 2002. 231 p.
11. Crystal D. English as a global Language. Cambridge. NY., 1997.
12. Joseph S. Nye. Soft Power: The Means to Success in World Politics. NY: Public Affairs, 2004. 192 p.

SUMMER SCHOOLS AS AN ORGANIZATIONAL AND CONTENT FORM OF ADVANCEMENT OF RUSSIAN LANGUAGE AND CULTURE BY RUSSIA'S HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

N.E. Barsukova

Tver State University

The article proves the role of short-term educational programs in the educational process of a higher educational institution in the aspect of promoting the Russian language and culture for foreign students. The essence of the impact of the implementation of these programs in the format of summer language schools on the creation of multicultural competencies and value orientations of foreign students is revealed. It is shown that summer schools organized by Russian higher educational institutions are aimed at not only preparing foreign students for education and life in the Russian educational space, but also can develop in foreign students interest in the study of the Russian language, in the comprehension of Russian culture and the values of the Russian world through the organization of educational, creative, information-effective and cultural-leisure activities.
Keywords: *foreign students, Russian higher educational institutions, Russian as a foreign language, Russian culture, multicultural value orientations, socio-cultural integration.*

Сведения об авторе:

БАРСУКОВА Наталья Евгеньевна – старший научный сотрудник УНИ ФГБОУ ВО «Тверской государственый университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: starey1951@yandex.ru

УДК 378:17.022.1

ОРИЕНТАЦИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ – НА НРАВСТВЕННОЕ САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА»

А.Я. Борисов

Самарский государственный социально-педагогический университет

В контексте поиска путей преодоления антропологического кризиса обосновывается необходимость ориентации студентов – будущих учителей – на нравственное самосовершенствование; выявляются возможности учебной дисциплины «Физическая культура» в ориентации студентов педагогического вуза на нравственное самосовершенствование; осуществляется отбор умений, овладение которыми способствует ориентации студентов на нравственное самосовершенствование; на конкретных примерах показывается, каким образом на теоретических и практических занятиях создаются условия для соотнесения студентами деятельности по физическому совершенствованию своего тела с нравственными образцами, для становления личностного заинтересованного отношения студентов к нравственному самосовершенствованию, для развития у них способности к ориентации школьников на нравственное самосовершенствование.

Ключевые слова: *будущий учитель, нравственное совершенствование, ориентация, ценность, физическая культура, учебная дисциплина.*

Среди глобальных проблем современности особое место занимает отчуждение человека от культуры, от труда, зачастую от самого себя. Это, в терминологии В.С. Степина, антропологический кризис, содержащий опасность разрушения «той биогенетической основы, которая является предпосылкой индивидуального бытия человека и формирования его как личности, основы, с которой в процессе социализации соединяются разнообразные программы социального поведения и ценностные ориентации, хранящиеся и вырабатываемые в культуре» [14, с. 32].

В рамках понимания ученым сущности антропологического кризиса актуальной становится проблема сохранения телесности и развития нравственности человека. Взаимосвязь телесности и нравственности человека, роль нравственности в развитии телесности определяет Р. Шустерман. Нравственные кодексы, как подчеркивает ученый, – просто абстракция, пока им не даруется жизнь через воплощение их в телесные предрасположения и действия. Всякое должным образом реализованное нравственное достоинство зависит не только от некоторого телесного акта (включая акт речи), но и от соответствующей позы и выражения лица, указывающих на подобающие чувства. То, что предлагается с недовольным, холодным, сердитым лицом, не может быть подлинным актом милосердия [16, с. 56].

Постановка Р. Шустерманом вопроса о взаимосвязи нравственности и телесности человека представляет интерес для педагогики, так как речь идет о взаимосвязи телесных действий человека и его нравственности: «Будучи вписанными в наши тела, социальные нормы и этические ценности могут

сохранять свою силу и без того, чтобы высказываться явно или навязываться законами; они соблюдаются сами собой и навязываются нами привычками нашего тела, включая привычку чувствовать (коренящуюся в теле)» [16, с. 56].

В контексте такого понимания Р. Шустерманом значения телесности в развитии нравственности высвечивается цель – осуществление нравственного воспитания учащихся, студентов в рамках учебной дисциплины «Физическая культура».

Анализ научной периодики показывает, что исследователи в основном ведут речь о воспитании учащихся [2; 5; 9; 10; 11; 13]. Мы концентрируем наше внимание на нравственном воспитании студентов. Одной из задач, ведущих к достижению данной цели, является ориентация студентов – будущих учителей – на нравственное самосовершенствование в процессе освоения учебной дисциплины «Физическая культура».

Работая со студентами Самарского государственного педагогического университета, мы для решения данной задачи дополнили содержание рабочей программы учебной дисциплины «Физическая культура» материалами, направленными на решение обозначенной задачи.

Дидактическими единицами, которыми овладевают студенты на занятиях по физической культуре, являются: физическая культура как компонент общекультурной и профессиональной подготовки будущих учителей; социально-биологические основания физической культуры; основания здорового образа жизни; системы оздоровления и спорт (теория и методика); профессионально-прикладная физическая подготовка студентов.

Данные единицы отражаются в рабочей программе (теоретический, практический, контрольный подразделы программы).

Теоретический раздел направлен на формирование у будущих учителей системы знаний – как научно-практических, так и специальных, позволяющих студентам понимать природные и социальные процессы функционирования физической культуры в обществе; на развитие умений творческого использования таких знаний в целях личностного самосовершенствования, профессионального развития, осуществления здорового образа жизни в процессе учебной и профессиональной деятельности. В рамках данного раздела мы предлагаем такие темы, как «Роль физической культуры в общекультурной и профессиональной подготовке будущего учителя», «Социальные и биологические основания физической культуры», «Роль физической культуры в сохранении и укрепления здоровья. Основания здорового образа жизни», «Физическая культура и регулирование работоспособности» (1-й курс); «Физическая культура педагога в общеобразовательном процессе школы», «Методические основания самостоятельных занятий физическими упражнениями. Самоконтроль в занятиях физическими упражнениями», «Общая физическая и спортивная подготовка в системе физического воспитания студентов», «Спорт. Индивидуальный выбор видов спорта или систем физических упражнений» (2-й курс).

Мы полагаем, что данные темы обладают определенными возможностями в ориентации будущих педагогов на нравственное самосовершенствование. Покажем данные возможности на конкретных примерах.

Теоретические занятия в рамках учебной дисциплины «Физическая

культура» осуществляются в форме лекционных и практических занятий.

Так, например, на лекции на тему «Роль физической культуры в общекультурной и профессиональной подготовке будущего учителя» преподаватель раскрывает перед студентами функционирование физической культуры как социально-педагогического явления на протяжении истории развития человеческого общества. Будущим учителям физическая культура представляется как деятельность, которая направлена на социальное преобразование тела человека, его физического состояния, включающего «социально сформированные средства, механизмы и результаты этой деятельности, связанные с ней нормы и правила поведения, эмоциональные реакции, знания, интересы, потребности, ценностные ориентации и т.п. социальные институты и отношения» [12, с. 2–9].

Используя такой метод, как «информация-обоснование», преподаватель аргументирует значение ценности «тело человека» именно как ценности, в том числе и ценности нравственной. В качестве одного из аргументов приводится идея И.М. Быховской о том, что физическая культура может стать элементом образа жизни людей, неотъемлемой частью культуры в том случае, если человеческое тело будет осознано обществом, группой, индивидом как некоторая ценность или самоценность, как объект социально и индивидуально значимого характера [3, с. 116–119].

Затем студентам для обсуждения предлагается следующее утверждение А.С. Запесоцкого: «Культурное бытие человеческой телесности определяется не просто способностью использования тела в качестве орудия для достижения какой-либо внешней цели – оно предполагает понимание телесной оболочки как внешней формы воплощения внутреннего мира человека, как способа межличностной коммуникации и способа раскрытия его индивидуально-творческого потенциала» [4, с. 127].

Преподаватель направляет обсуждение вопросами: «Каким образом внутренний мир человека отражается в его внешней телесной оболочке?»; «Могут ли нравственные качества человека реализовываться через его тело? Если такая реализация возможна, то как она происходит?»; «Связаны ли между собой нравственное и физическое самосовершенствование человека? Как осуществляется такая связь, если она есть?» и др. В процессе обсуждения будущие учителя постепенно осознают, что тело человека может служить инструментом делания добра. Используя метод «информация – наведение на идею», преподаватель приводит студентов к мысли о единстве нравственности и телесности в человеке. На этом и других подобных занятиях осуществляется реализация ценностного подхода к ориентации студентов – будущих учителей – на нравственное самосовершенствование.

Мы полагаем, что в контексте решения задачи ориентации студентов – будущих учителей – на нравственное самосовершенствование ценностный подход имеет особое значение, так как его сущность заключается в направленности на понимание значений и смыслов, на развитие способности будущих педагогов к наделению смыслом получаемого им в процессе обучения в университете знания. Кроме того, данный подход направлен на раскрытие смысла понятий, объектов в соотнесении их с социально-нравственной жизнью общества. Ценности в контексте данного подхода (нравственные, ценности

физической культуры) выполняют функцию общего методологического ориентира. Мы полагаем, что ценности как значения, к которым приобщаются будущие педагоги и которые они присваивают, ориентируют их как в социальной, так и в педагогической действительности, во взаимоотношениях с учащимися, с людьми в целом. Подчеркнем, что это нравственные ценности и ценности физической культуры.

При изучении студентами темы «Физическая культура педагога в общеобразовательном процессе школы» используется такая форма обучения, как проблемная лекция. Вначале физическая культура раскрывается на личностном уровне. Так, будущие учителя узнают, что личностный уровень физической культуры связан, говоря словами А.С. Запесоцкого, с потребностью и способностью человека к максимальной самореализации на основе использования средств, отпущенных природой и преобразованных в соответствии с культурной целесообразностью [4, с. 125]. Обратив внимание будущих учителей на тот факт, что физическая культура личности представляет собой «совокупность ценностей, потребностей, мотивов и форм жизнедеятельности человека по реализации его сущностных сил и способностей» [4, с. 125], преподаватель предлагает студентам ответить на вопросы: «О каких ценностях идет речь?»; «На что должна быть направлена деятельность, отвечающая таким ценностям?»

В процессе совместного с преподавателем поиска ответов на данные вопросы студенты называют такие ценности, как «жизнь человека», «здоровье», «нравственное совершенство», «справедливость», «милосердие» и т.д., и делают вывод, что деятельность, отвечающая таким ценностям, должна быть направлена на развитие телесного и нравственного начал человека в их единстве и гармонии.

Затем студенты знакомятся с определениями физической культуры личности, предложенными С.С. Коровиным: 1) физическая культура личности есть «специфическое и динамическое личностное состояние, отражающее осознанную потребность (мотивацию) в присвоении и распространении ценностей физической культуры; включенность в физкультурно-спортивную деятельность по направленному использованию ценностей физической культуры для удовлетворения социальных и личностных потребностей, развития системы способностей (в социальном, физическом и психическом аспектах) <…> специфическая сфера общей культуры человека» [7, с. 9]; 2) физическая культура личности представляет собой «интегрированное, специфическое и динамическое личностное состояние, отражающее сформированность ценностных ориентаций, системы двигательных и личностных потребностей и способностей, определяющих эффективность социализации, общесоциальной и физкультурно-оздоровительной деятельности» [7, с. 9].

Преподаватель предлагает студентам рассмотреть данные определения сквозь призму педагогической деятельности и обосновать, какое из определений в наибольшей степени отвечает пониманию физической культуры учителя. В ходе совместных размышлений будущие учителя приходят к убеждению, что понимание физической культуры учителя вписывается в первое определение. Обосновывая такую точку зрения, студенты отмечают, что, во-

первых, физическая культура учителя находится в прямой взаимосвязи с трансляцией школьникам ценностей физической культуры, нравственных ценностей; во-вторых, такая трансляция возможна только в том случае, если данные ценности являются достоянием смысловой сферы сознания самого учителя. В ходе лекции преподаватель особо заостряет внимание студентов на ценностях физической культуры и предлагает осмыслить эти ценности в контексте педагогической деятельности. Осуществляя такое осмысление, будущие учителя среди прочих высказывают и мысль о том, что ценности «физическое совершенство», «нравственное самосовершенствование», становясь достоянием смысловой сферы сознания педагога, реализуются ими в профессиональной деятельности таким образом, что физические качества и свойства самого учителя в единстве с его нравственными качествами становятся образцом для школьников, которому они стремятся подражать.

Практический раздел учебной дисциплины «Физическая культура» также обладает определенными возможностями в аспекте ориентации будущих учителей на нравственное самосовершенствование. Учебный материал, представленный в данном разделе, способствует, во-первых, повышению уровня функциональных и двигательных способностей будущих учителей; во-вторых, формированию качеств и свойств личности, необходимых для осуществления физкультурно-оздоровительной и физкультурно-спортивной деятельности; в-третьих, овладению студентами методами и средствами физкультурно-спортивной деятельности; в-четвертых, приобретению будущими педагогами личностного опыта направленного использования средств физической культуры и спорта, в том числе и для приобщения учащихся к ценностям физической культуры, к нравственным ценностям. Практический раздел программы реализуется в процессе методико-практических и учебно-тренировочных занятий в учебных группах.

Методико-практические занятия направлены на освоение студентами основных учебных, профессиональных и жизненных умений и навыков средствами физической культуры и спорта и самостоятельное воспроизведение таких умений и навыков.

Содержание данных занятий образуют: методики, позволяющие эффективным и экономичным способом овладеть жизненно важными двигательными умениями и навыками, такими как ходьба, бег, прыжки плавание и др.; основные методики самооценки работоспособности человека, уровня усталости и утомления; методики использования средств физической культуры для направленной коррекции усталости и утомления; методики создания индивидуальных программ физического самовоспитания; методики проведения занятий с оздоровительной и восстановительной направленностью; методики самомассажа; методики корректирующей гимнастики для глаз; методики создания и проведения комплексов утренней гимнастики и физических пауз на уроках (первый курс); методики создания плана и проведения занятий по подвижным играм; методики оценки и коррекции осанки и телосложения школьника; методы самоконтроля за физическим развитием и функциональным состоянием организма (стандарты, индексы, функциональные пробы); методики индивидуального подхода и применения средств физического воспитания для направленного развития отдельных физических

качеств; методики проведения учебно-тренировочного занятия по избранному виду спорта; методики создания положений о соревнованиях, планов лыжных и пеших прогулок, походов выходного дня с учащимися разного возраста; методики формирования у школьников умений и навыков осуществления физического самовоспитания; методики осуществления производственной гимнастики с учетом условий и характера труда учителя в школе; методики создания сценариев физкультурно-оздоровительных мероприятий с учащимися разного возраста; методики проведения физкультурно-оздоровительных мероприятий в школе, детском оздоровительном лагере (второй курс).

В рамках решения задачи ориентации студентов на нравственное самосовершенствование мы расширили список умений, формируемых у будущих учителей в рамках практического раздела. Мы осуществляли отбор умений, овладение которыми способствует ориентации студентов на нравственное самосовершенствование, основываясь на теории ориентации учащихся в мире ценностей, предложенной А.В. Кирьяковой.

Осуществленный А.В. Кирьяковой глубокий анализ представлений ученых о понятии «ориентация» и его сущности позволил ей обосновать, что ориентация может быть рассмотрена, во-первых, как процесс; во-вторых, как результат: «Ориентация как результат определяется свободным владением широким кругом знаний в определенной области и подразумевает одновременно то, что приобретенный человеком уровень – это своеобразный необходимый фундамент для постоянного поиска, развития, совершенствования и углубления имеющихся представлений <…> Ориентация как процесс – это проективные действия от замысла до результата: точный, правильный выбор цели, средств достижения, оценка действия в сопоставлении поступка с общей направленностью, планами, жизненными ценностями» [6, с. 3–4].

Для нас интерес представляет понимание ориентации как процесса. В рамках данного понимания ориентации мы выделяем умение ориентировать учащихся на нравственное и физическое самосовершенствование, на здоровый образ жизни, создавать благоприятный психологический климат в учебно-воспитательном процессе. Поясним, почему мы отобрали именно эти умения.

Ориентация учащихся на нравственное и физическое самосовершенствование, здоровый образ жизни рассматривается нами как процесс. Данный процесс включает в себя: 1) верный выбор цели (физическое и нравственное самосовершенствование); 2) конкретные средства, позволяющие достигнуть эту цель; 3) оценку педагогом своей педагогической деятельности, направленной на достижение цели, по критериям ценностей физической культуры, нравственных ценностей. Нравственное и физическое самосовершенствование, здоровый образ жизни в той или иной мере вбирают в себя другие ценности физической культуры и нравственные ценности. Например, здоровый образ жизни направлен на сохранение здоровья, а следовательно, и жизни человека (ценности физической культуры). Нравственное самосовершенствование предполагает справедливость, милосердие, великодушие (нравственные ценности). Физическое самосовершенствование находится в прямой взаимосвязи с телом человека, с его двигательной активностью (ценности физической культуры) и т.д. Без благоприятного психологического климата в учебно-воспитательном процессе

невозможно осуществить ориентацию школьников в мире ценностей физической культуры, нравственных ценностей, а тем самым и приобщить учащихся к данным ценностям.

Как утверждает А.В. Кирьякова, поиск, оценка, выбор и проекция являются механизмами ориентации школьников в мире ценностей [6, с. 61].

Сущность поиска как механизма ориентации, по утверждению А.В. Кирьяковой, наиболее ярко проявляется в познавательной деятельности. Ученый подчеркивает, что в процессе поиска личность приобретает новые (пусть только для нее) знания, что позволяет ей меняться [6, с. 64–65]. С нашей точки зрения, такой механизм ориентации отражается в умении педагога вести поиск ценностей (ценностей физической культуры, нравственных ценностей) на уровне преподаваемой им учебной дисциплины. Формирование у будущего учителя этого умения сочетается с организацией его познавательной деятельности. Мы разделяем точку зрения А.В. Кирьяковой относительно той роли, которую познавательная деятельность играет в поиске ценностей, но считаем необходимым подчеркнуть особенность познавательной деятельности в контексте ориентации студентов на нравственное самосовершенствование. Необходимо вести речь не о собственно познавательной деятельности, позволяющей студенту овладевать научным знанием по дисциплине, которую он будет преподавать (хотя, несомненно, нужно обладать глубоким знанием содержания преподаваемой дисциплины, чтобы эффективно осуществлять поиск ценностей в данном содержании), но о приоритетах в деятельности. Мы имеем в виду приоритет морального познания над научным. Такой приоритет объясняется тем, что освоение студентами нравственных ценностей, ценностей физической культуры не укладывается в рамки познавательной деятельности. Как утверждает В.П. Бездухов: «Научное познание отлично от морального познания. Если первое базируется на логике объективных закономерностей, то второе – на ценностных представлениях» [8, с. 150]. Именно формирование у будущего учителя собственных ценностных представлений будет способствовать тому, что он сможет в своей профессиональной деятельности успешно осуществлять поиск нравственных ценностей, ценностей физической культуры в контексте преподаваемой учебной дисциплины.

Оценка как механизм ориентации является, по утверждению А.В. Кирьяковой, способом формирования оценочных суждений учащихся. Ученый не ограничивает ценностно-оценочное освоение действительности лишь накоплением знаний. Такое освоение действительности предполагает их качественное преобразование, отражающее личностный смысл как самих знаний, так и находящихся в их основаниях явлений. Задачей педагога здесь видится развитие способности учащихся к оценке, которая, выполняя гносеологическую, фиксирующую, корректирующую, стимулирующую функции, находится в тесной взаимосвязи с поиском [6, с. 66–69].

Обращение к оценке как механизму ориентации учащихся в мире ценностей позволило нам выделить в качестве умений, овладение которыми способствует ориентации студентов на нравственное самосовершенствование, следующие: умение осуществлять оценку значимых для учащихся ценностей физической культуры и умение осуществлять и оценивать физкультурно-оздоровительную работу, учебную нагрузку, режим дня учащихся и т.д.

Оценка, по утверждению А.В. Кирьяковой, находится в тесной взаимосвязи с выбором ценностей [6 , с. 71] .

Ситуация выбора заставляет педагога определять свои предпочтения среди нескольких альтернатив. Учитель выбирает то, что он считает положительным, важным, значимым. Но возникает вопрос: «Что считать положительным, важным, значимым?» Каждый педагог обладает собственной субъективной системой ценностей, которая по своему содержанию отличается от системы ценностей других людей. То, что для одного положительно, важно, значимо (например, дисциплина), для другого таким не является. Мы ведем речь о ценностях физической культуры и о нравственных ценностях, поэтому полагаем, что еще одним умением является умение осуществлять выбор значимых для школьников ценностей физической культуры. Иными словами, того, что положительно, важно, значимо не только для учителя, но и для учащегося.

Проблема выбора представляется особенно.

Подчеркнем, что, если сравнивать ситуацию морального выбора с ситуацией ценностного выбора, то первая представляется более сложной, чем вторая. Это объясняется тем, что в моральном выборе, по утверждению Ю.А. Шрейдера, речь идет не о предпочтении одного из благ другим благам [15, с. 38], а о том, что моральный выбор как выбор альтернатив, в том числе и альтернативных ценностей, должен быть «безусловным благом для других» [15, с. 39]. Таким образом, идет выбор ценностей физической культуры, нравственных ценностей, принимающих форму мотива деятельности педагога.

Когда педагог выбирает благо, безусловное для школьника, именно тогда он выбирает моральную ценность. Это объясняется тем, что только ориентированное на другого человека благо может стать моральной ценностью. Педагог желает, а главное – готов обеспечивать получение блага другим человеком (прежде всего школьником).

В этом, по утверждению Ю.А. Шрейдера, происходит реализация этического принципа конвертируемости натурального блага: «…то, что в отношении себя является натуральным благом, будучи направлено на других, конвертируется в моральную ценность других» [15, 39–40].

Итак, умениями, овладение которыми способствует ориентации студентов на нравственное самосовершенствование, являются: умение ориентировать учащихся на нравственное и физическое самосовершенствование; умение ориентировать школьников на здоровый образ жизни; умение создавать благоприятный психологический климат в учебно-воспитательном процессе; умение осуществлять поиск ценностей физической культуры на уровне преподаваемой учебной дисциплины; умение осуществлять оценку значимых для школьников ценностей физической культуры; умение осуществлять и оценивать физкультурно-оздоровительную работу, учебную нагрузку, режим дня школьников и т.д.; умение осуществлять выбор значимых для школьников ценностей физической культуры.

Овладение вышеназванными умениями осуществляется в процессе овладения студентами содержанием практического раздела учебной дисциплины «Физическая культура». Так, изучение методики самооценки работоспособности, усталости и утомления, методики применения средств физической культуры для направленной коррекции усталости и утомления

способствует формированию умения осуществлять и оценивать физкультурно-оздоровительную работу, учебную нагрузку, режим дня учащихся; в ходе овладения методикой создания индивидуальных программ физического самовоспитания, методикой проведения занятий с оздоровительной и восстановительной направленностью развивается умение ориентировать школьников на нравственное и физическое самосовершенствование, формируется умение ориентировать школьников на здоровый образ жизни; изучение методики использования индивидуального подхода и применения средств физического воспитания для направленного развития отдельных физических качеств способствует формированию умения осуществлять оценку значимых для учащихся ценностей физической культуры, умения осуществлять выбор значимых для школьников ценностей физической культуры и нравственных ценностей; в ходе овладения студентами методикой обучения школьников физическому самовоспитанию у будущих педагогов развиваются умение ориентировать учащихся на нравственное и физическое самосовершенствование, умение ориентировать учащихся на здоровый образ жизни; в процессе изучения методики создания планов и сценариев проведения в школе и детских оздоровительных лагерях физкультурно-оздоровительных мероприятий с учащимися разного возраста развивается умение осуществлять физкультурно-оздоровительную работу со школьниками и т.д.

Итак, учебная дисциплина «Физическая культура» обладает значительным потенциалом в аспекте ориентации студентов – будущих учителей – на нравственное самосовершенствование. Опыт работы со студентами позволил сделать вывод, что использование данного потенциала будет более эффективным, если на занятиях целенаправленно и систематически создаются условия для регулярного соотнесения деятельности студентов по физическому совершенствованию своего тела с нравственными образцами, для становления личностного заинтересованного отношения студентов к нравственному самосовершенствованию; если ориентация студентов на нравственное самосовершенствование сочетается с развитием у них способности к ориентации школьников на нравственное самосовершенствование.

Список литературы

1. Алиев М.Н., Гаджиев О.М. Нравственное воспитание юных спортсменов средствами физической культуры и спорта // Изв. Южн. Федераль. ун-та. Пед. науки. 2012. № 5. С. 86–95.
2. Ахмерова Н.М., Петухова Е.А. Нравственное воспитание младших школьников на уроках физической культуры // Опыт и инновации в психологии и педагогике. 2016. № 4. С. 92–109.
3. Быховская И.М. «Homo somatikos»: аксиология человеческого тела. М.: Эдиториал УРСС, 2000. 208 с.
4. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, политика. М.: Наука, 2002. 456 с.
5. Кадочников Д.Г. Возможности физической культуры и спорта в воспитании нравственных качеств школьников // Науч.-спорт. вестн. Урала и Сибири. 2017. Т. 14. № 2. С. 52–55.

6. Кирьякова А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей. Оренбург: ОГУ, 1996. 190 с.
7. Коровин С.С. Теория и методика формирования физической культуры личности. Оренбург: ОГПУ, 2005. 72 с.
8. Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: СамГПУ, 2002. 400 с.
9. Кухтарева О.А., Логвиненко Л.В. Возникновение средств физической культуры и ее влияние на формирование нравственных начал в воспитании // Вестн. Ессентук. ин-та управления, бизнеса и права. 2016. № 12. С. 165–168.
10. Логинов В.В. Нравственное воспитание младших школьников средствами физической культуры // Символ науки. 2015. № 12–2. С. 157–162.
11. Лысенко Е.А. Духовно-нравственное воспитание на уроках по физической культуре // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2010. № 14. С. 322–324.
12. Николаев Ю.М. Физическая культура и основные сферы жизнедеятельности человека и общества в контексте социокультурного анализа // Теория и практика физической культуры. 2003. № 8. С. 2–9.
13. Скрыгин С.В. Содержание программы нравственного воспитания на уроках физической культуры // Электрон. науч. журн. 2017. № 5–2(20). С. 257–261.
14. Степин В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
15. Шрейдер Ю.А. Этика. М.: Текст, 1998. 271 с.
16. Шустерман Р. Мыслить через тело: гуманитарное образование // Вопросы философии. 2006. №6. С. 52–67.

ORIENTATION OF STUDENTS – FUTURE TEACHERS ON MORAL SELF-IMPROVEMENT IN THE PROCESS OF STUDYING THE ACADEMIC DISCIPLINE «PHYSICAL CULTURE»

A.Y. Borisov

Samara State University of Social Sciences and Education

In the article, in the context of the search for ways to overcome the anthropological crisis, the necessity of orientation of students – future teachers for moral self-improvement – is grounded; the possibilities of the educational discipline «Physical Culture» in the orientation of the students of a pedagogical university for moral self-improvement are revealed; the selection of skills, the mastering of which facilitates the orientation of students to moral self-improvement; on concrete examples, it shows how in theoretical and practical exercises conditions are created for students to correlate their physical improvement with moral patterns, for the formation of a personal, interested attitude of students towards moral self-improvement, for developing their ability to orient students toward moral self-improvement.
***Keywords**: future teacher, moral perfection, value orientation, physical culture, academic discipline.*

Об авторе:

БОРИСОВ Александр Яковлевич – кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой физического воспитания факультета физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443099, Самара, ул. М. Горького, 65/67), e-mail: borisov-samara@mail.ru

УДК 378.146+364.62

ИСТОРИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

О.Н. Борисова

Тверской государственный университет

Раскрыты сущность, место и роль исторической рефлексии в профессиональной подготовке социального работника. Выявлены особенности исторического познания социальной работы и его методы, различены такие понятия, как ретроспективный анализ и ретроспективная рефлексия. Определены условия развития рефлексивных способностей студентов и становления личностно-профессионального самосознания бакалавра социальной работы

Ключевые слова: *профессиональная подготовка, социальный работник, историческое познание социальной работы, рефлексия, историческая рефлексия.*

В профессиональной подготовке бакалавра социальной работы, предполагающей формирование и развитие целого ряда общекультурных и профессиональных компетенций, можно различить теоретическое, нормативно-правовое, технологическое и историческое познание студентами своей будущей деятельности. Предназначение исторического познания социальной работы состоит в определении закономерностей развития этого культурно-исторического феномена, осмысления значимости результатов такого познания в понимании современной теории, моделей и технологий социальной работы, обоснования ее стратегий на ближайшую и отдаленную перспективу.

Историческое познание социальной работы имеет ряд особенностей по сравнению с изучением ее теории и технологий, поскольку направлено на понимание *прошлого*. Результатом такого познания является не только получение информации, констатирующей, «как это было», но и обоснованные выводы и положения, позволяющие рассматривать существовавшую ранее практику социальной работы с современных теоретико-методологических позиций. Учебная дисциплина «История социальной работы в России» направлена на формирование способности анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции. В рамках этого предмета формируется способность учитывать в профессиональной деятельности специфику и современное сочетание глобального, национального и регионального, особенности этнокультурного развития своей страны и социокультурного пространства, поведение различных национально-этнических, половозрастных и социально-классовых групп, инфраструктуру обеспечения социального благополучия граждан. Эти важные компетенции отражены в действующем федеральном государственном образовательном стандарте.

Рефлексивное отношение к истории дает человеку не только знания о прошлом, но оказывает влияние на личностное становление, понимание социальных процессов, жизненную позицию. Великий российский историк В.О. Ключевский выразил это так: «Предмет истории – то в прошлом, что не проходит, как наследство, урок, неконченый процесс, как вечный закон. Изучая дедов, узнаем внуков, т.е., изучая предков, узнаем *самих себя*. Без знания истории мы должны признать себя случайностями, не знающими, как и зачем

мы пришли в мир, как и для чего в нем живем, как и к чему должны стремиться, механическими куклами, которые не родятся, а делаются, не умирают по законам природы, жизни, а ломаются по чьему-то детскому капризу» [3, с. 375].

Специфика исторического познания состоит в том, что выполняющий его исследователь сталкивается с различными методологическими подходами, мнениями и суждениями, высказанными авторами ранее состоявшихся исследований, которые с различной степенью достоверности и объективности демонстрируют опыт прошлого.

Одним из самых сложных моментов исторического познания социальной работы является вопрос, связанный с корректным выбором первоисточников и определением критериев оценки для максимально адекватного отражения событий и явлений, принципов, теоретических положений и опыта их реализации в практике социальной работы. Существуют очень разные (иногда противоположные) трактовки одного и того же конкретного социального феномена, одной и той же системы организации социальной поддержки человека, оказавшегося в трудной жизненной ситуации. Часто официальные источники по социальной политике носят апологетический характер, всячески поддерживая и защищая существующую в данный исторический момент власть. Очень важно, чтобы формулируемые выводы и суждения по истории социальной работы были обеспечены надежными и объективными источниками. Их совокупность составляют не только архивные материалы и научные публикации, но и публицистические и художественные произведения, воспоминания очевидцев или их потомков, которые отражают личный опыт непосредственного участника событий.

Следует отметить, что историческое познание в области социальной работы отличается *метапредметностью*, в нем имеют место такие аспекты, как собственно исторический (анализ событий прошлого с позиций современного теоретического и методологического исторического знания), социокультурный (анализ практики социальной работы в реалиях социокультурного констекста рассматриваемого периода), социологический (анализ прошлых феноменов социальной работы в контексте социальной политики, декларируемых и имевших место в действительности социальных отношений), антрополого-гуманистический (анализ практики социальной работы в контексте ее ведущей ценности – человека, достижения его социального благополучия, анализ опыта оказания социальной поддержки, помощи, защиты человеку, оказавшемуся в трудной жизненной ситуации как ключевого контента современной парадигмы социальной работы).

Необходимо специально указать на особенности *методов исторического познания* практики социальной работы. Прежде всего требуется строгое изложение фактического материала в правильной последовательности, четкое определение временных рамок исследования. Хронологический метод обусловлен тем, что ключевым понятием данной науки является историческое время. Если историко-сравнительный метод основывается на поиске общего и отличного в явлениях прошлого, то историко-типологический метод базируется на выявленных закономерностях явлений и событий, создает их классификацию, типологию. Историко-генетический метод позволяет раскрыть раннее развитие изучаемого события или явления, его генезис, происхождение, истоки. Нарративный (описательно-повествовательный) метод предполагает максимально точное описание фактов, а ретроспективный метод – четкий анализ хроники,

предшествующей интересующему событию, с целью выявления его причин.

Рассмотренные методы определяют, *как* ведется историческое познание, но не менее важными в образовательном процессе являются вопросы: *зачем* оно, *ради чего* осуществляется?

Одной из версий ответа можно считать *историческую рефлексию*.

Такая цель курса, как понимание исторического становления и развития отечественной социальной работы, осознание динамики социальной помощи нуждающимся с древнейших времен до наших дней в России, может реализовываться по-разному. В настоящее время большинство имеющихся учебников и учебных пособий по истории социальной работы позволяют использовать их в качестве средства для организации исторической рефлексии. Примером могут служить работы Е.И. Холостовой, М.Ф. Фирсова и др., где рассматриваются важнейшие проблемы и этапы становления социальной работы как общественной практики, области познания и направления образования, показывается влияние социально-исторического контекста на формы, виды и направления помогающих практик [2; 6; 7; 8]. Однако реализация на практике рефлексивного подхода к изучению истории социальной работы требует специальных профессионально-педагогических усилий.

Прежде всего следует отличать историческую рефлексию от двух очень близких ей категорий – *ретроспективного анализа и ретроспективной рефлексии.*

Рефле́ксия (от позднелат. reflexio – «обращение назад») традиционно в философии рассматривалась как специфическое качество и способность человека, как обращение внимания субъекта на самого себя и на своё сознание, в частности на продукты собственной активности, их переосмысление.

При всей значимости и ценности ретроспективного анализа для исторического познания важно понимать, что он может осуществляться как мыслительная процедура, без рефлексии. Вопрос о соотношении мышления, понимания и рефлексии ставил в центр своей философско-методологической работы известный исследователь XX в. Г.П. Щедровицкий. Для нас особый интерес представляют взгляды этого ученого на исторические аспекты познавательных процессов, выраженные в двух разделах его труда «Мышление. Понимание. Рефлексия»: «Проблема исторического развития мышления» [9, с. 227–245] и «Об историческом развитии форм организации мышления» [9, с. 420–433]. В них автор рассматривает сферу мышления как единое историческое целое; мышление отличается от актов мысли и отдельных организованностей мышления, как бы плывущих в едином историческом потоке внутри сферы мышления. Подчеркивается значение исторических процессов во всех духовных явлениях, в том числе и в мышлении; говорится о значимости построения исторического представления, о необходимости владения методами исторической реконструкции.

Благодаря рефлексии человек может не просто знать нечто, но ещё и знать о своём знании, выделять в нем некоторые устойчивые элементы, чтобы, изолировав их, сосредоточить на них внимание. Рефлексия предполагает осознание изученного и понятого, перенесение познанного на себя.

Существует несомненная возможность для отдельного человека и для социальной общности сознавать в рефлексии свое прошлое. Такую рефлексию правомерно называют ретроспективной и часто отождествляют с исторической.

Конечно, историческая рефлексия является ретроспективной, так как это «взгляд назад», но не в пространстве, а во времени. Однако в контексте целенаправленного образовательного процесса не любая ретроспективная рефлексия является исторической. Это связано с тем, что рефлексивный подход к изучению истории основывается не только на способностях памяти, не является механической «раскадровкой» происшедших событий. Он включает *историческое сознание* и осознание событий, их причинно-следственные связи, осмысление и осмысленное отношение к происшедшему, владение навыками исторического исследования, неслучайность выбора методов и средств исторического познания.

Историческая рефлексия предполагает и другую (кроме ретроспективной) рефлективную способность – сознавать себя в реальном времени, то есть в настоящем. Такая способность совершенно обязательна для исторического познания, так как является рефлексией в модусе потенциальности, которая может быть в любой момент актуализирована. Она вместе с ретроспективной рефлексией даст материал для проспективной рефлексии, для предвосхищения (*anticipatio*). Например, хорошо осознав суть изучаемого исторического периода развития социальной помощи нуждающимся, разобравшись в факторах, которые обуславливают динамику, студент способен самостоятельно определить основное содержание следующего хронологического периода в истории социальной работы.

В деятельности рефлексия, являясь механизмом развития, выполняет две важные функции: *познавательную и регулятивную***,** которые не следует смешивать. Часто познавательная функция подчинена регулятивной, вплоть до вытеснения. Этого нельзя допускать в образовательном процессе. Важно не забывать, что историческая рефлексия – это креативный, преобразующий акт. Преобразующая функция исторической рефлексии проявляется в форме ретроспективного восстановления событий и поступков, причинно-следственных связей. Историческое знание в таких случаях не является отчужденным, оно понято, осознанно, личностно «окрашено» и значимо.

Развитие рефлексивных способностей студентов непосредственно связано с их самоопределением, самостоятельным и ответственным выбором объекта исторического исследования, осознанной включенностью в процесс исторического познания, который должен быть методически обеспечен [5, с. 178–189]. Студент занимает определенную позицию и осознает это. Вспомним, что слово «исторический» этимологически восходит к древнегреч. *ιστορέω* – «испытывать, узнавать, исследовать, рассказывать, свидетельствовать». Рефлектирующий человек – это свидетель бытия, очевидец событий.

Актуальность создания образовательных условий для развития рефлексивных способностей студентов определяется социальными вызовами XXI в., один из вариантов которых рассматривает О.С. Анисимов. Он определяет значение исторических реконструкций и рефлексивной самоорганизации и считает, что «неспособность видеть и адекватно оценить проблемы предопределена рассудочным типом образования» [1, с. 117].

Историческая рефлексия касается не только исторического познания социальной работы, но и всей профессиональной деятельности, позволяет развивать и деятельность, и саму личность будущего бакалавра социальной

работы. Именно рефлексивные способности позволяют человеку приобрести качества, которые отмечает известный специалист в сфере деонтологии социальной работы Г.Н. Медведева: «Социальная работа как вид деятельности, нацеленный на содействие человеку и обществу в достижении благополучия, в свою очередь, должна способствовать развитию социального работника…. Быть благополучным в своей индивидуальной и социальной жизнедеятельности, уметь построить прочные приязненные отношения с членами своего окружения, пользоваться их уважением, доверием и поддержкой – долг социального работника перед самим собой [4, с. 124].

Подготовка бакалавра социальной работы может и должна быть организована так, чтобы происходило становление личностно-профессионального самосознания, формировалась потребность и способность осуществления культурно-исторической рефлексии, что является определяющим для современного социального работника как личности и профессионала в контексте компетентностной парадигмы подготовки кадров в сфере высшего образования.

Список литературы

1. Анисимов О.С. Современное образование: от рассудочности к разумности // Образование и наука. 2014. № 3. С.107–123.
2. История социальной работы: учеб. пособие / М.Н. Коныгина, Н.П. Клушина, Т.Ф. Маслова и др.; науч. ред. И.Б. Котова. М.: «Дашков и К°», 2015. 552 с.
3. Ключевский В.О. Соч.: в 9 т. Материалы разных лет / под ред. В.Л. Янина. М.: Мысль, 1990. Т. IX. 525 с.
4. Медведева Г.Н. Деонтология социальной работы: учебник. М.: Академия, 2011. 222 с.
5. Отечественная практика социальной работы: XX – начало XXI вв. / О.Н. Борисова, С.Н. Добросмыслова, И.Д. Лельчицкий. Тверь: ТвГУ, 2017. 196 с.
6. Фирсов М.В. История социальной работы: учеб. пособие. М.: Кнорус, 2017. 396 с.
7. Холостова Е.И. История социальной работы в России: учебник для бакалавров. М.: «Дашков и К°», 2015. 282 с.
8. Шарин В.И. История социальной работы: учеб. пособие. М.: Дашков и К°, 2016. 368 с.
9. Щедровицкий Г.П. Мышление. Понимание. Рефлексия / сост. и отв. ред. А.А. Пископпельу и др. М.: Наследие ММК, 2005. 800 с.

HISTORICAL REFLECTION IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE BACHELOR IN SOCIAL WORK

O.N.Borisova

Tver State University

The article reveals the essence of historical reflection, defines its place and role in the preparation of a bachelor's degree in social work. The features of historical knowledge of social work and its methods are revealed, such concepts as retrospective analysis and retrospective reflection are distinguished. The conditions for the development of reflexive abilities and the formation of personal and professional self-awareness of the bachelor of social work are determined.

Keywords: *vocational training, social worker, historical cognition in social work, reflection, historical reflection.*

Об авторе:

БОРИСОВА Ольга Николаевна – кандидат философских наук, доцент кафедры «Социальная работа и педагогика» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Borisova.ON@tversu.ru

УДК 37.04

КОНСУЛЬТИРОВАНИЕ И КОУЧИНГ В ПОДГОТОВКЕ МАГИСТРА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

О.Н.Борисова, С.Н.Добросмыслова

Тверской государственный университет

Охарактеризованы консультирование и коучинг как новая парадигма и современная технология профессиональной деятельности магистра в сфере социальной работы. Систематизированы научные подходы к организации коучинга, выявлены его отличия от консультирования, определены место и роль консультирования и коучинга в образовательном процессе.

Ключевые слова: *консультирование, консультант, коуч, коучинг, профессиональная подготовка, социальный работник, магистр, образовательная программа.*

Актуальность темы определяется необходимостью поиска эффективных моделей магистерской подготовки, понимания места, назначения, соотношения традиционных и инновационных видов и форм организации деятельности. Представляет значительный исследовательский интерес взаимосвязь компетенций, которыми должен обладать выпускник, с теми подходами и технологиями, которые применяются в процессе его подготовки. Все наши размышления, различения и констатации относятся к консультированию и коучингу, как в сфере социальной работы, так и в сфере высшего профессионального образования и непосредственно связаны с реализацией магистерской программы «Консультирование и коучинг в социальной работе». Направленность этой программы была задана запросом общества в необходимости не только обучению социальным технологиям оказания помощи клиентам путем разрешения их многообразных проблем, но и в появлении консультанта и коуча в системе социальной работы.

В отличии от многих стран Западной Европы, США, Канады, Израиля, а также стран Юго-Восточной Азии (прежде всего Китая, Японии и Южной Кореи), где профессиональная подготовка коучей стала неотъемлемой составляющей академического образования, в России, коучинг фактически не применялся в высшем образовании. По мнению Л.М. Андрюхиной, это связано с тем, что в коучинге образование не является самоцелью, задачи образования встроены в процесс достижения жизненных или профессиональных целей клиента, а сам характер коучинговых практик как сервиса услуг не способствует его внедрению в формальные системы образования [1, с.313-314].

В отечественной практике высшего образования традиционно применяется консультирование студентов на разных ступенях образовательного процесса, ведется подготовка к профессиональному консультированию по целому ряду образовательных программ, в том числе и магистерской подготовки. Консультирование распространяется из сфер деятельности, где оно является достаточно традиционным, на сравнительно новые сферы, в том числе на сферу социальной работы. При этом более

подробно исследованы и широко применяются психологическое и управленческое консультирование. Мало внимания уделяется исследованию и организации академического консультирования, значение которого усиливается в вузах многих стран и обусловлено введением кредитной технологии обучения, необходимостью проектировать индивидуальную образовательную траекторию студента. Именно это консультирование направлено на помощь студенту в решении академических проблем и выполняет значимые конкретные функции [6, с. 91-93]. К ним относится консультирование по вопросам использования образовательной среды университета, рекомендации по ориентации образовательной деятельности на индивидуальное и профессиональное развитие обучающихся в условиях дифференциации образовательных программ.

Традиционно понимается, что консультировать – значит давать консультацию-совет, разъяснение специалиста по какому-либо вопросу (лат. consultation – совещаться, советоваться, заботиться). Однако, современное состояние и назначение консультирования как вида профессиональной деятельности проявляют сложность данного феномена, позволяют нам различать разные его аспекты [2, с. 80-85]. Меняется социокультурный контекст профессионального консультирования, выявляются его новые грани, новая значимость в сочетании с коучингом.

Как правило, магистрант может получить достаточно четкое и полное представление о практике консультирования в процессе обучения, благодаря тому, что преподаватели осуществляют этот вид деятельности и широко используют консультацию как форму. Что касается коучинга, встает целый ряд вопросов. Занимается ли преподаватель коучингом со студентами? Может ли реализовываться коуч-технология в образовательном процессе? Должен ли преподаватель быть коучем?

Поиск ответов требует обращение к понятию и смыслу коучинга.

В своем первоначальном смысле английское слово *«coaching»* означает - *«транспортировать кого-то, перемещать из одного места в другое».* Этот перевод хорошо передает основную суть коучинга- достижение заданных изменений в человеке [7, с. 33]. Это могут быть изменения в уровне развития какого-то конкретного навыка, повышение мотивации, а могут быть и серьезное изменение жизненной стратегии, поведения, «перемещение» из трудной жизненной ситуации в благополучную.

Известный специалист в сфере управления персоналом и корпоративного управления, бизнес-коуч и преподаватель С.В.Шекшня рассматривает целый ряд определений коучинга, данные разными авторами. Представленные исследователем понятия рассматривают коучинг в разных плоскостях: во-первых, как процесс, содействующий обучению и становлению руководителя как профессионала; во-вторых, как высвобождение возможностей, способностей и личностных ресурсов самих сотрудников; в-третьих, как вмешательство специалиста с целью развития определенного (определенных) навыков у человека; в-четвертых, как процесс взаимодействия между клиентом и консультантом; в-пятых, как искусство оказания поддержки и помощи другим; в-шестых, как взаимное сотрудничество, направленное на нахождение решений для конкретных проблем [7, с. 28]. Многообразие определений

свидетельствует о комплексном характере коучинга и обосновывает использования в его организации различных научных подходов: психодинамического, бихевиаристкого, когнитивного, личностного, системного и т.п. (рис.1).

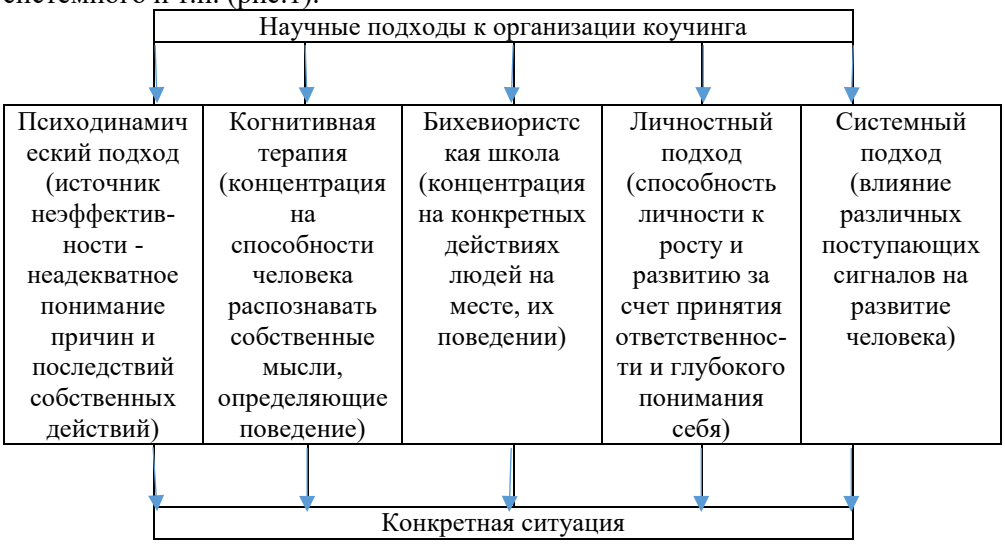


Рис.1. Научные подходы к организации коучинга

На практике же ни один из приведенных выше подходов не существует изолированно от других. Опытный коуч в своей работе пользуется элементами различных подходов в зависимости от конкретной ситуации. Основополагающий принцип коучингаа – коуч начинает работать со своим подопечным только тогда, когда они оба верят в возможность прогресса – повышения результативности, развития навыков, изменения мотивации. Коуч не предлагает готовых решений и не передает свой опыт, но содействует тому, чтобы человек сам учился находить решения и необходимые ресурсы для достижения цели.

Проанализировав все подходы, можно определить коучинг как процесс содействия максимальному самораскрытию потенциала отдельных людей.

Социальный работник должен быть не только консультантом, но и коучем, способным сфокусировать внимание человека на целенаправленном действии разрешения своей проблемы и побудить его совершить это действие, получив от этого удовольствие. Методика коучинга направлена на обучение тому, как самостоятельно справляться с возникающими проблемами без посторонней помощи, увидеть альтернативные варианты решения личных проблем, посмотреть на них с другой стороны [3, с. 1101].

В идеи коучинга заложены основные принципы современной социальной работы, т.к. «основной отличительной особенностью коучинга является то, что коуч помогает человеку найти собственное решение, а не решает проблему за него… Он должен быть экспертом в том, как помогать другим в раскрытии их собственных возможностей» [5, с. 81]. Мы разделяем позицию специалистов, что «коучинг и социальная работа… являются … комплиментарными, тождественными по ценностно-смысловым контекстам их применения, а именно с целью поддержки человека в его жизнедеятельности» [4, с. 202].

В процессе подготовки будущего консультанта и коуча в сфере социальной работы преподаватель занимается консультированием и коучингом со студентами в их развитии, что, безусловно, способствует овладению студентами основами и технологиями консультирования и коучинга в работы с клиентами.

Таким образом, можно сказать, что коучинг выступает, во-первых, как новая парадигма образования [1, с. 314], во-вторых, как технология социальной работы - система практической деятельности по оказанию социальной помощи людьми, выступающими в качестве личных «коучей» (тренеров, наставников). В отличие от консультирования коучинг концентрируется не на проблемах и болевых точках человека, а опирается на лучший опыт и достижения человека. Коучинг имеет свои ограничения. Во-первых, он применяется только в тех случаях, когда клиент осознанно ставит задачи своего развития, насильно применять коучинг нельзя. Во-вторых, коуч помогает клиенту найти, сформулировать и реализовать свои собственные желания, цели, способы действий.

Целью коучинга является определенная трансформация человека, достижение изменений в его поведении, мышлении, мотивации. Естественно, ответственность за такую трансформацию может лежать только на самом человеке, внешние контрагенты (коуч, руководитель, коллеги, социальный работник, учитель и т.п.) могут лишь способствовать этому, но не могут принять на себя ответственность за их результаты. Вместе с тем коуч, являющийся носителем профессиональной экспертизы, несет ответственность перед возникающим «партнерством по изменению коучи» за то, чтобы построить коучинговый процесс таким образом, чтобы он оказался результативным для данного конкретного клиента [7, с. 34].

Логика нашего рассуждения позволяет заключить, что консультирование и коучинг в образовательном процессе имеет тем большее значение, чем важнее для выпускника овладение этими видами деятельности. Такой подход вполне закономерен для процесса обучения, когда преподаватель, как коуч, поддерживает самостоятельную разработку и реализацию плана персонального развития студента, его карьерного движения, решения профессиональной задачи, помогает определить свой стиль профессиональной деятельности, что, по большому счету, отвечает стратегическим целям развития образования. В тоже время это имеет непосредственное отношение к будущей профессиональной деятельности магистрантов, которая направлена на улучшение и преодоление личностных и социальных трудностей людей, социальных групп и категорий, посредством их социальной поддержки, защиты, коррекции, реабилитации.

Коучинг является универсальным методом для достижения целей и решения различных проблем в любых сферах жизни человека: образовании, физическом здоровье, работе и карьере, межличностных отношениях, семье, социальной поддержке и защите, и др. Социальный работник, будучи компетентным специалистом, вникая в личную жизнь клиента, обязательно должен максимально помочь, обучить клиента самостоятельности в решении задач, оказать помощь с адаптацией к изменчивым внешним обстоятельствам, всячески способствовать развитию необходимых способностей и навыков для получения результата. Здесь явно прослеживается связь коучинга как с задачами профессионального образования, так и с целью социальной работы – помочь человеку самостоятельно разрешать свои трудности и проблемы.

Список литературы

1. Андрюхина Л.М. Коучинг высокой эффективности в профессионально-педагогическом образовании // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 22-й Междунар. науч.-практ. конф. 2017. С. 312-316.
2. Борисова О.Н. Психолого-педагогические аспекты консультирования как вида профессиональной деятельности // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2008. №13 (73). С.80-85.
3. Дарибаева Р.Д., Толегенова К.К., Толегенова С.С. Научно-теоретические основы использования коучинговой технологий в социальной работе // Молодой ученый. 2016. № 9 (113). С. 1101-1103.
4. Мороз М.В. Коучинг как технология подготовки будущих социальных работников в вузе // // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2017.№4. С. 201-204.
5. Основы коучинга: учеб.пособие / Т. А. Никитина, М. А. Шаталина. Самара: Самар. гос. пед. ун-т, 2007. 184 с.
6. Попова Е.В. Академическое консультирование как вид сопровождения студентов в современном университете // Вестн. Омск. юр. ин-та. 2011. №2 (15). С.91-93.
7. Шекшня С.В. Как эффективно управлять свободными людьми [Электронный ресурс]: коучинг. Электрон. текстовые данные. М. : Альпина Паблишер, 2016. 206 c. URL: http://www.iprbookshop.ru/43654.html

CONSULTING AND COACHING IN THE PREPARATION OF THE MASTER OF SOCIAL WORK

O.N. Borisova, S.N. Dobrosmyslova

Tver State University

The article describes counseling and coaching as a new paradigm and modern technology of professional master's work in the field of social work. The scientific approaches to the organization of coaching are systematized, its differences from counseling are revealed, the place and role of counseling and coaching in the educational process are determined.

***Keywords**: counseling, consultant, coach, coaching, vocational training, social worker, master, educational program.*

Об авторах:

БОРИСОВА Ольга Николаевна – кандидат философских наук, доцент кафедры «Социальная работа и педагогика» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Borisova.ON@tversu.ru

ДОБРОСМЫСЛОВА Светлана Николаевна кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Социальная работа и педагогика» ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: Dobrosmyslova.SN@tversu.ru

УДК 378.001

ПРОГРАММЫ ДВОЙНЫХ ДИПЛОМОВ КАК СПОСОБ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.И. Горылев

Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского

Анализируется роль программ двойных дипломов как инструмента интернационализации в процессе модернизации высшего образования в России. Обозначены уровни интернационализации российских вузов и возможности по усилению их конкурентоспособности на глобальном рынке образовательных услуг. Показан практический опыт Университета Лобачевского по реализации совместно с европейскими университетами некоторых программ двойных дипломов. Сформулированы предложения по изменению российского законодательства с целью стимулирования деятельности вузов по интернационализации. Делается вывод, что разработка и реализация программ двойных дипломов является эффективным способом модернизации российского высшего образования, повышения его качества и конкурентоспособности. Учитывая недостаточность уровня интернационализации большинства российских вузов, рассматривается необходимость со стороны государства создания среды, при которой университеты будут заинтересованы в осуществлении деятельности по продвижению международного измерения в сферу образования и науки.

Ключевые слова: *программы двойных дипломов, интернационализация, единое Европейское пространство высшего образования, модернизация высшего образования, Болонский процесс, качество обучения, инновации в образовании.*

Интернационализация и создание единого европейского пространства высшего образования можно рассматривать как важнейший фактор обновления образовательных систем европейских государств. Сближение и гармонизация систем высшего образования в Европе, включая Россию, на основе общемировых гуманитарных ценностей является важнейшим фактором воспитания нового поколения в наших странах. Участие России в создании единого европейского пространства высшего образования не означает воспроизводство единообразия, но предполагает усиление процессов сближения и заимствования, а также использования чужого внешнего опыта и примеров лучшей практики в интересах собственного развития.

Наиболее показательным проявлением интернационализации в сфере высшего образования мы считаем разработку образовательных программ двойных дипломов. Такие программы призваны повысить конкурентоспособность европейского образования (в понятие европейского образования включается и российское образование) и обеспечить его высокое качество. Создание и реализация образовательных программ двойных дипломов с университетами третьих стран позволяет интегрировать общемировые ценности в общественное сознание молодого поколения данных государств, так как одно из главных преимуществ обучения по этим программам – это поликультурная среда осваивания учебного материала.

Среди многочисленных определений интернационализации образования хочется выделить следующее: «процесс, при котором цели,

функции и организация предоставления образовательных услуг приобретают международное измерение» [3].

Участие России в Болонском процессе и создании европейского пространства высшего образования является неизбежным и необходимым условием для модернизации российского высшего образования, обеспечения его конкурентоспособности в условиях глобализации и международной конкуренции в научной и образовательной сферах.

Создание и реализация образовательных программ двойных дипломов, основанных на результатах обучения, является одной из высших стадий межуниверситетского сотрудничества в процессе интернационализации высшего образования.

Когда между университетами разрабатывается программа двойных дипломов, осуществляется ее реализация, фактически создается общая культура и климат университетов. Происходит взаимный обмен не только лучшими практиками организации образовательного процесса, но и приобщение к культурным ценностям партнеров, их понимание и обогащение. Не стоит забывать, что объектами и субъектами интернационализации выступают не сами университеты как таковые, а студенты, личности которых формируются в процессе обучения в университетах. Именно они являются основными бенефициарами интернационализации. К тому же в настоящее время работодатели при приеме на работу выпускников отдают приоритет тем, кто имеет опыт обучения в зарубежных университетах. Другими словами, обучение студентов по программам двойных дипломов повышает их профессиональные умения, обеспечивает им преимущества на рынке труда. Кроме того, интернационализация в целом приводит к изменению личности, она развивает межкультурные компетенции не только студентов, но, конечно же, и преподавателей.

Хотя следует учитывать и опасения, что интернационализация может содержать угрозы разрушения национальной самобытности высшего образования России, потери собственных традиций и культурной идентичности, способствовать утечке мозгов на Запад. На наш взгляд, данные опасения являются преувеличенными. Во-первых, по официальным данным, Россия входит в первую десятку стран мира по количеству обучающихся иностранных студентов. Большинство иностранных студентов обучаются в России на коммерческой основе, обеспечивая дополнительный источник финансирования высшего образования в нашей стране. Большое количество иностранных студентов – это своеобразный результат деятельности российских университетов в рамках интернационализации высшего образования. Дальнейшая работа в данной сфере (например, увеличение количества программ двойных дипломов, основанных на результатах обучения, с иностранными вузами) безусловно будет способствовать привлечению дополнительного количества иностранных студентов в российские университеты. Во-вторых, интернационализация – это и взаимный процесс внедрения наилучших международных практик качественного преподавания. Ключевое слово в данном случае – взаимный. При разработке программ двойных дипломов наши иностранные партнеры изучают особенности российского образовательного процесса, анализируют их, принимают так

называемый «российский компонент» образовательной программы, а также используют наиболее качественные российские практики преподавания в обучающем процессе своих университетов. Так, например, в рамках реализации проекта Темпус «Приобретение профессиональных и предпринимательских навыков посредством воспитания предпринимательского духа и консультации начинающих предпринимателей (BUSEEG-RU-UA)» [7] российскими университетами были разработаны кейсы для обучения предпринимательству студентов неэкономических специальностей. Данные кейсы были апробированы в ходе проекта и признаны европейскими партнерами наиболее удачными и эффективными. Более того, между вузами была достигнута договоренность, что данные кейсы будут использоваться в Венском экономическом университете для обучения предпринимательству. Таким образом, можно сделать вывод, что интернационализация не только не уничтожает национальную самобытность российского высшего образования, но и может способствовать распространению его наилучших практик в известных европейских университетах.

Тем не менее следует учитывать и барьеры на пути интернационализации. Например, для российских университетов до сих пор актуальным остается слабый уровень владения иностранными языками студентов и преподавателей. Чтобы устранить этот барьер, как считают многие исследователи в сфере интернационализации высшего образования в вузах, нужно «создавать мультикультурную и мультиязыковую среду, пронизывающую все уровни деятельности университета» [2, с. 28]. По данному вопросу мы могли бы учитывать опыт наших соседей по Евразийскому экономическому союзу – Казахстана, где официально принята политика «трехъязычия». Наряду с казахским (государственный язык) и русским (язык межнационального общения) языками повсеместно внедряется преподавание на английском языке как в школах, так и в университетах. В рамках университетской программы некоторые образовательные дисциплины в обязательном порядке преподаются на английском языке. При этом английский язык рассматривается как язык успешной интеграции в глобальную экономику [6]. Успешное внедрение данной программы, на наш взгляд, обеспечит конкурентное преимущество казахстанским вузам и студентам в рамках единого европейского пространства высшего образования. Мы считаем, необходимо всесторонне изучить опыт Казахстана в данной сфере и, возможно, использовать отдельные его элементы при реформировании системы высшего образования в России.

Конечно же, деятельность по интернационализации университета требует кропотливой работы всех его структурных подразделений и, к сожалению, значительных финансовых затрат. В университете должна быть разработана соответствующая дорожная карта, в которой следует отразить не только мероприятия по интернационализации, но и спрогнозировать конкретные результаты по повышению эффективности и качества учебного процесса, достижению которых помогут данные мероприятия. Интернационализация – это не самоцель, а средство повышения конкурентоспособности университета на рынке образовательных услуг, создания эффективной системы качественного образования. Следует

согласиться с Ю.Н. Зиятдиновой, которая в своей докторской диссертации «Концептуальная модель интернационализации инженерного образования» выделила следующие уровни интернационализации инженерных университетов:

1) декларативный (выражается намерение развивать международную деятельность в различных направлениях);

2) поисковый (поиск оптимальных форм международной деятельности);

3) организационный (поддержка в университете любых инициатив, связанных с интернационализацией);

4) продуктивный (интеграция международного измерения во все сферы деятельности университета для достижения высокой репутации в международной академической среде и бизнес сообществе) [2, с. 22].

Данную классификацию, на наш взгляд, целесообразно использовать не только для инженерного образования и инженерных университетов, но и для высшего образования России в целом.

Оценивая миссии российских университетов, можно отметить, что на декларативном уровне практически все вузы провозглашают готовность к развитию международной деятельности в научной и образовательной сферах, рассматривают интернационализацию как способ подготовки конкурентоспособных на мировом и внутреннем рынках специалистов. Но не все российские университеты способны проводить системную политику, направленную на поддержку и внедрение инициатив, связанных с интернационализацией науки и образовательного процесса. Как мы уже говорили, такая политика требует значительных финансовых затрат и вложений. Анализ успешно реализуемых, например, в ННГУ им. Н.И. Лобачевского с европейскими университетами программ двойных дипломов позволяет сделать вывод о необходимости привлечения существенных дополнительных финансовых ресурсов как со стороны университетов, так и со стороны студентов на всех этапах их реализации. Студенты, как правило, должны оплачивать расходы на проезд и проживание в университетах-партнерах. Университетам следует привлекать новых преподавателей, имеющих соответствующие коммуникативные и межкультурные компетенции. Необходимо постоянно совершенствовать систему контроля качества обучения, используя лучшие практики университетов-партнеров. Наличие коммуникативных и межкультурных компетенций у студентов также является обязательным условием для их участия в данных образовательных программах. Кроме того, важным фактором успешной реализации программ двойных дипломов можно назвать создание современных комфортных условий в российских университетах для жизнеобеспечения иностранных студентов и преподавателей.

При создании и реализации программ двойных дипломов не стоит забывать о современных информационных технологиях и дистанционных формах обучения, которые могут значительно сократить в процессе обучения расходы как университетов, так и студентов. Программы двойных дипломов, организованные на основе дистанционных форм обучения, уже не являются редкостью в российских университетах. В качестве примера можно привести программу «Экономика и управление», реализуемую ННГУ им. Н.И. Лобачевского и Университетом Гренобль Альпы (Франция). В течение одного

учебного года с помощью технологий дистанционного обучения российские студенты осваивают следующие обобщенные модули французского бакалавриата на французском или английском языках: «Деньги и финансы», «Международная экономика», «Промышленная экономика», «Экономический цикл и показатели роста». Остальные дисциплины учебного плана программы бакалавриата Университета Гренобль Альпы (Франция) перезачитываются из основной образовательной программы, изучаемой студентами в ННГУ. Студентам предоставляются учебные материалы в электронной форме на французском или английском языках и открытый доступ к учебному интернет-порталу Университета Гренобль Альпы. В ННГУ с помощью дистанционных технологий организуются лекции французских преподавателей, консультации по указанным выше модулям. Выпускные экзамены проходят в ННГУ по правилам и под контролем Университета Гренобль Альпы [1, с. 188].

Очевидно, что создание и реализация программ двойных дипломов свидетельствует о достижении университетом как минимум третьего организационного уровня интернационализации, так как успешная реализация таких программ означает, что университеты нашли надежных зарубежных партнеров, программы которых оказались совместимыми. При этом совместимость означает, что университеты-партнеры, используя изначально отличающиеся друг от друга исходные образовательные программы, смогли их модифицировать, сблизить, согласовать общие подходы их реализации на основе принципов Болонского процесса. Был также произведен всесторонний анализ потребностей сторон с точки зрения востребованности программы на рынке образовательных услуг. Более того, сторонами выработаны и согласованы долгосрочные меры, обеспечивающие финансовую и организационную жизнеспособность данных программ.

Другими словами, в деятельность по созданию и реализации программ двойных дипломов должны быть вовлечены все основные, включая административные, структурные подразделения университета, то есть можно говорить, что в университете создается благоприятный климат, способствующий реализации международных образовательных программ как необходимого элемента интернационализации высшего образования.

По нашему мнению, достижение четвертого наивысшего организационного уровня будет означать, что все аспекты интернационализации системно интегрируются во все процессы, реализуемые в университете. Учебная деятельность вуза выстраивается исходя из триединства: «качество – интернационализация – образовательные программы» [5, с. 194]. И, конечно же, в этой ситуации особая роль будет отводиться последовательной политики университета по разработке и внедрению программ двойных дипломов, основанных на результатах обучения, по большинству специальностей как на уровне бакалавриата, так и магистратуры. Эти программы должны быть уникальными, инновационными, разработанными совместно с известными университетами-партнерами с высокой международной репутацией в академической среде с учетом потребностей бизнес-сообщества, они должны стать образцом и движущей силой для модернизации всех аспектов образовательной деятельности всего университета.

К сожалению, в России на законодательном уровне нет четкого

закрепления возможности реализации программ двойных дипломов. В п. 3 ст. 105 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» лишь оговаривается возможность разработки и реализации образовательных и научных программ в сфере образования совместно с международными или иностранными организациями, а также участие в сетевой форме реализации образовательных программ [8]. Конечно же, отсутствие формального закрепления в законодательстве такого понятия можно рассматривать как некий сдерживающий фактор реализации данной формы сотрудничества с зарубежными университетами. Законодательные пробелы снижают управленческую готовность в российских университетах развивать программы двойных дипломов с зарубежными вузами. На наш взгляд, эту ситуацию нужно исправить, внеся в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» следующие дополнения:

1. В ст. 12 закона ввести понятие образовательной программы двойных дипломов.

2. В ст. 105 закона в качестве направлений международного сотрудничества в сфере образования добавить пункт о возможности разработки и реализации образовательных и научных программ в сфере образования совместно с международными или иностранными организациями с возможностью одновременного присвоения квалификаций в нескольких университетах, подтвержденных соответствующими документами.

Эта мера позволила бы устранить сдерживающие барьеры при разработке и реализации программ двойных дипломов на уровне управленческого звена российских университетов, повысила бы управленческую готовность к такой форме межуниверситетского сотрудничества. К тому же, эти программы следует рассматривать не только как вид межуниверситетского сотрудничества, но и как форму инновационной деятельности вуза. Устранение законодательных барьеров в данной сфере можно рассматривать как поощрение со стороны государства инновационного развития российских университетов, повышение их конкурентоспособности на мировом рынке образовательных услуг.

О необходимости стимулирования российских университетов к созданию и реализации программ двойных дипломов свидетельствует и исследование, проведенное группой европейских экспертов в период между январем 2013 г. и июлем 2014 г. в рамках проекта «Завершение анализа и разработка каталога по совместным образовательным программам между высшими учебными заведениями Европейского Союза и Российской Федерации» для делегации Европейского Союза в России. Российские университеты предоставили информацию лишь о 317 совместных образовательных программах, из них европейскими вузами была подтверждена реализация только 117 совместных программ [4]. Ситуация с тех пор, к сожалению, радикально не изменилась, количество программ существенно не увеличилось. Первые программы двойных дипломов, реализуемые российскими и европейскими университетами, появились еще в 90-х гг. XX в. Можно говорить, что с тех пор российскими вузами накоплен хороший опыт реализации таких образовательных программ. Но все же общее количество реализуемых программ двойных дипломов не соответствует масштабам России,

уровню высшего образования нашей страны и должно быть существенно увеличено. Поэтому можно сделать вывод, что российские университеты не в полной мере используют данную форму сотрудничества с зарубежными вузами.

На наш взгляд, большинство университетов в России находится либо на первом (декларативном), либо на втором (поисковом) уровне интернационализации, о чем и свидетельствует информация о количестве реализуемых российскими вузами программ двойных дипломов. Но ситуация должна меняться, и государство предпринимает усилия, стимулируя деятельность университетов в сфере интернационализации. В качестве наиболее яркого примера можно привести реализуемый Министерством образования и науки РФ проект «5–100» [9], направленный на повышение конкурентоспособности ведущих российских вузов на глобальном рынке образовательных услуг и исследовательских программ. Проект предполагает интернационализацию всех областей деятельности ведущих университетов, развитие их инфраструктуры для привлечения лучших ученых, преподавателей, управленцев и студентов. Другими словами, университеты, участвующие в проекте, должны достичь четвертого уровня интернационализации – продуктивного.

Очевидно, что такую цель нужно ставить перед всеми высшими учебными заведениями в России. Интернационализация – это сложный процесс. Нельзя сверху заставить вузы, например, разрабатывать программы двойных дипломов, но государство должно создавать среду, при которой университеты будут сами заинтересованы осуществлять подобную деятельность. Наиболее продуктивный способ обеспечения модернизации всего российского образования, что подтверждается реализацией проекта «5–100», – это вовлечение в процессы интернационализации всех российских вузов. На наш взгляд, все российские университеты должны иметь дорожные карты своего развития, в которых деятельность по интернационализации занимала бы самые высокие позиции. Государство же, со своей стороны, должно обеспечить законодательное стимулирование деятельности вузов по интернационализации высшего образования, финансовое стимулирование. Поддержка государства и реализация инициатив на уровне университетов по продвижению международного измерения в сферу образования и науки позволят обеспечить модернизацию и конкурентоспособность российского высшего образования, его высокое качество.

Список литературы

1. Горылев А.И., Камынина Н.Р. Совместные образовательные программы как инструмент построения единого европейского пространства высшего образования // Вестн. Нижегород. гос. ун-та им. Н.И. Лобачевского. Сер. «Социальные науки». 2015. № 3 (39). С. 183–189.
2. Зиятдинова Ю.Н. Концептуальная модель интернационализации инженерного образования: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Казань. 2016. С. 44.
3. Интернационализация образования // Международные проекты и международное сотрудничество. URL: http//intpr.ntf.ru/p42aal.html. (дата обращения: 12.01.2016).
4. Буркель Н., Творогова С., Шендерова С. Инновации и изменения в транснациональном образовании. Совместные программы между европейскими и российскими вузами.

(Burquel Nadine, Svetlana Tvorogova, Svetlana Shenderova. EU-Russia Joint Programmes. Innovations and Transformations in Transnational Education). С. 180.
5. Олейникова О.Н. Вклад программы Темпус в процессы интернационализации высшего образования // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. Сер. «Педагогика». 2014. № 4. С. 191–198.
6. Особенности внедрения программы трехъязычного образования в технических вузах Республики Казахстан. URL: http://kaznitu.kz/ru/news/osobennosti-vnedreniya-programmy-trekhyazychnogo-obrazovaniya-v-tekhnicheskikh-vuzakh-respubliki-kazakhstan (дата обращения: 19.01.2018).
7. Приобретение профессиональных и предпринимательских навыков посредством воспитания предпринимательского духа и консультации начинающих предпринимателей. URL: http://www.unn.ru/cie/?m=3&p=2. (дата обращения: 19.01.2018).
8. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (последняя редакция) URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 19.01.2018).
9. 5-100. Проект повышения конкурентоспособности ведущих российских университетов среди ведущих мировых научно-образовательных центров. URL: https://5top100.ru/about/more-about/ (дата обращения: 19.01.2018).

DOUBLE DEGREE PROGRAMMES AS AN INSTRUMENT FOR MODERNIZATION OF RUSSIAN HIGHER EDUCATION

A.I. Gorylev

Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod

The paper analyzes the role of double degree programmes as an instrument of internationalization in the process of modernization of higher education in Russia. There are indicated levels of internationalization of Russian HEIs and opportunities to strengthen their competitiveness in the global market of educational services. It shows the practical experience of Lobachevsky University on the implementation of several double degree programmes jointly with European universities. There have been formulated proposals to change Russian legislation with a view to stimulating the activity of universities in internationalization. It is concluded that the development and implementation of double degree programmes is an effective way of modernizing Russian higher education, improving its quality and competitiveness. Taking into account the inadequacy of the level of internationalization of most Russian universities, it is considered the need for the state to create an environment in which universities will be interested in carrying out activities to promote the international dimension in education and science.

Keywords: *double degree programmes, internationalization, European Higher Education Area, modernization of higher education, Bologna process, quality of education, innovations in education.*

Сведения об авторе:

ГОРЫЛЕВ Александр Иванович – кандидат юридических наук, доцент, заведующий кафедрой европейского и международного права юридического факультета, руководитель Центра международного образования, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского» (603950, г. Нижний Новгород, проспект Гагарина, 23), e-mail: gorylev@fup.unn.ru

УДК 378.16:802.0

СОЗДАНИЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ МАГИСТРАНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ «ЭЛЕКТРОЭНЕРГЕТИКА»

А.А. Егорова, М.В. Филатова

Ивановский государственный энергетический университет имени В.И. Ленина

Описана работа над созданием учебного пособия по английскому языку для магистрантов энергетического университета. На основании интеграции контекстного и деятельностного подходов осуществлен подбор материала и разработка заданий для учебного пособия. Приводятся содержание указанного учебного пособия, принципы отбора материала и задания для обучения магистрантов направления «Электроэнергетика».

***Ключевые слова**: учебное пособие, профессиональная коммуникация, иноязычная профессиональная компетенция, технический вуз, контекстный подход, деятельностный подход.*

Требования современного рынка труда довольно высоки. Чтобы им соответствовать, выпускникам вузов приходится добиваться высокого уровня подготовки, который подразумевает не только знания в области их основной специальности, но и владение рядом других компетенций, среди которых важное место занимает умение общаться на иностранном языке на высоком уровне. Знание иностранного языка позволяет эффективно работать с литературой по специальности, участвовать в международных конференциях и семинарах, общаться с иностранными коллегами, писать деловые письма и статьи. На основании этого становится актуальной проблема совершенствования программы обучения иностранному языку на всех уровнях обучения в системе высшего образования (бакалавриат, магистратура, аспирантура).

Учебный план Ивановского государственного энергетического университета (ИГЭУ) включает программу по обучению иностранному языку. Программа, составленная по современному ФГОС ВО [8, с. 5], реализуется главным образом в практических занятиях со студентами всех технических направлений 1-го курса бакалавриата и 1-го курса магистратуры. Основными составляющими программы по языку являются формирование навыков профессиональной коммуникации и умений чтения и понимания оригинальных текстов по тематике профиля. При этом следует понимать существенное отличие подготовки студента бакалавриата и магистранта. Магистрант обладает основными знаниями по профилирующим дисциплинам, знает специализированную терминологию, поэтому программа изучения иностранного языка для подготовки магистров направлена на профессионально-ориентированную среду общения. Принцип профессиональной коммуникации имеет приоритет в подготовке студентов-магистрантов [9, с. 164]. В связи с вышесказанным содержание программы обучения, отбор материала, оценка результатов должны быть ориентированы на формирование комплекса языковых и профессиональных знаний и умений магистрантов в целях успешного ведения профессиональной деятельности и осуществления межкультурной коммуникации. Другими словами, основная

цель обучения иностранному языку в магистратуре заключается в формировании иноязычной профессиональной компетенции, которая представляет собой систему профессиональных знаний, навыков и умений для определенных направлений подготовки [10, с. 9].

В обучении иностранным языкам особую роль играют междисциплинарные связи. Формирование навыков в различных видах речевой деятельности, наиболее важными из которых являются реферирование, аннотирование профессионально-ориентированных текстов, чтение, представляется целесообразным при тесной взаимосвязи между иностранным языком и дисциплинами по специальности. Эта связь обеспечивает благополучное освоение профессиональной иноязычной лексики, развивает способность общаться на темы по специальности. В связи с вышеупомянутыми современными требованиями остро встает вопрос об обновлении учебно-методической базы.

Переход на индивидуально-ориентированный образовательный процесс и новые стандарты в осуществлении программы подготовки бакалавров и магистров подразумевает не только обновление учебных планов уровневой подготовки, учебных курсов, учебно-методической литературы, информационного обеспечения, но и создание совершенно новых учебников и учебных пособий, соответствующих требованиям ФГОС ВО нового поколения [7, с. 3]. Современное качество обучения языку требует создания учебников нового поколения.

В настоящее время на кафедре иностранных языков ИГЭУ ведется работа по созданию учебно-методических пособий нового поколения для магистрантов. ИГЭУ осуществляет подготовку магистрантов по разным техническим направлениям: «Теплоэнергетика и теплотехника», «Электроэнергетика и электротехника», «Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств», «Программная инженерия» и др. Большинство профилей так или иначе связаны с техникой и энергетикой, но каждый из них имеет особую языковую базу, собственную терминологию.

В связи с этим является целесообразным создание учебно-методических пособий, ориентированных на конкретные направления. Направление 13.04.02 «Электроэнергетика и электротехника» привлекает многих выпускников, желающих продолжить обучение в магистратуре. Потребность в изучении английского языка в сфере электроэнергетики велика как никогда, так как данный сектор стал намного больше и влиятельнее, а многие российские компании становятся крупными многонациональными корпорациями. Данный лексический пласт довольно велик и включает в себя лексику, относящуюся к электротехнике, электронике, электротехническим материалам, энергетическим системам и сетям, электроприводам, электрическим машинам постоянного и переменного тока, светотехнике, измерительным приборам, атомным электростанциям.

Преподаватели кафедры иностранных языков ИГЭУ разработали и апробируют учебное пособие по английскому языку для магистрантов электроэнергетического факультета «Electrical engineering. Обучение профессионально-ориентированному чтению», авторы: М.В. Филатова, А.А. Егорова, Т.Н. Шмелева, И.А. Корягина.

При работе над пособием авторы опирались на контекстный и деятельностный подходы. В основе контекстного подхода лежит создание условий для трансформации учебно-познавательной деятельности в профессиональную, образовательная среда по форме и содержанию становится максимально приближенной к профессиональной. В контекстном обучении последовательно моделируется предметное и социальное содержание будущей профессиональной деятельности студентов [1, с. 23].

Компетентность заключается прежде всего в деятельности, она подразумевает умение ставить и решать задачи. С позиций деятельностного подхода развитие умения и навыков иноязычного общения возможно только при условии активно-деятельностного отношения субъектов к образовательному процессу, он предполагает активный анализ и осознанный отбор содержания, средств и методов со стороны преподавателя и самостоятельное целеполагание, выбор средств достижения целей и организацию своей учебной деятельности – со стороны студента. [4, с. 84].

Таким образом, на основании интеграции вышеупомянутых подходов авторы осуществили подбор материала и разработку заданий для пособия.

На подготовительном этапе работы над пособием авторы исследовали критерии создания учебников, описанных в исследованиях отечественных и зарубежных ученых (D. Williams, A. Cinningsworth, Е.В. Петрова, А.С. Карамнов), и выделили наиболее целесообразные. При работе над учебным пособием по иностранному языку авторам следует опираться на критерии создания учебников на основе мирового опыта и отечественной школы преподавания. Е.В. Петрова выделила несколько критериев выбора учебных пособий на основании теорий обучения чтению иноязычной профессиональной литературы. Проведенный ученым анализ ряда российских и зарубежных учебников и учебных пособий по английскому языку, ориентированных на студентов технических вузов, показал лишь фрагментарное присутствие выделенных ученым критериев в рассмотренных пособиях [6, 148]. Работая над рассматриваемым пособием, авторы старались учесть эти критерии.

По мнению Н.В. Кулибиной, «создание психологического комфорта на языковом учебном занятии прежде всего достигается использованием такого художественного текста, который читатель-инофон может и хочет читать» [5, с. 73]. Поэтому при выборе текстов, которые стали основой данного пособия, учитывалась профессиональная направленность магистрантов, актуальность текстов, соответствие языкового содержания заявленному уровню владения языком.

Тематика текстов пособия напрямую связана с электроэнергетикой. Следуя критерию поэтапной организации предметного содержания [6, с. 146], авторы организовали порядок текстов так, что в начальных разделах представлены общие темы, связанные с электроэнергетикой (Energy; energy sources; Alternative energy; energy business), после – узконаправленные (Hydroelectric power stations; transformers; transmission lines; substations; distribution systems и др.). Все тексты актуальны, представлены в логической последовательности, имеют выраженную профессиональную направленность и включают общие научные и узкоспециальные термины, соответствующий профессиональный дискурс. С помощью таких текстов обучающиеся получают

знания содержания профессиональной сферы на иностранном языке (профессиональная, научная лексика – понятия, термины, грамматика) и способность получать, обрабатывать и использовать профессиональную информацию из зарубежных источников, что является составляющей иноязычной профессиональной компетенции [10, с. 13].

Комплекс заданий пособия для магистрантов «Electrical engineering» организован по принципу возрастания языковой сложности – от практических тренировочных упражнений, направленных на запоминание лексики, до упражнений на развитие стратегии чтения на уровне слов, предложений и текста и в конце – задания с открытым ответом по говорению и письму. Текст каждого раздела сопровождается комплексом упражнений: лексических, переводческих, коммуникативных.

Задания на усвоение лексики включают упражнения на словообразование, тренирующие знание состава слов для определения значения незнакомых слов, выбор синонимов, использование контекста для определения значения незнакомого слова. Упражнения, развивающие умение понимания логических связей в простых и сложных предложениях находить ключевые слова в предложении, правильного использования служебных слов, слов-связок.

Приведем примеры некоторых упражнений.

Упражнение на выбор синонимов

Find synonyms to the words from the text

- Flux
- application
- magnetize
- turn
- equivalent
- laminate
- reduce
- drop
- utilization
- similar
- decrease
- flow
- loop
- decline
- coat
- attract

Упражнение на словообразование

Complete the table below, using a dictionary

VERB	*NOUN*	*ADJECTIVE*
	reduction	
Induce		
	connection	
		transformable
	magnet	
Thicken		
	lamination	

В пособие также включены задания на лексику с применением графических средств. Как отмечает Е.В. Петрова, наличие заданий на визуализацию профессиональной лексики позволяет познакомить обучающихся с профессиональной лексикой и таким образом снять языковые

трудности, что существенно важно для понимания текста в целом, последующего его анализа и возможности применения извлеченной информации в дальнейшем [6, с. 146]. Например, в разделе об альтернативных источниках энергии к тексту «Wind power» предлагается задание с опорой на рисунок ветровой турбины.

Как показал опыт преподавания, при переходе к уровню коммуникативных заданий необходимо использовать промежуточный уровень тренировочных упражнений – условно-коммуникативные упражнения [3, с. 89]. Пособие содержит подобные упражнения, например, чтение формул, подбор определений, объяснение схем электрических цепей и организации энергосистем, описание работы станции по таблице.

Особое внимание уделяется заданиям на извлечение информации из прочитанного, аннотирование, доклад, реферирование. Послетекстовые задания включают вопросно-ответные упражнения, поиск информации в тексте, упражнения на интерпретацию прочитанного. Для повышения мотивации задания на понимание аутентичных профессиональных текстов сопровождаются заданиями с открытым ответом. К примеру, в одном из упражнений к тексту «Fuel cell» обучающимся следует обобщить достоинства и недостатки топливного элемента (поиск информации в тексте), затем предлагается расширить тему и выделить плюсы и минусы солнечных панелей либо других элементов, производящих энергию, на выбор.

Коммуникативные упражнения направлены на активизацию лексики конкретного урока, формирование рефлексивной и информационной компетенций. Это значит, что эти упражнения развивают способность магистранта получать, обрабатывать и использовать профессиональную информацию из иноязычных источников. Авторы пособия включили письменные упражнения (написание аннотации, комментария, отчета, письма и др.) и устные. Устные задания могут быть групповыми (дискуссия, круглый стол, ролевая игра) или индивидуальными. Ниже представлены примеры индивидуальных коммуникативных упражнений из пособия.

Они могут иметь форму небольшого устного сообщения с выражением мнения на основе прочитанного текста:

– *Think about some machines or appliances you're familiar with. What sources of energy do they convert? What forms of useful energy and waste energy are produced?*

– *Speak on the efficiency of different types of transformers.*

– *Can losses influence transformer's cost? Express your opinion.*

– *Find information about different types of windings and make a report.*

– *Упражнение также может сопровождаться описанием или опорными словами, схемами, таблицами. Например,*

– *Read what people say about different fuels and energy sources (a-d). Match the following statements with people's opinions. Say which of the above statements you agree with. Use the phrases from the box.*

– *With a partner list the forms of energy shown in the diagram which could be used to make your own community more self-sufficient in energy. Give reasons for those you choose and those you reject.*

В связи с тем что обучение иностранному языку на этапе магистратуры должно обязательно включать формирование исследовательской компетенции, коммуникативные задания содержат такие виды деятельности, как работа с информацией, решение проблем, презентация, проект, проведение мини-конференций. Работа такого рода развивает способность к научно-исследовательской деятельности на иностранном языке, нацелена на формирование самостоятельности и творчества студентов, позволяет повысить практическую направленность обучения, существенно повышает уровень владения языковым материалом и внутреннюю мотивацию.

Авторы также сочли необходимым включение в пособие заданий по аудированию, так как данный вид деятельности формирует умение восприятия и понимания иностранных высказываний в соответствии с определенной ситуацией и научно-профессиональной сферой общения. Содержание заданий на аудирование максимально приближено к профессиональной деятельности обучающихся (к примеру, прослушивание радиопрограммы об энергии волн, доклада на конференции о будущем энергетики, интервью журналиста с менеджером энергетической компании). Описанные ситуации близки профессиональной деятельности магистрантов и тем самым стимулируют мотивацию и способствуют лучшему восприятию и пониманию.

Важнейшей составляющей иноязычной профессиональной компетенции являются социокультурная и коммуникативная компетенции, которые включают знание общей культуры поведения в деловой среде, способность к межкультурной коммуникации в своей профессиональной сфере, умение выбирать и реализовывать коммуникативные стратегии для эффективного профессионального общения на иностранном языке [10, с. 13]. В связи с этим в пособие были включены задания, направленные на развитие навыка диалогического общения. В выбранных диалогах намеренно моделируются ситуации потенциальной профессиональной деловой среды магистрантов для повышения мотивации к коммуникации и активизации профессиональной лексики, речевых клише. К примеру, предлагаются следующие ситуации: «At the conference», «Telephoning for information», «Negotiations».

На данный момент рассматриваемое пособие проходит апробацию на кафедре иностранных языков ИГЭУ. На основании анализа и опыта обучения иностранному языку магистрантов по данному пособию авторы предполагают выявить его достоинства и недостатки.

Список литературы

1. Вербицкий А.А., Дубовицкая Т.Д. Контексты содержания образования. М.: РИЦ МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2003. 80 с.
2. Галеева Ф.Т. Работа по созданию учебного пособия по английскому языку в техническом вузе // Филол. науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 5 (47). Ч. 2. С. 30–32.
3. Демидова О.М. Создание учебника по профессиональному английскому языку на основе аутентичных материалов профессиональной дисциплины // Филол. науки. Вопросы теории и практики. 2015. № 5. Ч. 1. С. 86–90.

4. Дмитроченко Н.А. Современные подходы к выбору учебных пособий по иностранному (английскому) языку в неязыковом вузе // Вестн. Балт. федер. ун-та им. И. Канта. Сер. «Филология. Педагогика. Психология». 2012. № 5. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-podhody-k-vyboru-uchebnyh-posobiy-po-inostrannomu-angliyskomu-yazyku-v-neyazykovom-vuze (дата обращения: 07.10.2017).
5. Кулибина Н.В. Художественный текст в лингводидактическом осмыслении. М., 2000. 303 с.
6. Петрова Е.В. Критерии выбора учебных пособий для комплексного формирования информационной компетенции обучающихся технических вузов // Вестн. Сибир. гос. автомобильно-дорожной академии. 2014. С. 145–149.
7. Плохотнюк Т.Г. Рекомендации по созданию учебно-методической литературы. Томск: Томский гос. ун-т, 2011. 11 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 13.04.02 «Электроэнергетика и электротехника (уровень магистратуры)». URL: http://ispu.ru/files/130402.pdf (дата обращения: 22.12.2017).
9. Филатова М.В., Романова И.С. Обучение иностранному языку в магистратуре технического вуза как этап подготовки к научным исследованиям в аспирантуре // Материалы науч.-практ. конф. «Перспективы развития образования», 2015. С. 164.
10. Ширяева Н.Н. Организация содержания и оценка результатов обучения иностранному языку магистрантов неязыкового вуза // Pedagogical J. 2016. № 1. С. 10–24.

ENGLISH TEXTBOOK DEVELOPMENT FOR STUDENTS IN THE MASTER'S PROGRAMME IN ELECTRICAL ENGINEERING

A.A. Egorova, M.V. Filatova

Ivanovo State Power Engineering University

Nowadays due to the shift to the new educational standards teaching profession-oriented language requires creating new teaching aids and textbooks. The article describes the development of textbook on English for students doing master's course at power university. Based on the integration of contextual and activity approaches the authors have selected the material and developed tasks for the textbook. The content of the textbook, principles of material and task selection for teaching English to students doing master's in electrical engineering.

Keywords: *teaching aid, professional communication, foreign language professional competence, technical university, contextual approach, activity approach.*

Об авторах:

ЕГОРОВА Анна Александровна – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина» (153003, Иваново, ул. Рабфаковская, д. 34), e-mail: mystery7@inbox.ru

ФИЛАТОВА Марина Вячеславовна – кандидат филологических наук, доцент, заведущий кафедрой иностранных языков ФГБОУ ВО «Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина» (153003, Иваново, ул. Рабфаковская, д. 34), e-mail: filatova@iya.ispu.ru

УДК 378.141

ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ В РОССИИ

Е.В. Клюшникова

Тверской государственный университет

Посредством аналитического обзора выделены проблемы адаптации иностранных студентов в России, обусловленные адаптационными, психофизиологическими, учебно-познавательными трудностями, обеспечением безопасности и жизнедеятельности, финансовыми трудностями и самореализацией, сложностью трудоустройства в период обучения. Определены предпосылки для решения выявленных проблем.

Ключевые слова: *экспорт образования, иностранные студенты, период обучения, проблемы адаптации, языковой барьер, социокультурная среда, коммуникативные трудности.*

Вопрос эффективной адаптации иностранных студентов играет важную роль для развития российской системы образования в сфере конкуренции на международном рынке образовательных услуг.

В зарубежной литературе проблемы адаптации нашли свое отражение в работах таких авторов, как Брейн, Бочнер, Дэвид, Гюллахон, Коелхо, Паркер, Шилд и др. В работах зарубежных авторов раскрыт целый ряд проблем, касающихся социально-психологических факторов адаптации иностранных студентов к социальным и культурным различиям в таких странах, как США, Англия, Австралия, Индия и Германия.

Проблемы адаптации иностранных студентов к высшей школе России нашли свое отражение в работах различных отечественных авторов. Например, проблемы обучения иностранных студентов в российском вузе раскрыты в работе Т.Т. Капезиной [5]; проблемы адаптации иностранных студентов к учебной группе и исследование социально-психологического климата в ней отражены в работах М.А. Ивановой, Н.А. Титковой, В.П. Трусова, Н.Д. Шаглиной [3; 4]; психолого-педагогический аспект обучения иностранных студентов в России представлен в работе О.А. Ямщиковой [10]; национально-психологические особенности иностранных студентов и их учет в педагогическом общении можно найти в исследованиях М.А. Ивановой и Л.П. Цоколь [2; 9].

В представленных работах рассматривались проблемы адаптации как с точки зрения педагогической науки, так и с точки зрения социальной психологии.

На основе анализа представленной литературы проблемы обучения иностранных студентов в российской высшей школе могут быть сгруппированы следующим образом (рис. 1).

Рис. 1. Проблемы адаптации иностранных студентов в России

Большая часть приведенных групп трудностей взаимообусловлены и представляют собой психологический барьер, преодоление которого сопряжено с душевными, личностными, эмоциональными, интеллектуальными, физическими перегрузками.

Адаптационные трудности возникают на различных уровнях (рис. 2).

Рис. 2. Адаптационные трудности, возникающие на различных уровнях у иностранных студентов в России

Остановимся более подробно на каждой из приведенных на рис. 2 адаптационных трудностей.

Языковая адаптация и преодоление языкового барьера являются одной из самых сложных задач адаптации иностранных студентов в России.

Плохое владение русским языком затрудняет бытовые коммуникации и освоение изучаемой специальности, может сохраняться у некоторых иностранных студентов до последнего курса обучения. Значительные трудности в усвоении знаний возникают также из-за того, что образовательные программы и курсы часто не адаптированы для иностранных студентов.

Для решения языковой проблемы, связанной с обучением иностранцев в России, упор делается не на увеличении числа образовательных программ и курсов на иностранных языках, а на популяризации русского языка, культуры и образования на русском языке. Федеральная целевая программа «Русский язык» на 2016–2020 гг., утвержденная Постановлением Правительства Российской Федерации от 20 мая 2015 г. № 481, призвана решить эту задачу.

Влияние *климатического фактора* и *географических условий* также имеет немаловажное значение в процессе адаптации иностранных студентов, поскольку самые привлекательные для зарубежных абитуриентов вузы России находятся в регионах с отнюдь не тропическим климатом. Но влияние климата связано не только со сменой климатических зон, но и со сменой часовых поясов, которая может повлечь сбой биоритмов. Иностранным студентам приходится привыкать не только к смене климата и низким температурам, но и к ограниченности жизненного пространства в зимнее время, поскольку в странах Азии и Африки общественная жизнь, социально значимые события, встречи с друзьями, родственниками, свободное времяпрепровождение проходят под открытым небом.

Климатический фактор и географические условия являются в некотором смысле «данностью», и влиять на них вряд ли возможно.

Иностранные студенты в России нередко испытывают *кулинарные трудности*, им бывает непривычно питаться так, как привыкли многие

россияне. Национальные блюда – совершенно разные: по составу, способу приготовления, вкусу. Кухни мира отличаются и по традициям приема пищи: ложкой, вилкой, рукой, стоя, сидя, на полу, на стуле и т.д.

Кроме того, большая проблема состоит в том, что не все ингредиенты к своим национальным блюдам они могут найти в магазинах и на рынках РФ, а специально привозить или заказывать с родины – это долго и дорого.

Коммуникативные трудности при адаптации иностранных студентов возникают как по вертикали (с администрацией факультета, с преподавателями и сотрудниками), так и по горизонтали (в процессе межличностного общения внутри межнациональной малой учебной группы, учебного потока, в общежитии, на улице, в магазинах и т.д.).

Невозможность объясниться с людьми ставит иностранных студентов в крайне затруднительное положение. Иностранные студенты не могут понять, о чем говорят в аудитории их преподаватели и одногруппники. Они с трудом решают даже такие повседневные проблемы, как выбор правильного автобуса, продуктового магазина или просьба о помощи. Трудности возникают при покупке вещей или продуктов питания. Лишь при помощи жестов, мимики и отдельных фраз иностранные студенты могут первое время объясняться с русскими людьми.

Иностранные студенты испытывают *трудности при организации повседневного быта и планировании своего свободного времени*. Им приходится отказываться от некоторых элементов национальной культуры быта и приобретать навыки иного поведения, обеспечивающего успешное включение в новую жизнь.

В процессе адаптации могут возникнуть и проблемы поведения в свободное время. То, что привычно для иностранца у себя на родине, может вызвать негативную реакцию местного населения. Необходимо, с одной стороны, ознакомление с традициями и обычаями проведения досуга российской молодежью, с другой стороны, приобщение принимающего сообщества к культуре тех стран, из которых приезжают иностранные студенты.

Отсутствие ежедневного контроля со стороны близких – это еще одна большая проблема иностранных студентов. Отсюда проистекают многие негативные факторы: пьянство, загулы, пропуски занятий, грубость и наглость. Нельзя не отметить, что в факторе пьянства негативную роль играет и отечественный менталитет, когда многие иностранные студенты попадают в «питейные ловушки» традиционного гостеприимства русских людей.

Так как жизнь в другой стране предполагает общение иностранных студентов на улице, в транспорте, магазинах, театрах с незнакомыми людьми, то возникает потребность в социально одобряемом поведении [7].

У иностранных студентов часто возникают *бытовые трудности*, которые прежде всего связаны с отсутствием навыков самостоятельности, принятия решений и разрешения проблем. У многих возникают проблемы при сопоставлении цен и расчете расходов. Нередко расходы студентов превышают прожиточный минимум, выделяемый родителями. Самостоятельность в распределении бюджета, самообеспечение и самообслуживание нередко оказывается для многих сложной, а порой неразрешимой задачей. Особое значение в процессе бытовой адаптации иностранных учащихся имеет проблема общежития, поскольку это основное место проживания иностранных учащихся.

Выигрывая в качестве фундаментального высшего образования, российские вузы проигрывают в плане обустройства быта учащихся, которое на сегодняшний день не соответствует современным требованиям и мировым стандартам. Соответственно, задача, которая стоит перед администрациями российских вузов в этом направлении, – организовать социобытовую среду проживания иностранных учащихся таким образом, чтобы она не отвлекала от главного – от учебы.

Различия в одежде, моде также могут вызывать некоторые неудобства в среде иностранных студентов. Молодые люди некоторых стран у себя на родине носят более закрытую одежду. У иностранцев, прибывших на учебу в Россию из теплых стран, также вызывает некоторый дискомфорт ношение зимней одежды, которую они до этого никогда не носили.

Психофизиологические трудности связаны с переустройством личности в условиях начальной адаптации и «вхождением» в новую макро- и микросреду (рис. 3).

Рис. 3. Психофизиологические трудности, возникающие у иностранных студентов в России

Культурная неоднородность российского общества обусловлена полиэтническим составом населения, сочетанием в нем различных традиций, культурных норм и ценностей. В таком культурно-гетерогенном обществе адаптанту ориентироваться значительно сложнее, нежели в культурно-гомогенном.

Россия по своим традициям и культуре не относится ни к Европе, ни к Азии и представляет собой особую евразийскую цивилизацию, а «выделение элементов общероссийской культуры» остается «сложной проблемой» [1, с. 146]. Иностранным студентам весьма трудно привыкнуть к сложившимся данным образом культурным условиям.

Социокультурные среды субъектов РФ имеют существенные отличия друг от друга и по уровню социально-экономического развития, и по национально-этническому составу населения, и по социокультурной ситуации в них. В частности, социокультурная среда некоторых из них обладает ярко выраженной спецификой по сравнению с другими субъектами.

В настоящее время в таких субъектах обучается подавляющее большинство иностранных студентов, которые являются выходцами из Юго-Восточной Азии и Африки, представляют разные культуры, что проявляется в разных способах поведения, стандартах общения, мировосприятия и т.п., усвоенных ими в процессе первичной социализации у себя на родине.

Во избежание непонимания и различного рода конфликтов между студентами или с преподавателями необходимо четко знать специфику национально-психологических особенностей различных региональных групп.

Необходимо учитывать и тот факт, что на учебу в Россию прибывают из стран с разными политическими системами, разным уровнем развития

экономики и степенью интеграции в мировое сообщество, а также то, что в каждой стране существуют собственные национальные образовательные системы.

Неоднозначное отношение к представителям других стран и культур со стороны россиян объясняется противоречивостью их массовых установок в сфере межэтнического общения. К примеру, американец сегодня массовым сознанием (особенно в молодежной среде) идентифицируется как представитель передовой страны, а выходцы из стран Азии и Африки – как представители стран «третьего мира».

Учебно-познавательные трудности связаны в первую очередь с языковым барьером; преодолением различий в системах образования; адаптацией к новым требованиям и системе контроля знаний; организацией учебного процесса, который должен строиться на принципах саморазвития личности, «выращивания» знаний, привития навыков самостоятельной работы. Учебно-познавательные трудности представлены на рис. 4.

Рис. 4. Учебно-познавательные трудности, возникающие у иностранных студентов в России

Проблема различия образовательных программ учебных планов отечественных и зарубежных вузов особенно актуальна для студентов, обучающихся в рамках академических обменов или специальных программ и проводящих в российском вузе от нескольких недель до нескольких семестров, то есть не весь цикл обучения. Рабочая программа дисциплины предполагает наличие знаний, полученных ранее при изучении других учебных предметов. Во многих зарубежных вузах обучение по бакалаврским программам проводится в течение пяти лет (а не четырех, как в современных российских условиях) и включает подготовительный год. До начала занятий по общепрофессиональным и специальным дисциплинам проходит значительное время, поэтому необходимые знания вспоминаются студентами не в полном объеме.

Проблема признания периода обучения за рубежом и полученных там оценок заключается в том, что отсутствуют «прозрачность» высшего образования и четкие правила его регулирования как на национальном и институциональном уровне, так и на уровне самих факультетов. В результате этого студентам после возвращения домой приходится снова сдавать экзамены, которые они уже сдавали, обучаясь за рубежом.

Различие форм и методов построения самого учебного процесса мешает самореализации и самовыражению иностранных студентов.

Уровень требовательности студентов-иностранцев часто бывает выше, чем у их российских сверстников; встречаются учащиеся, которые просто не

позволяют преподавателю двигаться дальше, пока не разберутся с текущим материалом. Поэтому при планировании учебного процесса надо резервировать аудиторное время на необходимые пояснения и обязательно практиковать проведение индивидуальных или групповых консультаций. В некоторых случаях возможно использование модульного обучения, при котором студент может в значительной степени самостоятельно работать по предложенной ему индивидуальной учебной программе, включающей в себя целевой план занятий и необходимую информацию.

Отсутствие специальных учебно-методических материалов и вынужденное чтение неадаптированных текстов на русском языке представляет для иностранцев большую трудность. В качестве выхода из положения предлагается издание методических пособий «с учетом специфики мышления иноязычных студентов» [6] и русско-английских учебных словарей терминов по специальности [8]. Оптимальной для справочного пособия представляется структура иноязычного профессионального лексикона-тезауруса.

Кроме справочного пособия, в учебно-методический комплекс дисциплины должны входить курс лекций, задания для выполнения в аудитории и самостоятельной работы, а также перечень вопросов к экзамену.

И, наконец, существует *проблема снижения академической мотивации у иностранных студентов*, уже обучающихся в российских вузах. Может наблюдаться относительное разочарование в качестве знаний, организации процесса обучения, уровня профессиональной подготовки преподавателей, а также материально-технической обеспеченности вузов.

У иностранных студентов возникают *проблемы, связанные с безопасностью и обеспечением жизнедеятельности* (рис. 5).

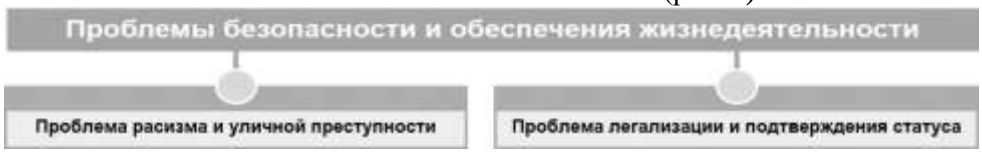


Рис. 5. Проблемы безопасности и обеспечения жизнедеятельности, возникающие у иностранных студентов в России

Проблемы расизма и уличной преступности прежде всего возникают в отношении студентов из стран Азии, Африки и стран, с которыми у России временно осложняются политические или экономические отношения, а также связана с повышенным вниманием преступников к иностранцам в целом.

Проблема легализации и подтверждения статуса связана с регистрационно-визовыми мероприятиями, касающимися заполнения разнообразных анкет, заявлений и других документов, составленных без учета уровня знания иностранцами русского языка, нострификацией документов о полученном за рубежом образовании. Встречаются также случаи необоснованных проверок документов, наложения штрафов в форме, не допустимой действующим законодательством.

Учеба за рубежом требует немалых финансовых затрат и для студентов, обучающихся на бюджетной основе, и тем более на платной. *Финансовые проблемы* иностранных студентов чаще всего связаны с общим недостатком средств в период студенчества (универсальные финансовые проблемы) и

оплатой обучения и различных услуг по кредитным картам (технические финансовые проблемы). Что касается универсальных финансовых проблем, то все иностранцы, обучающиеся за границей, хотя бы раз сталкивались с проблемой нехватки денег. Многие родители регулярно помогают своим детям денежными переводами, но нестабильный курс обмена валют в России и сложности с отправкой и получением денег доставляют определенные неудобства.

Многим иностранным студентам приходится подрабатывать параллельно с учебой. Однако *проблемы самореализации* и получения работы, связанной со знанием русского языка, также существуют. Их решение в значительной степени зависит от политической и экономической конъюнктуры, в то время как знание английского языка в сочетании с профессиональными навыками является в известной степени универсальным инструментом получения работы в большинстве стран мира.

Большое значение для иностранных студентов играет *трудоустройство в период обучения*. Чтобы работать в России, иностранцу нужно быть совершеннолетним и иметь соответствующее разрешение Главного управления по вопросам миграции МВД РФ. Иностранным студентам не нужно никаких разрешений, если они работают в университетах (или принадлежащих ему организациях) не во время занятий (в том числе на каникулах). В остальных случаях требуется разрешение, которое выдается только студентам очных отделений вузов с государственной аккредитацией. Однако работать можно лишь по профессии, указанной в разрешении, и в регионе, где находится университет. Студентам – гражданам Республики Беларусь и Республики Казахстан – не требуется разрешения на работу в связи с заключенными этими странами соответствующими договорами с Российской Федерацией.

Ранее иностранные граждане-студенты могли работать только во время каникул либо на территории вуза. С учетом принятых поправок устроиться на работу иностранным студентам стало легче, однако многие из них считают данный механизм трудоустройства долгим и достаточно волокитным.

Таким образом, рассмотренные проблемы адаптации, с которыми сталкиваются в России представители студенческого сообщества разных стран, связаны со следующими трудностями: психофизиологическими, учебно-познавательными, обеспечением безопасности и жизнедеятельности, финансовыми и самореализацией, трудоустройством иностранных студентов в период обучения. Данные проблемы адаптации иностранных студентов обусловлены включением личности в новую социокультурную и учебно-познавательную среду, где происходит формирование структуры устойчивых личностных отношений ко всем компонентам образовательного процесса.

Основная нагрузка, связанная с учебным процессом и адаптацией иностранных студентов, ложится на плечи вузов, принимающих иностранцев для обучения. Процесс адаптации иностранных студентов к образовательной среде вуза должен быть организованным, целенаправленным, комплексным.

Для ускоренного решения проблем адаптации иностранных студентов российских вузов необходимо, во-первых, совершенствование системы обучения русскому языку, во-вторых, преподавание специального страноведческого курса для просвещения в сфере традиций, обычаев местного населения, особенностей взаимодействия с разными людьми во время занятий,

общественных местах, в общежитии; в-третьих, создание условий для индивидуальной помощи каждому иностранному студенту при возникновении тех или иных проблем в адаптации к учебной, бытовой, досуговой деятельности. Успешная адаптация обеспечивает как высокую результативность профессиональной подготовки, так и формирование доброжелательного отношения к России, российским вузам после возвращения иностранных студентов на родину.

Список литературы

1. Арутюнян Ю.В., Дробижева Л.М., Сусоколов А.А. Этносоциология: учеб. пособие для вузов. М., 1998. 271 с.
2. Иванова М.А. Социально-психологическая адаптация иностранных студентов к высшей школе России: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. СПб, 2001. 40 с.
3. Иванова М.А., Титкова Н.А. Социологический портрет иностранного студента первого года обучения в вузе. СПб., НПО ЦКТИ, 1993. 62 с.
4. Иванова М.А., Трусов В.П., Шаглина Н.Д. Анализ описательных моделей адаптации иностранных учащихся. Деп. в НИИ ВШ 18.12.85, № 1164-8.
5. Капезина Т.Т. Проблемы обучения иностранных студентов в российском вузе // Наука. Общество. Государство. 2014. № 1(5). С. 129–138. URL: https://e.lanbook.com/reader/journalArticle/ 309740/#1 (дата обращения: 07.12.2017).
6. Машошин О.Ф., Павленко П.В. Особенности обучения иностранных студентов дисциплинам «Теоретическая механика» и «Сопротивление материалов» // Науч. вестн. МГТУ ГА. 2008. № 128. С. 132–135.
7. Меренков А.В., Антонова Н.Л., Дорожинская Н.С. Проблемы социальной адаптации иностранных студентов в Уральском федеральном университете // Изв. Урал. федерал. ун-та. Сер. 3 «Общественные науки». 2013. № 4 (121). С. 185–192.
8. Попов А.С., Прохоров А.В., Хурошвили И.Н. Проблемы обучения иностранных граждан в техническом университете на неродном для них языке // Науч. Вестн. МГТУ ГА. Сер. «Международная деятельность вузов». 2005. № 94(12). С. 66–73.
9. Цоколь Л.П. Учет особенностей иностранных учащихся подготовительного факультета в процессе педагогического общения: автореф. дис. … канд. пед. наук. Л., 1987. 16 с.
10. Ямщикова О.А. Актуальные проблемы обучения иностранных студентов в России: психолого-педагогический аспект // Сибир. психол. журн. 2005. № 21. С. 89–93.

ADAPTATION PROBLEMS OF FOREIGN STUDENTS IN RUSSIA

E.V. Klyushnikova

Tver State University

The key problems of foreign students' adaptation in Russia, which are due to adaptation difficulties, psychophysiological difficulties, educational difficulties, safety arrangements and daily living activities, financial difficulties and self-actualization, difficulties in finding employment for foreign students during study period are highlighted through an analytical review. The prerequisites for solving the identified problems are determined.

Keywords: *export of education, foreign students, study period, adaptation problems, language barrier, socio-cultural environment, communicative difficulties.*

Об авторе:

КЛЮШНИКОВА Елена Валерьевна – старший научный сотрудник УНИ ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: stanislav219@yandex.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2018. Выпуск 1. С. 141-148

УДК 327:328

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ У КИТАЙСКИХ ВЫПУСКНИКОВ БАКАЛАВРИАТА, ОБУЧАЮЩИХСЯ В КИТАЙСКИХ И РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

Ц. Фань, Н.В. Бордовская, Е.И. Петанова

Санкт-Петербургский государственный университет

Представлены результаты сравнения уровней исследовательского потенциала (ИП) и трех его компонентов (мотивационного, когнитивного и поведенческого) у китайских выпускников бакалавриата, обучающихся в китайском и российском вузах. Исследование проведено на базе Шаньсийского университета (китайский вуз) и СПбГУ (российский вуз). Раскрыто соотношение студентов, имеющих низкий, средний, высокий уровни развития ИП для каждого вуза. Изучена зависимость степени реализации ИП у китайских студентов от его развития и проявление конкретных его показателей в условиях аттестации.

Ключевые слова: *китайские выпускники бакалавриата, китайский и российский вузы, исследовательский потенциал, реализация исследовательского потенциала, сравнительный анализ.*

К выпускникам современных вузов предъявляются особые требования, связанные с будущей профессиональной деятельностью и готовностью продолжать свое образование на основе современных достижений науки и ее методов. Связано это с тем, что в условиях новой экономики и большой конкуренции на рынке труда работодатели ожидают от выпускников вуза творческой готовности активно включаться в реализацию социально важных проектов, в том числе и исследовательского характера. Особенно это характерно для стран с активно развивающейся экономикой, к которым сегодня можно отнести Китай и Россию. Вот почему студентов этих стран с первого года обучения ориентируют на творческое отношение ко всем видам учебной работы, создают условия для актуализации исследовательского и творческого потенциала и обеспечивают формирование не только отдельных исследовательских умений, но исследовательской компетентности как важной составляющей в овладении профессиональной компетентностью.

Традиционно в российских вузах большое внимание уделяется проблемам организации и оценки учебной исследовательской деятельности. По мнению А.В. Леонтович, в процессе этой деятельности под влиянием собственной активности осуществляется самодетерминация и самосовершенствование студента. Студенческие исследовательские работы представляют собой процесс освоения научно-исследовательского инструментария, применение которого необходимо в будущей профессиональной деятельности [4]. Некоторые специалисты российской высшей школы предлагают рассматривать учебную исследовательскую работу студентов как технологический аспект их профессиональной подготовки [1]. В.В. Гуньков по материалам изучения инновационных подходов к развитию исследовательского потенциала студентов университета приходит к выводу, что выпускники с высоким исследовательским потенциалом смогут быстрее ориентироваться в постоянно обновляющихся технологиях, новых способах организации производственного процесса, новых способах коммуникации [2].

В китайских работах психолого-педагогической направленности также уделяется внимание проблеме изучения и развития исследовательского потенциала студентов. В ряде публикаций отражено осознание важности развития исследовательских способностей у студентов китайских вузов, но авторы отмечают отсутствие достаточного опыта в организации таких образовательных программ [5; 6].

На первом этапе нашего исследования по этой проблеме обнаружены интересные результаты в ходе сравнительного анализа уровня развития исследовательского потенциала у китайских студентов-первокурсников, обучающихся в китайских и российских вузах. Было установлено, что у китайских студентов-первокурсников, обучающихся на родине, в целом более выражена степень мотивированности и готовности к участию в исследовательской деятельности. Однако степень проявления исследовательского потенциала у китайских студентов, завершающих обучение по программе бакалавриата, ранее исследована не была. Нами выдвинуто предположение, что степень выраженности исследовательского потенциала и его компонентов у выпускников бакалавриата, обучавшихся на родине и за рубежом, также будут различаться. Это послужило основанием для постановки цели и определения задач данного исследования.

Цель исследования: изучить и сравнить выраженность исследовательского потенциала китайских выпускников бакалавриата, обучавшихся в российских и китайских вузах, и степень его реализации.

Предметом исследования является сравнительный анализ исследовательского потенциала и его компонентов (мотивационного, когнитивного и поведенческого) у китайских выпускников бакалавриата, обучавшихся в разных образовательных условиях – вузах разных стран, а также степень его реализации.

Респондентами были 198 китайских студентов бакалавриата, обучающихся на четвертом курсе университетов: 100 студентов Шаньсийского университета в Китае; 98 студентов СПбГУ в России.

Методика исследования. Уровень развития исследовательского потенциала у всех китайских студентов определялся с помощью методики «Изучение исследовательского потенциала студента» (ИП), разработанной авторским коллективом под руководством Н.В. Бордовской [3].

Для сравнения исследовательского потенциала в двух группах студентов использовался *t*-критерий Стьюдента (применялись компьютерные статистические пакеты SPSS 20).

Для определения степени реализации исследовательского потенциала у китайских выпускников бакалавриата использовались следующие показатели: для группы китайских студентов, обучающихся на родине, использовались данные академической успеваемости, экспертной оценки по результатам выполнения государственного теста по русскому языку (8-й уровень) и результаты участия во Всекитайском конкурсе по русскому языку; для группы китайских студентов, обучающихся в России, использовались данные академической успеваемости и результаты экспертной оценки по ВКР.

Результаты исследования. На первом этапе нашего исследования сравнивались показатели общего уровня ИП и трех структурных компонентов, полученные в двух группах китайских бакалавров (табл. 1).

Таблица 1

Показатели ИП и трех его компонентов у китайских бакалавров, обучающихся в Шаньсийском университете (Китай) и СПбГУ (Россия)

Показатели ИП	Китайские бакалавры		*t*	*p*-уровень
	Обучающиеся в Китае (M + SD)	Обучающиеся в России (M + SD)		
Общий балл ИП	304,92 ± 29,75	315,82 ± 30,92	–2,527	**0,012**
Мотивационный компонент ИП	91,47 ± 11,25	94,26 ± 12,27	–1,666	0,097
Когнитивный компонент ИП	114,98 ± 13,79	119,71 ± 13,18	–2,469	**0,014**
Поведенческий компонент ИП	98,47 ± 11,31	101,85 ± 11,31	–2,061	**0,041**

Выявлено, что у китайских бакалавров, обучающихся на родине и в России, показатели значимо различаются по общему уровню ИП ($t = –2,53$; $p < 0,012$); степени выраженности когнитивного ($t = –2,47$; $p < 0,014$) и поведенческого компонента ($t = –2,06$; $p < 0,041$) ИП. По указанным характеристикам бакалавры, обучающиеся в СПбГУ, имеют более высокие показатели. Это дает основание считать, что после четырехлетнего обучения в российском вузе (по российским образовательным программам, активирующим развитие исследовательского потенциала) китайские студенты обладают относительно лучшими показателями в области готовности к исследовательской деятельности, чем их сверстники, обучавшиеся в китайском вузе. Выявленное преимущество наиболее значимо проявляется в сфере когнитивного компонента ИП.

На следующем этапе исследования все респонденты были распределены на три группы: имеющие низкие, средние и высокие показатели ИП и его компонентов. Исследовательская задача данного этапа состояла в сопоставлении показателей проявления ИП у бакалавров, имеющих низкий, средний и высокий уровни ИП и его компонентов.

Результаты сопоставления по указанным уровням «общего показателя ИП» приведены в табл. 2 и на рис. 1. Установлено, что статистически значимые различия между бакалаврами, обучавшимися на родине и в российском вузе, обнаружены только у китайских студентов со средним уровнем развития ИП ($t = –4,27$, $p < 0,000$). Это значит, что в группе бакалавров со средним уровнем выраженности ИП, обучавшихся в России, более развиты психологические характеристики, обеспечивающие успешное проведение научного исследования, чем у бакалавров, обучающиеся в Китае и имеющих также средний уровень ИП.

Таблица 2

Показатели низкого, среднего и высокого уровней исследовательского потенциала у китайских бакалавров, обучающихся в Шаньсийском университете (Китай) и СПбГУ (Россия)

Уровни развития ИП	Китайские бакалавры		*t*	*p*-уровень
	Обучающиеся в Китае	Обучающиеся в России		
Низкий	268,12 ± 16,22	267,56 ± 15,15	0,116	0,908
Средний	303,17 ± 10,01	312,13 ± 10,54	–4,269	**0,000**
Высокий	342,11 ± 14,23	348,50 ± 14,86	–1,677	0,099

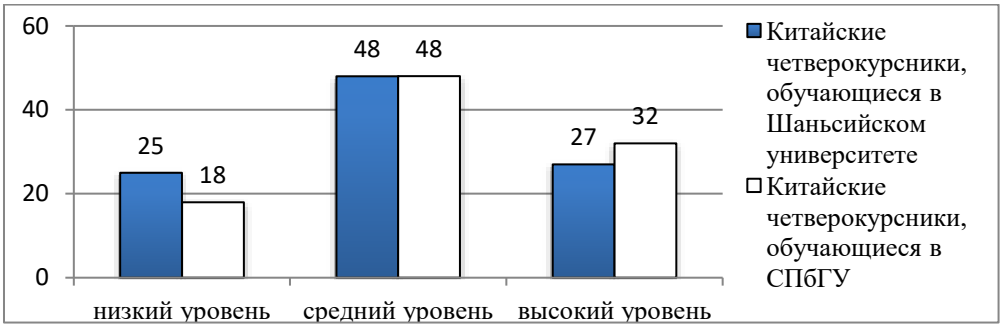


Рис. 1. Соотношение процентного показателя численности китайских студентов (обучающихся в Шаньсийском университете и СПбГУ), имеющих низкий, средний, высокий уровни ИП

У респондентов, имеющих низкий уровень ИП, наблюдается следующая тенденция (различие не достигают степени значимости): у китайских студентов, обучавшихся в России, показатели ниже, чем у бакалавров китайского вуза. Следовательно, у части китайских студентов обучение в российском вузе не способствует их исследовательской активности.

Результаты распределения студентов, имеющих низкий, средний высокий уровни ИП, отражены на рис. 1. Установлено, что процентный показатель числа студентов со средним уровнем ИП в китайском и в российском вузе имеет сходство – около 48 %, т.е. большая часть китайских бакалавров имеют средний уровень развития ИП.

В российском вузе процентный показатель китайских бакалавров с высоким уровнем развития ИП значимо больше, чем с низким. В китайском вузе около 1/4 студентов из нашей выборки имеют как высокий, так и низкий уровень развития ИП.

Результаты сравнения показателей, отражающих выраженность мотивационного компонента ИП китайских бакалавров, показаны в табл. 3 и на рис. 2. Оказалось, что статистически значимо различаются показатели, отражающие средний ($t = –2{,}25$; $p < 0{,}027$) и высокий ($t = –3{,}02$; $p < 0{,}004$) уровни развития мотивационного компонента ИП: то есть китайские студенты, обучающиеся в СПбГУ, проявляют больший интерес к научно-исследовательской деятельности. Вероятно, обучение в российском вузе в большей степени стимулирует китайских студентов к исследовательской активности, а в условиях образовательной среды создаются благоприятные условия для актуализации их исследовательской активности.

Таблица 3

Уровни развития мотивационного компонента ИП у китайских бакалавров, обучающихся в Шаньсийском университете и СПбГУ

Мотивационный компонент ИП	Китайские бакалавры		*t*	*p*-уровень
	Обучающиеся в Китае	Обучающиеся в России		
Низкий уровень	76,77 ± 5,23	76,06 ± 5,64	0,409	0,685
Средний уровень	88,40 ± 3,59	90,31 ± 4,06	–2,252	**0,027**
Высокий уровень	103,30 ± 5,33	106,84 ± 5,81	–3,022	**0,004**

И в китайском, и в российском вузе чаще встречаются китайские бакалавры со средним и высоким уровнями развития мотивационного компонента ИП (в Китае – около 39%, в России – около 40%, см. рис. 2).

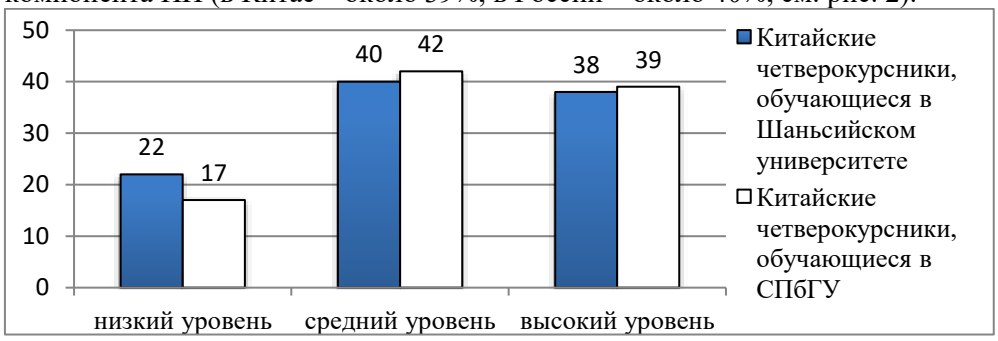


Рис. 2. Соотношение процентного показателя численности китайских студентов (обучающихся в Шаньсийском университете и СПбГУ), имеющих низкий, средний, высокий уровни развития мотивационного компонента ИП

Число студентов с низкой мотивированностью к исследовательской деятельности меньше, чем со средней и высокой: в китайском вузе – 22 %, в российском вузе – 17 %. Выявленный факт дает основание говорить, что, несмотря на разные условия обучения, китайские студенты на последнем году обучения мотивированы на деятельность исследовательского характера. Возможно, данное обстоятельство связано с тем, что завершается обучение китайских студентов и на родине, и в российском вузе подготовкой и защитой выпускной аттестационной работой и (или) участием в творческих конкурсах, в которых они должны продемонстрировать свои исследовательские умения.

Сравнение по степени выраженности когнитивного компонента ИП у китайских студентов, обучающихся в Китае и России, показало, что наиболее сильно различаются показатели китайских бакалавров с низким (t = –3,58; p < 0,001) и средним (t = –6.26, p < 0,000) уровнями развития познавательных способностей, реализуемых в процессе решения учебных задач исследовательского характера (табл. 4 и рис. 3).

У китайских выпускников, обучающихся в СПбГУ, более развитым оказался когнитивный компонент ИП. То есть у этих студентов лучше развито понятийное мышление и проявляется креативность, что способствует более успешному преодолению возникающих проблем в исследовательском поиске.

Таблица 4

Уровни развития когнитивного компонента ИП у китайских бакалавров, обучающихся в Шаньсийском университете и СПбГУ

Когнитивный компонент ИП	Китайские бакалавры		t	p-уровень
	обучающиеся в Китае	обучающиеся в России		
Низкий уровень	95,75 ± 8,02	103,41 ± 6,62	–3,582	**0,001**
Средний уровень	113,68 ± 4,45	119,34 ± 4,23	–6,255	**0,000**
Высокий уровень	131,78 ± 7,50	134,90 ± 5,57	–1,796	0,078

Среди китайских бакалавров, обучающихся на родине и в России, численно доминируют те, кто имеет средний уровень развития когнитивного

компонента ИП (в Китае – 53 %, в России – 41 %). Не более 30 % из всей выборки китайских бакалавров, принимавших участие в данном исследовании, имеют развитые познавательные характеристики, обеспечивающие успешное решение учебно-исследовательских задач (рис. 3).

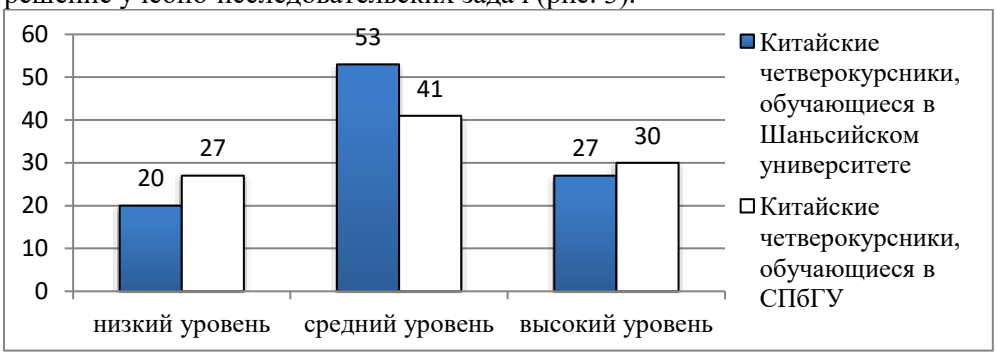


Рис. 3. Соотношение процентного показателя численности китайских студентов (обучающихся в Шаньсийском университете и СПбГУ), имеющих низкий, средний, высокий уровни развития когнитивного компонента ИП

В табл. 5 отражены результаты сопоставления выраженности поведенческого компонента ИП китайских бакалавров, обучающихся в Шаньсийском университете и СПбГУ. Установлено, что показатели, отражающие низкий (t = –2,39; p < 0,021) и средний (t = –5,64; p < 0,000) уровни развития поведенческой составляющей ИП у студентов, обучающихся в СПбГУ, более высокие, чем у студентов, обучающихся в Китае. Можно предположить, что китайские студенты, обучающиеся в СПбГУ, смогли успешно освоить навыки самоорганизации и мобилизовать свой поведенческий ресурс для решения исследовательских задач, входящих в программу подготовки ВКР.

Таблица 5

Уровни развития поведенческого компонента ИП у китайских студентов-четверокурсников, обучающихся в Шаньсийском университете и СПбГУ

Поведенческий компонент ИП	Китайские бакалавры		t	p-уровень
	Обучающиеся в Китае	Обучающиеся в России		
Низкий уровень	81,89 ± 6,95	86,04 ± 4,69	–2,388	**0,021**
Средний уровень	98,14 ± 4,17	102,59 ± 3,64	–5,640	**0,000**
Высокий уровень	112,872 ± 5,97	114,11 ± 4,58	0,837	0,419

На основании полученных данных можно отметить, что у бакалавров, обучающихся в китайском вузе, степень самоорганизации исследовательской работы ниже, чем у китайских студентов, обучающихся в СПбГУ. Возможно, это связано с тем, что нынешнее китайское университетское образование не достаточно эффективно развивает у студентов поведенческие компоненты исследовательской деятельности.

Также установлено, что и в китайском, и в российском вузах численно преобладают выпускники со средним уровнем развития поведенческого компонента ИП (больше 44 %).

В СПбГУ около 25 % китайских бакалавров имеют низкий и высокий уровни самоорганизации исследовательской деятельности. В китайском вузе

бакалавров с низким уровнем развития поведенческой составляющей ИП несколько меньше (19 %), а с высоким – примерно столько же (23 %), как и в СПбГУ. Есть основание считать, что у большинства китайских выпускников недостаточно сформирована способность к самоорганизации исследовательской деятельности.

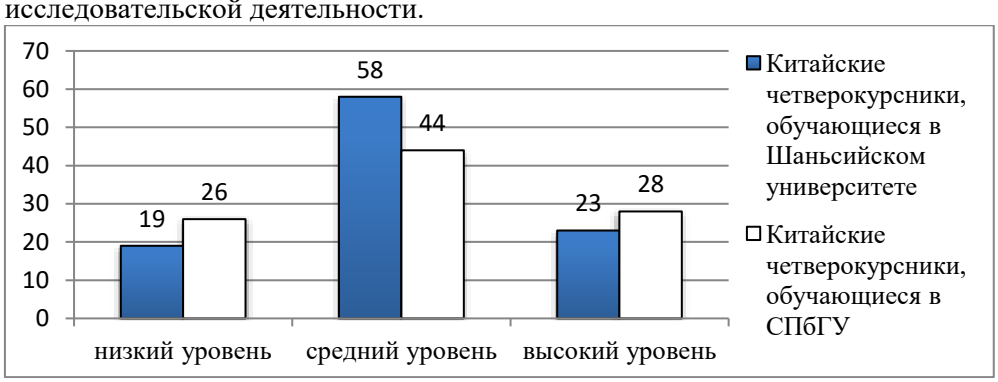


Рис. 4. Соотношение процентного показателя численности китайских студентов (обучающихся в Шаньсийском университете и СПбГУ), имеющих низкий, средний, высокий уровни развития поведенческого компонента ИП

Для решения третьей задачи – выявления взаимосвязей между показателями исследовательского потенциала и степени его реализации – у китайских бакалавров использовался корреляционный анализ. В табл. 6 отражены его результаты. Из таблицы видно, что уровень ИП положительно взаимосвязан с показателями успеваемости ($p < 0{,}000$), с оценкой по Тесту специальности ($p < 0{,}000$) и с участием в профессиональном конкурсе ($p < 0{,}000$).

Необходимо учитывать, что, хотя выявлена обратная взаимосвязь между уровнем ИП и участием в специальному конкурсе у китайских студентов, обучающихся на родине, но ее наличие нельзя рассматривать как закономерность в полной мере, так как только 6 выпускников из 100 исследуемых принимали участие во Всекитайском конкурсе по русскому языку. Тем не менее им свойственны более высокие показатели ИП, чем студентам, не принимавшим участие в этом конкурсе.

Таблица 6

Результаты корреляционного анализа для китайских выпускников бакалавриата, обучавшихся в Шаньсийском университете

Переменные	ИП у китайских бакалавров, обучающихся в Шаньсийском университете (коэффициент корреляции)	*p*-уровень
Успеваемость	0,701	**0,000**
Оценка по тесту русского языка (8-й уровень)	0,876	**0,000**
Участие во Всекитайском конкурсе по русскому языку	0,411	**0,000**

Результаты изучения взаимосвязи между показателями ИП и степенью реализации ИП у китайских студентов, обучающихся в российском университете, представлены в табл. 7. Выявлена положительная взаимосвязь между показателями ИП и учебной успеваемостью ($p < 0{,}000$) и оценкой по ВКР ($p < 0{,}000$).

Таблица 7

Результаты корреляционного анализа для китайских выпускников бакалавриата, обучавшихся в СПбГУ

Переменные	ИП у китайских бакалавров, обучающихся в СПбГУ (коэффициент корреляции)	*p*-уровень
Успеваемость	0,772	**0,000**
Оценка по ВКР	0,775	**0,000**

Полученные в исследовании данные позволили сформулировать следующие выводы:

1. Китайские студенты, обучающиеся в СПбГУ, обладают более значительным опытом исследовательской деятельности, чем бакалавры китайского вуза. К завершению обучения в СПбГУ по программе бакалавриата они сформировали исследовательские умения, обеспечивающие планирование и реализацию исследовательской деятельности. Есть основание сделать предположение, что китайские студенты, обучающиеся в СПбГУ, чаще, чем бакалавры из китайского вуза, встречаются с учебными исследовательскими задачами, что позволяет им не только накопить знания и опыт по организации и выполнению исследовательской деятельности, но и обеспечить прирост у себя исследовательского потенциала.

2. Установлены значимые различия в степени выраженности исследовательского потенциала и 3 структурных компонентов ИП у китайских выпускников, обучающихся в российском вузе и на родине. А именно: китайские выпускники, обучающиеся в российском вузе, имеют более развитый исследовательский потенциал в целом и более высокие показатели по когнитивному и поведенческому компоненту ИП, чем бакалавры, обучающиеся на родине.

3. Эмпирически установлено, что в общей выборке двух основных групп преобладают студенты со средним уровнем развития ИП. Сопоставление численности студентов с низким, средним и высоким уровнями выраженности когнитивного, мотивационного и поведенческого компонентов ИП показало: значительная часть выборки представлена бакалаврами с высоким уровнем развития мотивации к исследовательской деятельности. В то же время студентов с высоким уровнем когнитивного и поведенческого компонентов ИП относительно меньше.

4. Выявлены значимые позитивные взаимосвязи между показателем ИП и показателями реализации ИП, полученными при оценке результатов академической успеваемости, теста на знание русского языка или выпускной исследовательской работы.

5. В связи с полученными в исследовании данными можно видеть перспективное развитие данного исследования в том, чтобы изучить факторы, влияющие на развитие ИП китайских студентов в разных образовательных условиях, а также факторов, стимулирующих это развитие.

Список литературы

1. Бережнова Л.Н., Богословский В.И. Научно-исследовательская работа студента как гуманитарная технология: учеб. пособие. СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. 208 с.

2. Гуньков В.В. Инновационные подходы к развитию научно-исследовательского потенциала студентов университета при изучении курса физики // Сб. материалов междунар. науч.-практ. конф. «Инновации в науке» Новосибирск: СибАК, 2013. С. 59.
3. Исследовательский потенциал студента: монография / под ред. Н.В. Бордовской. М.: Русайнс, 2015. 264 с.
4. Леонтович А.В. Исследовательская деятельность учащихся. М.: МГДД(Ю)Т, 2002.
5. 陈新景, **何俊**华. **大学生科研能力**现状及原因分析. **河北广播**电视大学学报. 2011 (3). P. 79–81. Chen X, He J. (2011) Analyze the status quo and cause of university student's scientific research ability. J. of Hebei Radio and TV University. V. 16. № 3. P.79–81.
6. **王**书润. **高校要加**强学生科研能力的培养. **前沿**. 2005 (4). P. 143–144. Wang S. (2005) Research of cultivating university student's scientific research ability. Advanced technology. P. 143–144.

RESEARCH POTENTIAL AND ITS REALIZATION AMONG CHINESE BACHELOR GRADUATES STUDYING IN CHINESE AND RUSSIAN UNIVERSITIES

Q. Fan, N. Bordovskaia, E. Petanova

Saint-Petersburg State University

The article presents the results of comparison of the levels of the research potential (RP) and its three components (motivational, cognitive and behavioral) among the Chinese bachelor graduates studying in Chinese and Russian universities. The study was conducted on the basis of the Shanxi University (Chinese University) and the Saint-Petersburg State University (Russian University). It is established that Chinese graduates studying in the Russian university (98 students) have higher indicators of the RP as a whole and higher indicators of cognitive and behavioral components of the RP than Chinese bachelors studying at home (100 students). It is revealed the ratio of students with low, medium, high levels of development of the RP for each university. In general samples of participants of this study, students with a medium level of development of the RP prevail, for a large part of samples has a high level of the motivational component of the RP. At the same time, students with a high level of cognitive and behavioral components of the RP are significantly less. It was studied the dependence of the degree of realization of the RP among Chinese students on its development and manifestation of its specific indicators in the conditions of attestation.
***Keywords**: Chinese Bachelor graduates, Chinese and Russian university, research potential, realization of the research potential, comparative analysis.*

Об авторах:

ФАНЬ Цин – аспирант кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, г. Санкт-Петербург, наб. Макарова д. 6), e-mail: cz.fan@yandex.ru

БОРДОВСКАЯ Нина Валентиновна – доктор педагогических наук, профессор, зав. кафедрой психологии образования и педагогики факультета психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, г. Санкт-Петербург, наб. Макарова д. 6), e-mail: nina52@mail.ru

ПЕТАНОВА Елена Ивановна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, г. Санкт-Петербург, наб. Макарова д. 6), e-mail: petanovaelena@rambler.ru

АСПИРАНТСКАЯ СТРАНИЦА

УДК 159.9:355.01

ОСНОВНЫЕ МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВОЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ

Ю.А. Александрук

Военная академия РВСН им. Петра Великого, г. Балашиха

Раскрывается понятие метода научного исследования, рассматриваются группы методов общей психологии, выделяются группы методов военной психологии, анализируются методы исследований военной психологии.

Ключевые слова: *метод научного исследования, методы общей психологии, методы военной психологии.*

Метод научного исследования – совокупность приемов и средств, используемых для получения сведений, необходимых для разработки рекомендаций в практической деятельности и построения научных теорий.

Средством психологического познания является метод, объединяющий в себе подходы и приемы, используемые в определенной последовательности в целях изучения психологических явлений и процессов.

В психологии выделяются следующие группы методов: организационные, эмпирические, коррекционно-развивающие и обработки данных [1, с. 82].

Под организационными методами принято понимать следующие методы: сравнительный, лонгитюдный, поперечных срезов. В результате таких исследований возможно выявить зависимость и связь между физиологическим, психологическим и социальным развитием личности.

Под эмпирическим методом понимается наблюдение за отдельным фактом. Проведя анализ методов и выявив закономерные связи между ними, представим классификацию методов следующим образом: экспериментальные методы (лабораторный, естественный, формирующий); наблюдение и самонаблюдение; психодиагностические методы (анкеты, опросники, тесты, интервью, беседы); анализ продуктов деятельности; биографический метод.

Метод обработки данных заключается в изучении документов, рисунков, продуктов творчества и почерка испытуемого.

К группе методов психологической коррекции относятся методы терапевтического воздействия, аутотренинг и групповой тренинг.

Анализ методов исследования военной психологии по условиям их реализации и содержанию выявил всеобщие, общие и частные виды.

Всеобщий метод основан на законах материалистической диалектики и является методологической основой познания психологических явлений. Данный метод позволяет офицеру получить приблизительную информацию об исследуемом явлении и объекте и, как правило, требует последующего уточнения.

Общий метод применяется в ряде наук, представляет собой способы исследования психологических явлений. Объектом исследований выступают и

человек, и коллектив. Так как личность не существует без социальной среды, она воздействует на индивида, развивает его и трансформирует в личность, способную, в свою очередь, к взаимодействию с параметрами внешней среды [2, с. 196].

Среди наиболее известных методов, как правило, называют наблюдение и эксперимент [3, с. 45]. Рассмотрим существующие методы:

1. Старейшим методом в психологии считается метод наблюдения. Основа метода заключается в наблюдении за деятельностью испытуемых, которое проводится в условиях повседневной жизнедеятельности без преднамеренного вмешательства со стороны наблюдателя. Но наблюдение не заключается только в констатации и описании внешних действий испытуемого, а также направлено на описание психологического содержания действий под влиянием имеющихся внешних факторов.

Методом наблюдения обязан владеть каждый офицер, для этого он должен обладать знаниями о психике человека, закономерностях ее проявления при выполнении поставленных задач в рамках военной службы. Есть важные условия, влияющие на результат наблюдения. Это наличие постоянной практики наблюдения и проверка объективности результатов, то есть своих умозаключений, основанных на наблюдениях за военнослужащими.

Метод наблюдения может применяться в разных вариантах. Часто используемый вариант – метод включенного наблюдения. В данном случае офицер сам является непосредственным участником событий. Проводя анализ результатов, необходимо учитывать, что восприятие событий и их понимание проходило под влиянием личного участия исследователя и поэтому может быть искажено. Для объективности результатов следует учитывать мнение субъектов, не участвующих в исследуемом событии. По содержанию метод включенного наблюдения близок к методу самонаблюдения.

Метод самонаблюдения применяется только в психологии и заключается в наблюдение за своими переживаниями.

2. На начальном этапе изучения психологических явлений используется метод анализа документов, который основан на изучении и анализе содержания, служебных характеристик личного состава, результатов проведенных аттестаций, актов, протоколов, касающихся исследуемых военнослужащих или целого подразделения.

3. С вышеуказанным методом по содержанию имеет сходство биографический метод, который основан на изучении и анализе автобиографии исследуемого для изучения условий его воспитания и обучения, а также выявления особенностей психологического развития.

4. Наиболее трудоемким в подготовке исследования является метод эксперимента. Особенностью эксперимента является создание специальных условий, которые будут способствовать выражению изучаемых явлений. Метод основан на анализе проявления личностных особенностей военнослужащего, а также на анализе внешних проявлений функционирования воинских коллективов.

5. Широко распространен метод анкетирования военнослужащих. Метод заключается в письменном опросе по определенному перечню вопросов. Анкетирование проводится в целях изучения морально-психологического состояния военнослужащих и воинских коллективов; изучения социальных процессов, происходящих в подразделениях и воинских частях; выявления социальных проблем военнослужащих и отдельных категорий военнослужащих; оценки суицидального риска; изучения проблем межэтнических, межнациональных отношений в воинском коллективе и др.

6. Метод, основанный на анализе устных ответов военнослужащих на определенные вопросы, называется диагностической (познавательной) беседой. Данный метод отличается от разговора, так как ведение беседы определено ее целью. Метод беседы также отличается и от опроса, так как беседа проводится в непринужденной атмосфере и перечень задаваемых вопросов в зависимости от реакции опрашиваемого военнослужащего может корректироваться.

7. Важной частью процесса изучения является анализ результатов деятельности испытуемого. Данный метод основан на анализе результатов профессиональной подготовки, боевой и повседневной деятельности военнослужащих и воинских подразделений (коллективов). Определены следующие виды анализа документов: неколичественный, заключающийся в понимании текста и выявлении сути материала, и формализованный (контент-анализ), основан на подсчете того, как представлены в определенном массиве нужные исследователю единицы.

8. Методом, позволяющим получать результаты с наибольшей степенью точности, является метод экспертных оценок. Он заключается в отборе специалистов в данной области и формировании экспертной группы, далее – в опросе экспертов, в итоге проводится анализ и интерпретация полученной информации. Определяющим критерием достоверности результатов исследования является компетентность экспертов.

К частным методам относятся способы исследования, применяемые в конкретной науке: тестирование, опрос, моделирование и др. Рассмотрим два наиболее используемых в военной психологии метода.

Широко используется в военной психологии метод опроса. Он основан на анализе информации, полученной от обследуемых военнослужащих путем их ответов на поставленные вопросы. Рассмотрим три основных вида: устный опрос, письменный опрос и свободный опрос.

Преимущество устного опроса заключается в возможности вести наблюдение за реакцией и поведением испытуемого, тем самым позволяет глубже проникнуть в психологию человека. Также у исследователя есть возможность оперативно корректировать вопросы в ходе тестирования, ориентируясь на действия опрашиваемого военнослужащего.

Преимуществом письменного опроса является возможность за небольшое время охватить большее число обследуемых. Распространенной формой данного опроса является анкета.

Раскроем особенности свободного опроса. Данный опрос является разновидностью письменного или устного, но отличие заключается в том, что перечень задаваемых вопросов исследователем заранее не составляется, что и является преимуществом данного метода. Исследователь имеет возможность гибко менять порядок и содержание вопросов, это позволяет получить больше информации об обследуемом военнослужащем.

Наиболее распространенным методом исследования военной психологии является тестирование. Тест, в отличие от других методов, имеет конкретную процедуру сбора данных и их обработки, четкую структуру психологической интерпретации полученных результатов. Тест дает возможность получения точной и качественной характеристики психологического явления, сопоставления результатов исследования. Выделяется несколько вариантов тестов: тест-задание, тест-вопросник, проективный тест.

К категории тест-задание в основном относятся тесты по определению

уровня умственного развития. Исследование заключается в анализе успешности выполнения испытуемым тестовых заданий. Полученные результаты (количество заданий, выполненных тестируемым) являются основанием для определения у индивида определенных качеств и степень их выраженности, а также позволяют раскрыть информацию о психологических характеристиках человека.

Тест-опросник позволяет получить достоверную информацию о наличии и степени выраженности определенной психической характеристики. Выводы о степени выраженности этой характеристики формируются в соответствии с ответами, совпавшими по своему содержанию с представлением о данной характеристике.

Проективный тест относит к числу наиболее надежных, но при этом важно учитывать, что принципиальная роль отводится психологу-диагносту. Это связано с некоторой свободой в интерпретации его результатов. Применение проективных методик (например, тест свободной словесной ассоциации, методика незаконченных предложений, тест Розенцвейга, тематический апперцептивный тест, методика Роршаха и др.) требует высокой профессиональной подготовки и развитой интуиции психолога, проводящего обследование [4, с. 89].

Хотя тестирование – наиболее распространенный метод психологического исследования, представленный большим разнообразием используемого материала, следует отметить, что он находится между субъективными и объективными психологическими методиками.

Вышеуказанные методы применяются для получения достоверной информации о личных и индивидуально-психологических особенностях военнослужащих, морально-психологическом состоянии военнослужащих и воинских коллективов. При проведении исследований наиболее эффективно применение комплекса различных методов.

Список литературы

1. Бархаев Б.П., Сыромятников И.В. Введение в профессию: от социальной роли к профессиональной субъектности. М.: ВУ, 2003. 192 с.
2. Лукашенко Д.В. Закономерности и механизм развития адаптивного потенциала личности // Человеческий капитал. 2013. № 1 (49). С. 195–198.
3. Психология и педагогика профессиональной деятельности офицера. М.: ВУ, 1997. 513 с.
4. Сыромятников И.В. Организация психологической работы в воинской части в мирное время. М.: ВУ, 2000. 152 с.

BASIC METHODS OF RESEARCH MILITARY PSYCHOLOGY

Y.A. Alexandruk

Military Academy of the Strategic Missile Forces named after Peter the Great

The article gives a definition of the scientific method of research, reveals the groups methods of General psychology, reveals groups methods of military psychology, reveals and analyzes the research methods of military psychology.

***Keywords**: scientific method of research, methods of General psychology, methods of military psychology.*

Об авторе:

АЛЕКСАНДРУК Юлия Александровна – адъюнкт кафедры военной акмеологии и кибернетики, ФГКВОУ ВО «Военная академия ракетных войск стратегического назначения им. Петра Великого» МО РФ (143900, Московская область, г. Балашиха, ул. Карбышева, 8), e-mail: julya-alexandruk@yandex.ru

УДК 37.01

МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА

Д.И. Антропов

Саратовский социально-экономический институт (филиал)
Российского экономического университета им. Г.В. Плеханова

Рассмотрены проблемы гуманизации образования (школы, среднего профессионального и высшего образования). Предложено теоретическое обоснование необходимости психолого-педагогических условий формирования конкурентоспособных специалистов. Подтверждена гипотеза о том, что подготовка конкурентоспособных специалистов будет осуществляться эффективно, если уточнено понятие конкурентоспособности и выявлена его сигнатура, определены факторы повышения конкурентоспособности будущих специалистов и психолого-педагогические предпосылки, оказывающие влияние на успешность формирования конкурентоспособных работников. Выявлено, что формирование работника как целостной личности, которая соответствует требованиям и запросам нынешнего рынка труда, является возможным в специфическом университетском пространстве. В свою очередь, проектирование образовательно-профессионального пространства вуза должно быть реализовано посредством разработки модели через реализацию акмеологического, личностно-ориентированного, а также системно-деятельностного подходов. Представлена авторская модель образовательно-профессионального пространства вуза.

Ключевые слова: *конкурентоспособность, воспитание, развитие компетенций, педагогические условия, социальная инженерия, самоопределение, формирование личности, образовательная система, учебно-воспитательная деятельность, познавательная деятельность, образовательное пространство, педагогические технологии.*

В настоящее время необходимо переосмыслить общечеловеческие ценности, а также сформировать у студентов активную жизненную позицию, гражданскую ответственность, потому что у большей части населения присутствуют идеологический вакуум, апатия и пессимизм.

При формировании будущего специалиста такие качества, как стрессоустойчивость, стремление к лидерству, критичность и креативность мышления, рациональная познавательная активность, желание рисковать и достигать поставленных целей, обуславливают успешность деятельности. Это позволяет эффективно проектировать образовательно-профессиональное пространство вуза по созданию конкурентоспособной личности студента.

Представляется, что проектирование модели образовательно-профессионального пространства вуза должно осуществляться путем реализации в единстве системно-деятельностного, личностно-ориентированного и акмеологического подходов, являющихся методологическим основанием подготовки конкурентоспособных студентов. Следует рассмотреть каждый из них более подробно.

1. Системно-деятельностный подход

На современном этапе модернизации образования основная задача –

обучение компетентных людей, таких, которые могут использовать знания в изменяющейся среде и хотят учиться на протяжении всей жизни.

Исследуя теорию системно-деятельностного подхода, ученые определяют основные понятия (такие как «субъект» и «субъективность») и обобщают основные принципы [1–6]. Базовые принципы системно-деятельностного подхода включают: принцип субъективности, рассмотрение ведущих видов деятельности и законов их изменения, рассмотрение чувствительных периодов развития, ко-трансформацию, идентификацию зоны ближайшего развития, укрепление (обогащение, углубление развития), обязательную эффективность каждого вида деятельности, обязательную отражательную способность всех видов деятельности и др.

Внедрение в проектирование профессионального и образовательного пространства университета системно-деятельностного подхода представляет собой использование деятельности в качестве средства развития субъективности личности. Если мы рассматриваем образование в роли ведущей социальной деятельности общества, предполагается, что целью является результат как системообразующий фактор деятельности. Можно сделать вывод, что системно-деятельностный подход выделяет результат деятельности как целенаправленной системы [7]. При применении системно-деятельностного подхода мы ориентируемся на осознание студентами самих себя в рамках систематического изучения учебных программ и выбора занятости для профессионального роста с пониманием и уверенностью в себе и собственной деятельности, а также чувством успеха.

2. Личностно-ориентированный подход

Изучая особенности этого подхода, можно отметить, что он характеризуется способностью связывать личность ученика со средствами и методами обучения, то есть это способность превращать учащегося в ответственного, инициативного и самостоятельного субъекта, который воспроизводит самого себя как современную реальную социальную и производительную силу гражданского общества [8].

Главная задача личностно-ориентированного подхода к образованию – это формирование у учащегося знания профессиональных основ, что необходимо для создания мотивов обучения. Иными словами, содержание образования включает в себя эмоциональную ценность, элементы личности, которые определяются межсубъектными отношениями в учебном процессе [9, с. 99].

Структура образовательного процесса при личностно-ориентированном подходе сводится к схеме «учащийся – призвание – дисциплина – занятие – учащийся», в отличие от традиционного подхода к образованию «предмет – преподаватель – учащийся» [10; 11].

Призвание в роли общественного отношения связывает личностные характеристики человека и общества в целом. При личностно-ориентированном подходе к образованию речь идет отнюдь не о том, чтобы создать личность с «заданными свойствами», а о том, чтобы сформировать учебно-воспитательный процесс системы педагогических условий, который обеспечит выявление и рост свойств и функций личности обучающегося [12].

Когда цель учебной программы в высших учебных заведениях определяется, появляется основание опереться на существующие нужды материального производства и социальные нужды общества. Именно тогда основной деятельностью в учебном процессе становится формирование

личности. Для того чтобы человек формировался как личность, успешно развивался, ему необходимо иметь в качестве цели самого себя. Данную программную цель, а именно цель формирования самого себя, следует уверенно отнести именно к личностно-ориентированному обучению, соответственно необходим навык вырабатывания собственных ценностных ориентиров и способов взаимоотношения с окружающими людьми [13].

Личностно-ориентированный подход оказывает влияние на такие компоненты системы образования, как образовательные, воспитательные, на цель обучения по каждому отдельному предмету, методы, содержание, алгоритмы обучения и полностью на учебно-научно-воспитательный процесс, который способствует созданию комфортной обучающей и воспитывающей атмосферы для студентов.

3. Акмеологический подход

Акмеологическая среда – образовательное пространство вуза, для которого характерна установка учителей и студентов на достижение успеха, высоких результатов, осуществление творческого поиска, формирование престижа профессии учителя [14].

Необходимо рассмотреть основные тенденции развития акмеологической среды вуза: взаимодействие (конвергенция) внешнего и внутреннего компонента образовательной среды университета; зависимость развития акмеологической среды от информационно-технологического элемента; гармонизация личных, социальных и национальных значений в организации, структуре и сущности профессионально-личностного роста педагогов высшей школы [15].

Акмеологический подход предусматривает реализацию процессов диагностики развития профессионального самосознания, обеспечивающие рост личности и самореализацию. Проектирование образовательно-профессионального пространства высшего учебного заведения должно быть реализовано путем создания модели через реализацию рассмотренных подходов.

При формировании образовательно-профессионального пространства вуза необходимо обогащение содержания образовательно-воспитательного процесса с привлечением внеаудиторных и аудиторных средств. Также необходимо включение учащихся в активную профессиональную деятельность посредством обеспечения рабочего места для него в высшей школе. На таком рабочем месте в соответствии со своей квалификацией студент имеет возможность зарабатывать деньги, применять свои профессиональные умения, знания и опыт. Данные положения демонстрируют многопрофильность и многофункциональность проектируемого пространства.

Основная цель моделирования образовательно-профессионального пространства высшего учебного заведения – создание модели образовательно-профессионального университетского пространства как неотъемлемого условия для успешного формирования конкурентоспособности личности учащихся вузов [16].

На базе основных принципов проектирования – интеграции, целостности, антропоцентризма – была разработана модель образовательно-профессионального пространства высшего учебного заведения. Технологическая карта проектирования этого пространства, исходя модели, представлена на рисунке.

Педагогическое моделирование образовательно-профессионального пространства высшего учебного заведения в качестве педагогического условия становления конкурентоспособности личности студента представлено через модель, согласно следующим стадиям проектирования: 1) постановка цели, которая определяется на основании запросов образовательной системы

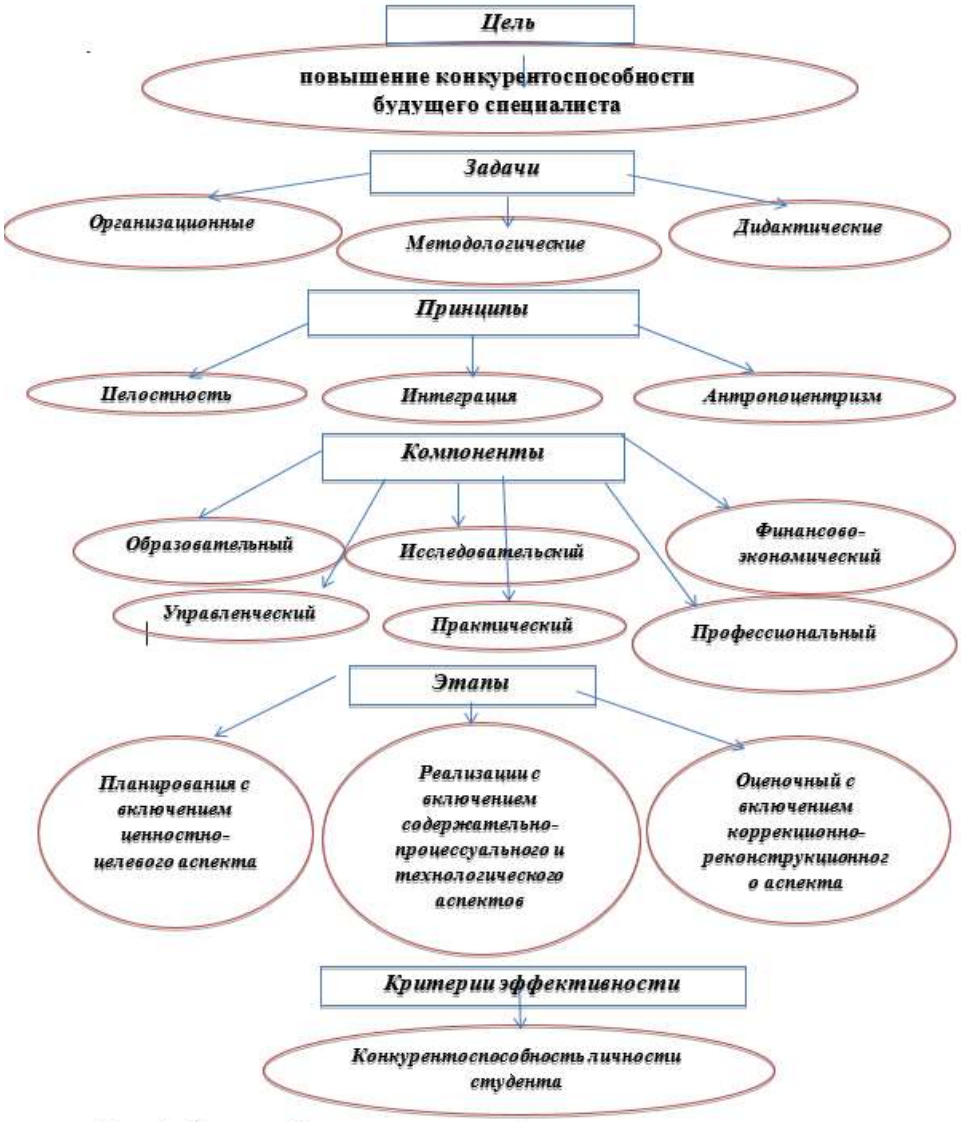


Рис. 1. Модель образовательно-профессионального пространства вуза

и государства в целом на конкурентоспособную личность специалиста; 2) формирование содержательного элемента, который состоит в проектировании образовательно-профессионального пространства высшего учебного заведения и организации субъектного взаимодействия в системе «студент – педагог – работодатель»; 3) развитие технологического элемента (конкурентоспособность личности рассматривается посредством исследования вариативной части государственного образовательного стандарта); 4) применение возможностей дополнительного и дистанционного образования: авторские (дистанционные) курсы «Как стать лидером или управление своей карьерой», «Планирование карьеры, самоменеджмент», тренинги, фильмы и книги известных специалистов по лидерству (Р. Гандапас), «Самомотивация и «самоменеджмент», «Крест лидера» и т.д.; включение учащихся во

внеаудиторную деятельность («Стратегия профессионального роста» (форум); «Анализ профессиональных проб» (конференция); «Моя карьера» (презентация проектов); «Lieder`s school» (аукцион педагогических идей) для студентов 1-го курса); 5) экспертнооценочный элемента – диагностика уровней (высокий, средний и низкий) сформированности конкурентоспособности личности учащегося вуза (показатели данной диагностики – это проявление в работе таких качеств, которые определяют конкурентоспособность личности учащегося университета [17]).

Итак, система модели образовательно-профессионального пространства высшего учебного заведения состоит из целей, нескольких задач и условий функционирования на основании триады: личностно-ориентированного, системно-деятельностного и акмеологического подходов. Данные методики являются основой деятельности субъекта, в данном случае студента вуза, в образовательно-профессиональном пространстве высшего учебного заведения, обеспечивающего и многопрофильность, и многофункциональность.

Таким образом, конкурентоспособность выпускника зависит от качества полученного образования, от совокупности личных характеристик, которые обеспечивают социальную и профессиональную успешность студента. Выявлено, что формирование работника как целостной личности, которая соответствует требованиям и запросам нынешнего рынка труда, является возможным в специфическом университетском пространстве. Проектирование образовательно-профессионального университетского пространства было реализовано посредством разработки модели через реализацию акмеологического, личностно-ориентированного, а также системно-деятельностного подхода.

Список литературы

1. Асмолов А. Г. Психология личности: Культурно-историческое понимание развития человека. 4-е изд. М.: Академия, 2010. 448 с.
2. Bertalanffy L. von. General System Theory – A Critical Review // General Systems. V. VII. 1962. P. 1–20.
3. Жданко Т.А. Системно-деятельностный подход: сущностная характеристика и принципы реализации // Науч.-пед. журн. Вост. Сибири Magister Dixit. 2012. № 4. С. 185–192.
4. Живокоренцева М.В. Вариативность образования: проблемное поле современных интерпретаций // Вестн. Иркут. гос. лингв. ун-та. 2012. № 4. С. 187–194.
5. Мкртчян М.А. Технологические основы перехода на деятельностное содержание образования // Практика развития образования: науч.-метод. материалы / под общ. ред. Г.А. Гуртовенко, И.Г. Литвинской. Красноярск, 2004. С. 37–42.
6. Жуланова И.В, Медведев А.М. Системно-деятельностный подход как методологическое основание проектирования образовательной ситуации подготовки учителей и психологов // Интернет-журнал Науковедение. 2014. Вып. 5 (24). URL: https://naukovedenie.ru/ https://naukovedenie.ru/ (дата обращения: 24.12.2017).
7. Allport G. Personality: normal and abnormal // Personality and social encounter. Boston: Beacon, 1960. Ch. 16.
8. Мкртчян М.А. Деятельностная включенность каждого в обучение как основа коллективности учебного процесса // Современная дидактика и качество образования: соотношение индивидуального и коллективного в обучении: материалы VIII Всерос. науч.-метод. конф., Красноярск, 28–29 января 2016 г. Красноярск, 2016. С. 55–62.
9. Жданко Т.А. Образовательно-профессиональное пространство вуза как педагогическое условие формирования конкурентоспособности личности студента:

дис. … канд. пед. наук. 2012. 210 с.
10. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособной личности. М. МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. 400 с.
11. Жуланова И.В. Построение субъектно-ориентированных образовательных ситуаций подготовки педагогов и педагогов-психологов в вузе // Интернет-журнал Науковедение. 2014. № 2 (21). URL: https://naukovedenie.ru/ (дата обращения: 23.12.2017).
12. Maslou A. Theory of human motivation. Psychol. Pev., 1943. Vol. 50. № 4.
13. Pogers C.R. A theory of personality and interpersonal relationship, as developed in the clientcentral framework in S. Koch (Ed.) Psychology: A study a science. V. 3. P. 184–256.
14. Антропов Д.И. Факторы развития конкурентоспособности будущих специалистов // Изв. Сарат. ун-та. Сер. «Акмеология образования. Психология развития». 2016. Т. 5. Вып. 4 (20). С. 293–297.
15. Ярошенко С.Н. Конкурентоспособность выпускников вуза и противоречия ее формирования // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. 2012. № 2. С. 180–188.
16. Котикова Д.С. Формирование конкурентоспособности личности студента в образовательном процессе вуза: дис. … канд. психол. наук. Н. Новгород, 2010. 245 с.
17. Николаева Е.М. Организация образовательного процесса в условиях новомедийного пространства // Изв. Саратов. ун-та. Сер. «Философия. Психология. Педагогика». 2017. № 17. Вып. 2. С. 162–165.

METHODOLOGICAL ASPECTS OF PREPARING COMPETITIVE STUDENTS

D.I. Antropov

Saratov Social and Economic Institute (branch)
Russian Economic University. G.V. Plekhanova

The article contains the main methodological approaches of the pedagogical research of general scientific and specific scientific levels. Methodological approaches to the formation of university students' competitiveness are also substantiated in this article. The goal of the article lies in the theoretical substantiation of necessity considered psychological-pedagogical conditions of formation of competitive specialists. The hypothesis was that training of competitive specialists to be carried out effectively if the notion of competitiveness and identified his signature; the factors of competitiveness of future specialists; the identified psychological and pedagogical conditions that influence the success in the formation of competitive specialists. The result of the study was the withdrawal of private-scientific nature that the competitiveness of graduates depends on the quality of the education received, from the set of personal characteristics that ensure social and professional success of the student. It is revealed that the formation of specialist as a whole person, meeting the requirements and demands of the modern labour market is possible in educational and professional space of higher education. In turn, the design of educational space of the University must be implemented through the development of the model through the implementation of system-active, student-centered and acmeological approaches.

Keywords: *competitiveness, upbringing, competence development, pedagogical conditions, social engineering, self-determination, personality formation, educational system, teaching and educational activities, cognitive activity, educational space, pedagogical technologies.*

Сведения об авторе:

АНТРОПОВ Дмитрий Игоревич – аспирант кафедры управления персоналом и психологии, Саратовский социально-экономический институт (филиал) ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова» (410003, г. Саратов, ул. Радищева, 89), заместитель руководителя аппарата, начальник управления по информационной политике администрации Петровского муниципального района Саратовской области, e-mail: antropov_dima@mail.ru

УДК 316.7

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРАКТИКУЮЩИХ ВОСТОЧНЫЕ СИСТЕМЫ САМОРАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ РОССИЙСКОЙ КУЛЬТУРЫ

М.Д. Данилина

Тверской государственный университет

Рассматриваются восточные системы саморазвития (ВСС) как социально-психологический феномен, исследуются особенности социального взаимодействия вовлеченных в практику ВСС. Приводятся результаты исследования социальных характеристик личности практикующих ВСС в условиях иной социокультурной среды.

Ключевые слова: *саморазвитие личности, восточные системы саморазвития, социальное взаимодействие, социальные роли, социальная адаптация личности.*

Проблема саморазвития личности – одна из наиболее значимых вопросов и в научной психологии, и в повседневной жизни человека.

В условиях изменяющегося мира, в котором нарастают процессы глобализации и взаимопроникновения культур, социальная среда предлагает все больше факторов, заимствованных из других культур, в том числе и способов самопознания и взаимодействия в социуме. Применение восточных систем саморазвития (ВСС) человека, таких как йога, становится все более популярным и на Западе, и на постсоветском пространстве. Однако, являясь продуктом иной социокультурной среды, и результатом многовековой традиции другой культуры, ВСС как способ влияния на личность не могут не вызывать вопросов у исследователей. Насколько приемлемы для современного российского общества восточные практики и восточное мироощущение, затрагивающее как глубинные сферы человеческого сознания и психики, так и социально обусловленные структуры личности?

Исследуя современное состояние ВСС, мы провели классификацию групп ВСС по нескольким признакам, в том числе и по степени влияния на социальное «Я» участников.

Классифицируя восточные практики по степени влияния на социальное «Я» индивида, мы можем выделить три большие группы:

1. Высокая (сильная) степень влияния

I. Религиозно-мировоззренческие школы с сильным лидером.

II. Религиозно-мировоззренческие школы без сильного лидера.

III. Авторитарные социальные группы.

2. Средняя степень влияния

I. Школы самопознания через телесно-ориентированные практики.

II. Субкультура, возникшая на основе практик нью-эйдж.

3. Невысокая (слабая) степень влияния

I. Использование йоги как оздоровительной гимнастики.

Так как социальное «Я» неразрывно связано с взаимодействием

личности в обществе, в нашем исследовании мы рассматривали особенности социального взаимодействия респондентов. В социально-психологическом подходе существует несколько концепций понимания социального взаимодействия. Дж. Мид определяет социальное взаимодействие и точки зрения символического интеракционизма. Символический интеракционизм включает в себя три конкретные теории: 1. Учение о структуре личности. 2. Ролевая теория. 3. Теория референтных групп.

По мысли Мида, «человек социально отзывчив. Он вырабатывает свое Я (self) благодаря социальности» [3, с. 74]. Э. Дюркгейм определял человеческую личность с точки зрения социологических дихотомий. Личность для него – это взаимодействие и противопоставление социального и индивидуального, где значимою роль играют социально заданные факторы, социальные роли, обязанности и ожидания [2]. Э. Гюссерль определял социальный мир, в котором живет человек, как наиболее значимый объект. Причем наиболее важным является то, как личность проявляет себя, будучи связанной многочисленными отношениями с другими людьми [1]. Таким образом, социальное взаимодействие напрямую связано с социальной адаптацией личности в социуме, с тем, насколько органично личность встроена в систему социальных отношений. Рассматривая ВСС с точки зрения социальной психологии, мы выдвинули следующую гипотезу: вовлеченность в практику восточных систем саморазвития в иной социокультурной среде обусловлена особенностями социальной адаптации и социального взаимодействия личности.

Объектом исследования выступили четыре группы респондентов:

1. Медитативная группа – 58 респондентов, группа практикующих медитативные техники под руководством инструктора. Мы классифицировали ее как группу ВСС со средней степенью влияния.
2. Раджа-йоги – 64 респондента, группа практиков ВСС с высокой степенью влияния на социальное сознание, так как институт раджа-йоги представляет собой международную организацию со сложной иерархичной социальной структурой, мировоззренческой доктриной и т.д.
3. Йоги – 72 респондента, группа практикующих различные системы ВСС в центрах, клубах, школах ВСС, группа ВСС со средней степенью влияния на социальное «Я».
4. Контрольная группа – 62 респондента, группа испытуемых, не практикующих ВСС.

В исследовании были использованы следующие методики: 1) методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд; 2) методика ЛД (вариант, адаптированный в НИИ им. В.М. Бехтерева); 3) шкала дифференциальных эмоций К. Изарда, адаптирована А. Леоновой; 4) методика «Ценностные ориентации» О.И. Моткова, Т.А. Огневой; 6) методика МАРИ (MARItestDg, Kellog).

По результатам диагностики был проведен дисперсионный анализ, применялись критерии Уоллера–Дункана, Краскола–Уоллиса, а также частотный анализ результатов методики МАРИ [4; 6; 7]. Статистически значимые различия были обнаружены по следующим показателям:

1. Показатель общего уровня адаптации или дезадаптации, не выделяя

отдельных параметров, характеризует, насколько человек адаптирован к среде на данный момент в целом. Группа раджа-йогов демонстрирует превышающие норму показатели по сравнению с группой испытуемых, не практикующих ВСС. Слишком высокие показатели также отражают дезадаптацию личности, но с несколько иным вектором. Это своеобразная сверх-адаптация, стремление любой ценой компенсировать социальный дискомфорт.

2. Интегральный показатель S – принятие себя – завышен у группы 3 по сравнению с группой 4. Слишком высокие значения свидетельствуют о завышенном самомнении, чувстве превосходства по отношению к окружающим, соответственно, неадекватной оценке себя.

3. Показатель эмоционального комфорта значительно выше у практиков йоги. По показателям методики дифференциальных эмоций, значимых различий обнаружено не было, однако необходимо ответить, что общий уровень позитивных эмоций был выше у всех групп практиков йоги.

4. Показатель интернальности выше у группы 3. Интернальность – одна из сторон локуса контроля человека, свидетельствует о склонности субъекта принимать ответственность за свою жизнь и поступки, а также за свои успехи и неудачи на себя; такой человек, как правило, выбирает активный тип адаптации.

Однако необходимо отметить, что методика ЛД демонстрирует обратные результаты – показатели активности «Я» реального и «Я» идеального у группы 3 значительно ниже. Кроме того, респонденты этой группы демонстрируют некоторую статичность Я-концепции, так как различия между показателями Я-реальный и Я-идеальный минимальны или отсутствуют.

Особый интерес представляют результаты анализа методики МАРИ, так как сама методика содержит в себе целостный подход к изучению личности человека.

Методика МАРИ является исследовательской и трансформационной техникой. По своей структуре методика МАРИ близка к группе проективных методик. Объектом проекции выступают не отдельные аффективные комплексы и сферы внутреннего опыта, как в традиционных проективных техниках, а целостные структуры организации психической энергии на разных этапах эго-цикла личности.

Нами были выявлены стадии эго-цикла личности, наиболее значимые для каждой группы испытуемых. Методика МАРИ выявляет стадии, активные в данный период времени эго-цикла испытуемого. Так как стадии методики отражают архетипические стадии универсального эго-цикла личности, каждая стадия имеет четкие характеристики, задачи, трудности. Исходя из этого материала, мы можем получить информацию о состоянии личности человека, особенностях его социального взаимодействия, задачах индивидуального личностного пути на данном этапе. Результаты частотного анализа показателей по методике МАРИ выявили значимые различия в наличии стадии, отражающей полный расцвет сознания, взрослость, готовность выполнять социально-предписанные роли и брать на себя ответственность за свою жизнь и жизнь других, у групп 1, 2, 4 и 3. У группы 3 (йоги) эта стадия полностью отсутствует.

Также были обнаружены значимые различия в цветовых показателях: a – различия по цветовому показателю синий-желтый-зеленый между группой 2 (йоги) и группой 4 (контрольной группой испытуемых), $p < 0,005$); b – различия по цветовому показателю синий-желтый-зеленый между группой 3 (раджа-

йоги) и группой 4 (контрольной группой испытуемых), $p < 0,001$.

Показатели по этому цвету у респондентов группы 4 значительно превышают другие выборки. Это цветовое сочетание также отражает социально-психологическую зрелость личности, готовность быть социально функциональным, выполнять социально предписанные роли. Соответственно, низкие показатели отражают избегание человеком социально предписанных ролей, неготовность проявлять себя в социуме соответственно предписанным задачам. Таким образом, мы можем говорить о том, что группы практиков ВСС отличаются характеристиками социального взаимодействия и показателями социальной адаптации, причем показатели также связаны с характеристиками ВСС.

Список литературы

1. Гюссерль Э. Философия как строгая наука. URL: http://filosoff.org/ (дата обращения: 29.12.2017).
2. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Пер. с фр., составление, послесловие и примечания А.Б. Гофмана. М.: Канон, 1995. 352 с.
3. Мейжис И.А., Почебут Л.Г. Социальная психология. СПб.: Питер, 2010. 131 с.
4. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 362 с.
5. Шюц А.Ш. Методология социальных наук. М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. 1056 с.
6. Dianne Smith. Art processes: a research tool for acquired brain injury and residential design // Arts & Health An International Journal for Research, Policy and Practice, V. 9, Is. 3, 2017. P. 251–268.
7. Kellogg Joan, Mandala: Path of Beauty, Mari Creative Resources, 2009. 106 p.
8. Takei Michelle, Manual to Mandala Assessment Research Instrument, Mari Creative Resources, 2013, NY. 180 p.

SOCIAL INTERACTION SPECIFIC OF EASTERN SELF-DEVELIPMENT SYSTEM PRACTITIONERSIN THE DIFFERENT COCIO-CULTURAL ENVIRONMENT

M.V. Danilina

Tver State University

The article considers the definition of Easten Sef-development Systems (ESS) as socio-psychological phenomena and researches of social interaction specifics of practitioners of ESS. The author describes the results of analyses of social characteristics of personality of ESS practitioner in the different socio-cultural environment.
Keywords: *self-development of personality, Eastern Self-development Systems, social interaction, social role, social adaptation.*

Об авторе:

ДАНИЛИНА Мария Владимировна – аспирант кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: dmv.tver@gmail.com

УДК 355.233.231

СИСТЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ВОЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Ю.Ю. Дементьев

Военная академия РВСН им. Петра Великого, г. Балашиха

Обоснована актуальность решения задач по совершенствованию подготовки будущих офицеров в военных вузах к военно-педагогической деятельности, раскрыто понятие «военно-педагогическая компетентность», рассмотрена ее сущность, структура, определяется содержание. Представлена система формирования военно-педагогической компетентности у курсантов военного вуза и дана характеристика ее элементов.

Ключевые слова: *военный вуз (ввуз), военно-педагогическая деятельность офицера, подготовка курсантов, компетенции, компетентность.*

Воспитание личного состава является одной из приоритетных и исторически сформировавшихся задач российского офицера. Как писал один из основателей отечественной военной педагогики М.И. Драгомиров: «Воспитание, для солдата, важнее обучения, потому как военное дело в значительной степени более волевое, нежели умовое» [3, с. 13]. Приоритетная роль офицера как воспитателя солдата подчеркивалась выдающимися русскими полководцами – основателями уникальных военно-педагогических школ П.А. Румянцевым, Г.А. Потемкиным и А.В. Суворовым.

В советской военной педагогике воспитательная составляющая в военно-профессиональной деятельности офицера также определялась как одна из наиболее значимых, а подготовка курсантов как будущих воспитателей личного состава и вопросы ее совершенствования являлись темой для многих научных исследований.

Анализ военно-профессиональной деятельности позволяет сделать вывод, что и на современном этапе строительства Вооруженных сил офицеру часто приходится решать сложные и противоречивые педагогические задачи, связанные с противодействием обострившемуся негативному воздействию на российских граждан и военнослужащих разных факторов, развитием идеи патриотизма, поддержанием высокого уровня боевой готовности и крепкой воинской дисциплины. Исходя из этих задач, к системе военного образования предъявляются повышенные требования по подготовке будущих офицеров не только как высококлассных специалистов по эксплуатации и применению вооружения, военной и специальной техники, но и, как воспитателей подчиненного личного состава.

Решение задач военно-педагогической деятельности офицера по воспитанию подчиненных значительно усложняется рядом различных факторов, таких как сокращенные сроки военной службы по призыву, смешанный принцип комплектования подразделений, размытость и неопределенность ценностных ориентиров молодых людей, призываемых и поступающих на военную службу, сокращение воспитательных структур и др.

Изучение научно-педагогических источников, распорядительных документов органов военного управления и отзывов из войск показывают, что

значительная часть молодых офицеров-выпускников военных вузов недостаточно подготовлена к данному виду военно-профессиональной деятельности.

Исходя из этого, необходимым представляется совершенствование системы военно-профессиональной подготовки курсантов с целью повышения уровня их подготовленности к будущей военно-педагогической деятельности.

Так, современный этап развития отечественной системы образования, в том числе и военного, характеризуется реализацией компетентностного подхода, который является методологической основой федеральных государственных образовательных стандартов и квалификационных требований к военно-профессиональной подготовке выпускников военных вузов (далее – квалификационные требования). Такой подход прежде всего ориентирован на результаты образования, представленные не в виде суммы усвоенных выпускником знаний и полученных умений и навыков, а в способности молодого специалиста адекватно осуществлять профессиональную деятельность в различных ситуациях и условиях обстановки, то есть предполагает формирование у него компетенций (универсальных и профессиональных).

Опираясь на данное утверждение, подготовку курсантов военных вузов к военно-педагогической деятельности как одному из основных видов деятельности офицера целесообразно рассматривать как процесс формирования у них военно-педагогических компетенций. Согласно квалификационным требованиям, задачи военно-педагогической деятельности офицера сформулированы в соответствии с основными направлениями работы с личным составом [13, с. 19; 9, с. 6], следовательно, под военно-педагогическими компетенциями будем понимать способности офицера применять соответствующие знания, умения и личностные качества в целях эффективного решения задач поддержания правопорядка и воинской дисциплины, информационно-пропагандистской, психологической, военно-социальной, культурно-досуговой работы и работы с верующими военнослужащими. Овладение курсантами комплексом вышеуказанных компетенций характеризует уровень их (курсантов) подготовленности к решению задач военно-педагогической деятельности в целом, т.е. их военно-педагогическую компетентность.

Переходя к сущности военно-педагогической компетентности, следует отметить, что в настоящее время нет однозначного определения понятию «компетентность». Однако анализ таких понятий, как «профессиональная компетентность», «педагогическая компетентность», «военно-педагогическая компетентность» и «воспитательная компетентность», изложенных в научно-педагогической литературе и обоснованных в исследованиях ряда авторов [2, с. 92; 4, с. 27; 5, с. 86; 6, с. 130; 7, с. 87; 1, с. 224; 9, с. 51], позволил сформулировать следующее определение.

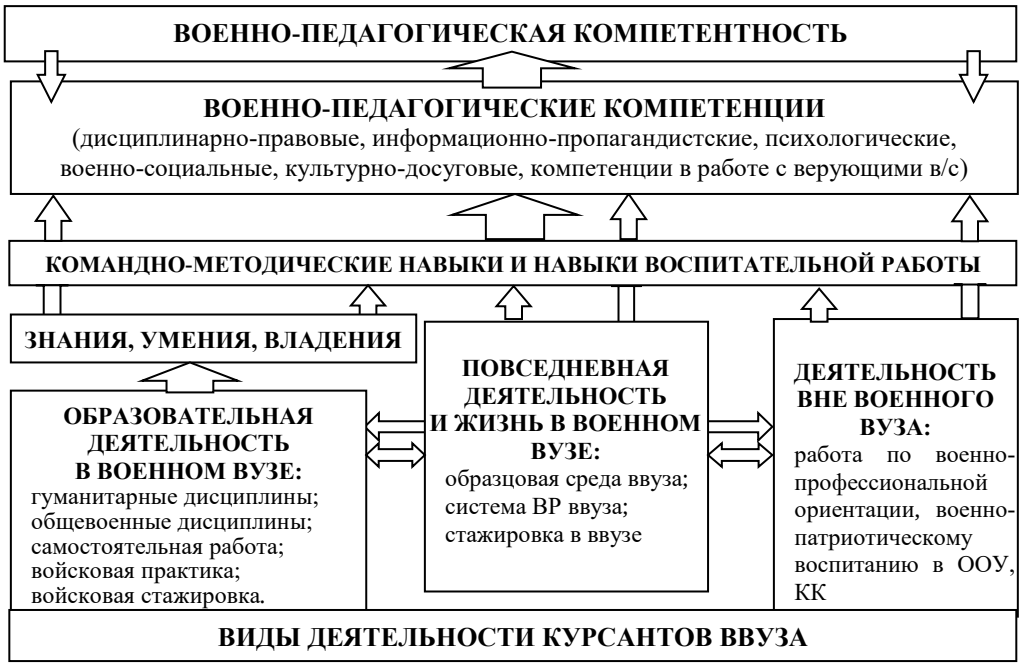
Военно-педагогическая компетентность есть интегральная профессионально значимая характеристика личности, выраженная в способности офицера применять в ограниченное время и в изменяющихся условиях профессиональной деятельности сформированные компетенции, направленные на привитие и развитие у подчиненного личного состава необходимых качеств, моральной и психологической готовности к выполнению задач по предназначению.

В рамках проводимого исследования под формированием военно-педагогической компетентности у курсантов военных вузов будем понимать

педагогический процесс получения и систематизированного накопления курсантами в ходе учебных занятий необходимых знаний, умений, опыта их применения в ходе практик, стажировок и других предусмотренных практических мероприятий, а также приобретения и развития личностных качеств, обеспечивающих овладение универсальными и профессиональными компетенциями, составляющими структуру указанной компетентности до уровня, способствующего успешной профессиональной деятельности офицера после окончания военного вуза по эффективному решению военно-педагогических задач. При этом формирование личностных качеств курсантов происходит как в явной форме в ходе специально организованного учебно-воспитательного процесса, так и в латентной, т.е. в результате непреднамеренных воздействий среды военного вуза, педагогов и командиров, коллективов курсантов и других факторов, где обучающиеся являются активными участниками этого процесса как самоорганизующиеся и саморазвивающиеся личности.

Так как анализ теоретико-методологических подходов к исследованиям проблем высшего образования позволяет сделать вывод, что наряду с компетентностным подходом к совершенствованию процесса подготовки курсантов к военно-педагогической деятельности целесообразно применять и системный подход, то педагогический процесс формирования военно-педагогической компетентности [11, с. 80] может быть представлена и как педагогическая система.

В качестве элементов этой педагогической системы будем рассматривать следующие взаимосвязанные и взаимодополняющие виды деятельности курсантов военных вузов: образовательную, повседневную и вневузовскую. В общем виде структура формирования военно-педагогической компетентности представлена на рисунке.



Структура формирования военно-педагогической компетентности у курсантов военных вузов

Рассмотрим более подробно содержание каждого из указанных видов деятельности и их вклад в формирование военно-педагогической компетентности.

В образовательной деятельности поэтапное формирование компонентов военно-педагогической компетентности осуществляется при изучении гуманитарных («Русский язык и культура речи», «Отечественная история», «Культурология», «Философия», «Политология и социология», «Психология и педагогика», «Правоведение») и общевоенных дисциплин («Военная история», «Общевоинские уставы ВС РФ», «Управление подразделениями в мирное время», «Организация работы с личным составом в ВС РФ») [12, с. 22–27, 32–41, 46–66] и самостоятельной работы по подготовке курсантов к практическим видам занятий по этим дисциплинам. В ходе изучения вышеуказанных дисциплин с применением интерактивных форм и методов проведения занятий у курсантов формируется совокупность знаний о сущности, содержании и особенностях военно-педагогической деятельности в подразделении, а в ходе отработки практических вопросов на учебных занятиях приобретаются умения, позволяющие решать соответствующие профессиональные задачи. Хорошо спланированная и правильно организованная самостоятельная подготовка способствует постоянному саморазвитию и самосовершенствованию курсантов, повышению их профессионального уровня, а также формированию положительной мотивации на овладение военно-педагогическими компетенциями.

Закрепление полученных знаний, совершенствование умений и приобретение практических навыков курсантов по проведению воспитательных мероприятий (информирования, беседы, викторины и др.) осуществляется в ходе практик, проводимых в курсантских подразделениях (на своем и младших курсах), в подразделениях обеспечения вуза или в воинских частях. Таким образом, повышение готовности к работе с подчиненными и будет способствовать формированию качеств руководителя. По результатам практики каждый курсант получает не только оценку своей работы, но развивает свои личностные качества методиста и воспитателя.

Важнейшим элементом в процессе подготовки к военно-педагогической деятельности являются войсковые стажировки курсантов на первичных офицерских должностях в подразделениях действующих воинских частей. В ходе стажировок курсанты проводят информирование и занятия по общественно-государственной подготовке с различными категориями военнослужащих, изучают состояние воинской дисциплины в подразделениях, проводят анализ дисциплинарной практики, участвуют в проведении индивидуальной работы с военнослужащими и другие мероприятия. Стажировки обогащают психолого-педагогический опыт курсантов и позволяют проверить степень сформированности военно-педагогических компетенций в условиях реального выполнения воспитательной работы в подразделении. Поэтому войсковая стажировка курсантов является значимой частью процесса формирования у них военно-педагогической компетентности.

Немаловажной составной частью процесса формирования военно-педагогической компетентности является привитие курсантам командно-методических навыков и навыков воспитательной работы (далее – навыков).

Формирование навыков у курсантов проводится непрерывно в течение всего периода обучения и представляет собой комплекс взаимосвязанных административных, воспитательных и учебных мероприятий руководящего состава военного вуза, специалистов отдела по работе с личным составом, командования факультета, курсантских подразделений и преподавателей, осуществляемых как в учебное (на занятиях, в ходе войсковой стажировки и практики), так и во внеучебное время в часы, определенные распорядком дня (регламентом служебного времени), в повседневной жизни (в образцовой среде военного вуза). Поэтапно курсанты приобретают конкретные навыки подготовки и выпуска стенной печати, подготовки и проведения мероприятий информационно-пропагандистской и культурно-досуговой работы, навыки анализа военно-политической обстановки в стране и мире, состояния правопорядка и воинской дисциплины в подразделении, проведения индивидуальной работы и др. [8, с. 12].

В рамках вневузовской деятельности в соответствии с планами военно-шефской работы и военно-патриотического воспитания курсанты участвуют в проведении уроков мужества в подшефных образовательных учреждениях в Дни воинской славы, другие памятные даты, связанные с военной историей. В период зимнего каникулярного отпуска выполняют задачи по военно-профессиональной ориентации учащихся средних образовательных учреждений, воспитанников кадетских корпусов по месту проведения отпуска с предоставлением отчетов. Участие в подобной деятельности закрепляет у курсантов навыки публичного выступления и проведения информационно-пропагандистских мероприятий, способствует формированию личностных качеств военного профессионала, воспитателя и методиста, самостоятельности и ответственности.

Большое значение имеет дифференцированная и индивидуальная работа с каждым курсантом по формированию у него положительной мотивации на овладение необходимыми знаниями, умениями и владениями для решения задач военно-педагогической деятельности, проводимая в первую очередь офицерами курсового звена в плотном взаимодействии с преподавателями и специалистами отдела по работе с личным составом ввуза.

Таким образом, в настоящей статье определена актуальность задачи совершенствования подготовки курсантов военных вузов к военно-педагогической деятельности офицера на современном этапе развития системы образования. Уточнено понятие военно-педагогической компетентности как интегральной профессионально значимой характеристики личности офицера. Определены и классифицированы по группам в соответствии с основными направлениями работы с личным составом профессиональные компетенции, составляющие структуру военно-педагогической компетентности. Раскрыта сущность процесса формирования военно-педагогической компетентности как педагогической системы и дана характеристика основных элементов этой системы.

Список литературы

1. Алиев А.А. Профессиональный тренинг как способ формирования педагогической компетентности офицера // Сб. тр. междунар. науч. конф. «Образование как фактор

развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества». СПб, 4–5 декабря 2014 г. 2014. СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2014. С. 223–228.
2. Борисова Е.В. Педагогический кадровый потенциал в аспекте инновационной компетентности // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2016. № 1. С. 90–95.
3. Драгомиров М.И. Избр. труды. Вопросы воспитания и обучения войск / под ред. проф. Л.Г. Бескровного. М.: Военное издательство Минобороны СССР, 1956. 686 с.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М.: Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. 42 с.
5. Золотовская Л.А., Баранчук Н.А. К вопросу о технологической готовности офицеров к педагогической деятельности // Гуманит. Вестн. ВА РВСН. 2017. № 4 (8). С. 83–88.
6. Зотов А.А., Бунин С.В., Беловолова С.П. Понятие военно-педагогической компетенции и особенности ее формирования у будущих офицеров // Воен. проф. образование. 2012. С. 128–137.
7. Левочкин А.Н. Разработка компетентности будущего офицера в воспитании личного состава // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. Сер. «Народное образование. Педагогика». 2013. № 1. С. 86–95.
8. Организационно-методические рекомендации по формированию у курсантов военно-учебных заведений МО РФ военно-профессиональных навыков. М.: УВО МО РФ, 1999.
9. Павленко А.И. Педагогическая компетентность выпускника военного вуза: к постановке проблемы // Перспективы науки и образования. 2016. № 6 (24). С. 48–54.
10. Приказ Министра обороны РФ от 12 октября 2016 года № 655 «Об организации работы с личным составом в Вооруженных Силах Российской Федерации».
11. Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. пед. уч. заведений. 3-е изд. М.: Школа-Пресс, 1997. 512 с.
12. Указания Статс-секретаря-заместителя Министра обороны РФ от 06 июля 2015 года № 173/УВО/2/3890 «Требования к минимуму содержания и уровням обученности слушателей и курсантов военных образовательных организаций высшего образования МО РФ».
13. Указания Статс-секретаря-заместителя Министра обороны РФ от 14 июля 2015 года № 173/УВО/2/4122 «Сборник макетов квалификационных требований, рабочей программы и учебного плана».

THE SYSTEM OF FORMATION OF MILITARY-PEDAGOGICAL COMPETENCE THE CADETS OF MILITARY SCHOOLS

Yu.Yu. Dementiev

Military Academy of the Strategic Missile Forces named after Peter the Great, Balashikha

In the article, the urgency of solving problems on improving the training of future officers in military higher educational institutions for military pedagogical activity is substantiated, the concept of «military-pedagogical competence» is disclosed, its essence, structure and contents are determined. A description is given of the system of formation of military-pedagogical competence among military cadets and the characteristics of its elements. personality qualities, personality traits and education are studied, which form the result of the professional and personal development of the future officer.
***Keywords**: military high school, military-pedagogical activity of the officer, training of cadets, competence, competence.*

Об авторе:

ДЕМЕНТЬЕВ Юрий Юрьевич – адъюнкт кафедры военной акмеологии и кибернетики ФГКВОУ ВО «Военная академия Ракетных войск стратегического назначения им. Петра Великого» МО РФ (143900, Московская обл. г. Балашиха, ул. Карбышева, д. 8), e-mail: nadin555@list.ru

УДК 378

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ РИСКУ СТУДЕНТОВ-ХИМИКОВ

Е.С. Ефимова

Московский городской педагогический университет

Рассмотрена проблема формирования готовности студентов-химиков к профессиональным рискам. Обоснованы специфические особенности рисков на химическом производстве, к которым должны быть готовы студенты-химики, приступая к профессиональной деятельности. Определена сущность понятия «профессиональный риск», выделены риск-факторы, сформулирована проблема дальнейшего исследования.

Ключевые слова: *профессиональные риски, риск-фактор, химическое производство.*

Возрастание роли человеческого фактора в техногенном обществе требует постановки проблемы формирования готовности к профессиональному риску в процессе обучения студентов в высших учебных заведениях. Выделение рискологии как науки обусловлено техногенными катастрофами. При этом слово «риск» идентифицируют чаще всего с угрозой, опасностью, потерей. В зарубежных исследованиях в области риска выделяются работы таких ученых, как Э. Гидденс, Н. Луман и др. [9; 10]. В своих концепциях они отмечают, что риски генерируются обществом в различных сферах жизнедеятельности человека, являясь результатом принятия решений, от них невозможно дистанцироваться. А.П. Альгин, отмечая актуальность проблемы, рассматривает риск применительно к различным сферам производства и обыденной жизни [2]. Проблема состоит в том, как минимизировать риски и ими управлять.

Анализируя статистику с 2012 по 2017 гг. (табл.), можно сделать вывод, что техногенные чрезвычайные ситуации (ЧС) остаются в первой строчке по числу погибших людей и на второй позиции после природных ЧС по числу пострадавших.

Статистика за 2010–2017 гг. в РФ

Год	Техногенные ЧС		Теракты		Природные ЧС		Биолого-социальные ЧС	
	Погибло	Постр.	Погибло	Постр.	Погибло	Постр.	Погибло	Постр.
2012	613	24 093	32	137	189	76 690	1	84
2013	563	1 621	51	247	6	215 947	0	362
2014	556	1 620	0	14	11	128 233	0	2
2015	287	686	0	0	36	7 904	0	1 040
2016	443	3 398	2	21	3	106 644	0	151
2017	357	1 790	16	103	30	12 079	0	0

Каждая профессиональная группа имеет свои особенности, связанные со спецификой производства. Рассмотрим это на примере химической промышленности, которая обеспечивает человека лекарствами, стройматериалами, материалами для изготовления бытовой техники и легкой промышленности. Ее продуктами являются взрывчатые вещества, органические и неорганические кислоты, щелочи, удобрения, красители, пестициды, косметика и пр.

Научный прогресс привел к расцвету химического производства, появилась востребованность специалистов – инженеров-химиков-технологов. Эта профессия связана с опасными для здоровья условиями труда и относится к группе 10 профессий риска. Министерство труда США представило детальную информацию о 974 профессиях, оценив уровень негативного воздействия профессиональной деятельности на здоровье человека. По данным ВОЗ, свыше 100 тыс. химических веществ, около 50 физических и 200 биологических факторов являются вредными и даже смертоносными для человека. Для работника химической промышленности были выявлены следующие риски для здоровья: опасные условия труда, воздействие химических веществ, риск ожогов, порезов и других повреждений.

Специалист-химик может нести угрозу результатами своей деятельности другим людям, окружающей среде. В России насчитывается около 4 тыс. химически опасных объектов, представляющих угрозу окружающей среде. В большинстве промышленных районов страны одна треть жителей имеет различные формы иммунологической недостаточности. Примерно 15 % территории страны занимают зоны экологического бедствия и чрезвычайных экологических ситуаций. Около 50 % потребляемой российским населением питьевой воды не отвечает гигиеническим и санитарно-эпидемиологическим нормам. Увеличение антропогенного воздействия человека требует особого внимания к обеспечению безопасности и формированию готовности к риску специалистов химического профиля, и именно профессиональное образование способно во многом решить данную проблему.

Опасными являются неправильные действия работников во время чрезвычайных ситуаций. Анализ причин, спровоцировавших чрезвычайную ситуацию, указывает на преобладающую роль человеческого фактора. В шеститомном издании по эргономике «Человеческий фактор» отмечается: «Выявление аварийных людей не является продуктивным способом уменьшения количества ошибок. Наиболее передовые специалисты по безопасности производства утверждают, что поиск аварийных людей экономически менее эффективен, чем улучшение условий труда и ликвидация возможности создания аварийных рабочих ситуаций» [6, с. 368]. Далее отмечается, что на возникновение аварий в большей степени влияет плохо организованное производство, которое создает условия для совершения ошибок. Исследуя проблемы химической и биологической безопасности, ученые-химики А.Ф. Егоров, Т.В. Савицкая и др. предлагают использовать системный подход к анализу риска: «Системный подход к анализу техногенного и природного риска требует рассмотрения источника риска – самой инженерной системы, ее потенциально-опасной продукции и отходов производства, т.е. всего производственного цикла и его природного и социального окружения как единого целого. Кроме того, данный подход предполагает комплексное рассмотрение рисков, связанных как с нормальным (штатным) режимом эксплуатации объектов, так и с возникновением аварийных ситуаций» [3, с. 99]. Исследователи подчеркивают, что «даже когда производственные объекты функционируют без нарушения технологического регламента, несовершенство управления производством (недостаточная квалификация кадров, несовершенство или недостаточность технологического оборудования и систем

очистки, использование в технологических процессах потенциально опасных компонентов) приводят к серьезному загрязнению окружающей среды с риском для здоровья людей, материальных и культурных ценностей. Системный подход к анализу риска, связанного с аварийными ситуациями, вызванными выходом инженерной или технической системы из строя либо грубым нарушением регламента эксплуатации такой системы (отсутствие плановых ремонтов, залповые выбросы), заключается в исследовании возможных сценариев развития аварии и определении как риска (вероятности) самой аварии, так и ее последствий» [3, с. 100].

Можно выделить три группы риск-факторов в профессиональной группе, занятой на химическом производстве: факторы здоровья, факторы химического антропогенного воздействия на окружающую среду, факторы чрезвычайных ситуаций на химическом производстве.

Категориальный статус понятия «риск» применительно к профессиональной деятельности в промышленной отрасли, его многоаспектность и специфичность привлекают внимание исследователей разных научных направлений. В настоящее время активно анализируются экологические риски, особенно в свете актуальности проблемы, ведь 2017 год был объявлен в России Годом экологии. Рассматривая экологические риски, Т.А. Акимова, А.П. Кузьмин, В.В. Хаскин приводят стресс-индексы, где пестициды, тяжелые металлы и отходы АЭС занимают первое место в числе загрязнителей экосистемы и риск-факторов [1, с. 176–183]. Личностный и человеческий факторы в техногенных рисках рассматриваются в промышленной эргономике с точки зрения функционирования системы «человек–техника–среда» (П.Я. Шлаен, В.М. Львов и др.) [8].

Резюмируя представления о риске различных отечественных и зарубежных авторов, мы пришли к следующим выводам:

1. природа, человек, общество являются постоянными источниками риска;

2. общественно-историческое развитие человека меняло дефиниции рисков от природных к антропогенным, от единичных к массовым, от бессознательных к осознанным, от явных к скрытым, латентно протекающим и пр.;

3. результаты рисков имеют полярность – отрицательную в случае потери, утраты и положительную в случае выгоды, приобретения;

4. рисками можно управлять, прогнозировать и, следовательно, формировать готовность к ним через педагогические технологии.

Разработанные теории подтверждают, что категория риска приобрела всеобщий характер, охватывая как индустриальную систему и социальные институты, так и конкретного человека, являющегося частью данной системы. Особенно это актуально для профессиональной деятельности в контексте профессиональных рисков.

Профессиональный риск – риск, связанный с неопределенностью и вероятностными характеристиками объектно-субъектных взаимосвязей: проявлением сложного комплекса взаимоувязанных факторов условий труда и трудового процесса (воздействие технической системы на человека), биологическим состоянием человека и его здоровья (восприятие рисков), развитостью механизмов и институтов защиты от рисков (охрана и медицина

труда, социальное страхование и реабилитационное обеспечение).

Современные проблемы профилактики в большей степени определены понятием «профилактика профессиональных заболеваний», что относится к области медицины, адаптации человека к условиям общества риска с точки зрения механизмов социокультурной адаптации (В.И. Чупров и др.) [7]; склонности к риску как личностной характеристики человека (Т.В. Корнилова, А.А. Долныкова) [4] и др.

Однако многоплановость различных теорий рисков вызывают проблемы, связанные с передачей накопленных знаний, их систематизацией и анализом на уровне междисциплинарного подхода. Анализ теоретических и прикладных исследований области готовности к риску позволил выделить ряд существующих противоречий между характером решения профессиональных задач в условиях нестабильности и неопределенности в постоянно меняющейся социально-экономической действительности и уровнем готовности студентов к их решению; разноплановостью подходов к понятию «готовность к риску» и неопределенностью критериев и показателей, раскрывающих сущность содержания и возможность формирования данного феномена в процессе высшего профессионального образования.

По сути, говоря о *готовности к профессиональным рискам студентов-химиков,* мы имеем в виду риски, связанные с неопределенностью и вероятностными характеристиками объектно-субъектных взаимосвязей:

1. риски для здоровья – опасные условия труда, воздействие химических веществ, риски ожогов, порезов и других повреждений, потенциально-опасной продукции и отходов производства;
2. риски химического антропогенного воздействия на окружающую среду;
3. риски организации эксплуатации оборудования (отсутствие плановых ремонтов, залповые выбросы), т.е. вероятности аварий и их последствий.

Проявление сложного комплекса взаимоувязанных риск-факторов человека как субъекта труда, условий труда и трудового процесса требует пересмотра формирующих компетенций на уровне профессиональной подготовки будущих инженеров-химиков, химиков-технологов в химико-технологических вузах.

Мы предполагаем, что формирование готовности студентов химико-технологических вузов к рискам в профессиональной деятельности может быть успешно решено при соблюдении следующих условий:

1. определено содержание понятия готовности к риску в профессиональной деятельности химика;
2. разработан методический инструментарий для выделения критериев (когнитивных, саморефлексивных, знаниево-деятельностных) и показателей готовности к риску (креативность, инициативность, критичность и гибкость мышления, ответственность, решительность, стрессоустойчивость и др.);
3. выявлены педагогические условия как совокупность знаний и процедур, которые направлены на формирование готовности к рискам в профессиональной деятельности на предприятиях химической промышленности.

В продолжение данного исследования мы планируем разработать

методологический блок диагностических технологий на междисциплинарной основе знаний безопасности жизнедеятельности и психолого-педагогических технологий для объективной оценки уровня готовности к профессиональным рискам выпускников химико-технологических вузов, определения критериев и показателей готовности к профессиональным рискам, разработки модели формирования готовности к профессиональным рискам студентов-химиков.

Список литературы

1. Акимова Т.А., Кузьмин А.П., Хаскин В.В. Экология. Природа – человек – техника. М.: Юнити-Дана, 2001. 343 с.
2. Альгин А.П. Риск и его роль в общественной жизни. М.: Мысль, 1987. 187 с.
3. Информационно-аналитический обзор по вопросам химической и биологической безопасности; отв. ред. А.В. Егоров. М.: РХТУ им. Д.И. Менделеева, 2009. 00 с.
4. Корнилова Т.В., Долныкова А.А. Диагностика импульсивности и склонности к риску // Вестн. МГУ. Сер. 14 «Психология». 1995. № 3. С. 46–56.
5. Роик В.Д. Профессиональный риск: проблемы анализа и управления // Человек и труд. 2003. № 3. С. 17–20.
6. Человеческий фактор: в 6 т. М.: Мир, 1991. Т. 1. 368 с.
7. Чупров В.И., Зубков Ю.А., Уильямс К.М. Молодежь в обществе риска. М.: Наука, 2003. 231 с.
8. Шлаен П.Я., Львов В.М. Эргономика для инженеров: Эргономическое обеспечение проектирования человеко-машинных комплексов: проблемы, методология, технологии. Тверь. ТвГУ, 2004. 440 с.
9. Giddens E. Sud′ba, risk i bezopasnost′ // THESIS. 1994. Is. 5. P. 40−102.
10. Luhmann N. Gleichzeitigkeit und Synchronisation. In: Luhmann N. Soziologische Aufklärung. Bd. Konstruktivistische Perspektiven. Opladen, 1990. S. 95–130.

FORMATION OF READINESS FOR PROFESSIONAL RISK STUDENTS-CHEMISTS

E.S. Efimova

Moscow City Teachers' Training University

This article is devoted the problem of formation of readiness of students-chemists to professional risks. It explained the specific features of the risks in the chemical industry for which students-chemists must be ready for risks when they started to work. The article was determined the concept of «professional risk» and the risk factors. The problem of further research is formulated.

Keywords: *professional risks, risk factor, chemical industry.*

Об авторе:

ЕФИМОВА Екатерина Сергеевна – аспирант ГАОУ ВО «Московский городскй педагогический университет» (129226, г. Москва, 1, 2-й Сельскохозяйственный пр-д, 4), e-mail: enspsiholog@mail.ru

УДК 37.035.6

СИСТЕМА ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СУВОРОВЦЕВ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩ МВД РОССИИ: ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

С.А. Козырев

Санкт-Петербургский университет МВД России

Рассматривается система патриотического воспитания суворовцев военных училищ МВД России, ее тенденции и перспективы развития с учетом современных реалий. Автор строит систему на основе метода моделирования, раскрывая ее структурные элементы в целях выявления тех, которые поддаются совершенствованию и, как следствие, способствуют повышению эффективности системы в целом.
Ключевые слова: *система патриотического воспитания, суворовские военные училища МВД России, суворовцы, модель.*

Система патриотического воспитания граждан Российской Федерации вступила в этап активного развития. Патриотизм провозглашен национальной идеей, а патриотическое воспитание молодежи стало одной из важнейших задач государства для успешного и долгосрочного социально-экономического развития.

Формирование системы патриотического воспитания суворовцев военных училищ МВД России началось относительно недавно. Реалии сегодняшней России требуют внедрения современных программ, методик и технологий в деятельность по патриотическому воспитанию суворовцев [3]. В настоящее время процесс патриотического воспитания в суворовских военных училищах должен быть ориентирован на создание условий для развития активной личности.

Система патриотического воспитания суворовцев относится к системам социальным, поскольку одними из ее элементов являются люди и взаимодействие между ними. Она органично включена в системы большего масштаба: общественную, ее нормы и ценности, систему воспитания личного состава Министерства внутренних дел Р, детерминируется ими, при этом сохраняя определенный уровень самостоятельности в пределах возможности выбора имеющихся средств для решения функциональных задач.

Сложность и множественность факторов, определяющих течение педагогического процесса, большое число зависимостей, определяющих его эффективность, актуализируют необходимость применения метода моделирования. Этот метод позволяет определять характеристики рассматриваемого объекта, процесса или явления с целью их улучшения, рационализации способов конструирования либо управления ими.

П.И. Образцов понимает под моделированием «метод научного познания, представляющий собой воспроизведение характеристик некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для их изучения. Последний называется моделью» [2, с. 73].

Научное обоснование метода моделирования представлено в трудах

С.И. Архангельского, В.Г. Афанасьева, Б.С. Гершунского, Б.А. Глинского, Ю.А. Конаржевского и других исследователей, акцентирующих внимание на том, что модель представляет собой подобие (но не тождество) между изучаемым объектом (оригиналом) и его теоретическим описанием. Модель выступает в роли идеального или рабочего образца для последующего педагогического процесса, а также паттерна для сравнения, сопоставления, определения правильности выбранных педагогических форм, методов и средств.

Р. Шеннон, обосновывая возможности моделирования в образовательной сфере, акцентирует внимание на том, что разработка и использование имитационной модели позволяет экспериментатору видеть и «разыгрывать» на модели реальные процессы и ситуации, что помогает понять и почувствовать проблему, стимулирует процесс нововведения [6].

Возможность объединения в педагогических исследованиях эмпирического и теоретического, сочетание эксперимента с построением логической конструкции и научными абстракциями в ходе изучения объекта указывают на такие свойства модели, как интегративность, универсальность, наглядность.

На основании теоретического анализа, изучения особенностей патриотического воспитания в суворовских военных училищах, а также результатов диагностического этапа исследования была смоделирована система патриотического воспитания в суворовских военных училищах МВД России.

Цель такого моделирования заключается в выделении возможно более полного элементного состава системы, влияющего на эффективность ее функционирования, в определении взаимосвязи элементов между собой, иерархии их влияния, а также – что особенно важно для исследования проблемы – выявлении тех элементов системы, которые в наибольшей мере требуют совершенствования и поддаются изменениям со стороны педагогического коллектива училища.

Модель системы патриотического воспитания суворовцев военных училищ МВД России можно представить как взаимосвязь элементов внешней и внутренней среды (среды училища).

К внешним элементам системы необходимо отнести структуры, определяющие нормативы и направления воспитания в образовательных организациях МВД России:

а) национальная идея и ценности, реализуемые через все каналы ведомственной регуляции деятельности подразделений МВД России, деятельность, направленная на реализацию государственной политики, установлений, программ развития страны;

б) департамент государственной службы и кадров МВД России (ДГСК МВД России), разрабатывает нормативно-правовое регулирование в области кадрового обеспечения, курирует организацию подготовки кадров для различных подразделения органов внутренних дел;

в) организационные структуры и коммуникации, обеспечивающие и реализующие патриотическое воспитание сотрудников ОВД на всех уровня их профессиональной подготовки (сюда включены: образовательные организации, осуществляющие подготовку и повышение квалификации кадров для суворовских училищ, организации культурно-просветительской работы,

ведомственные средства массовой информации, физкультурно-спортивные общества, территориальные органы внутренних дел);

г) модель сотрудника органов внутренних дел, раскрывающая систему компетенций, гражданских и профессионально-значимых качеств, определяющих мотивацию служения России и закону;

д) общественные институты (включают научные, ветеранские, молодежные и религиозные организации, творческие союзы, ДОСААФ по решению комплекса проблем патриотического воспитания на основе программных методов и единой государственной политики в сфере национальной безопасности Российской Федерации) и семья. Семья в структуре внешней среды патриотического воспитания занимает особое место, поскольку она является основным каналом социализации и формирования ценностной основы жизнедеятельности суворовцев.

К внутренним элементам системы патриотического воспитания в суворовских военных училищах МВД России необходимо отнести:

а) руководство, которое включает начальника училища, его заместителей (в том числе по воспитательной работе, который возглавляет отдел по работе с личным составом); руководство осуществляет управление системой, а также реализует установочную и контролирующую функции, собственным примером, приказами и убеждением утверждая цели и ценности патриотического воспитания во всех видах жизнедеятельности личного состава училища;

б) педагогические работники и офицеры-воспитатели – это субъекты, непосредственно занимающиеся патриотическим воспитанием суворовцев (под офицерами-воспитателями понимается начальствующий состав курсов – начальники курсов, их заместители по работе с личным составом, командиры взводов и их помощники);

в) модель суворовца – этот элемент системы не является разработанным к настоящему времени, целевым руководством для преподавателей является модель выпускника школы, закрепленная в Государственном образовательном стандарте среднего общего образования, для офицеров-воспитателей к этой модели добавляются задачи специализированной подготовки суворовцев (для целей патриотического воспитания важно определить критерии патриотического сознания и деятельности);

г) технология патриотического воспитания суворовцев, включающая теоретические, методические и процедурные аспекты деятельности субъектов патриотического воспитания;

д) ценностные установки педагогического коллектива, которые выделены в самостоятельный элемент системы патриотического воспитания, поскольку они являются ключевым (наряду с авторитетом) звеном формирования патриотических ценностей суворовцев в повседневной жизнедеятельности;

е) система воспитательной работы в училище, которая содержит разнообразные направления воспитания, взаимосвязанные с задачами воспитания патриотического; она реализуется через различные формы конкретных воспитательных мероприятий и проектов, педагогически воздействуя на объект воспитания, обладающий субъектностью и потому способный к самовоспитанию;

ж) механизм защиты от негативных влияний внешней среды имеет сложную структуру, состоит из идеальных и материальных элементов, включая структуры и материальные средства минимизации отрицательных влияний, методики организации этой деятельности и непосредственно деятельность по защите сознания суворовцев от негативных информационно-идеологических влияний (в советское время он включал систему контрпропаганды).

В целом система патриотического воспитания личного состава МВД России функционирует и развивается на основе государственной системы патриотического воспитания. Государство осуществляет заказ на подготовку сотрудника органов внутренних дел – патриота и профессионала. МВД России через свои подсистемы патриотического воспитания образовательных организаций, иных организаций, территориальных органов реализует данный заказ.

Важным условием совершенствования и повышения эффективности системы патриотического воспитания суворовцев является развитие кооперации и сотрудничества не только субъектов системы училища, но и иных систем патриотического воспитания, включенных в работу по патриотическому воспитанию суворовцев, в том числе семью. Необходимо активно использовать практику шефства территориальных органов внутренних дел над образовательными организациями.

Внешняя среда модели в значительной мере определяет направленность и содержание патриотического воспитания суворовцев военных училищ, составляя его основу.

Основные векторы развития системы патриотического воспитания граждан России на ближайшие пять лет утверждены Государственной программой [4]. Она предусматривает: развитие научного и методического сопровождения системы патриотического воспитания граждан; совершенствование форм и методов работы по патриотическому воспитанию с учетом меняющихся условий, возрастных особенностей граждан на основе партнерства и сотрудничества; развитие военно-патриотического воспитания граждан; укрепление престижа службы в Вооруженных силах и правоохранительных органах; совершенствование практики шефства; создание условий для развития волонтерского движения, являющегося эффективным инструментом гражданско-патриотического воспитания; информационное обеспечение патриотического воспитания, создание условий для освещения событий и явлений патриотической направленности для средств массовой информации.

Анализ нормативных документов [1; 4] позволяет выделить характеристики социально-образовательного пространства, в котором функционирует система патриотического воспитания суворовских военных училищ МВД России. К ним относится, во-первых, формирование системы ценностей у молодежи – того нравственного фундамента, на котором строится общество и государство сознательных и ответственных граждан (это направление предполагает формирование четких правил и ответственности, приоритетов и принципов культурной политики); утверждение требований к рекламе, работе средств массовой информации, интернет-контенту, сетям распространения печатной и видеопродукции, которые должны стать объектом повышенного внимания общественности и законодателей; защита детей от порнографии, пропаганды насилия, жестокости, аморального и непристойного

поведения. Во-вторых, совершенствование образовательной политики. Настоящий патриот – тот, кто знает, как и чем он может служить своему отечеству. Оно требует развития образовательной системы, утверждения безусловной ценности образования, обеспечения мотивации к обучению, веры в ценность знаний, талант, справедливость, способность образования служить базовым социальным лифтом (это необходимое условие для нашего национального развития и воспитания патриотизма). Необходимо внедрение современных подходов к преподаванию таких базовых предметов, как история, русский язык, литература, культура народов России, основы традиционных религий нашей страны. В-третьих, военно-патриотическое направление. Оно реализуется через создание условий, обеспечивающих повышение общественного престижа и качества подготовки к военной службе, особенно воспитания будущих офицеров; поддержку и развитие деятельности военно-исторических обществ и поисковых отрядов; развитие системы кадетских корпусов и суворовских военных училищ; поощрение деятельности организаций по допризывной подготовке, в том числе в рамках казачьего движения; развитие технических видов спорта, которые тесно связаны с патриотическим воспитанием и с подготовкой к службе в Вооруженных силах. В-четвертых, здоровый образ жизни. Реализуется через пропаганду здорового образа жизни; преодоление безответственности к собственному здоровью. Одновременно заявлено решение социальных вопросов, вопросов охраны здоровья, питания, отдыха, порядка и травматизма; использование спорта как важнейшего фактора воспитания патриотизма; создание условий для развития массового спорта, соревновательного духа между образовательными организациями.

На ведомственном уровне Планом мероприятий МВД России по реализации государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» [3] утверждены основные направления совершенствования патриотического воспитания личного состава образовательных организаций МВД России: нормативно-правовое, методическое и информационное.

Данные направления реализуются через решение основных задач, предусматривающих внедрение в деятельность образовательных организаций МВД России современных программ, методических подходов и технологий патриотического воспитания личного состава; повышение интереса обучающихся к истории отечества и органов внутренних дел. Предусмотрено повышение роли подразделений по работе с личным составом, ветеранских организаций и иных общественных формирований в воспитании у обучающихся патриотического сознания и нравственности. Ставится цель воспитания чувства гордости за исторические и современные достижения страны; формирование позитивного отношения общества к правоохранительной службе и положительной мотивации у молодежи к обучению в ведомственных образовательных организациях, службе в органах внутренних дел.

Таким образом, можно заключить, что внутренняя воспитательная среда училища поддерживается достаточно четкими нормативными установлениями. Вместе с тем внешнее социальное окружение содержит большое количество

факторов, которые могут негативно влиять на эффективность патриотического воспитания суворовцев. Среди них высокое социальное расслоение, неравномерность оплаты труда, широкое распространение психологии потребительства, агрессивных оппозиционных материалов в средствах массовой информации, особенно в Интернете, распространение идей экстремизма. Собственно государственные программы развития работы с молодежью и воспитания патриотизма [4; 5] направлены на противодействие этим явлениям в сознании молодых людей. На решение этой же задачи направлена и система патриотического воспитания непосредственно в суворовском военном училище.

Список литературы

1. Выступление В.В. Путина на встрече с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания. URL: http://www.kremlin.ru/news/16470 (дата обращения: 10.04.2016).
2. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования. СПб.: Питер, 2004. 268 с.
3. План мероприятий Министерства внутренних дел Российской Федерации по реализации государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016–2020 годы» №1/5746, 17.06.2016.
4. Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. № 1493 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016 - 2020 годы» // СЗ РФ от 11 января 2016 г. № 2 (ч. I), ст. 368.
5. Распоряжение Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р «Об утверждении Основ государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года». URL: http://government.ru/media/files/ceFXleNUqOU.pdf (дата обращения: 05.06.2016).
6. Шеннон Р. Имитационное моделирование систем – искусство и наука. М.: «Мир», 1978. 302 с.

THE SYSTEM OF PATRIOTIC EDUCATION OF CADETS OF MILITARY SCHOOLS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF RUSSIA: TENDENCIES AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT

S.A. Kozyrev

Saint-Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The article considers the system of Patriotic education of cadets of military schools of the Ministry of internal Affairs of Russia, its trends and prospects for development, taking into account modern realities. The author builds a system based simulation method, revealing its structural elements in order to identify those elements that are amenable to improvement and as a consequence improve the efficiency of the whole system.
Keywords: *model, system of Patriotic education, the Suvorov military schools of the Ministry of internal Affairs of Russia cadets.*

Об авторе:

КОЗЫРЕВ Сергей Анатольевич – адъюнкт кафедры педагогики и психологии ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет МВД России» (198206, г. С-Петербург, ул. Летчика Пилютова, 1), e-mail: persona-100@mail.ru

УДК 371.1

АДАПТАЦИЯ ВОСПИТАТЕЛЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

И.В. Конорюкова

Тверской институт экологии и права

Рассматривается актуальная проблема адаптации воспитателей дошкольной образовательной организации к профессиональной деятельности. Приводятся результаты контент-анализа и экспертной оценки значимых личностных и профессиональных качеств воспитателей для успешной реализации трудовых функций на данном этапе профессионального становления и качеств, негативно сказывающихся на процесс овладения ею.

Ключевые слова: *формирование, Я-концепция, деятельность, адаптация к профессиональной деятельности.*

В Законе «Об образовании» и Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования определены основные требования к профессиональной компетентности воспитателей ДОО. В связи с этим ключевой является проблема актуализации личностного и профессионального потенциала адаптантов в системе дошкольного образования для максимальной организации образовательного процесса. Для того чтобы адаптация педагогических работников к реализации новых стандартов на компетентной основе произошла успешно, необходимо помочь начинающему воспитателю в рамках психологического сопровождения создать условия, которые способны активизировать личностные адаптационные ресурсы специалиста с последующим восстановлением возможности профессионально-личностного самосовершенствования педагога и его самоактуализации в профессиональной деятельности [1; 3; 4].

В настоящее время психологическое сопровождение адаптации воспитателей к профессиональной деятельности направлено на выявление возможных затруднений в организации образовательного процесса и помощь в их предупреждении, а также развитии профессионально важных качеств специалиста [2; 3]. Данный подход не позволяет решить проблемы формирования у воспитателей потребности в профессиональном росте в качестве условия их профессионального самосовершенствования, контроля и корректировки траектории своего профессионального становления. С этой точки зрения важным для профессионала является его Я-концепция, которая обеспечивает регуляцию профессиональной деятельности и взаимоотношений с профессиональным сообществом, развитие личности в профессиональной сфере, профессиональном самосовершенствовании.

Как показывает практика, успешность адаптации воспитателя к профессиональной деятельности напрямую зависит от уровня его профессиональной подготовленности и личностного потенциала. Перспективы исследования успешности адаптации к профессиональной деятельности в психологии труда связаны, как показывает анализ опубликованных взглядов отечественных и зарубежных ученых, с разработкой ее личностных аспектов.

Мотивирующая и координационные функции Я-концепции профессионала способствуют самореализации специалиста в профессии и дальнейшему его профессиональному росту. От того, насколько грамотно построен процесс психологического сопровождения адаптации воспитателя к профессиональной деятельности, направленный в первую очередь на формирование позитивной Я-концепции профессионала, будет зависеть успешность его адаптации.

Анализ теоретических источников и образовательной практики показал, что на этапе адаптации к труду на первый план выходит проблема неспособности адаптантов к актуализации личностного и профессионального потенциала в системе дошкольного образования для максимальной организации образовательного процесса.

При рассмотрении такого феномена, как успешность адаптации к труду, большое значение имеет выявление и учет личностных конструктов специалиста, которые отражаются в характере и направленности профессиональной деятельности. И поэтому именно через призму личности целесообразно рассматривать успешность адаптации специалиста.

С целью выделения и описания значимых личностных и профессиональных качеств воспитателей для успешной реализации трудовых функций на этапе адаптации к профессиональной деятельности и качеств, негативно сказывающихся на процессе овладения ею, нами был проведен контент-анализ публикаций из различных источников (книг, диссертаций, сериальных изданий, интернет-публикаций) и экспертная оценка с использованием профессиографических опросников.

Таблица 1

Контент-анализ описаний психологических качеств воспитателей на этапе адаптации к профессиональной деятельности

ПВК	Частота упоминания, %
Профессиональная готовность	86,6
Любовь к детям	85,8
Эмоциональная уравновешенность	76,4
Потребность в саморазвитии	59,9
Мотивационная включенность	52,1
Наблюдательность	40,9
Эмпатия	38,5
Педагогический такт	32
Целеустремленность	25,4
Лабильность мышления	15,4
Психологическая неготовность	56,4
Низкий самоконтроль	36,3
Низкий уровень аналитических умений	24,1
Низкая рефлективность	14,5
Авторитарность	11,6
Эгоистичность	7,1
Низкий уровень прогностических умений	6,9
Ригидность мышления	6,4
Низкая эмпатия	4,8
Повышенная конфликтность	3,6

В проведенном нами исследовании приняли участие в качестве респондентов 186 воспитателей детских садов Тверской области со стажем работы от 1 до 3 лет.

Прежде всего следует отметить, что в специальной литературе [2; 3] мало уделяется внимания проблеме привлечения и сохранения кадрового потенциала в дошкольной образовательной организации через систему мероприятий, направленную на психологическое, организационное, методическое сопровождение адаптации воспитателей. Научные исследования в области изучения «адаптации воспитателя к профессиональной деятельности» составляют всего 5,06% от общего количества работ по дошкольному образованию. Результаты контент-анализа приведены в табл. 1.

Необходимо отметить, в специальной литературе такие авторы, как М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Н.Г. Осухова, Ю.П. Поваренков, Н.Л. Иванова, Е.П. Ермолаева, в качестве индикаторов успешности адаптации воспитателей к профессиональной деятельности выделяют профессиональную готовность, любовь к детям и эмоциональную уравновешенность [3]. Кроме того, признается высокая роль в процессе освоения деятельности таких качеств, как психологическая готовность адаптантов, развитие у них аналитических умений и рефлективности [1]. Вместе с тем недостаточно уделяется внимания в литературе вопросам развития перечисленных качеств в рамках методического и психологического сопровождения адаптации специалистов.

Экспертная оценка осуществлялась на основе сопоставления психологических качеств, влияющих на успешность адаптации воспитателей к профессиональной деятельности, и профессиональных задач.

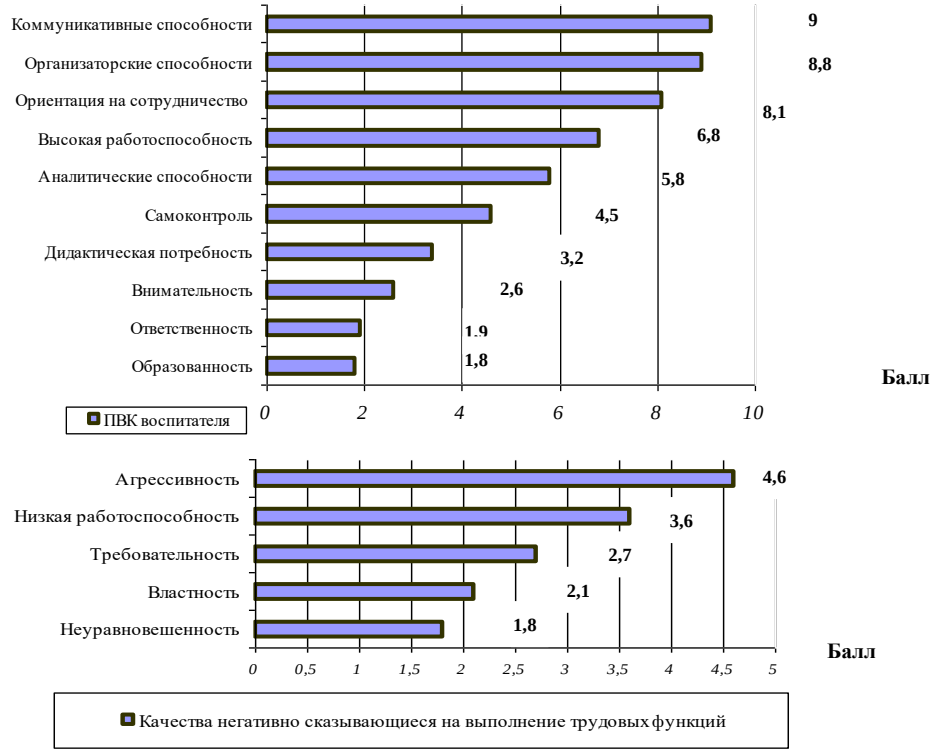


Рис. 1. Экспертная оценка ПВК качеств воспитателей на этапе адаптации к труду (профессиональная компетентность)

1 блок: владение профессиональной деятельностью и способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие.

Для выполнения трудовых функций данного блока у адаптантов должны быть развиты такие качества, как образованность (1,8), ответственность (1,9), внимательность (2,6). В свою очередь, эмоциональная неуравновешенность (1,8), властность (2,1), требовательность (2,7) оказывают негативное влияние на эффективность педагогической деятельности и самостоятельность в решении профессиональных проблем (рис. 1).

2 блок: владение информационными технологиями.

По мнению респондентов, для реализации трудовых функций этого блока необходимы следующие профессиональные умения воспитателей: лабильность мышления (2,1), аналитические способности (2,6), высокая работоспособность (3,4). Трудности информационно-аналитического и информационно-технологического характера связаны с ригидностью мышления и низкой рефлективностью (рис. 2).

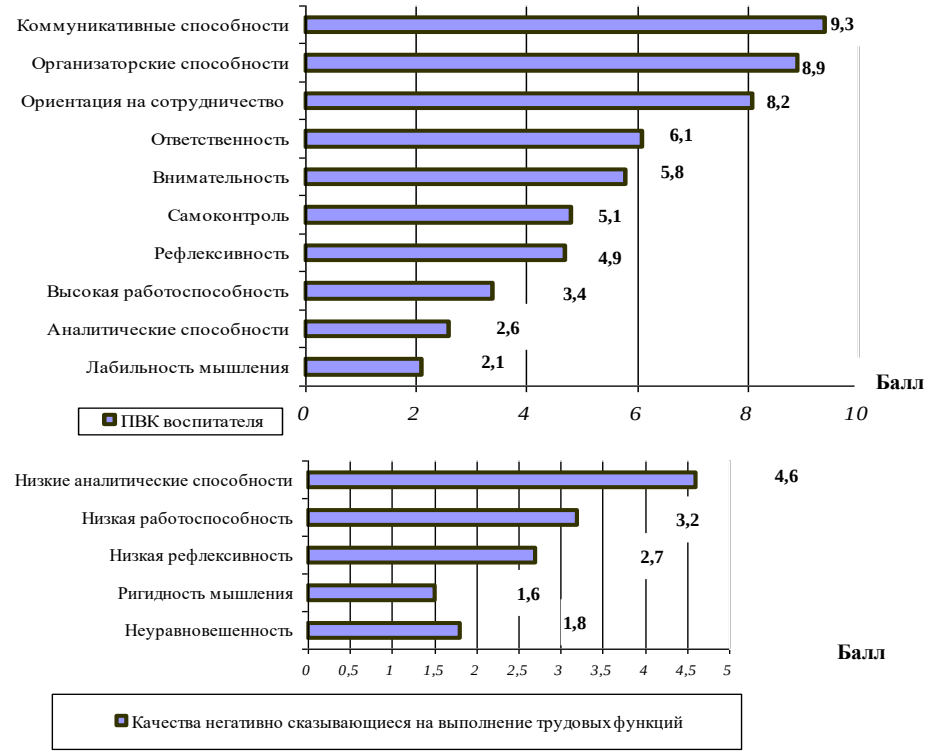


Рис. 2. Экспертная оценка ПВК качеств воспитателей на этапе адаптации к труду (информационная компетентность)

3 блок: владение нормами профессионального общения, этическими нормами профессии.

Для эффективного педагогического общения значимыми являются такие ПВК, как эмпатия (1,7), доброжелательность (2,1), педагогический такт (2,5). В свою очередь, агрессивность, властность и эгоистичность не способствуют обеспечению эмоционального благополучия ребенка, организации конструктивного взаимодействия детей в группе в разных видах деятельности, построению развивающего вариативного образования (рис. 3).

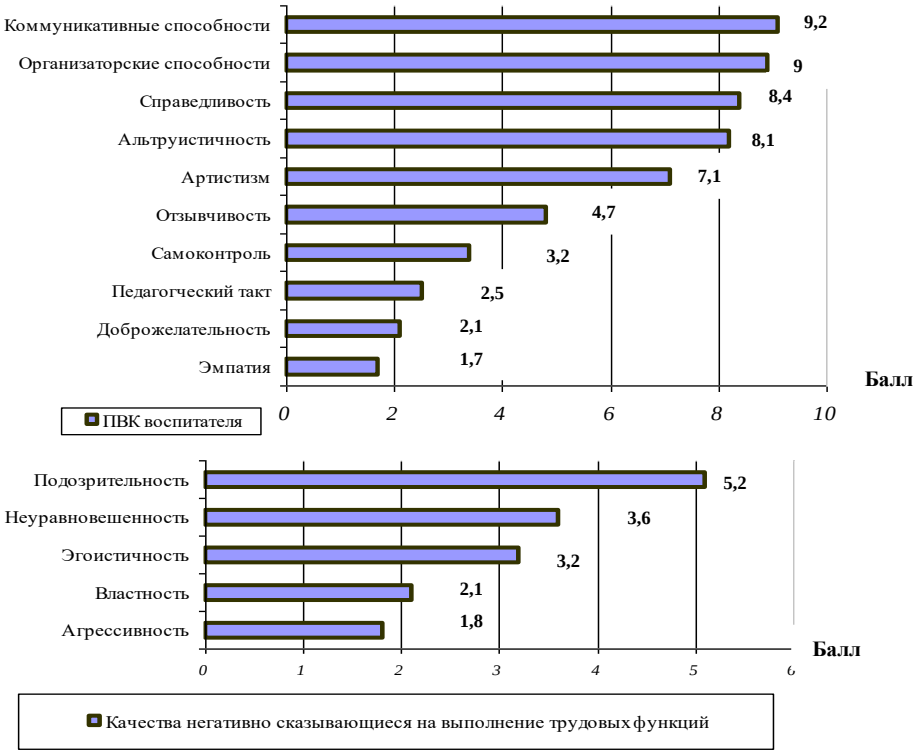


Рис. 3. Экспертная оценка ПВК качеств воспитателей на этапе адаптации к труду (коммуникативная компетентность)

4 блок: владение способами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности; готовность к повышению квалификации и потребность в самопознании, самоактуализации.

Экспертная оценка показала, что такие качества, как индивидуальность (1,8), лабильность мышления (2,6), рефлексивность (3,4) и креативность (4,2), способствуют самореализации воспитателя в профессии (рис. 4).

Следует отметить, что результаты исследования показали высокую значимость в структуре ПВК образованности, дидактической потребности, рефлексивности и профессиональной активности в процессе освоения профессиональной деятельности. Выделенные ПВК воспитателей являются индикаторами успешности их адаптации к труду.

Таким образом, в проведенном нами комплексном анализе психологического «портрета» воспитателя на этапе адаптации отражены механизмы реализации профессиональной деятельности специалиста и выделены соответствующие им профессиональные и личностные качества. Сопоставление работником того, какими профессиональными и личностными качествами необходимо обладать специалисту, и того, чем располагает он для выполнения требований, предъявляемых к профессиональной компетентности воспитателя, позволит ему увидеть слабые места, пробелы в своей профессиональной подготовке и возможные перспективы изменения в самой профессии, определение путей профессионального саморазвития.

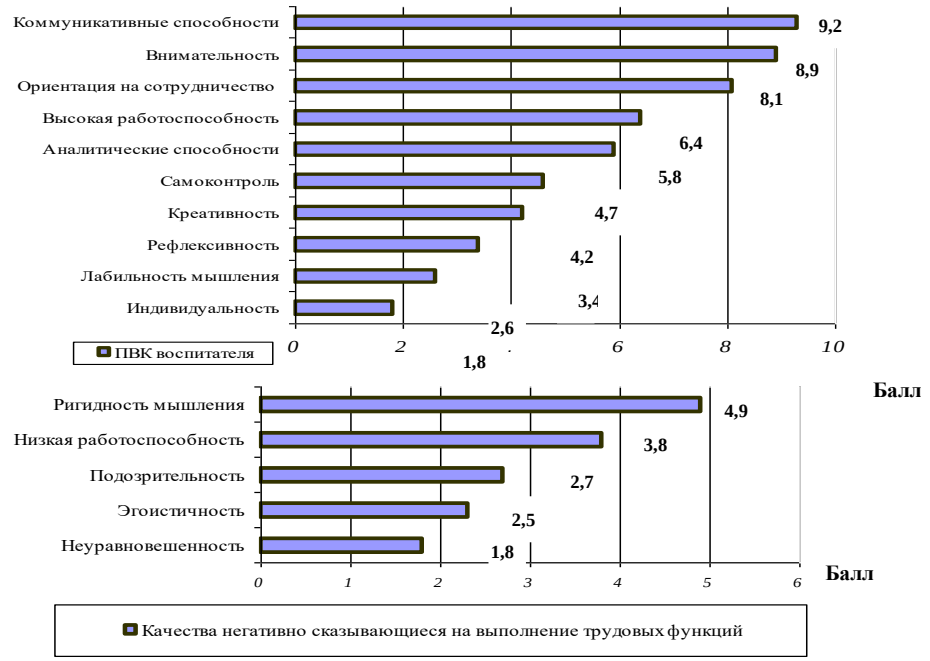


Рис. 4. Экспертная оценка ПВК качеств воспитателей на этапе адаптации к труду (личностная компетентность)

Список литературы

1. Антоновский А.В., Балакшина Е.В. Профессиональная самоактуализация педагогов // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 20 «Педагогическое образование». 2014. С. 92–98.
2. Дорошенко Е.Г. Социально-психологическая адаптация как фактор развития профессиональной Я-концепции студентов вуза: автореф. дис. … канд. психол. наук. Ставрополь, 2008. 26 с.
3. Осухова Н.Г. Психологическое сопровождение личности в период адаптации к жизненным изменениям. Профориентация и психологическая поддержка – новые возможности занятости: тез. докл. межрегион. науч.-практ. конф. М.: Красная площадь, 1996. С. 103–105.
4. Федотов С.Н. Психологические основы формирования профессиональной пригодности сотрудников органов внутренних дел. Тверь: ЧуДо, 2000. 152 с.

PSYCHOLOGICAL DETERMINANTS OF SUCCESS OF ADAPTATION THE CAREGIVER PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTION TO PROFESSIONAL ACTIVITY

I.V. Konorukova

Tver Institute Ecology and Law

In this article the actual problem of adaptation of the tutor of preschool educational organization for professional activities. The results of content analysis and expert evaluation of significant personal and professional qualities of tutors for the successful implementation of labor functions at this stage of professional formation and properties that affect the process of mastering it.
***Keywords**: adaptation, professional activity.*

Об авторе:

КОНОРЮКОВА Инна Владимировна – аспирант ОУ ВО «Тверской институт экологии и права» (170001, г. Тверь, пр-кт Калинина, д. 23), e-mail: tvkiv@mail.ru

УДК 159.923.33

ВЗАИМОСВЯЗЬ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ И СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ЛИЧНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ

О.В. Кроповницкий

Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, г. Уфа

Осуществлен теоретико-эмпирический анализ понятия «копинг-стратегия» и различных подходов к пониманию социально-психологических характеристик личности. Рассмотрены различные точки зрения на структуру социально-психологических характеристик личности. Представлены результаты эмпирического исследования.

Ключевые слова: *копинг-стратегия, ответственность, адаптивность, дезадаптация, коммуникативная компетентность, социально-психологические характеристики, социально-психологические способности, структура личности, эффективность деятельности, коммуникативные качества.*

Копинг представляет собой одно из необходимых условий сохранения психического здоровья, повышения качества жизни и душевного благополучия. Его основной функцией является адаптация личности к трудным жизненным ситуациям. При этом копинг способствует овладению личностью ситуацией, ослабляет и смягчает ее негативное воздействие.

Что же такое копинг? S. Folkman и R.S. Lazarus определяют копинг как «...когнитивные и поведенческие попытки управлять специфическими внешними и/или внутренними требованиями, которые оценены как вызывающие напряжение или чрезвычайные для ресурсов человека» [17, с. 190].

В современной научной литературе под понятием «coping behavior» понимается тот или иной способ поведения в различных ситуациях – от сложных ситуаций в жизни до повседневных проблем [3, с. 3–19; 11, с. 92–94; 12, с. 20–30].

Cohen F. считает, что копинг можно рассматривать как систему диспозиций, как стиль или как эпизодическое поведение. В соответствии с первым подходом, копинг – это определенный тип поведения в разных стрессовых ситуациях, т.е. личность ведет себя всегда определенным образом, используя при этом типичные для себя способы преодоления сложных жизненных ситуаций. Копинг, понимаемый как стиль, является комплексным поведением, зависящим от особенностей личности и среды, а также от их взаимоотношений. В этом случае копинг будет представлять результат творческого приспособления личности, которая на основе своих особенностей и особенностей среды создает собственный способ совладания с ситуацией. Наконец, если под копингом понимать эпизодическое поведение, то в рамках данного подхода Cohen F. предлагает исследовать то, как конкретный человек преодолевает конкретную стрессовую ситуацию. Однако, как замечает сам автор, такой способ не позволяет получить стабильный прогноз относительно того, каким образом индивид будет использовать (и будет ли) те способы,

которыми он овладел, в новых ситуациях в будущем [16, с. 228–244].

Понятие копинга требует своего раскрытия путем определения стратегий совладания с жизненными ситуациями, которые объективно или субъективно понимаются как трудные, проблемные, стрессовые и т.д. В этом смысле копинг-стратегии можно рассматривать в качестве той или иной формы реализации копинг-поведения, которое, в свою очередь, является механизмом осуществления копинга.

Копинг-стратегии в контексте всей жизни человека являются важным условием в преодолении «поворотных моментов» жизни. При этом их можно обозначить как «частный случай индивидуальной стратегии жизни» [7, с. 121], а процесс копинга – «ситуационной модификацией жизненного стиля» [7, с. 120]. Таким образом, копинг-стратегии могут проявляться в трех сферах: оценка ситуации (фокусировка на оценке), решение практической проблемы (фокусировка на проблеме) и собственное эмоциональное состояние (фокусировка на эмоциях) [17, с. 191].

Отсутствие общепризнанной дефиниции понятия «социально-психологические характеристики личности» существенно затрудняет процесс вычленения и соотнесения данных характеристик. Проблема дефиниции данной научной категории – одна из ключевых в социальной психологии личности и исследуется различными авторами с разных позиций [2, с. 214].

Изучение личности в качестве психологического явления должно основываться на анализе ее структуры. По определению Б.Г. Ананьева, эта структура «есть целостное образование и определенная организация свойств. Функционирование такого образования возможно лишь посредством взаимодействия различных свойств, являющихся компонентами структуры личности» [1, т. 1, с. 151]. Такая структура формируется в процессе жизненного пути человека, являясь продуктом его социального развития. Структура личности является не просто перечнем элементов целого, а «единством переходящих друг в друга противоположностей. Вследствие этого способ структурирования отдельных элементов отражает ведущие качества, основные свойства, служащие притягательным центром всех остальных» [1, т. 2, с. 187]. Подобным же образом структура личности понимается и в социальной психологии [5, с. 125–144; 6, с. 54–62; 15, с. 174–196]. Сложность заключается в другом, а именно в том, что среди ученых нет согласия в отношении элементов, составляющих структуру, полного их перечня, а также характера связей, формирующих целостную систему. В силу сказанного достаточно сложно четко определить перечень качеств, составляющих социально-психологическую структуру личности.

Как следствие, в научной литературе существуют различные суждения по данному вопросу [2, с. 215–224; 6, с. 54–62; 13, с. 136–147], которые зависят от того, на какой методологической позиции находится тот или иной автор. Основными подходами в решении методологических проблем, связанных с обсуждаемым вопросом, являются следующие:

1. Отсутствие однозначности при употреблении понятий «социально-психологические свойства личности» и «социальные свойства личности». Иногда эти понятия используются как синонимы [6, с. 66].

2. Различаются общие методологические подходы к анализу структуры

личности: она может рассматриваться либо как коллекция, набор определённых характеристик, качеств, свойств, либо как определённая система, элементами которой являются не «черты», а «единицы структуры личности как системного многокачественного образования» [4, с. 63]. Основанием для выделения таких единиц является «предметная деятельность, посредством которой осуществляется движение личности в системе общественных отношений» [там же].

Для обозначения социально-психологических способностей и качеств зачастую используются вообще разные понятия: «социально-психологическая компетентность», «коммуникативная компетентность» [10, с. 98], «межличностная компетентность», «социально-перцептивный стиль», «компетентность в общении», «личность как объект познания» [14, с. 112] и др.

В перечень качеств, которые являются предметом исследования, входят, как правило, все качества, выявляемые с помощью личностных опросников. Иногда к социально-психологическим качествам личности относят индивидуальные особенности протекания таких психических процессов, как память, мышление, воля и т.п.

Поэтому в социально-психологическом анализе существуют такие противоречивые моменты, как: а) сами социально-психологические качества личности, а также критерии для их вычленения; б) соотношение социально-психологических способностей и социально-психологических качеств личности.

При этом можно выделить обязательные свойства, которыми должны обладать социально-психологические качества личности: 1) интенсивность проявления их у различных людей; 2) трансситуативность (они актуализируются в большинстве схожих ситуаций); 3) возможность измерения степени развития этих качеств с помощью специальных личностных опросников.

Под социально-психологическими характеристиками личности мы будем понимать такие качества, которые формируются в общении и деятельности и связаны с типологическими особенностями личности.

Таким образом, социально-психологическая характеристика личности описывает весь комплекс характерных особенностей, присущих индивиду, и обладает своей внутренней структурой, системообразующий смысл которой сфокусирован на выделении социально-психологических качеств путем осмысления всех характеристик, имеющих как социальное, так и индивидуальное происхождение.

Цель настоящего исследования заключается в выявлении структуры связей между копинг-стратегиями и социально-психологическими характеристиками личности руководителей.

Гипотеза: существует связь между копинг-стратегиями и социально-психологическими характеристиками личности руководителей.

Выборка: в исследовании принимали участие в период с июня по ноябрь 2017 года слушатели Президентской программы «Стратегический менеджмент» при Башкирской академии государственной службы и управления при Главе Республики Башкортостан в количестве 82 человек: 51 мужчина и 31 женщина, средний возраст по выборке составил 34,5 года.

Методики исследования:

1. Методика WCQ (Ways of Coping Questionnaire, 1985), или «Опросник способов совладания» [9, с. 42]. (Folkman и Lasarus, 1985, адаптация Т.Л.

Крюковой). Методика является первым стандартизированным опросником в сфере измерения копинга и выявляет две основные стратегии совладания – эмоционально-фокусированный и проблемно-фокусированный копинг в стрессовых ситуациях, например, потеря работы, болезнь, боль и т.д.

Последний вариант 1988 г. включает в себя 50 вопросов и состоит из 8 шкал, полученных эмпирическим путем:

– конфронтативный копинг (6 вопросов) характеризуется агрессивными усилиями для изменения ситуации;

– поиск социальной поддержки (6 вопросов) как усилия обрести эмоциональный комфорт и информацию от других;

– планирование решения проблемы (6 вопросов);

– самоконтроль (7 вопросов);

– дистанцирование (6 вопросов);

– позитивная переоценка прежде всего собственных возможностей (7 вопросов);

– принятие ответственности (4 вопроса);

– избегание

– уход как фантазирование, еда, алкоголь, курение, наркотики или лекарства (8 вопросов).

Данные шкалы разделены на 3 группы по таким основным критериям: решение проблемы, поиск и использование социальной поддержки, регулирование эмоций: 1. Планомерное решение проблемы (одна шкала). 2. Поиск социальной поддержки (одна шкала). 3. Шесть эмоционально-фокусированных шкал.

2. Методика многомерного измерения копинга CISS (Coping Inventory for Stressful Situations) в переводе Т.Л. Крюковой называется «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях», или сокращенно КПСС ─ опросник обобщенных реакций) [9, с. 49], методика разработана одним из ведущих канадских специалистов в сфере психологии здоровья и клинической психологии Норманом С. Эндлером в соавторстве с Джеймсом А. Паркером в 1990 году. Она предназначена для испытуемых старше 18 лет и состоит из 48 утверждений, которые группируются в три (по 16 утверждений) шкалы. Считается, что опросник надежно измеряет три основных стиля совладающего поведения: стиль, ориентированный на решение задачи, проблемы (проблемно-ориентированный стиль или копинг), эмоционально-ориентированный стиль и копинг, ориентированный на избегание (данные нами сокращения – ПОК, ЭОК и КОИ).

3. 16-факторный личностный опросник Реймонда Кэттелла [8, с. 55–81]. Тест впервые был опубликован в 1949 г. Институтом по проверке способностей личности (JPAT). После первой публикации тест прошел сложный путь. В 1956–1957 гг. вышло второе издание, дополненное новыми разработками. В 1961–1962 гг. – третье, которое можно было использовать как самостоятельное руководство к тесту.

Теоретической и методологической основой разработанного теста является факторный анализ личности. В результате исследования с помощью данного опросника личность описывается шестнадцатью фундаментально

независимыми и психологически содержательными факторами. Каждый фактор имеет условное название и предполагает устойчивую вероятностную связь между отдельными чертами личности.

Структура факторов опросника у каждого отдельного человека отражает вероятностную модель индивидуально-психологических свойств его личности и при наложении на групповую модель той выборки, к которой принадлежит данный человек, демонстрирует индивидуальное своеобразие конкретной личности и позволяет с большей долей вероятности прогнозировать ее реальное поведение в определенных жизненных ситуациях.

К 1970 г. тест имеет 6 параллельных форм. Каждая из основных форм определяет одни и те же шестнадцать личностных характеристик.

Как пишет Кэттелл, для исследователя при более точной индивидуальной работе предлагаются формы A и B; формы C и D используются чаще в тех случаях, когда время тестирования ограничено и существует необходимость работы с группой.

Исследование в группе позволяет, во-первых, применять данную форму теста как экспресс-методику; во-вторых, при применении групповых тестовых методик субъективный фактор исследования сводится к минимуму, что позволяет повысить надежность исследования.

В настоящем исследовании использовалась форма С методики Кэттелла – точнее, ее адаптированный вариант. Адаптация этой формы проводилась с 1972 г. в исследовательской группе Э.С. Чугуновой на кафедре социальной психологии ЛГУ под руководством И.М. Палея сотрудниками А.Н. Капустиной, Л.В. Мургулец и Н.Г. Чумаковой.

Сама методика состоит из опросника, бланка для ответов и ключа. В случае ручной обработки ответных листов на них поочередно накладываются «ключи» и записывается сумма баллов по каждой из 17 характеристик личности (16 личностных факторов + фактор самооценки). Далее «сырые» оценки переводятся в десятибалльную шкалу – так называемые стены. Полученные данные анализируются по каждой характеристике. При общем размахе вариативности данных 10 стенов средние значения составляют 5,5 стена. Оценки в 4 и 7 стенах указывают на незначительные отклонения характеристик личности от средней.

Яркая выраженность качества связана с оценкой 1–3 и 8–10 (учитывая биполярность каждого фактора).

Форма С опросника Кэттелла состоит из 105 вопросов. В результате обработки полученных ответов извлекаются оценки 17 полярных факторов личности, в том числе фактора самооценки, который дает информацию об ее адекватности.

Большинство изучаемых личностных характеристик раскрываются, по мнению автора методики, при ответе на 6 соответствующих вопросов; 7 вопросов предлагаются для фактора MD («адекватность самооценки»), 8 вопросов – для фактора B («интеллект»). Ориентируясь на средние оценки и результаты анализа, в котором учитывается соотношение между оценками по факторам, можно построить индивидуальные графики личности, которые часто носят название «профиль личности».

Интерпретация 16 первичных факторов абсолютно идентична для всех форм методики Кэттелла.

Статистическая обработка данных осуществлялась с помощью программного пакета SPSS Statistics 23.0 по критерию r_{xy} Пирсона.

Анализ и обсуждение результатов

Для достижения цели исследования и проверки выдвинутой гипотезы нами была проведена диагностика предпочитаемых испытуемыми копинг-стратегий и социально-психологических характеристик свойств личности. Полученные данные были подвергнуты математической обработке путем вычисления критерия r_{xy} Пирсона.

Результаты проведенного корреляционного анализа представлены в таблице.

Эмпирические значения r_{xy} Пирсона

Значения	Конфронтативный копинг	Дистанцирование	Самоконтроль	Поиск социальной поддержки	Принятие ответственности	Бегство – избегание	Планирование решения проблемы	Положительная переоценка	Проблемно-ориентированный копинг – ПОК	Эмоционально-ориенти-рованный копинг – ЭОК	Копинг, ориентированный на избегание – КОИ
MD	**-,269***					**-,308***				**-,265***	
A											**,267***
B											
C											
E			**-,332***								
F			**-,302***								
G											
H											
I											
L	**,324***										
M						**,285***	**-,368****		**-,264***		
N				**-,282***	**-,267***						
O						**,291***					
Q1								**,300***	**,276***		
Q2											
Q3											
Q4										**,262***	

* При $p \leq 0,05$, ** При $p \leq 0,01$.

Обратную связь между консультативным копингом и фактором MD можно объяснить тем, что, чем ниже уровень самооценки субъекта, тем выше вероятность того, что он будет вступать в конфронтацию. Вероятно, в этом случае срабатывает механизм гиперкомпенсации, когда человек, пытаясь компенсировать собственную низкую самооценку, инициирует конфликт, для того чтобы доказать в первую очередь самому себе, что он на что-то способен, чтобы повысить свою самооценку. Верно и обратное: чем выше уровень самооценки, тем ниже вероятность использования индивидом консультативного копинга.

Человек с адекватной самооценкой достаточно уверен в себе, ему нет необходимости вступать в конфронтацию для того, чтобы самоутвердиться.

Обнаруженную обратную взаимосвязь самоконтроля и фактора Е можно объяснить согласованностью высоких показателей данной копинг-стратегии с такими характеристиками низких значений фактора Е, как застенчивость, склонность уступать дорогу другим, тактичность, безропотность, почтительность, тревожность о возможных своих ошибках. При этом низкий уровень самоконтроля согласуется с такими характеристиками высоких показателей фактора Е, как независимость, властность, самоуверенность, упрямость до агрессивности, независимость в суждениях, предпочтение авторитарного стиля руководства, конфликтность и своенравность. По-видимому, чем в большей степени субъект использует самоконтроль, тем в меньшей степени он способен отстаивать свою позицию, свое мнение и убеждение, поскольку все его силы направлены на регулирование своих чувств и действий. Наличие обратной корреляции между данной копинг-стратегией и фактором F также говорит о том, что, чем выше уровень самоконтроля субъекта, тем в большей степени он характеризуется благоразумием, осторожностью, молчаливостью, рассудительностью. Такому человеку свойственна склонность всё усложнять, некоторая озабоченность, пессимистичность в восприятии действительности, окружающим он кажется скучным, вялым и чрезмерно чопорным.

Обратно: чем в меньшей степени человек характеризуется самоконтролем, тем в большей степени он жизнерадостен, импульсивен, беспечен, весел, разговорчив, подвижен, энергичен. Его эмоциональность и динамичность общения приводят к тому, что он часто становится лидером и энтузиастом групповой деятельности.

По-видимому, высокий уровень самоконтроля формирует у человека определённую степень ригидности, которая не позволяет ему достаточно эффективно адаптироваться, справляться со сложными жизненными ситуациями.

Обратную взаимосвязь копинг-стратегии бегство–избегание и самооценки индивида можно объяснить, тем что, чем ниже уровень самооценки, тем в большей степени индивид уверен, что он ни на что не способен и у него ничего не получится. Поэтому в стрессовой ситуации он уходит в фантазии и предпринимает усилия, направленные на бегство или избегание проблемы, вместо того чтобы ее решать и справляться с ней.

Эмоционально ориентированный копинг обратно связан с самооценкой, то есть, чем ниже уровень самооценки, тем выше вероятность того, что усилия индивида будут направлены на регуляцию эмоций и совладание с ними. Этот факт можно объяснить тем, что при низкой самооценке субъект направляет свои усилия на то, чтобы тем или иным способом управлять своей эмоциональной сферой, а именно попытаться справиться с негативными переживаниями, которые сопровождают низкий уровень самооценки. Этим также можно объяснить высокий уровень самооценки и редкое использование эмоционально ориентированного копинга в исследуемой выборке.

Высокие значения по фактору L характеризуют человека как ревнивого, завистливого, подозрительного, с большим самомнением. Данные особенности, на наш взгляд, способствуют тому, что человек с подобными качествами будет чаще использовать конфронтативный копинг в стрессовой ситуации. Этим

можно объяснить наличие положительной корреляции между консультативной копингом и фактором L.

Обнаружена обратная корреляция поиска социальной поддержки и фактора N. При низких оценках фактора N человеку свойственна наивность, прямолинейность, естественность, непосредственность поведения. Таким образом, данные личностные качества способствуют формированию у субъекта копинг-стратегии поиска социальной поддержки, поскольку прямолинейность, наивность, естественность и т.п. облегчают процесс обращения за помощью к другим людям. Аналогичный вывод можно сделать и в обратном случае, при котором редкое использование поиска социальной поддержки связано с высокими оценками фактора N, характеризующими человека как расчётливого, проницательного и разумного, поскольку данные характеристики скорее препятствуют тому, чтобы человек искал поддержку других людей.

Также было выявлена обратная корреляция между принятием ответственности и фактором N. Объяснить это можно тем, что, чем более расчетливым и проницательным является человек, тем в большей степени он будет пытаться избегать ответственности. И наоборот, субъект, характеризующийся прямолинейностью, наивностью, естественностью с большей вероятностью будет брать на себя ответственность, поскольку данные качества не способствует изворотливости и уходу от ответственности.

Обнаружена прямая корреляция между бегством–избеганием и фактором M, который при высоких оценках характеризует человека с развитым воображением, высоким творческим потенциалом и ориентированным на свой внутренний мир. Данную взаимосвязь можно объяснить тем, что такие характеристики, как развитое воображение, креативность и ориентация на свой внутренний мир формируют у человека стремление к избеганию проблем и уходу в фантазии. Такой человек стремится уйти от реальной действительности в мир иллюзий и мечты. Подобным же образом можно объяснить и положительную корреляцию между бегством-избеганием и фактором O, при высоких оценках которого человеку свойственны тревожность, депрессивность, ранимость и впечатлительность. Данные качества способствуют уходу человека от проблем в мир иллюзий и фантазии. Верно и обратное: чем ниже оценки по фактору O (безмятежность, хладнокровие, спокойствие, уверенность в себе), тем меньше вероятность того, что человек будет использовать копинг-стратегию «бегство–избегание», поскольку названные характеристики значительно облегчают субъекту усилия, направленные на совладание с трудной ситуацией и решение проблемы.

Обнаружена обратная корреляция между копинг-стратегией «планирование решение проблемы» и фактора M (эмпатичность, развитое воображение, практичность, развитое воображение). Данную взаимосвязь можно объяснить тем, что намеренные проблемно фокусированные усилия по изменению ситуации и аналитический подход к решению проблемы, присущие названной копинг-стратегии, хорошо согласуются с практичностью и добросовестностью, а также ориентацией на внешнюю реальность, характерными для фактора M при низких оценках. Поэтому практичный, добросовестный человек с большей вероятностью будет использовать стратегию планирования решение проблемы.

Положительная переоценка, включающая в себя усилия по созданию положительного смысла ситуации, прямо коррелирует с фактором Q1.

Объяснить данную взаимосвязь можно тем, что критический настрой, наличие интеллектуальных интересов и аналитичность мышления, характерные для человека с высокими оценками по фактору Q1, создают благоприятные условия для формирования копинг-стратегии «положительная переоценка». С другой стороны, при низких оценках фактора Q1 человеку, характеризующемуся консервативностью, приверженностью к устаревшим принципам, отсутствием поиска нового и ригидностью, может быть очень сложно воспринять трудную ситуацию с другого, порой неожиданного, ракурса и увидеть в ней положительные стороны, способствующие его личностному росту и развитию.

Положительная корреляция между проблемно-ориентированным копингом и фактором Q1 можно объяснить тем, что критический настрой, наличие интеллектуальных интересов и аналитичность мышления формируют благоприятную почву для овладения субъектом проблемно-ориентированным копингом.

Высокие значения по фактору О, характеризующие человека как тревожного, депрессивного, ранимого и впечатлительного, являются благоприятными условиями для формирования у него эмоционально-ориентированного копинга, направленного на регуляцию эмоций и совладание с ними. Этим можно объяснить наличие положительной взаимосвязи эмоционально-ориентированного копинга и фактора О.

Эмоционально-ориентированный копинг положительно коррелирует с высокими оценками по фактору Q4. Наличие данной корреляции, на наш взгляд, можно объяснить тем, что человек, находящийся в напряжении, в состоянии фрустрированности, взвинченности, возбуждения и беспокойства, что является характеристикой высоких оценок по данному фактору Q4; он с большой вероятностью будет прибегать к эмоционально-ориентированному копингу, направленному на регуляцию и совладание с эмоциями.

Выводы

1. Чем ниже уровень самооценки руководителя, тем выше вероятность того, что он будет вступать в конфронтацию.
2. Чем выше степень выраженности таких характеристик у руководителя, как ревнивость, завистливость, подозрительность и высокий уровень самомнения, тем чаще он будет использовать конфронтативный копинг в стрессовой ситуации.
3. Чем более расчетливым и проницательным является руководитель, тем в большей степени он будет пытаться избегать ответственности и применять копинг-стратегию «бегство–избегание».
4. Чем ниже оценки по фактору О (безмятежность, хладнокровие, спокойствие, уверенность в себе), тем меньше вероятность того, что руководитель будет использовать копинг-стратегию «бегство-избегание».
5. Руководитель, характеризующийся прямолинейностью, наивностью, естественностью, с большей вероятностью будет брать на себя ответственность, поскольку данные качества не способствует изворотливости и уходу от ответственности.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. В 2 т. М.,1980, Т.1. 230 с.; Т.2. 288 с.
2. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. М.: Аспект Пресс, 2004. 365 с.
3. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысливание, преобразование ситуаций и психологическая защита // Психол. журн. Т. 15. № 1. 1994. С. 3–19.
4. Асмолов А.Г. Личность как предмет психологического исследования. М., 1984. 104 с.
5. Бобнева М.И. Психологические проблемы социального развития личности // Социальная психология личности. М., 1979. С. 41–63.
6. Богданов В.А. Социально-психологические свойства личности. Л., 1983. 89 с.
7. Волкова Н.В. Coping strategies как условие формирования идентичности // Мир психологии. 2004. № 2 (38). С. 119–124.
8. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб., 2001. С. 55–81, 96–97.
9. Крюкова Т.Л. Методы изучения совладающего поведения: три копинг-шкалы. Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова, 2010. 64 с.
10. Кудашев А.Р. Диалогические и коммуникационные компетенции менеджеров: социально-психологические аспекты // Междунар. науч.-практ. семинар «Психология диалога и мир человека». 2015. С. 97–101.
11. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л.: Наука, 1983. 240 с.
12. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психол. журн. 1997. Т.18. № 5. С. 20–30.
13. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. М.: Просвещение, 1977. 248 с.
14. Реан А.А. Психология личности. СПб.: Питер, 2013. 288 с.
15. Теоретические проблемы психологии личности / отв. ред. Е.В. Шорохова, 1974. 320 с.
16. Cohen F. Measurement of coping // Monat A. and Richard S. Lazarus. Stress and Coping. N.-Y., 1991. C. 228–244.
17. Lazarus R.S., Folkman S. The concept of coping // Monat A. and Richard S. Lazarus. Stress and Coping. N.-Y., 1991. P. 189–206.

INTERRELATION OF COPING STRATEGIES AND SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF THE PERSONALITY OF LEADERS

O.V. Kropovnitsky

Bashkir State Pedagogical University. M. Akmullah, Ufa

The article is devoted to the theoretical and empirical analysis of the concepts of coping strategy and various approaches to understanding the socio-psychological characteristics of the individual. Various points of view on the structure of the socio-psychological characteristics of the individual are examined. The results of an empirical study are presented.

***Keywords**: coping strategy, responsibility, adaptability, disadaptation, communicative competence, socio-psychological characteristics, socio-psychological abilities, personality structure, activity efficiency, communicative qualities.*

Об авторе:

КРОПОВНИЦКИЙ Олег Владимирович – аспирант, кафедра общей и социальной психологии, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (450057, Башкортостан, г. Уфа, ул. Заки Валиди, д. 40), e-mail: olegkrop@mail.ru

УДК 159.9

ИМПРОВИЗАЦИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

С.А. Крохина

Санкт-Петербургский университет МВД России

Рассматриваются уровни импровизации личности как субъекта деятельности. Осуществлена попытка создания, апробации психолого-диагностического инструментария для измерения и оценки феномена импровизации. Обсуждаются результаты применения методик и обобщаются полученные эмпирические данные.

Ключевые слова: *импровизация, индивидуальность, уникальность, оригинальность, любознательность, воображение, склонность к риску, интуитивность, рефлексивность, чувствительность к новизне, мечтательность, эмоциональная нестабильность.*

Актуальность исследования феномена импровизации обуславливается внедрением новых технологических принципов и квалификационных требований к уровню креативности субъектов правоохранительной деятельности. В обществе созрел запрос на правоохранительные органы, свободные от бюрократизма и произвола, на сотрудников, обладающих высокой профессиональной культурой и творческими способностями. Необходимость в таких специалистах особо остро ощущается в ситуации расследования дерзких по замыслу и квалифицированных по исполнению преступлений с высокой степенью неопределенности и в связи с новыми криминальными угрозами и объектами преступных посягательств. Очевидно, что подготовить такого специалиста может только преподаватель, обладающий творческими способностями и высоким импровизационным потенциалом.

Феномен импровизации синтезирует в себе не только способности личности к творчеству, но и способности выходить за узкие рамки индивидуальности в пространство безграничных внутренних изменений, не теряя при этом связи с объектом деятельности. Импровизация – это особый тип опыта регуляции деятельности, инструмент для создания самого субъекта творчества. Тем самым феномен импровизации по форме и направленности активности личности относится к сфере творческой деятельности, а по механизмам и средствам выражения является специфическим уровнем развития субъектности.

Исследования креативных способностей, представленных в работах А. Танненбаума, А. Олоха, Д.Б. Богоявленской, А. Маслоу, Дж. Гилфорда, К. Тейлора, Г. Груббера, Я.А. Пономарева, Д. Векслера, Р. Уайсберга, Г. Айзенка, Л. Термена, Р. Стернберга и других приводят к неожиданным и даже парадоксальным выводам. Результаты исследований свидетельствуют, что креативность деятельности не имеет непосредственной связи с уровнями мышления и интеллектом, она тесно связана с сензитивностью к новому, мотивацией, поисковой активностью, способностью принимать решения в ситуации неопределенности. Отсюда не до конца ясно, какие свойства личности, ситуации профессиональной деятельности лежат в основе

креативности личности преподавателя и следователя в условиях дефицита информации и времени. Все это вызывает огромный интерес к выявлению внутренних механизмов и свойств личности, запускающих процесс импровизации как высшей стадии творческой активности субъекта.

В литературе нет однозначного описания сущности импровизации, нет четких представлений о ее механизме и структуре этого явления. Поэтому нет инструмента, с помощью которого можно было бы измерить уровень импровизационного потенциала личности, следовательно, невозможно создание программ, развивающих данные способности. Поиску ответов на эти вопросы и посвящена настоящая статья.

Уровень разработанности проблемы импровизации определяется совокупностью идей, концепций и подходов, накопленных на сегодняшний день в отечественной и зарубежной психологии. В качестве важнейших для нашего предмета исследования выступают структурно-функциональный подход к личности и деятельности (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, Ю.М. Забродин, Н.В. Кузьмина, А.Н. Леонтьев, В.А. Ядов и др.), концепции развития психики и деятельности (Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов и др.), подходы к обучению как процессу управления психическим развитием человека (Б.Г. Ананьев, В.В. Давыдов, П.В. Гальперин, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин и др.), идеи психологии индивидуальных различий (Б.Г. Ананьев, Л.М. Веккер, В.Л. Маришук, В.Н. Мясищев, В.Д. Небылицин и др.), теории мотивации и направленности личности и деятельности (В.Г. Асеев, Л.И. Божович, В.Л. Васильев, Ф. Герцберг, Е.П. Ильин, Е.А. Климов, А.А. Крылов, А. Маслоу, Е.Б. Старовойтенко, Х. Хекхаузен, И.И. Чеснокова, Э.С. Чугунова и др.), акмеологические принципы изучения профессиональной деятельности (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В.Н. Софьина, Ю.А. Шаранов и др.), теории творчества и профессионализма в деятельности (А.А. Деркач, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, А.В. Петровский, Я.А. Пономарев, В.Д. Шадриков, Ю.А. Шаранов, Л.А. Ясюкова и др.), идеи психосемантического подхода к психогенезу личности и профессионального развития (Е.Ю. Артемьева, В.Ф. Петренко, В.П. Сёркин, Ю.А. Шаранов и др.). Вместе с тем во всех перечисленных теориях и подходах, как правило, отсутствует системное описание модели импровизации в деятельности педагога и следователя.

В некотором смысле отсутствие работ, специально посвященных импровизации, компенсируется частными изысканиями в этой области. Так, вопросам формирования готовности к педагогической импровизации у студентов педагогических вузов в процессе их профессиональной подготовки посвящены исследования В.И. Загвязинского [5], Л.Ю. Берикхановой [2], В.Н. Харькина [11], В.А. Кан-Калика [7], Т.А. Фокиной [10], С.А. Земляковой [6] и некоторых других. Авторами была предпринята попытка определить сущность, виды, природу и движущие силы педагогической импровизации. Но в исследованиях нет ответа на главный вопрос: почему в одних и тех же условиях один субъект деятельности поднимается до уровня импровизации, а другой нет? Поиск ответа на этот вопрос и составляет сущность проблемы нашего исследования.

В первом приближении нашу концепцию трактовки содержания и

структуры импровизации можно отразить в следующих положениях.

Во-первых, мы изначально рассматриваем деятельность преподавателя и следователя в качестве разновидностей творческой деятельности. Данное утверждение является аксиомой и снимает с нас необходимость прибегать к развернутой аргументации.

Во-вторых, феномен импровизации трактуется нами как высший уровень субъектности [3].

В-третьих, структура импровизации в решающей степени определяется предметной спецификой деятельности и уровнем развития качеств личности как индивидуальности и как субъекта. Корреляционный и факторный анализ это подтверждают.

В качестве базовых критериев психологической готовности личности к импровизации мы выделили уникальность и оригинальность. Именно эти два образования составляют структуру индивидуальности личности и определяют уровень ее импровизационной активности. Отсюда импровизация – это проявление уровня индивидуальности личности, и чем ярче индивидуальность, тем выше будет индекс уникальности и оригинальности. А чем выше индекс уникальности и оригинальности, тем увереннее личность будет владеть механизмом «запуска» импровизации, способностью выходить за пределы существующих нормативных ограничений при выполнении профессиональных задач.

Для подтверждения концептуального положения о том, что в основе психологической готовности личности к импровизации лежат качества индивидуальности – уникальность и оригинальность – было проведено эмпирическое исследование. В исследовании принимали участие две группы испытуемых: в одну из них вошли педагогические работники (экспериментальная группа), а во вторую – следователи (контрольная группа). Количество испытуемых, входящих в состав первой группы, – 77 человек. Преимущественное большинство из них, 55 человек, составляли мужчины в возрасте от 24 до 75 лет. Средний возраст испытуемых группы педагогов составил 34 года.

Количество испытуемых, входящих в состав второй группы (следователей), – 69 человек. Преимущественное большинство респондентов, 46 человек, составляют женщины в возрасте от 23 до 52 лет. Средний возраст испытуемых второй группы составил 30 лет.

Для того чтобы определить, от чего зависят показатели уникальности и оригинальности личности, мы провели диагностику (тестирование) участников исследования по следующим психодиагностическим методикам:

1. Для определения индивидуально-психологических особенностей использовалась методика многофакторного исследования личности Р.Б. Кеттелла (16PF-опросник)[8, с. 55–81, с. 96–97].

2. Для определения уровня интуитивности – «Методика оценки уровня интуитивности» (Е.А. Науменко)[9].

3. Для определения уровня творческой рефлексии – методика «Диагностика уровня развития рефлексивности» (А.В. Карпов)[14].

4. Методика Е. Торренса «Завершение картинок» (адаптация А.Н. Воронина) для определения вербальной и образной креативности, а также

креативных способностей, таких как беглость, гибкость, оригинальность, способность видеть суть проблемы, способность сопротивляться стереотипам [4, с. 283].

5. Тест «Диагностика вербальной креативности» (С. Медника, взрослый вариант – адаптация А.Н. Воронина)[4, с. 324].

6. Методика «Диагностика личностной креативности» (Е.Е. Туник) для определения основных особенностей творческой личности [12].

7. Мельбурнский опросник принятия решений (МОПР) – для определения уровня готовности к экспромту [13].

Цель эмпирического исследования – выявление уровней импровизационного потенциала личности, а также определение принципов и методов творческой деятельности педагогических работников образовательных организаций МВД России и следователей.

В исследовании использовались следующие методы:

1) сравнительный анализ (количественный и качественный), позволивший выделить уровни развития импровизации в экспериментальной и контрольной группах, определить общее и особенное;

2) структурно-функциональный анализ, с помощью которого проведено изучение импровизации как творческого вызова в условиях ситуации неопределенности;

3) корреляционный анализ, позволивший обнаружить связь между полученными переменными;

4) факторный анализ, позволивший снизить число используемых переменных, сгруппировать, структурировать и интерпретировать полученные данные.

В ходе эмпирической части исследования решались следующие задачи:

1. Выявление основных качеств личности, необходимых для «запуска» импровизации.

2. Выделение основных уровней импровизации у респондентов экспериментальной и контрольной групп.

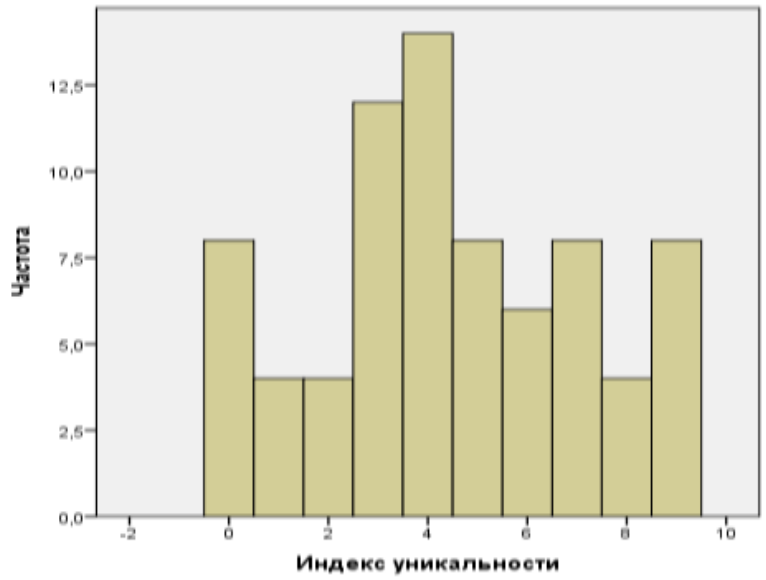
3. Определение комплекса психологических условий, необходимых для развития импровизации у педагогических работников образовательных учреждений МВД России.

Частота распределения результатов обследования по параметру «Индекс уникальности» (рис.), который, по Меднику, равен количеству уникальных ответов, позволила выявить уровни импровизационной деятельности и распределить преподавателей по трем группам:

1. Доимпровизационный. Институциональная деятельность. У субъекта на данном уровне нет опыта авторства, у него нет выраженных мотивов в новаторстве (от 0 до 2).

2. Предимпровизационный. Рационально-утилитарный. У субъекта на данном уровне есть опыт авторства, который проявлялся фрагментарно в форме экспромта. Личность, овладевшая этим уровнем, готова к импровизации. У нее назревает внутренняя потребность стать субъектом деятельности, управлять ею, опираясь на свои жизненные силы, опыт деятельности. Преподаватель готов стать автором деятельности, принимать решения и при необходимости нести ответственность за все происходящее вокруг (от 3 до 5).

3. Импровизационный. Духовно-творческий. Это авторский этап. На этом этапе импровизация – не случайное явление, а закономерное. У личности возникает внутренняя необходимость в импровизации: в выходе «из себя и созерцании себя как другого» (трансценденции); происходит переосмысление сущности ситуации, возникают новые смыслы, связи и отношения между параметрами ситуации, рождаются новые образы объектов ситуации, устанавливаются новые связи между традиционными и инновационными сторонами ситуации и объектов; переживаются новизна и социальная значимость продукта импровизации. Такая личность должна обладать сензитивностью к новизне, интуицией, послепроизвольным мышлением, тогда она сможет с легкость опознавать новизну ситуации и быстро находить способ ее решения (от 6 до 8).



Среднее – 4,47

Стандартное отклонение – 2,691

Распределение результатов обследования по параметру
7. «Индекс уникальности» (тест «Диагностика
8. вербальной креативности» С. Медника)

Вместе с тем с помощью корреляционного и факторного анализа был обнаружен ряд психологических образований личности, состоящих из разнородных показателей. Мы имеем основания полагать, что эти образования также ходят в структуру импровизации. Среди них наиболее значимыми являются: свобода самовыражения (17,925 %), включающая ряд положительных корреляций с общим показателем – эмоциональной нестабильностью (–0,231): чувствительность (–0,318), мечтательность (0,300), уровень развития рефлексивности (0,385), интуитивности (0,591), склонность к риску (0,652), любознательность (0,897), воображение (0,707); индекс оригинальности по Торренсу (0,524) (см. таблицу).

В содержание данной таблицы вошли показатели с максимальной весовой нагрузкой, характеризующие уровень креативности и субъектности личности. Это подтверждает нашу концепцию: личность, обладающая

любознательностью, воображением и склонностью к риску, в ситуации неопределенности способна импровизировать. Общее количество показателей, необходимых для запуска импровизации, – 9. Отрицательные корреляции у переменных свидетельствуют о том, что для запуска импровизации личность должна еще обладать чувствительностью и эмоциональной нестабильностью. Чувствительность (сензитивность к новизне) позволяет открыть смысл ситуации неопределенности, а эмоциональная нестабильность говорит о способности личности к трансценденции.

Содержание первого фактора «Свобода самовыражения» экспериментальной группы педагогических работников

Значение признака	Наименование признака	Методика
0,897	Любознательность	Диагностика личностной креативности (Е.Е. Туник)
0,707	Воображение	Диагностика личностной креативности (Е.Е. Туник)
0,652	Склонность к риску	Диагностика личностной креативности (Е.Е. Туник)
0,591	Интуитивность	Методика оценки уровня интуитивности
0,524	Индекс оригинальности по Торренсу	Тест Е. Торренса «Завершение картинок»
0,385	Уровень развития рефлексивности	Методика «Диагностика уровня развития рефлексивности»
–0,318	Жесткость –чувствительность	Тест Р. Кеттелла (16PF)
0,300	Практичность –мечтательность	Тест Р. Кеттелла (16PF)
–0,231	Эмоциональная стабильность – эмоциональная нестабильность	Тест Р. Кеттелла (16PF)

Полученные данные корреспондируют также с известной позицией основателя Санкт-Петербургской психологической школы Б.Г. Ананьева, который рассматривал индивидуальность в качестве основы созидающей, творческой деятельности субъекта [1].

Таким образом, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, импровизация – это системное проявление индивидуальности субъекта деятельности в ситуации неопределенности или стрессовой ситуации, необходимая для достижения цели деятельности.

Во-вторых, импровизация как проявление индивидуальности может измеряться показателями уровня уникальности и оригинальности. В зависимости от уровня проявления этих показателей личность можно отнести к разным уровням импровизационной активности: доимпровизационному, предимпровизационному, импровизационному и постимпровизационному.

В-третьих, если разработать программу, которая будет развивать способности личности к свободе самовыражения (любознательность, воображение, склонность к риску, интуитивность, оригинальность, рефлексивность, чувствительность к новизне, мечтательность и эмоциональную нестабильность), то субъект деятельности сможет произвольно переходить с одного уровня импровизационной активности на другой.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. 134 с.
2. Берикханова Л.Ю. Подготовка студентов – будущих учителей – к импровизационной деятельности: метод. рек. для студ. – будущих учителей и молодых педагогов. Тюмень, 1988, 19 с.
3. Бондина С.А., Шаранов Ю.А. Импровизация как высший уровень регуляции деятельности следователя и педагогического работника: поиск новых парадигм // Вестн. Санкт-Петербургского ун-та МВД России. 2015. № 2 (66). С. 197–204.
4. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. 3-е изд. СПб.: Питер, 2007. 368 с.
5. Загвязинский В.И. Подготовка студентов к творческому решению педагогических задач // Интенсификация профессиональной подготовки будущего учителя: межвуз. сб. науч. тр. Казань: Изд-во КГПИ,1988. С. 97–108.
6. Землякова С.А. Формирование умений педагогической импровизации у преподавателя высшей школы: дис… канд. пед. наук. М., 2003.
7. Кан-Калик В.А. Проблемы педагогической импровизации в творческом процессе педагога // Взаимосвязь убеждения и внушения в педагогическом процессе. Пермь, 1978. С. 86–95.
8. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб., 2001. 112 с.
9. Науменко Е.А. Интуитивность как психологическое свойство личности: дис. … д-ра психол. наук. СПб., 2001. 381 с.
10. Фокина Т.А. Формирование готовности студентов педвузов к педагогической импровизации как вид творческой деятельности: дис. … канд. пед. наук. Н. Новгород, 2001. 236 с.
11. Харькин В.Н. Импровизация. Импровизация? Импровизация! М.: Магистр, 1997, 286 с.
12. URL: http://doc.knigi-x.ru/22raznoe/287570-1-diagnostika-lichnostnoy-kreativnosti-eetunik-shkali-lyuboznatelnost-voobrazhenie-slozhnost-s.php.
13. URL: http://psy-clinic.info/index.php?id=216:melburnskij-oprosnik-prinyatiya-reshenij-mopr.
14. URL: https://studfiles.net/preview/3239930/page:7.

IMPOVISATION IN THE ACTIVITIES OF PEDAGOGICAL WORKERS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF THE MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRSN OF RUSSIA

S.A. Krokhina

St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The improvisation levels of individual as a subject of activity are considered. Attempt was made to create approbate a psychological and diagnostic tool for measuring and assessing the phenomenon of improvisation. The results of applying the methodologies arediscussed and the empirical data obtained summarized.

Keywords: *Improvisation, individuality, uniqueness, originality, curiosity, imagination, risk appetite, intuition, reflexivity, sensitivity to novelty, dreaminess, emotional instability.*

Об авторе:

КРОХИНА Светлана Алексеевна – адъюнкт кафедры юридической психологии ФГКОУ ВО «Санкт-Петербургский университет МВД России» (198206, Санкт-Петербург, ул. Летчика Пилютова, д. 1), e-mail: bondsvt@mail.ru

УДК 159.9: 378.1

«ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА»

М.Ж. Ордашева

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск

Рассматриваются сущность и структура профессионально-эстетической готовности студентов педвузов к осуществлению педагогической деятельности. Описываются теоретико-методологические основания процесса формирования профессиональной готовности студентов педвузов. Обобщены основные требования к профессионально-педагогической подготовке будущих учителей изобразительного искусства. Дается определение профессионально-эстетической готовности, выделяются три структурных компонента профессионально-эстетической готовности будущего учителя изобразительного искусства к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *готовность, профессионально-эстетической готовность, студенты художественных факультетов педвузов.*

В программных документах российского и казахстанского образования на современном этапе неоднократно отмечается, что одно из условий роста качества образования проявляется в более глубоком применении морального потенциала искусства как средства формирования и развития этических принципов и эталонов в целях духовного воспитания личности. Данное положение лежит в основе стратегического плана в сфере художественно-педагогического образования и профессиональной подготовки учителя, формирующего эстетическую культуру растущего поколения, и коррелирует с целью основной профессиональной образовательной программы в области подготовки студентов по профилю изобразительное искусство – готовить конкурентоспособных специалистов, обладающих ключевыми, профессиональными и специальными видами компетенций и способных осуществлять продуктивную художественно-эстетическую деятельность в учреждениях образования и культуры.

Студенты художественных факультетов педвузов должны иметь четкие нравственно-эстетические ориентации, в которых присутствуют четкие критерии оценки прекрасного в искусстве и окружающем мире. У будущих учителей изобразительного искусства не только должны быть заложены основы педагогического мастерства, но они должны стать носителями эстетической культуры. Поэтому понятие «профессионально-эстетической готовности будущих учителей изобразительного искусства сегодня нуждается в точном понимании своей сущности и структуры, а также того, каковы возможности ее формирования в условиях образовательного процесса вуза.

Проблемы профессиональной готовности к педагогической деятельности рассматривались в работах Н.В. Кузьминой, Ю.Н. Кулюткина, В.А. Сластенина и др. Психологические и педагогические исследования демонстрируют широкий диапазон дефиниции профессиональной готовности, рассматривая ее как наличие способностей (Б.Г. Ананьева, С.Л. Рубинштейн); качество личности (К.К. Платонов); ситуационное состояние (П.А. Руднив); сложное интегральное свойство индивида (И. Ширинский); прописное субъективное образование

(Л.В. Кондрашова). Ученые А.Е. Антипов, Р.И. Пенькова исследовали вопросы готовности к профессиональной деятельности классного руководителя, А.И. Мищенко – к работе учителя в группе продленного дня, Н.А. Устелимова – процесс формирования готовности будущего учителя иностранного языка, С.М. Корпиенко – готовность учителя к работе с родителями, Т.Д.Суслова – готовность учителя к музыкально-эстетической работе в начальной школе и т. д.

А.Ц. Пуни утверждает, что готовность к педагогической деятельности ничем не отличается от любой другой деятельности, представляя собой уверенность индивида в своих силах, осознание собственной мотивации и направленность всех действий на достижение целей. С данным утверждением можно поспорить, т.к., на наш взгляд, готовность является более сложной категорией, чем обычное действие и представляет собой многоуровневую, многоаспектную систему, сущность которой определяется спецификой деятельности [9].

Многогранность и сложность профессиональной готовности педагога заставляет исследователей искать сущность понятия готовности. Так, К.К. Платонов рассматривает профессиональную готовность к педагогическому труду как интегральное свойство личности, начало формирования которой лежит в подструктуре опыта, т.е. обусловленную, в первую очередь, знаниями, умениями, навыками [8]. Г.А.Низамов предполагает, что к профессиональной готовности можно отнести такие качества профессионала как умения организовать свой и коллективный научный труд, способность видеть инновационное будущее, умение самоорганизации и саморазвития [11].

М.И. Гей, Е.В. Полевничая, Л.В. Романенко, Т.А. Таскаева и др. рассматривают готовность к педагогической деятельности через поливариантное рассмотрение ее сущности, обусловленную функциональной дифференциацией задач профессиональной деятельности учителя. Таким образом, готовность рассматривается учеными как фундаментальное условие успешности выполнения любой деятельности, в которую включаются не только осознанные установки, но и осознанные задачи, модели вероятного поведения, определение оптимального способа деятельности, оценка собственных возможностей, а также достижение определенного результата [1].

В.А. Сластенин дает наиболее полную дефиницию профессиональной готовности к педагогическому труду и также отмечает ее многогранную сущность [10]. К критериям готовности он причисляет способность идентифицировать себя с прочими или персептивную способность; психологическое состояние, отображающее динамизм личности, богатство духовного мира, независимость, предприимчивость и т.д. Также он включает эмоциональное постоянство; профессионально-педагогическое мышление, понимаемое им как поиск необходимых причинно-следственных связей удач и неудач; умение прогнозировать результаты.

Таким образом, анализ научной литературы по данному вопросу дает возможность сделать определенные выводы, которые состоят в том, что профессиональная готовность рассматривается исследователями, как деятельное состояние личности, вызываемое видом деятельности; последствие деятельности; качество, устанавливающее установки на решение профессиональных ситуационных задач; предпосылки к целеустремленной деятельности; конфигурация деятельности субъекта, которая входит в общий поток его действий и, несмотря на некоторые сходства готовности и установки, является сложным структурным образованием.

Дефиниция готовности к педагогической деятельности в научной литературе трактуется в зависимости от подхода исследования. Благодаря этому выделяют несколько видов и форм готовности: личностная, профессиональная, психологическая, моральная, мотивационная и др.

Большинство ученных отмечают главенствующую роль в готовности к педагогической деятельности личностной готовности, т.к. именно «…личностная готовность предполагает отрефлексированную направленность на профессию, мировоззренческую зрелость человека, широкую и системную профессионально-предметную компетенцию, дидактическую потребность и потребность в аффилизации» [7, с. 97].

Действительно, подготовленность учителя к своей деятельности можно рассматривать как наличие у учителя таких личностных качеств как эрудиция, целеполагание, мышление, инстинкт, импровизация, наблюдательность, жизнелюбие, находчивость, предвидение и рефлексия [5]. Отметим что, готовность носит динамический характер, и многие личностные качества человека могут развиваться и взаимозамешаться. При этом нужно помнить, что готовность – это совокупность качеств человека, формирование которых зависит и от полученных знаний, поэтому в ее основе должны лежать современные знания и хорошая практическая подготовка.

При исследовании вопроса готовности к педагогической деятельности многие ученные отмечают наличие у учителя определенной установки на овладение знаниями, умениями, необходимыми для работы учителем. В нашем исследовании мы понимаем установку как устойчивое желание, потребность в саморазвитии. Поэтому большое внимание должно быть уделено формированию у будущих учителей изобразительного искусства удовлетворенности выбранной педагогической деятельностью, что достигается через желание учителя саморазвиваться.

Также существенным в исследовании готовности к педагогической деятельности является взгляд ученых на структуру готовности к педагогической деятельности. В.Н. Пушкин и Л.С. Нерсесян была предложена структура в виде компонентов готовности к профессиональной деятельности: первый компонент – психическая устремленность личности, второй компонент – разрозненный психофизиологический компонент, третий компонент –структура действий [7].

К структуре готовности учителя к педагогической деятельности причисляется умение владеть технологиями воспитания и обучения; выработанное педагогическое сознание (Я-концепция, В- концепция, как концепция воспитанника и Д-концепция как концепция деятельности); владение педагогическими техниками; педагогические способности: коммуникативные, перцептивные, прогностические, конструктивные, дидактические, гностические, организаторские, экспрессивные [6].

Подводя итоги нельзя не заметить, что готовность учителя к профессиональной деятельности можно рассматривать в трех составляющих:

во-первых – сформированность фундамента в виде прочных знаний;

во-вторых – сформированность определенных качеств личности, способностей, ориентиры которых будут отражаться во взаимоотношениях между учениками, коллегами и в педагогическом процессе;

в-третьих – установка на саморазвитие.

Можно подметить, что вышеуказанные пункты не являются исчерпывающими для некоторых профессий, например для учителей

изобразительного искусства, т.к. требования к подготовленности учителей изобразительного искусство необходимо определять в зависимости от направленности его деятельности.

Специальность учителя изобразительного искусства в своей профессиональной основе обращена на художественно-эстетическое воспитание учеников как значительное обстоятельство социализации личности, способствующее ее вхождению в мир человеческой цивилизации, а также самоидентификации и утверждению уникальной индивидуальности [2].

В содержание изобразительного искусства как разрозненного предмета входит постижение самих художественных произведений, элементы искусствознания, теория изобразительной деятельности, изучение практического рисования. Изобразительное искусство знакомит учащихся с различными видами деятельности, такими как живопись, графика, скульптура, архитектура и декоративно-прикладное искусство. Содержание предмета «Изобразительное искусство» ориентировано на формирование восприятия и изучение произведений изобразительного искусства, развитие творческого отношения к окружающей действительности и детского художественного творчества [4]. Занятие изобразительным искусством связано с окружающей действительностью: помогая детям развивать эстетическое восприятие мира, умение наблюдать красоту, дифференцировать, анализировать и классифицировать эстетические явления действительности и произведений искусства, учитель тем самым воспитывает у учащихся активное эстетическое отношение к действительности, формирует умение практически применять художественные способности в процессе трудовой, учебной и общественной деятельности.

Главной целью изобразительного искусства в школе является не только знакомство учеников с произведениями искусства, но и их духовное обогащение, овладение способностью видеть и ценить прекрасное в искусстве и жизни. Эффективность изобразительного искусства в эстетическом воспитании учеников неоценима, т.е. через изобразительное искусство формируется не только эстетический идеал, что, в свою очередь, ведет к качественному воспитанию у личности: эстетического вкуса, способность оценивать, понимать, творить прекрасное, но и развивает интеллектуальную, эмоционально-волевую сферу детей, креативность школьников [3].

Данные выводы в полной мере можно отнести к содержанию профессионально-педагогической подготовки учителей изобразительного искусства в стенах высшего учебного заведения. Согласно требованиям к профессионально-педагогической подготовке учителей изобразительного искусства, должны быть актуализированы следующие виды деятельности:

– образовательная (социально-педагогическая, преподавательская) в различных учебных заведениях;

– культурно-просветительская (чтение лекций, проведение бесед по искусству, экскурсии в музеи, галереи, к памятникам архитектуры и национальной культуры);

– производственно-художественная, которая предполагает работу в области художественного оформления интерьера, экстерьера, работу в качестве художника на предприятии или художника книги на полиграфическом производстве;

– научно-исследовательская и методическая, которая направлена на решение актуальных проблем художественной педагогики, психологии развития личности; разработку новых подходов к обучению изобразительному искусству, новых методик обучения учащихся; конструирование нового содержания

образования по искусству;

– художественно-творческая, которая предполагает направленность работы учителя изобразительного искусства на создание художественных произведений по живописи, графике, скульптуре, декоративно-прикладному искусству.

Однако, по мнению кандидата педагогических наук И.А. Михайлова, наряду со всеми вышеуказанными видами деятельности для будущих учителей изобразительное искусство важна эстетическая подготовленность, т.к. «специфика художественной деятельности, в которую погружены студенты художественных факультетов, заключается в том, что в ней, как в никакой другой, концентрируется эстетическое. Желание творить «по законам красоты» воспитывает мироотношение, определяет ценностные ориентации, развивает творческое и ассоциативное мышление, учит эстетически воспринимать и оценивать искусство и действительность» [6].

Развитие у учителя изобразительного искусства эстетического сознания тесно связано с характером формирования профессионализма педагога, призванного осуществлять эстетическое воспитание школьников. Также нужно понимать, что фундаментом эстетической готовности являются способности индивида к эстетическому восприятию и сопереживанию, его эстетический вкус и сформированность эстетического эталона. Эстетическое воспитание − это формирование не только ценностных отношений к окружающей действительности человека, но и раскрытие творческих возможностей, склонность человека окружать себя красотой, что приводит к воплощению эстетических ценностей в педагогической и в трудовой деятельности, в быту, в поступках, поведении и в искусстве. Поэтому профессионально-эстетическая готовность будущих учителей изобразительного искусства сегодня нуждается в точном понимании, в том числе того, каковы возможности ее формирования в образовательном процессе вуза.

Под профессионально-эстетической готовностью будущих учителей изобразительного искусства мы будем понимать многообразное, комплексное образование личности, владеющей полнотой эстетических знаний, методических умений использовать эстетический багаж в учебно-воспитательном процессе, стремлением к творческой самореализации в художественно-педагогической деятельности.

Нами выделены три структурных компонента профессионально-эстетической готовности будущего учителя изобразительного искусства к профессиональной деятельности.

Когнитивный компонент. Мерилом сформированности данного компонента готовности является наличие профессиональной компетентности в сфере эстетического воспитания. Основу данного компонента составляют объективное знание об эстетической культуре в контексте профессиональной деятельности; способность к историческому анализу произведений искусства как процесса познания окружающей действительности; наличие сведений о категориях разбора художественного содержания в произведениях изобразительного искусства; осознание студентом компонентов своей личной эстетической культуры; знание будущим учителем роли, статуса и функций современного эстетического воспитания подрастающего поколения.

Эмоционально-ценностный компонент. Данный компонент выступает как совокупность ценностных ориентаций педагога в профессиональной деятельности; эмоционального волнения в процессе восприятия ценностей

эстетической культуры; умение фиксировать эмоциональные переживания детей в процессе изобразительной деятельности.

Личностно-рефлексивный компонент. Главными критериями данного компонента является степень сформированности внутренней положительной мотивации, умение выполнять последовательный анализ хода профессиональной деятельности по эстетическому воспитанию школьников и осмысление её итогов.

Особо отметим, что процесс формирования профессионально-эстетической готовности будущих учителей изобразительного искусства должен осуществляться с учетом национальных особенностей, этнических традиций, которые будут непосредственно включены в процесс эстетической и культурной деятельности студентов.

Список литературы

1. Алферова Г.А. Формирование у будущего учителя готовности к непрерывному образованию: Дис. … канд. пед. наук. Волгоград, 1998.
1. Волчегорская Е.Ю. Личностно ориентированное эстетическое воспитание младших школьников: методология, теория, практика: дис. … д-ра пед. наук. Челябинск, 2007. 346 с.
2. Волчегорская Е.Ю. Эстетическое воспитание в развитии личности ребенка // Искусство и образование. 2002. № 3. С. 11–13.
3. Изобразительное искусство: учеб. программа для 5-6 классов уровня основного среднего образования. Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2013. 13 с.
4. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
5. Михайлов И.А. Формирование эстетической культуры будущих учителей изобразительного искусства в процессе выполнения композиции натюрморта: дис. … канд. пед. наук. Курск, 2005.
6. Нерсесян Л.С., Пушкин В.Н. Психологическая структура готовности оператора к экстремальным действиям // Вопр. психол. 1969. № 5. С.24–31
7. Платонов К.К. Структура и развитие личности. М.: Наука, 1986. 254 с.
8. Некоторые вопросы теории воли и волевая подготовка в спорте // Хрестоматия по психологии: учеб. пособие. М.: Просвещение, 1977.
9. Сластенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность. М.: Магистр, 1997. 223 с.
10. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. Казань: Изд-во КГУ, 1975. 302 с.

FORMATION OF PROFESSIONAL AND AESTHETIC READINESS OF STUDENTS IN THE SPECIALTY OF ART FOR THE IMPLEMENTATION OF PEDAGOGICAL ACTIVITY

M.Zh. Ordasheva

South Ural State Humanitarian-Pedagogical University, Chelyabinsk

The essence and structure of vocational readiness of students of higher pedagogical institutions for the implementation of pedagogical activity is considered in the article. The definition of professional and aesthetic readiness of students in the specialty of art, and its structural components is given.

Keywords: *readiness, professional-aesthetic readiness, art student specialty.*

Об авторе:

ОРДАШЕВА Мирамгуль Жонысбековна – аспирант кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» (454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69), преподаватель Костанайского государственного педагогического института (110000, Казахстан, г. Костанай, ул. Тауелсиздик, 117), miramgulordasheva@mail.ru

УДК 378.2

ПРИМЕНЕНИЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО МОДУЛЬНОГО ПОДХОДА В ПОДГОТОВКЕ АДЪЮНКТОВ

Ю.И. Островерхова

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

Проводится анализ компетентностного и модульного подходов в подготовке адъюнктов. Раскрывается основная идея сущности и содержания компетентностно-ориентированного модульного подхода, а также его преимущества в подготовке кадров высшей квалификации.
***Ключевые слова**: подготовка кадров высшей квалификации, компетентностный подход, модульный подход, компетентностно-ориентированный модульный подход.*

Одной из актуальных проблем современного высшего образования является подготовка кадров высшей квалификации к деятельности в постоянно усложняющемся современном мире. Рост сложности проблем, возникающих сегодня, динамика их развития и ограниченность информационных, когнитивных и других интеллектуальных возможностей людей требуют находить методы и средства их качественного и своевременного решения. В результате научной и технической деятельности возникают новые знания и технологии, что приводит к необходимости создания, совершенствование и введения новых программ подготовки кадров высшей квалификации.

Главной задачей вуза является формирование компетенций у обучающихся в областях профессиональной деятельности, которые обеспечивают умение быстрого и качественного адаптирования к изменяющемуся современному миру [3, с. 157].

Процесс совершенствования программ подготовки адъюнктов отстает от темпов изменений современного мира, что приводит к выпуску научно-педагогических кадров, не в полной мере отвечающих современным требованиям, что через определенный период времени ставит новые сложные проблемы, связанные с их переподготовкой. Это будет усугубляться и тем, что система подготовки адъюнктов должна отвечать на растущее разнообразие требований общества, в частности через разнообразие (внедрение) новых образовательных программ, через способность адъюнктов формулировать научные задачи и находить пути их решения.

Разрешение сформулированных выше противоречий будет заключаться в совершенствовании программ подготовки адъюнктов на основе компетентностно-ориентированного модульного подхода. Но прежде чем сформулировать понятие компетентностно-ориентированного модульного подхода, необходимо дать определения компетентностного и модульного подходов, выявить их положительные и отрицательные стороны и то, какие особенности будет нести в себе введенное понятие «компетентностно-ориентированный модульный подход».

Система современного высшего образования, имея значительный опыт

проектирования образовательных программ на основе отечественных государственных образовательных стандартов, определяющих ключевые параметры высшего образования, успешно адаптировала свои образовательные программы под новые концептуально-методологические основания, «гармонично сочетающие в себе достижения предыдущих версий с современными запросами» [6, с. 196–197].

При реформировании отечественной системы военного образования нельзя не учитывать тенденций развития системы европейского высшего образования, обусловленных влиянием Болонского процесса [4, с. 120].

В современной системе образования идут работы по формированию норм качества результатов образования с использованием компетентностного подхода.

Для определения комптентностного подхода рассмотрим определения понятий «компетентность» и «компетенция».

Компетентность – это владение определенными компетенциями.

По определению Е.В. Борисовой, «компетентность – это свойство личности, характеризующее его стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) для успешной деятельности в определенной области» [1, с. 20–25].

При этом понятия «компетенция» и «компетентность» либо отождествляются, либо дифференцируются.

Исходя из сущности понятия, компетенция определяется как: 1) способность выполнять задачу хорошо или эффективно; 2) соответствие требованиям к специалисту при определении его должностного потенциала; 3) способность выполнять инновационные, творческие функции [1, с. 10].

Компетентность адъюнкта – это мотивированное проявление им в ходе деятельности способности и готовности реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) для эффективной исследовательской деятельности (профессиональной, социальной и т.д.), осознавая ее значимость для общества и неся личную ответственность за результаты своей работы, понимая необходимость постоянного развития и оценки деятельности. Поэтому проявление компетентности оценивается на основе сформированной у адъюнкта совокупности умений и его самосовершенствования, выражения его самостоятельности при выделении проблемы и разработки способа её решения.

По мнению Е.А. Солодовой, «компетентностный подход является системным, междисциплинарным, в нем есть и личностные, и деятельностные аспекты, прагматическая и гуманистическая направленность. Компетентностный подход усиливает практико-ориентированность образования, его предметно-профессиональный аспект, подчеркивает роль опыта, умений практически реализовать знания, решать задачи. С позиций компетентностного подхода уровень образованности определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Компетентностный подход не отрицает значения знаний, но он акцентирует внимание на способности использовать полученные знания, и в качестве основного пути рассматривается получение опыта самостоятельного решения проблем» [7, с. 92–93]. При компетентностном подходе решение проблем и является смыслом образовательной деятельности.

Наряду с компетентностным подходом и понятием образовательного кредита, рассчитываемого в зачетных единицах, вводится такое базовое понятие, как модуль. Основные подходы к внедрению модулей при реализации

образовательных программ были выработаны в Европейском пространстве высшего образования (ЕПВО) в ходе широкомасштабных процессов совершенствования образовательных программ и достижения взаимной понятности систем обучения в вузах Европы, особенно в ходе интенсификации данных процессов в последние 20 лет. Но если вопросам использования зачетных единиц и реализации компетентностного подхода в образовательных организациях ЕПВО и иных регионов планеты посвящено достаточно много методических материалов, то обоснованию и объяснению принципа модульного построения образования уделяется меньшее внимание. При этом о модулях обычно говорится как о чем-то очевидном и под модулем понимается совокупность разных форм учебной деятельности и мероприятий по оценке уровня сформированности выделяемых компетенций.

Анализ зарубежных источников [5, с. 28], в которых раскрываются данные вопросы, позволяет сделать следующие выводы о том, что применение модулей позволяет: 1) последовательно формировать содержание программ, исходя из целей; оптимизировать эти программы (выделить наиболее важное в программах с точки зрения заявленных целей), переходить от учебных дисциплин к модулям, что приводит к значительной переработке структуры и содержания программ; 2) уточнить место и роль тем отдельных дисциплин в рамках модуля; 3) обеспечить равновесие между заданной трудоемкостью, объемом образовательной программы и академической мобильностью обучающихся; 4) применять модульные технологии;

Существенно новым подходом к построению образовательных программ на базе ФГОС третьего поколения является внедрение модульных технологий.

Каждая компетенция обеспечивается определенной совокупностью дисциплин и практик, объединенных в соответствующие модули, а наполнение модулей соответствует уровню приобретенных компетенций.

Рассмотрим определения понятия «модуль»:

«Модуль – часть образовательной программы или часть учебной дисциплины, имеющая определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам обучения, воспитания» [2, с. 437]. Модуль – это учебная единица, которая формируется осмысленно из отдельных тем нескольких учебных дисциплин. «Модуль означает группу или объединение ограниченных по времени, замкнутых, методически и по содержанию проработанных учебных блоков. Модуль формируется из занятий по одной или нескольким дисциплинам» [2, с. 437].

Исходя из классификации TUNING, «различают основные, поддерживающие, организационно-коммуникативные, специализированные переносимые модули; обязательные модули, модули по выбору, специфические для направления подготовки, альтернативно-обязательные модули, модули свободного выбора». Понятие модуля можно рассматривать в нескольких вариантах планирования – от нескольких дисциплин, логически объединяемых в один модуль, до «модуля, являющегося совокупностью учебных элементов одной дисциплины. До сих пор нет однозначного определения понятия «модуль» и в среде российских методологов, которые работают над совершенствованием новых образовательных программ.

Исходя из принятых современных подходов, классифицируют модули

стандарта, где модуль представляет собой совокупность компетенций, обеспечивающих обучающегося в рамках выделенных зачетных единиц (кредитов), которые начисляются в случае успешного освоения этого модуля, и требований к реализации этого модуля, и модуль образовательной программы.

Существует «множество различных концептуальных и методических интерпретаций модулей: от определения в качестве модуля каждой отдельной организационной формы (лекция, семинар) и дидактической единицы до развитых и сложных модульных систем с междисциплинарными элементами» [2, с. 440–442]. Таким образом, модуль представляет собой «относительно самостоятельную единицу образовательной программы, направленную на формирование определенной профессиональной компетенции или группы компетенций. Иными словами, модуль – это законченная единица образовательной программы, формирующая одну или несколько определенных профессиональных компетенций, сопровождаемая контролем знаний и умений обучаемых на выходе» [2, с. 440–442]. Соответственно, образовательная программа модульного типа – это совокупность и последовательность модулей, направленная на овладение определенными компетенциями, необходимыми для присвоения квалификации.

Переход к обучению по построенным по модульному принципу образовательным программам предполагает существенный рост значимости самостоятельной работы в учебном процессе, что требует активизации самостоятельности, инициативы, творчества, социально-профессиональной активности обучающихся. Это детерминирует важность реализации современных и перспективных методических подходов к решению задачи мотивации и роста учебной активности обучающихся.

Синтезом описанных компетентностного и модульного подходов является компетентностно-ориентированный модульный подход, основной идеей которого является полный переход на модуль, который формирует компетенции как самостоятельную единицу, полностью исключая дисциплинарное обучение. Модуль рассматривается как самостоятельная дидактическая единица – учебная программа профессиональной образовательной программы, которая предполагает освоение одной компетенции.

Компетентностно-ориентированный модульный подход ориентирован на формирование и организацию образовательного процесса, при котором образовательная программа разделяется на модули (логически законченные и самостоятельные единицы), имеющие в своем составе отчетливые и логически сопоставимые параметры результатов обучения.

Применение компетентностно-ориентированного модульного подхода позволит: 1) развивать у адъюнктов системное мышление (в отличие от дисциплинарного); 2) сформировывать компетенции, относящиеся к различным дисциплинам, не привязываясь к ним, как отдельный модуль; 3) осуществлять предварительную диагностику и оценивание, что приводит к совершенствованию управления процессом освоения и сформированности компетенций, что, в свою очередь, позволит более адекватно оценить знания адъюнктов на Государственной итоговой аттестации; 4) ориентировать требования к Государственной итоговой аттестации на модуль, а не на конкретную учебную дисциплину; 5) обеспечить качественную оценку

достигнутых результатов обучения; 6) заменить строго регламентируемые образовательные программы динамичными и оперативно реагирующими на изменения учебными модулями; 7) создать траектории обучения для более точного представления о будущей профессиональной деятельности, что сможет привить адъюнктам стремление к саморазвитию; 8) повысить наглядность и взаимозаменяемость структуры обучения; 9) наиболее точно в соответствии с целями организовать образовательный процесс, реализовать наглядное и логически стройное его структурирование; 10) реализовать преимущества непрерывной фиксации на документальном уровне полученных результатов, запланированных по модулям.

Таким образом, компетентностно-ориентированный модульный подход дает возможность совершенствовать программы подготовки для повышения качества образовательного процесса.

Список литературы

1. Борисова Е.В. Квалиметрия компетенций в системе обеспечения качества военно-профессионального образования в высших учебных заведениях РВСН: монография. М.: ВА РВСН им. Петра Великого, 2011. 188 с.
2. Голованова Ю.В. Модульность в образовании: методики, сущность, технологии // Молодой ученый. 2013. № 12. С. 437–442. URL: https://moluch.ru/archive/59/8492/ (дата обращения: 13.01.2018).
3. Грошев Р.В. Системные основания создания, развития и функционирования системы военного образования // Гуманит. вестн. ВА РВСН. 2016. № 4–2 (4). С. 157–159.
4. Грошев Р.В. Организационно-педагогические условия развития отечественной системы образования // Гуманитарный вестник ВА РВСН. 2017. № 2 (6). С. 117–121.
5. Семенова В.А., Брезгина В.А. Модульно-компетентностный подход в образовании. Екатеринбург: ПРЦ РПО СО, 2010. 40с.
6. Смирнов Е.В. Технологии непрерывного профессионального образования // Инновационное развитие России: условия, противоречия, приоритеты: Материалы IX Международной научной конференции. 2013. С. 196–201.
7. Солодова Е.А. Новые модели в системе образования: Синергетический подход: учебное пособие. М.: Книжный дом «Либроком»,2016. 344с.

APPLICATION OF THE COMPETENCE-ORIENTED MODULAR APPROACH IN THE PREPARATION OF ADJUNCTS

Y.I. Ostroverkhova

Military Academy of the Strategic Missile Forces named after Peter the Great

The article analyzes the competence and modular approaches in the preparation of adjuncts. The main idea is disclosed and the definition of the competence-oriented modular approach is given, and its advantages in training highly qualified personnel.

***Keywords**: training of highly qualified personnel, competence approach, modular approach, competence-oriented modular approach.*

Об авторе:

ОСТРОВЕРХОВА Юлия Ивановна – адъюнкт кафедры Военной акмеологии и кибернетики, ФГКВОУ ВО «Военная академия Ракетных войск стратегического назначения им. Петра Великого» МО РФ (143900, Московская обл., г. Балашиха, ул. Карбышева, 8), e-mail: Ostroverhova.yuliya@yandex.ru

УДК 378.1

РАЗВИТИЕ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ДАЛЬНЕМ ВОСТОКЕ РОССИИ

О.С. Стефаненко

Северо-Восточный государственный университет, г. Магадан

Рассматривается история формирования системы высшего образования на Дальнем Востоке России, начало которой соотносится с созданием Владивостокского учительского института в 1899 г. Обоснована необходимость изучения историко-педагогического опыта становления учреждений высшего педагогического образования в XX в. для развития современной системы подготовки учителей средних школ в Дальневосточном регионе. В статье представлена история становления Дальневосточного федерального университета (г. Владивосток), Благовещенского государственного педагогического университета (г. Благовещенск), Дальневосточного государственного гуманитарного университета (г. Хабаровск), Камчатского государственного университета им. Витуса Беринга (г. Петропавловск-Камчатский), которые в настоящее время обеспечивают педагогическими кадрами Дальневосточный регион России. Выявлены основные тенденции становления высшего педагогического образования на Дальнем Востоке России.

Ключевые слова: *высшее педагогическое образование, учебные заведения высшего педагогического образования, историко-педагогический опыт, Дальневосточный регион России.*

Сегодня Дальний Восток – один из самых быстроразвивающихся макрорегионов России. Правительство Российской Федерации обеспечивает рост инвестиций, совершенствует механизмы работы с бизнесом. В ближайшие шесть лет уровень жизни на Дальнем Востоке планируется поднять на планку выше среднероссийского. В тех точках роста, которые сегодня формируются на Дальнем Востоке, создаются современные достойные условия жизни для людей, которые там будут работать.

Президент России В.В. Путин назвал подъем Дальневосточного федерального округа «приоритетом на весь XXI век» [11].

В настоящее время развитие современной системы высшего образования на Дальнем Востоке зависит от особенностей проживания на территории Дальневосточного федерального округа, отдаленности от Центральных районов России, а также тяжелых климатических условий.

«Подготовка профессиональных кадров – это ключевой элемент роста экономики. Нам нужны высококвалифицированные рабочие кадры», – сказал В.В. Путин, отвечая на вопросы «прямой линии» [11].

Основной задачей высших учебных заведений Дальнего Востока является подготовка высококвалифицированных специалистов, соответствующих требованиям потребительского рынка.

Изучение историко-педагогического опыта высшего образования XX в. Дальнего Востока России в наше время приобретает особое значение, так как накопленный потенциал педагогических учебных заведений и опыт педагогов прошлого позволяют объективно осмыслить и заимствовать наиболее значимое для дальнейшего развития и совершенствования системы образования [2; 7].

Трудности становления народного образования на Дальнем Востоке России были связаны с нехваткой не только школ, но и учителей, а потребность в педагогических кадрах была огромная. Недостаток учителей во всех типах учебных заведений объяснялся тем, что на Дальнем Востоке не было ни одного специального учебного заведения. Только в начале XX в. на Дальнем Востоке России стали создаваться высшие педагогические учебные заведения.

Первым учреждением высшего педагогического образования, открытым в ноябре 1917 г. на Дальнем Востоке, являлся Учительский институт г. Владивостока. Штаты института были следующие: директор, письмоводитель, преподаватели истории, русской словесности, естествоведения, землевладения, математики, рисования, пения, секретарь педагогического совета и библиотекарь – всего двенадцать человек [3, с. 12].

Владивостокский учительский институт (ВУИ), не имея своего помещения, проводил занятия в здании коммерческого училища. Несмотря на тяжелые бытовые условия, были открыты факультеты гуманитарных наук (словесное и культурно-историческое отделения), математических и естественных наук (физико-математическое и естественно-географическое отделения) при трехлетнем курсе обучения.

Специализация начиналась с первого курса, причем в общий учебный план института были введены не только профессиональные, но и общеобразовательные дисциплины.

Окончившие учительский институт получали звание учителя высшего начального образования с правом преподавания во всех школах второй ступени. При недостатках квалифицированных кадров они допускались и к преподаванию в школах третьей ступени, а также имели право преимущественного поступления в высшие педагогические и другие учебные заведения.

Открытие и дальнейшее существование вышеназванного института совпало по времени со сложной политической обстановкой в Приморье и частой сменой правительств, соответственно менялась и подведомственность учительского института.

В октябре 1920 г. директор ВУИ ходатайствовал о преобразовании названного института в высшее педагогическое учебное заведение. Советом по народному просвещению Временного правительства 7 октября 1920 г. было принято постановление, в котором подтверждалась необходимость открытия Владивостокского педагогического учебного заведения для успешного разрешения вопроса в подготовке учителей для школы второй ступени. Директору ВУИ было поручено приступить к разработке в кратчайший срок проекта преобразования данного института и подготовке расходной сметы на 1921 г.

30 июня 1921 г. Советом управляющих ведомствами Временного Приамурского правительства был утвержден доклад управляющего отделом народного просвещения о преобразовании ВУИ во Владивостокский педагогический институт им. Ушинского. Устав и проектируемые штаты института были представлены на рассмотрение и утверждение законодательного учреждения.

19 июля 1921 г. указом Временного Приамурского правительства

Владивостокскому педагогическому институту было присвоено название Государственного дальневосточного педагогического института им. Ушинского.

Согласно новому уставу, Государственный дальневосточный педагогический институт являлся автономным высшим педагогическим учебным заведением и имел целью разработку и распределение теоретических знаний в области воспитания, просвещения и обучения, подготовку профессоров, инструкторов и преподавателей для всех ступеней школ. Данный институт являлся правительственным учебным учреждением и содержался за счет казны.

Непосредственное управление институтом как по научно-педагогической, так и по хозяйственно-административной части осуществлялось Советом института, который состоял из председателя в лице ректора института, всех профессоров и доцентов, преподавателей института и представителей от студенчества в количестве одной трети от всего профессорско-преподавательского состава.

Приказом Приморского военно-революционного комитета от 27 октября 1922 г. отдел народного просвещения, отделы народного образования областной земской управы и городских самоуправлений как отдельные единицы упразднились, на их базе был создан единый Приморский губернский отдел, в подчинение к которому перешел Государственный дальневосточный педагогический институт им. Ушинского.

В институте занятия проводились на четырех основных курсах двух факультетов, четырех отделениях (входящий в состав внешкольный факультет содержался на средства от различных кооперативных и общественных организаций и плату за обучение) и двух общеобразовательных подготовительных классах.

Невозможность обеспечивать содержание вузов на местные средства, недостаток кадров, учебного оборудования заставили Дальревком 24 января 1923 г. объединить Дальневосточный университет, педагогический и политехнический институты в Государственный дальневосточный университет.

В наши дни историю Государственного дальневосточного университета продолжает Дальневосточный федеральный университет (ДВФУ) – один из крупнейших вузов в России. Университет реализует программы общего образования, профессионального образования, дополнительного образования и профессионального обучения, обеспечивающие возможность учиться в течение всей жизни (непрерывное образование).

Вторым институтом, открытым на территории Дальнего Востока стал Благовещенский государственный педагогический институт (БГПИ), который ведет свою историю с 27 июля 1930 г.

На основании постановления СНК РСФСР № 1254 от 16.12.1933 г. Далькраисполком постановил с 1 октября 1934 г. в БГПИ открыть двухгодичный краевой педагогический институт для подготовки преподавателей неполных средних школ в составе трех отделений: историко-географического, русского языка и литературы с 1 октября 1934 г. и физико-математического с 1 января 1935 г. [1, с. 177].

Первый прием абитуриентов насчитывал 90 чел. (60 чел. на историко-

географическое отделение и отделение русского языка и литературы; 30 чел. на физико-математическое отделение).

В БГПИ имелась одна из крупнейших библиотек Дальнего Востока России, в которой насчитывалось более 400 000 тыс. ценных книг, которые до сих пор хранятся в библиотеке университета. Ценной книгой являются «Ученые записки БГПИ» (1 том), написанные в 1939 г. – первые опубликованные научные исследования преподавателей.

В 70-е г. XX в. в университете был открыт факультет дополнительной педагогической профессии. Осуществлялась программа по обмену студентами. Студенты БГПИ посещали Венгрию, Германскую Демократическую Республику, Францию, Англию. Еще в 1952 г. у студентов появилась возможность учить зарубежные языки, слушая вживую иностранную речь в фонологическом кабинете.

В 1980 г. за достигнутые успехи в подготовке педагогических кадров институт был награжден орденом «Знак Почета». В 1995 г. Благовещенский государственный педагогический институт получил статус университета и 23 декабря 1996 г. переименован в Благовещенский государственный педагогический университет (БГПУ).

В 2014 г. на базе БГПУ был создан педагогический лицей для учащихся 8–11 классов, в котором ежегодно учится более 100 детей. Лицей помогает студентам на практике применять свои теоретические знания, полученные во время обучения.

В настоящее время БГПУ является крупным высшим учебным заведением федеральной подчиненности, на девяти факультетах которого может осуществляться подготовка по сорока пяти программам высшего профессионального и дополнительного образования и пятнадцати программам послевузовского образования. Имеется десять учебных факультетов: физико-математический, иностранных языков, историко-филологический, естественно-географический, педагогики и методики начального образования, индустриально-педагогический, физической культуры и спорта, психолого-педагогический, международный факультет, повышения квалификации и переподготовки кадров [4, с. 24].

Особое место в структуре университета занимает факультет дополнительных педагогических профессий, на котором каждый студент может получить дополнительную специальность по внешкольной и внеклассной работе без отрыва от освоения основной специальности.

Следующим по численности стал Хабаровский государственный педагогический институт. Строительство института началось в 1934 г. Пока строился Хабаровский государственный педагогический институт, в 1936 г. открылся вечерний Учительский институт. На факультете языка и литературы и физико-математическом факультете Учительского института учились 148 человек. Одновременно были открыты десятимесячные курсы по подготовке учителей пятых-седьмых классов неполной средней и средней школы по истории, русскому языку и литературе, физике и математике. Курсами руководил преподаватель Н.Н. Швецова.

Первый набор студентов в институт прошел с 25 июля по 1 августа 1938 г. В первый год институт обучал 289 человек.

Учитывая острый недостаток преподавательских кадров в Хабаровском крае, доходящий в 1939 г. до 3270 человек, Оргкомитетом Президиума Верховного Совета РСФСР по Хабаровскому краю было принято решение о включении в план строительства на 3-е пятилетие общежития Хабаровского пединститута на 500 студентов с началом и окончанием строительства в 1940 г. Также встал вопрос о строительстве жилого дома для профессорско-преподавательского состава на двадцать четыре квартиры с началом и окончанием строительства в 1941 г. (Постановление № 736 от 03.06.1939 г.) [9, с. 13].

В 1940–1941 уч. г. в институте насчитывалось 582 студента, из них 240 человек обучались в Учительском институте.

Значительным событием для вуза явилось открытие 1 февраля 1943 г. Северного отделения, которое готовило будущих учителей русского языка и литературы для чукотских, корякских, эвенских, эвенкийских и нанайских школ края. На 1942–1943 уч. г. контингент приема на отделение был определен в тридцать пять человек, из них: чукотско-корякская группа – пятнадцать человек и тунгусо-нанайская – двадцать человек. Студенты Северного отделения были снабжены питанием и обмундированием. Работа Северного отделения педагогического института проходила под наблюдением директора отдела пропаганды и агитации крайкома ВКП(б) А.В. Тушунова.

К 1950-му г. институт выпустил более тысячи специалистов: педагогический институт – 666 человек; учительский институт – 368 человек. В 1946 г. состоялся первый выпуск учителей отделения народов Севера.

По состоянию на 1988 г. Хабаровский государственный педагогический институт имел помимо факультета повышения квалификации руководителей народного образования Дальнего Востока и Якутской АССР также восемь факультетов: физико-математический; исторический; биолого-химический; русского языка и литературы; романо-германских и восточных языков; художественно-графический; физической культуры; отделение народов Крайнего Севера.

Институт развивался, совершенствовалась структура подготовки учительских кадров, и в 1994 г. решением Министерства образования Российской Федерации пединститут был преобразован в педагогический университет. А в 2005 г. на основании приказа Федерального агентства по образованию Федеральное государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Хабаровский государственный педагогический университет» переименовано в Федеральное государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Дальневосточный государственный гуманитарный университет» [8, с. 167].

В наше время Дальневосточный государственный гуманитарный университет является одним из крупнейших гуманитарных вузов России, осуществляющих подготовку педагогических кадров для Дальневосточного региона. В университете обучается более 7 000 студентов, из них 3,5 тыс. человек – на дневной форме обучения. Подготовку специалистов ведут 524 преподавателя, преобладающее число из них – доктора и кандидаты наук [5].

Камчатский регион также нуждался в педагогических кадрах, и в 1958 г. Постановлением Совета Министров РСФСР № 897 на базе педагогического училища был организован Камчатский государственный педагогический институт.

Институт состоял из трех факультетов: историко-филологического, физико-математического и факультета начальных классов. К занятиям в институте студенты приступили 17 октября 1958 г. В первом потоке было более 100 первокурсников. Преподавательский коллектив состоял из четырнадцати преподавателей. Среди них три преподавателя имели степень «доцент».

В 1963 г. закрыли факультет начальных классов и историческое отделение, так как на тот момент была полная обеспеченность школ Камчатской области учителями. Вместо этого был увеличен прием абитуриентов на факультеты русского языка и литературы, который открылся в 1959 г., и физико-математический [6].

К 1976 г. план приема абитуриентов в институт составил 285 человек (185 – очное, 100 – заочное отделение).

Впервые в 90-е гг. в институт осуществился набор студентов на договорной основе: на первый курс в 1991 г. было принято девять студентов-договорников. Уже в 1994 г. в институте на договорной основе обучалось 116 студентов.

Общая численность обучающихся в институте на очной и заочной отделениях в 1994 г. составляла 1 844 человека.

В начале XXI в. происходит одно из самых значимых в истории института событий. В соответствии с приказом Министерства образования РФ № 3149 от 31.10.2000 г. институт был переименован в Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Камчатский государственный педагогический университет». Изменение статуса повлекло за собой возникновение в университете новых отделов, лабораторий, кафедр, открытие новых специальностей, создание научно-технического совета университета и совета научных руководителей аспирантов [10, с. 67].

В 2006 г. педагогический университет переименован в Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга», а в 2011 г. принял организационно-правовую форму Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга».

С каждым годом в университете увеличивается контингент студентов и количество преподавателей, защитивших кандидатские и докторские диссертации. И по сей день университет готовит специалистов широкого профиля для Дальневосточного региона.

Отделение Хабаровского края от Магаданской области в 1953 г. привело к тому, что Магаданская область стала испытывать «педагогический голод», поэтому 22 ноября 1960 г. Совет Министров РСФСР принял Постановление об открытии Магаданского государственного педагогического института (МГПИ) – крупнейшего на Северо-Востоке России вуза. С этого дня начинается история Северо-Восточного государственного университета.

В то время в структуру Магаданского совета народного хозяйства входили 65 крупных промышленных предприятий, активно шло освоение минеральных ресурсов Чукотки, в те годы входившей в состав области. С ростом населения, особенно представителей молодежи, в Магадане и поселках

открывались одна за другой школы, а учителей не хватало. В этой связи организация именно педагогического института в Магадане имела стратегическое значение: закрепление молодежи на Севере, преодоление у населения чувства временности проживания, а значит, обеспечение стабильности и успешности развития территории области. В 1965 г. пединститут выпустил первых специалистов – учителей начальных классов, а в 1966 г. – учителей истории, русского языка и литературы, физики и математики.

Постановлением Правительства России от 5 апреля 1993 г. МГПИ был преобразован в Международный педагогический университет (МПУ). 18 декабря 1997 г. вышло постановление Правительства Российской Федерации о создании Северного международного университета на базе МПУ и Магаданского филиала Хабаровского государственного технического университета (МфХГТУ). Соучредителями СМУ выступили Министерство образования Российской Федерации, Государственный комитет по вопросам развития Севера, администрация Магаданской области, мэрия г. Магадана, Университет штата Аляска (США), Университет образования Хоккайдо (Япония) [10, с. 68].

И сегодня преемник Северного международного университета – Северо-Восточный государственный университет – продолжает выполнять стратегическую задачу в подготовке учителей для региона. В структуре университета представлены политехнический институт и шесть факультетов: филологический; педагогический; социально-гуманитарный; естественных наук и математики; менеджмента, экономики и финансов; дополнительного профессионального образования, которые ежегодно заканчивают свыше 600 специалистов.

Таким образом, высшие педагогические организации решали вопросы кадрового голода в школах Дальнего Востока. Создались благоприятные условия для того, чтобы молодежь оставалась в своих родных поселениях, шел процесс привлечения малочисленных народов севера к педагогической профессии. Поднялся престиж профессии, появилась стабильность, перспектива карьерного роста. Многие учителя могли работать на государственной должности в государственных органах.

Сформированная система высшего педагогического образования на Дальнем Востоке России оказывает существенное влияние на развитие территории, является одним из важнейших факторов социальной стабильности Дальневосточного федерального округа, во многом обеспечивает воспроизводство социально-профессиональной структуры и занятость значительной части населения.

Именно такие университеты, имея большой накопленный опыт, ускоряют социально-экономическое развитие Дальневосточного федерального округа в целом, решают проблему недостатка квалифицированных специалистов в значительно удаленных от федерального центра территориях.

Список литературы

1. Белоглазова С.Б. Становление образования на Дальнем Востоке и в Русской Америке (XVIII в. – 60-е гг. XIX в.) // Россия и АТР. 2006. № 4. С. 169–184.

2. Дробышев Д.В., Рачковская Н.А. Современное состояние и перспективы интеграции России в новое образовательное пространство Евразии вдоль «Шелкового пути» // Актуальные вопросы современной науки: тр. междунар. науч.-практ. конф. Москва, 2016. С. 69–72.
3. Лынша О.Б. От учительской семинарии до института. К истории Школы педагогики ДВФУ (1909–1954 гг.). Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2015 г. 284 с.
4. Макаренко В.Г. Высшее и среднее специальное образование на Дальнем Востоке СССР в 1941–1945 гг. // Россия и АТР. 2005. №3. С. 21–25.
5. Официальный сайт ФГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный гуманитарный университета». URL: http://www.khspu.ru/articles.php?article_id=147 (дата обращения: 05.01.2018).
6. Официальный сайт ФГБОУ ВПО «Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга». URL: http://www.kamgu.ru/ (дата обращения: 11.01.2018).
7. Рачковская Н.А., Хомутова Е.Б. Опережающее обучение как фактор совершенствования профессионального образования в вузе и системе повышения квалификации специалистов // Современная прикладная психология: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. «XII Левитовские чтения». В 2 т. М.: ИИУ МГОУ, 2017. Т. 1. С. 89–92.
8. Романов В.В. Кузница педагогических кадров // Хабаровскому государственному педагогическому университету 70 лет: материалы юбилейного сб. Хабаровск: Хабаровск. гос. пед. ун-т, 2004. 352 с.
9. Стефаненко О.С. Высшие педагогические организации Дальнего Востока России // Современные проблемы и перспективы развития педагогики и психологии: сб. материалов XII Междунар. науч.-практ. конф. Махачкала: Апробация, 2017. С. 11–15.
10. Стефаненко О.С. История становления высших педагогических учреждений на Дальнем Востоке России // Гуманитарные науки: 2017. № 12. С. 66–69.
11. Федеральное агентство новостей. URL: https://riafan.ru/ (дата обращения: 15.01.2018).

THE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION IN THE FAR EAST OF RUSSIA

O.S. Stefanenko

North-East state University, Magadan

This article is devoted to the history of the development of higher education in the Russian Far East, which began with the founding of the Vladivostok Teachers' Institute in 1899. The urgency of studying the historical and pedagogical experience of the higher education of the 20th century in the Russian Far East is substantiated. The difficulties of the formation of public education in the Far East of Russia are determined. The main attention is paid to the understanding of the processes and phenomena of the higher education system of the Far Eastern Federal District of the XX century.

Keywords: *development, region, historical and pedagogical experience, College, educational establishments, higher education.*

Об авторе:

СТЕФАНЕНКО Ольга Сергеевна – аспирант Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Северо-Восточный государственный университет» (685000, г. Магадан, ул. Портовая, д. 13), e-mail: olga3125674@mail.ru

УДК 159.9

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЛЕТНОГО ЭКИПАЖА ГРАЖДАНСКОЙ АВИАЦИИ

А.Г. Шевчук

Тверской институт экологии и права

Приводятся результаты теоретического анализа проблемы психологического содержания профессиональной деятельности, ее основных критериев, функций. Рассматриваются особенности условий труда пилотов летного экипажа, стресс-факторы и показатели ее успешности. Анализируются результаты эмпирического исследования, специфики структуры профессионально важных качеств летного экипажа, поддерживающих эффективность трудовой деятельности.

Ключевые слова: *внешние и внутренние характеристики деятельности, условия труда, профессия, профессиограмма, психограмма, профессионально важные качества, содержание трудовой деятельности.*

Традиционно профессиональная деятельность является главным объектом для изучения в рамках психологии труда. В психологической литературе профессиональную деятельность рассматривают как социально значимую, успешная реализация которой возможна лишь при наличии у профессионала специфических знаний, умений навыков, а также качеств личности, обусловленных спецификой профессии. Особенности содержания труда, его предмета, целей, средств, способов, а также усилий позволяют выделить различные виды профессиональной деятельности [5; 6; 10; 12].

Описание особых характеристик конкретной профессиональной деятельности возможно посредством анализа ее внешних и внутренних характеристик. К внешним характеристикам относятся следующие понятия: субъект и объект труда, предмет, условия и средства деятельности. К внутренним характеристикам относятся процессы и механизмы психической регуляции, специфика структуры, содержания и операционные средства реализации.

Е.А. Климов выделил психологические критерии профессиональной деятельности, которые способствуют достижению высоких результатов в разных профессиях: «сознательное предвосхищение социально ценного результата (знание о продукте – результате труда, осознание его социальной значимости; аффективный тон соответствующего знания – отношение к этому знанию); сознание обязательности достижения заданного результата (понимание ответственности, переживание ответственности); владение внешними и внутренними средствами деятельности (знание средств деятельности, практическое владение средствами деятельности; переживания, связанные с применением средств деятельности); ориентировка в межличностных производственных отношениях (понимание – знание вариантов взаимоотношений, переживание взаимоотношений)» [7, с. 63].

Б.Ф. Ломов разработал компоненты системы деятельности, основу структуры которых составляют «мотивы, цель, планирование деятельности,

переработка текущей информации, оперативный образ (концептуальная модель), принятие решения, действия, проверка результатов и коррекция действий» [1, с. 65].

Согласно О.А. Конопкину, «важнейшая роль в процессе саморегуляции деятельности и достижении заданного уровня профпригодности принадлежит принятию субъектом цели деятельности, которая отражает не только реальный или идеальный результат самого трудового процесса, но и нормативный уровень его достижения для конкретного субъекта» [3, с. 16].

Следует указать и основные функции профессиональной деятельности: 1) направленность на создание материальных ценностей и духовных ценностей, благ; 2) приобретение средств для жизни человека и общества; 3) непременное развитие личности профессионала и окружающих; 4) изменение окружающей среды.

Обобщая вышесказанное, можно трактовать профессиональную деятельность как деятельность человека в профессии или специальности (в конкретной сфере), отрасли производства. Современные условия любой профессиональной деятельности предъявляют особые требования к личности профессионала (физические, психологические). Рассматриваемая нами профессиональная деятельность летного экипажа гражданской авиации протекает в особых условиях труда, где на здоровье специалистов воздействует комплекс вредных факторов (турбулентность, высота, замкнутое пространство, риск получения травм, неравномерные чередования режима отдыха и работы, необходимость выдерживания графика, межличностные отношения с членами экипажа в рамках устава, ответственность за жизнь и здоровье членов экипажа, пассажиров и др.).

Принимая во внимание указанные нами особенности реализации профессиональной деятельности летного экипажа гражданской авиации, можно с уверенностью сказать, что все они являются причинами, факторами формирования психологического стресса. Как следствие, возникает необходимость постоянного совершенствования системы профотбора, профессиональной аттестации и разработки программ психокоррекции, а также психопрофилактики летного состава.

Разработка программ, направленных на эффективность процедуры профотбора и профессиональной аттестации, становится возможной через изучение системы профессионально важных качеств, их динамику в процессе профессионального становления.

Варианты системного описания ПВК для определенной профессии представлены лишь в специальных прикладных исследованиях. Результаты исследования структуры ПВК излагаются в психограммах. Как правило, в них приводятся как необходимые, так и анти-ПВК.

Обобщая вышесказанное, структуру ПВК следует рассматривать как детерминирующую успешность освоения профессиональной деятельности, сложное и внутренне дифференцированное системное образование [2; 4; 11].

В представленном исследовании приняли участие 134 человека, среди них 78 мужчин и 56 женщин в возрасте от 20 лет до 60 лет.

Психодиагностический инструментарий

1. Для выявления уровня копинг-механизмов, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности, копинг-стратегий

был применен копинг-тест Лазаруса [9].

2. Для составления вероятностного прогноза успешности профессиональной деятельности нами была применена методика диагностики коммуникативной социальной компетентности (КСК) [9].

3. Посредством методики диагностики предрасположенности личности к конфликтному поведению К. Томаса был определен уровень выраженности стратегий поведения в конфликтных ситуациях у летного экипажа гражданской авиации [9].

4. Показатель уровня выраженности общительности был выявлен посредством применения методики оценки уровня общительности Ряховского [9].

5. Наличие высокого уровня настойчивости и самообладания было выявлено посредством применения методики «Исследование волевой саморегуляции» (А.В. Зверькова и Е.В. Эйдмана)» [9].

Как показали результаты исследования, основное место в структуре ПВК членов летного экипажа гражданской авиации занимают такие качества, как «сотрудничество», «альтруизм» и копинг-положительная переоценка, что связано с особенностями условий труда и служебной деятельностью.

Так, было установлено, что большинство исследуемых копингов находятся на среднем уровне выраженности качества и лишь два из них – на низком уровне (поиск социальной поддержки и бегство–избегание). Результаты свидетельствуют о том, что в большинстве случаев сознательное поведение членов летного экипажа гражданской авиации, направлено на поиск по преобразованию жизненных и трудовых ситуаций в контролируемые или на успешное приспособление к ним, если они не поддаются контролю (рис. 1).

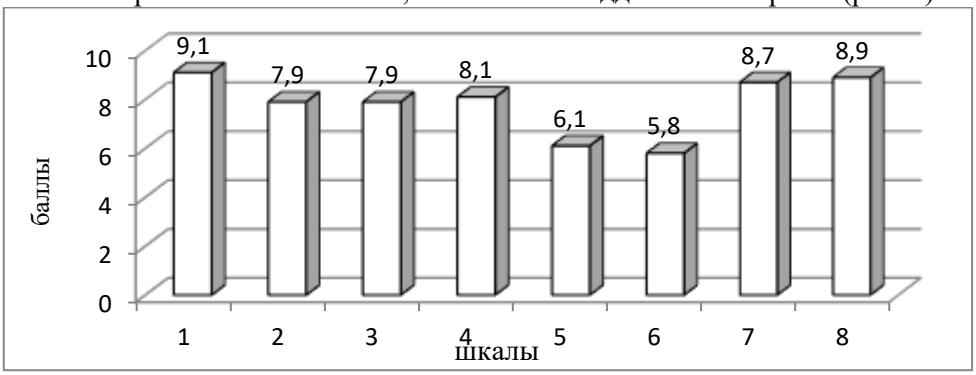


Рис. 1. Профиль показателей способов совладания с жизненными трудностями членов летного экипажа. Шкалы: 1 – конфронтационная; 2 – дистанцирование; 3 – самоконтроль; 4 – поиск социальной поддержки; 5 – принятие ответственности; 6 – бегство; 7 – планирование; 8 – положительная переоценка

Результаты диагностики социальной коммуникативной компетентности у членов летного экипажа гражданской авиации показали, что все выделенные нами качества имеют средний или высокий уровень выраженности. Единственным проблемным местом является низкий уровень по фактору «жизнерадостность». Очевидно, что активный темп работы, высокая напряженность, стремление постоянно все держать под контролем постепенно снижает положительное восприятие окружающей обстановки.

Респонденты достаточно открыты в общении, но предпочитают соблюдать дистанцию. В деловом общении строго придерживаются темы разговора или затронутой проблемы (рис. 2).

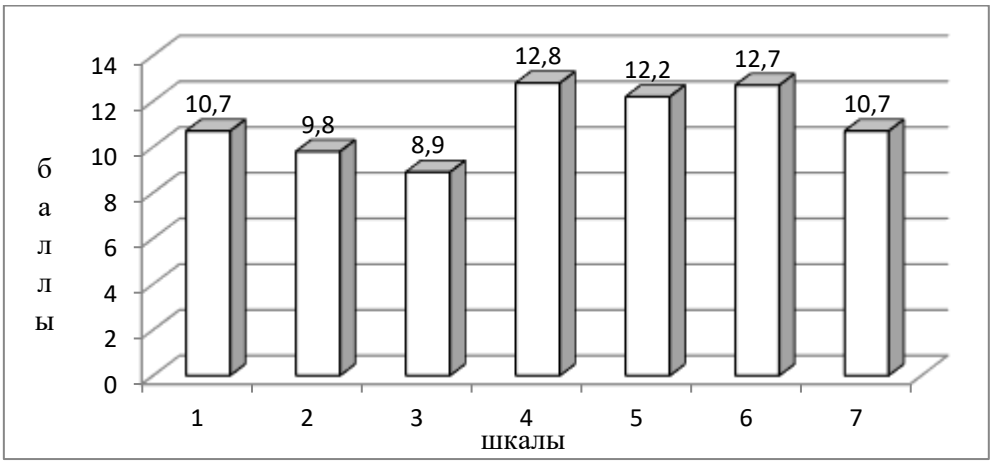


Рис. 2. Профиль выраженности коммуникативной социальной компетентности летного экипажа гражданской авиации. Шкалы: 1 – открытость; 2 – сообразительность; 3 – эмоциональная устойчивость; 4 – жизнерадостность; 5 – чувствительность; 6 – самоконтроль; 7 – ориентация на собственное мнение

В ходе исследования особенностей предрасположенности к конфликтному поведению нами были выявлены следующие закономерности:

1. Наиболее предпочитаемыми стратегиями поведения в группе испытуемых являются сотрудничество и соперничество; далее следуют компромисс, приспособление и избегание.

2. Выявленные нами доминирующие стратегии поведения в конфликте относятся к конструктивным, в том числе и соперничество. Особенно учитывая то обстоятельство, что респонденты склонны к обдумыванию и конструктивному решению проблемных ситуаций.

3. Менее всего респонденты подстраиваются под мнение окружающих и не приспосабливаются к навязанным условиям, мнениям.

В целом по группе результаты распределилась следующим образом:

1) по стратегии «Соперничество» минимальное значение составило 2,0 балла, максимальное – 11,0 балла, а среднее статистическое – 6,3 балла;

2) по стратегии «Сотрудничество» минимальное значение составило 3,0 балла, максимальное – 11,0 балла, а среднее статистическое – 6,5 балла;

3) по стратегии «Компромисс» минимальное значение составило 3,0 балла, максимальное – 11,0 балла, а среднее статистическое – 5,9 балла;

4) по стратегии «Избегание» минимальное значение составило 0,0 балла, максимальное – 8,0 балла, а среднее статистическое – 4,6 балла;

5) по стратегии «Приспособление» минимальное значение составило 1,0 балла, максимальное – 9,0 балла, а среднее статистическое – 5,3 балла.

Согласно данным, указанным в гистограмме, можно с уверенностью сказать, что наиболее предпочитаемыми стратегиями у бортпроводников являются «Сотрудничество» и «Соперничество» (рис. 3).

Рис. 3. Профиль выраженности показателей ведущих стратегий поведения в конфликте летного экипажа гражданской авиации. Шкала: 1 – соперничество; 2 – сотрудничество; 3 – компромисс; 4 – избегание; 5 – приспособление.

Респонденты предпочитают устанавливать и поддерживать деловые контакты на взаимовыгодных условиях, в отдельных случаях для успешности дела готовы идти на компромисс, что, конечно же, окупается при дальнейшем общении.

Выявленные нами стратегии определяют линию поведения испытуемых при решении проблем и сложных вопросов. Они стремятся к максимальному и полному удовлетворению интересов всех участников межличностного взаимодействия, что не может не отражаться на успешности деятельности. Как результат, им удается создать благоприятные взаимоотношения в конкретный момент и на будущее. В процессе трудового взаимодействия признают паритет.

Исследование общего уровня выраженности саморегуляции выявило высокие показатели – 20,4 балла. В сложных и нестандартных жизненных, а также профессиональных ситуациях респонденты демонстрируют эмоциональную зрелость в поведении, активность, независимость и самостоятельность в принятии ответственных решений. Они отличаются спокойствием, уверенностью в себе и собственных силах, устойчивостью намерений, реалистичностью взглядов, развитым чувством собственного долга. В деятельности испытуемые отлично рефлексируют личные мотивы, планомерно реализуют возникшие намерения, умеют распределять усилия и способны контролировать свои поступки, обладают выраженной социально-позитивной направленностью. В предельных случаях у них возможно нарастание внутренней напряженности, связанной со стремлением проконтролировать каждый нюанс собственного поведения и тревогой по поводу малейшей его спонтанности.

Выявленные качества также можно считать профессионально важными и поддерживающими эффективность трудовой деятельности на высоком уровне.

Таким образом, полученные результаты позволили выявить небольшую часть психологических особенностей профессиональной деятельности членов летного экипажа гражданской авиации, касающихся структуры ПВК испытуемых. Для полного раскрытия специфики психологического содержания профессиональной деятельности членов летного экипажа гражданской авиации

необходимо отдельно рассмотреть каждый из функциональных блоков психологической системы деятельности.

Список литературы

1. Баушкина Г.Д. Психология физической культуры и спорта: учебник для высш. физкульт. учеб. заведений / под ред. проф. Г.Д. Бабушкина, проф. В.Н. Смоленцевой. Омск: СибГУФК, 2007. 270 с.
2. Батаршев А.В., Алексеева И.Ю., Майорова Е.В. Диагностика профессионально важных качеств. СПб.: Питер. 2007, 196 с.
3. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. М.: ПЕР СЭ, 2001. 511 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2005. 304 с.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: 1988. 144 с.
6. Носкова О.Г. Психология труда: учеб. пособие. М.: Академия, 2004. 296 с.
7. Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. М.: Академия, 2001. 480 с.
8. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика: Методики и тесты. М.: Бахрах-М, 2011. 672 с.
9. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. 490 с.
10. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Логос, 1996. 544 с.
11. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М.: Наука, 1982. 185 с.
12. Шпильрейн И.Н. Трудовой метод изучения профессии. Тексты // История советской психологии труда / под ред. В.П. Зинченко, В.М. Мунипова, О.Г. Носковой. М.: Изд-во Моск. ун-та 1983, 308 с.

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL CONTENT OF PROFESSIONAL ACTIVITY IN FLIGHT CREW IN CIVIL AVIATION

A.G. Shevchuk

Tver Institute of Ecology and Law

Results of the theoretical analysis of a problem of psychological content of professional activity, her main criteria, functions are given in article. Features of working conditions of pilots of flight crew, a stress factors and indicators of success are considered. Results of an empirical research, specifics of structure of professionally important qualities of flight crew maintaining efficiency of work are given.

Keywords: *external and internal criteria, working conditions, profession, professiogramma, psikhogramma, professionally important qualities, content of work.*

Об авторе:

ШЕВЧУК Александр Геннадьевич – аспирант ОУ ВО «Тверской институт экологии и права» (170001, г. Тверь, пр-кт Калинина, д. 23), e-mail: sfau_pilot@mail.ru

About authors

AKSENOVA Natalia Mikhailovna – Deputy Director of the Center for the Study of Problems of Vocational Education (111024, Moscow, 2-nd Entusiastov str., block 41, premise V, r. 5), e-mail: observatory @ cvets.ru

ALEXANDRUK Yulya Alexandrovna – adjunct faculty Military Acmeology and cybernetics, FGKVOY VO «Military Academy of the Strategic Missile Forces named after Peter the Great» MO RF (143900, Moscov region, city Balashikha, Karbysheva st., 8), e-mail: julya-alexandruk@yandex.ru

ANTROPOV Dmitry Igorevich – graduate student of the department of management and psychology, Saratov Social and Economic high school, branch of «REU by GV Plekhanov», 410003, Saratov, Radishcheva St., 89, e-mail: antropov_dima@mail.ru

ARTEMIEV Igor Anatolyevich – Master of Political Science, Director of the Moscow State Educational Complex (125362, Moscow, Vishnevaya St., 5), e-mail: ArtemievIA@edu.mos.ru

BALAKSHINA Elena Vladimirovna – candidate of psychological sciences, associate professor of psychology and philosophy of Tver State Technical University (170100, Tver, Af St. Nikitina, 22), e-mail: balakshina79@mail.ru

BARSUKOVA Natalia Evgenievna – Senior Researcher, department of scientific research of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St. 33), e-mail: starey1951@yandex.ru

BEZRUKAVNY Oleg Sergeevich – teacher of pulpit school psychology The Moscow State University of Psychology and Educatio, e-mail: vuda1987@bk.ru

BORDOVSKAIA N.V. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Psychology of Education and Pedagogy of the Faculty of Psychology St. Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia, (199034, St. Petersburg, 6 Makarova Emb.), e-mail: nina52@mail.ru

BORISOV Aleksander 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 (443099, Samara, M. Gorkiy str., 65/67), e-mail: borisov-samara@mail.ru

BORISOVA Olga Nikolaevna – Candidate of Philosophy, Associate Professor of the Department «Social Work and Pedagogy» of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: Borisova.ON@tversu.ru

CHECHUROVA Yulia Yurevna – candidate of psychological sciences, associate professor of psychology and philosophy of Tver State Technical University (170100, Tver, Af. St. Nikitina, 22), e-mail: y.chechurova@gmail.com

DANILINA Maria Vladimirovna – Post-graduate student of the Department of Psychology of in the Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: dmv.tver@gmail.com

DEMENTJEV Yuri Yuryevich – Associate Professor of the Military Acmeology and Cybernetics Department of the Military Academy of the Strategic Missile Forces named after Peter the Great (143900, Moscow Region, Balashikha, Karbysheva Street, 8), e-mail: nadin555@list.ru

DOBROSMYSLOVA Svetlana Nikolaevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department «Social Work and Pedagogy» of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St., 33), e-mail: Dobrosmyslova.SN@tversu.ru

EFIMOVA Ekaterina Sergeevna – post-graduate student of the State Educational Establishment of Higher Education of the Moscow City Pedagogical University (129226, Moscow, 1, 2-nd Agricultural Ave, 4), e-mail: enspsiholog@mail.ru

EGORENKO Tatyana Anatolievna – phD of psychology, assistant professor of pulpit school psychology The Moscow State University of Psychology and Educatio, e-mail: egorenkota@mgppu.ru

EGOROVA Anna Aleksandrovna – candidate of philological sciences, associate professor of Ivanovo state power engineering university named after V.I. Lenin (153003, Ivanovo, Rabfakovskaya St., 34), e-mail: mystery7@inbox.ru

FAN Q. – Post-graduate of the Department of Psychology of Education and Pedagogy of the Faculty of Psychology St. Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russia, (199034, St. Petersburg, 6 Makarova Emb.), e-mail: cz.fan@yandex.ru

FILATOVA Marina Vyacheslavovna – candidate of philological sciences, associate professor, head of the foreign languages department of Ivanovo state power engineering university named after V.I. Lenin (153003, Ivanovo, Rabfakovskaya St., 34), e-mail: filatova@iya.ispu.ru

FIRSOV Mikhail Vasilievich – Doctor of Historical Sciences, Professor, Head of the Department of Social and Medical Rehabilitation of the Institute of Additional Professional Education for Social Workers of the Department of Labor and Social Protection of the Population of Moscow (Russia, Moscow, 1 Basmanny pereulok, 10), e-mail: mihail_firsov@mail.ru

GEFELE Olga Fridrikhovna – candidate of philosophical sciences, associate professor of psychology and philosophy of Tver State Technical University (170100, Tver, Af St. Nikitina, 22), e-mail: helga2003@mail.ru

GORYLEV Aleksandr Ivanovich – Assoc. prof., Sc. in Law, Head of Department for European and International Law, Director of Centre for International Education, Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod (603950, Nizhni Novgorod, Pr. Gagarina, 23), e-mail: gorylev@fup.unn.ru

KARPOVA Elizaveta Alexandrovna – Candidate of Psychological Sciences Tula University (TIEI) (300026, Tula, Ryazanskaya str., 1), Ekarpova77@mail.ru

KLYUSHNIKOVA Elena Valerievna – Senior Scientific Researcher in office of scientific research of Tver State University (170100, Tver, Zelyabova street, 33), e-mail: stanislav219@yandex.ru

KONORYUKOVA Inna Vladimirovna – Graduate Student of the Tver Institute Ecology and Law (170001, Tver, Kalinin's Prospect, 23), e-mail: tvkiv@mail.ru

KORNAKOVA Marina Georgievna – musical director of the MBOU school № 30 (preschool department), Tver (170023, Tver, Akademicheskaya str., 2), e-mail: marina-baltika @ mail.ru

KOZYREV Sergey Anatolyevich – post graduate of the department of pedagogy and psychology, Saint-Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (198206, St. Petersburg, Lyotchika Pilyutova str., 1), e-mail: persona-100@mail.ru

KRESTINSKY Igor Stanislavovich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of German Tver state University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: igor_krestinsky@mail.ru

KROKHINA Svetlana Alekseevna – Associate Professor of the Department of Legal Psychology of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia (198206, St. Petersburg, Letchika Pilyutova Str., 1), e-mail: bondsvt@mail.ru

KROPOVNITSKY Oleg Vladimirovich – graduate student, Bashkir State Pedagogical University. M. Akmullah (450057, Bashkortostan, Ufa, ul. Zaki Validi, д.40), olegkrop@mail.ru

LLCHITSKIY Igor Davidovich – doctor of pedagogical Sciences, Professor, Director of Institute of Teacher Education and Social Technologies Tver State University, (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: dissovet.tver@yandex.ru

MARKOV Nikolay Stepanovich – Honored Teacher of Russian Schools, Director of the Gymnasium № 44 of Tver, (170043, Tver, Oktyabrsky Avenue, 57), markovns54@qmail.com

MILYUKOVA Olga Vyacheslavovna – candidate of psychological sciences, associate professor of psychology and philosophy of Tver State Technical University (170100, Tver, Af St. Nikitina, 22), e-mail: molga.77@mail.ru

MURAVYEVA Anna Alexandrovna – Candidate of Philology, Leading Expert of the Center for the Study of Problems of Vocational Education (111024, Moscow, 2-nd Entusiastov str., bl. 41, pr. V, r. 5), e-mail: observatory@cvets.ru

OLEYNIKOVA Olga Nikolaevna – professor, doctor of pedagogical sciences, general director of the Center for the Study of Problems of Vocational Education (111024, Moscow, 2-nd Entusiastov str., block 41, premise V, room 5), e- mail: observatory@cvets.ru

ORDASHEVA Miramgul Zhonesbekovna – Post-graduate student of the Department of Pedagogy and Psychology of the State Pedagogical University of South Ural State Humanitarian and Pedagogical University (454080, Chelyabinsk, Lenin Avenue, 69), Teacher of Kostanay State Pedagogical Institute (110000, Kazakhstan, Kostanay, ul. Tauelsizdik 117), miramgulordasheva@mail.ru

OSTROVERKHOVA Yuliya Ivanovna – adjunct faculty Military Acmeology and cybernetics, Military Academy of the Strategic Missile Forces named after Peter the Great (143900, Moscov region, city Balashikha, Karbysheva st., 8), e-mail: Ostroverhova.yuliya@yandex.ru

PETANOVA E.I. – PhD, associate professor of Education and Pedagogy of the Faculty of Psychology St. Petersburg State University, (199034, St. Petersburg, 6 Makarova Emb.), e-mail: petanovaelena@rambler.ru

REBRILOVA Elena Sergeevna – PhD, Associate Professor of the Department of Psychology, Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova St. 33), e-mail: rebrilova@mail.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 (170100, Tver, st. Zhigareva, 50), e-mail: rukin.tver@yandex.ru

SHEVCHUK Alexander Gennadyevich – graduate student of a third year of Tver Institute of Ecology and Law (Tver, Kalinin Avenue, 23), e-mail: sfau_pilot@mail.ru

STEFANENKO Olga Sergeevna – post-graduate student of North-Eastern State University (685000, Magadan, Portovaya Street, 13), e-mail: olga3125674@mail.ru

VOSHCHEVA Nadezhda Mikhailovna – Deputy Director for the Development of the Scientific and Technical Center for Innovative Technologies, Ph.D. in Applied Sciences, St. Petersburg State University (199034, St. Petersburg, Universitetskaya Emb., 7-9), e-mail: pdpspb@yandex.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 пристатейного библиографического списка использованной при подготовке статьи научной литературы (на русском и английском языке) в формате установленным системой Российского индекса научного цитирования.
6. Текст аннотации должен отражать: объект исследования, цель работы, методы исследования, полученные результаты и их новизну, область применения и рекомендации.
7. Тексты представляются в электронном и печатном виде. Файл со статьей может быть представлен как на дискете, так вложением в электронное письмо.
8. Электронный вариант выполняется в текстовом редакторе Microsoft Word и сохраняется с расширением doc. В качестве имени файла указывается фамилия автора русскими буквами.
9. *Параметры*: формат страницы А4; поля: везде 25 мм; межстрочный интервал – полуторный; нумерация страниц – справа, внизу страницы; абзацный отступ – 0,75 см.
10. *Гарнитура (шрифт*): Times New Roman, обычный, размер кегля 14 пт; аннотации – 12 пт.
11. *Ссылки на источники* – в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника двоеточие, пробел и номер цитируемой страницы; несколько номеров в одной ссылке разделяются знаком «;».
12. *Пристатейный библиографический список* составляется в алфавитном порядке, располагается после статьи, должен содержать лишь непосредственно цитируемые в статье источники. Описание источников полное с указанием издательства, количества страниц для монографий и других книг, страниц «от» и «до» для статей.
13. *Рисунки (схемы, графики*) должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например: (рис. 1).
14. Каждая *таблица* должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например: (табл. 2).
15. В конце статьи указываются *сведения об авторе* (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, ученое звание, должность; место работы или учебы (кафедра и вуз полностью) с указанием почтового адреса и индекса; адрес электронной почты для связи с автором (будет указан в журнале); контактный телефон для связи редакторов с автором.
16. Максимальный объем статей до 14 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук до 8 страниц.
17. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии

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 *№ 1, 2018*

Подписной индекс: **80208** (каталог российской прессы «Почта России»)

Подписано в печать 03.04.2018. Выход в свет 17.04.2018.
Формат 70 x 108 $^{1}/_{16}$. Бумага типографская № 1.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 20,3
Тираж 500 экз. Заказ № 189
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*