ВЕСТНИК
ТВЕРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

СЕРИЯ: ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ № 4, 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 № 4, 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 ЛИЧНОСТИ, ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

Баринова О.В., Алешина Е.В. Личностные особенности женщин зрелого возраста, склонных к трудоголизму 6

Баринова О.В., Васильева А.А. Личностные характеристики педагогов при работе с детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивности 13

Наурханова А.А. Особенности взаимосвязи представления о своём характере с образом «Я» и экспертной оценкой характера у студентов инфантильного типа 18

Сулимина О.В., Травина С.А. Подходы к личностному развитию в отечественной психологии 23

Ткачева Л.О., Седёлкина Ю.Г., Наследов А.Д. Возможные когнитивные механизмы опознания носителями языка визуально предъявляемых звукоизобразительных слов (на материале русского языка) 31

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

Голубков С.А., Агуреева А.В. Риски профессиональной деятельности гидов-переводчиков в условиях межкультурной коммуникации 42

Грабельников С.А., Землянов Е.В. К вопросу об объективизации оценки эффективности деятельности тренера при проведении тренировочного занятия 50

Копылова Н.В., Якушенко А.А. Метод моделирования в психологии труда: понятие, структура, этапы 58

Приданова, Илюхина, Конев Международная деятельность преподавателя вуза: готовность к межкультурной интеграции 66

Феоктистова С.В., Кривошеева Е.В. Состояние фрустрации педагогов в условиях модернизации образовательной среды 72

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Евстифеева Е.А., Филиппченкова С.И., Балакшина Е.В. Исследование особенностей адаптационного потенциала и уровня выраженности субъективного благополучия у студентов на этапе обучения в вузе 77

Мацюк Т.Б. Личностное развитие студентов вуза в условиях волонтерской деятельности 84

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

Баранов А.Е., Лельчицкий И.Д. Воспитательное пространство малого города: историко-культурная рефлексия и современные практики 95

Бездухов А.В., Семенова О.М. О направлениях деятельности преподавателя педагогического вуза по формированию этического сознания будущего учителя ... 106

Бездухов В.П., Шипанова Е.В. Идея формирования нравственного сознания студента – будущего инженера 115

Бысюк А.С. Представления педагогов малых городов об образовательной среде как условии включения детей с ограниченными возможностями здоровья в воспитательный процесс 122

Гореликов М.И., Рачковская Н.А. Духовно-нравственное воспитание современного подростка средствами учебного предмета «Информатика» 129

Крылова Е.Л. Роль медиавоспитания в реализации социально-педагогической функции средств массовой информации 138

Орлихина Н.Е., Яшина Г.А., Махновец С.Н. Ноосферология и образование: управленческий аспект 151

Рукин А.В. Динамика хаоса и порядка в информационной самоорганизации человека .. 163

Соколов С.А. Толерантность как педагогическая категория 171

Шипанова Е.В. «Знаниевая составляющая» нравственного сознания студентов – будущих инженеров: анализ состояния 178

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

Мамаева Н.П. О Теоретических основах школьного музыкального образования в русском зарубежье (1920 – 1930-е гг.) 185

Попова О.А., Ламанов В.А., Орлихина Н.Е. К истории становления негосударственных учебных заведений в России 195

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Борисова Е.В., Шестакова М.А. Педагогическая технология разработки оценочных средств 207
Хосаинова О.С. Межъязыковая идиоматичность в обучении немецкому языку 215
Залевская Е.Н., Позднякова О.К. Формирование субъектной позиции студента – будущего учителя в процессе физического воспитания 220
Коновалова Ю.В., Сартакова Е.В. Организационно-педагогические условия проектирования индивидуальных траекторий обучения в программах среднего профессионального образования 231
Корягина И.И., Курылева Н.В. Психолого-педагогические условия обеспечения качества образовательного процесса по дисциплине «Гистология, эмбриология, цитология» в медицинском вузе 243
Куликова Т.А., Поддубная Н.А. AR-технология в образовательном процессе вуза 252
Лукина Ю.С. Комплексные и многокомпонентные задачи при изучении дисциплины «теория теней и перспектив» 257
Орлихина Н.Е., Махновец С.Н., Попова О.А. Непрерывное образование взрослых: теоретические подходы и тенденции развития 263

АСПИРАНТСКАЯ СТРАНИЦА

Волик Е.А. Роль советской педагогической прессы в развитии народного образования 1917–1936 гг. 269
Коваленко Н.А. Место и содержание дискурсивной компетенции в структуре коммуникативной компетенции при обучении иностранному языку посредством учебного форума 278
Новоторцева А.В. Профессиональная индифферентность как проявление профессиональной деформации личности менеджера промышленной компании 286

CONTENTS

PERSONALITY PSYCHOLOGY, DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

Barinova O.V., Aleshina E.V. Personal characteristics of women of mature age prone to workaholism 6
Barinova O.V., Vasilyeva A.A. Personal characteristics of teachers when working with children with syndrome deficiency attention and hyperactivity 13
Naurkhanova A.A. Particular correlation of character structure-identity, cognitive self and character traits of the infantile personalities 18
Sulimina O.V., Travina S.A. Approaches to personal development in the national psychology 23
Tkacheva L.O., Sedelkina Yu.G., Nasledov A.D. Possible cognitive mechanisms of identifying visually presented sound-symbolic words by native speakers (on Russian) 31

PSYCHOLOGY OF WORK

Golubkov S.A., Agureeva A.V. Risks of guide-interpreters' professional activities in a context of international communication 42
Grabelnikov S.A., Zemlaynov E.V. The issue of performance assessment objectivisation coach when conducting training classes 50
Kopylova N.V., Yakushenko A.A. Method of modeling in labor psychology: concept, structure, stages 58
Pridanova M.V., Iluhina N.A., Konev V.A. International activity of a university teacher: readiness for intercultural integration 66
Feoktistova S.V., Krivosheeva E.V. The state of frustration of teachers in the modernization of the educational environment 72

SOCIAL PSYCHOLOGY

Evstifeeva E.A., Filippchenkova S.I., Balakshina E.V. Research of features of adaptation potential and level of expressiveness of subjective wellbeing at students at the grade level in higher education institution 77

Matsyuk T.B. Personal development of the university students in terms of volunteer activities 84

GENERAL PEDAGOGICS

Baranov A.E., Lelchitskiy I.D. Educational space of small town: historical and cultural reflections and modern practices 95

Bezdukhov A.V., Semenova O.M. On directions of university of education professor's activity on developing future teacher's ethical awareness 106

Bezukhov V.P., Shipanova E.V. The idea of forming moral consciousness of the student – future engineer 115

Bysiuk A.S. Representations of teachers of small towns on the educational environment as a condition of inclusion of children with disabilities in the educational process 122

Gorelikov M., Rachkovskaya N. Spiritual and moral education of the modern teenager by means of the subject «Information tecnologies» 129

Krylova E.L. The role of media education in the implementation of social-pedagogical function of Mass Media 138

Orlikhina N.E., Yashina G.A., Makhnovets S.N. Nospherology and education: the management aspect 151

Rukin A.V. Chaos and the organization in the information self-organization of the person 163

Sokolov S.A. Tolerance as a pedagogical category 171

Shipanova E.V. «Knowledge component» of the moral consciousness of students – future engineers: state analysis 178

HISTORY OF PEDAGOGY AND EDUCATION

Mamaeva N.P. On the theoretical bases of school music education in the russian abroad (1920–1930) 185

Popova O.A., Lamanov V.A., Orlikhina N.E. On the history of the formation of non-governmental educational institutions in Russia 195

THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION

Borisova E.V., Shestakova M.A. Application of pedagogical technologies for creating an estimation tool 207

Khosainova O.S. The cross-language idiomatic in the study of german language 215

Zalevskaya E.N., Pozdnyakova O.K. Formation of the subject position of a future teacher student in the process of physical training 220

Konovalova Yu.V., Sartakova E.V. Organizational and pedagogical conditions for designing individual trajectories of the programs of secondary vocational education 231

Koryagina I.I., Kuryleva N.V. Psycho-pedagogical conditions of ensuring quality of educational process on discipline «Histology, Embryology, Cytology» in medical school 243

Kulikova T.A., Poddubnaya N.A. AR-Technology in educational process of higher education institution 252

Lukina Yu.S. Complex and multicomponent tasks when learning the discipline «The theory of shadows and perspectives» 257

Orlikhina N.E., Makhnovets S.N. Continuous adult education:theoretical approaches and development trends 263

POSTGRADUATE PAGE

Volik E.A. The role of the soviet pedagogical press in the development of national education 1917–1936 269

Kovalenko N.A. The place and content of discursive competence in the structure of communicative competence while teaching foreign languages by means of moodle forums 278

Novotortseva A.V. Professional indifference as a manifestation of professional deformation of the lich-news manager of industrial company 286

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ

УДК 331.101.3

ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖЕНЩИН ЗРЕЛОГО ВОЗРАСТА, СКЛОННЫХ К ТРУДОГОЛИЗМУ

О.В. Баринова, Е.В. Алешина

Московский государственный психолого-педагогический университет
Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии», г. Москва

Рассматривается основное содержание понятия «трудоголизм», описываются причины развития трудовой зависимости, а также обосновывается взаимосвязь личностных особенностей и степени трудоголизма у женщин зрелого возраста. Представляются результаты эмпирического исследования личностных особенностей у женщин зрелого возраста, склонных к трудоголизму.

Ключевые слова: *трудоголизм, трудовая зависимость, личностные особенности, специфика трудоголизма у женщин зрелого возраста.*

В постоянно развивающемся обществе в результате развития рыночных преобразований, новых технологий, жесткой конкуренции и роста безработицы становится все больше женщин, которые отдают работе большую часть своего времени. Чрезмерное вовлечение в профессиональную деятельность, целеустремленность и независимость начинают «срабатывать» против них самих и – как следствие – их семей. Ради высоких заработков, продвижения по карьерной лестнице, а порой и для того, чтобы прокормить своих детей, женщины, работая сверхурочно и без отдыха, готовы подвергать свое психическое и физическое здоровье риску. Во всех странах наряду с ростом мужчин-трудоголиков отмечается увеличение числа женщин, попадающих в группу риска развития трудовой аддикции. На государственном уровне и со стороны работодателей должного внимания этой проблеме не уделяется. Связано это с тем, что трудовая зависимость выступает как социально одобряемая форма зависимого поведения.

Трудоголизм женщин имеет ряд специфических особенностей. Это связано с диффузией ролей современной женщины, многозадачностью ее деятельности. Так, Р.М. Грановская считает, что перед современной женщиной стоит непростая задача: ей нужно научиться совмещать две противоположные роли – семейную и профессиональную. При этом эти две социальные роли зачастую находятся в противоборствующих, взаимоисключающих позициях. Нередко также у таких женщин развивается «комплекс суперженщины», который состоит в потребности и стремлении быть не только идеальной матерью, дочерью и женой, но хорошим и успешным сотрудником, руководителем [5].

Несмотря на существование различных точек зрения по этому поводу, многие авторы склоняются к тому, что трудоголизм вреден для человека, а особенно для женщины, поскольку эта зависимость снижает эффективность деятельности и наносит непоправимый ущерб здоровью. Если в более раннем возрасте негативное воздействие трудоголизма на здоровье может не ощущаться, в зрелом возрасте существующие проблемы усугубляются.

Актуальность исследования. Психологические исследования современного трудоголизма, а женского в частности, в России отстают от жизненной ситуации. Но есть значительные наработки теоретических знаний в аддиктологии, девиантологии, социальной и организационной психологии и психологии труда. А.Ю. Егоров, Е.П. Ильин, Н.Т. Колесник, Ц.К. Короленко, А.В. Ловаков, В.Д. Менделевич, Е.А. Орлова, Н.Н. Телепова и др. в своих работах поднимают вопросы о социально-организационных и психологических причинах трудоголизма.

Центральным звеном в этом вопросе важна сама личность трудоголика и ее психологические характеристики. И в настоящее время встает вопрос о выявлении наличия или отсутствия у людей не только социально-организационных и психологических причин трудоголизма, но и индивидуально-личностной предрасположенности к нему.

Неустроенность личной жизни, материальные проблемы, давление со стороны работодателей, жизненный опыт родителей, специфика воспитания – основные причины формирования и актуализации трудовой зависимости. Помимо этого, ключевое значение в развитии трудоголизма играет его поощрение в социуме, нередко трудоголизм приветствуется и приравнивается к трудолюбию. Предрасположенность к трудовой зависимости приводит к ряду последствий: деградация личности, эмоциональные и личностные расстройства.

Именно поэтому необходимо более подробно изучать проблему трудовой зависимости женщин в зрелом возрасте с целью защиты ее от последствий этой деструктивной формы поведения, своевременного выявления и устранения профессиональных деформаций такого характера.

В научной литературе существует большое количество определений понятия «трудоголизм», однако единого мнения не существует. Резюмируя анализ литературы, трудоголика можно охарактеризовать как человека, который на работу тратит максимальное количество времени и чрезмерные усилия в ущерб семейным отношениям и различным другим сферам жизни. Зарубежные психологи и психотерапевты, а также некоторые отечественные ученые склоняются к приравниванию трудоголизма к психологической зависимости, сопровождающейся неподконтрольной потребностью непрерывно работать. Поскольку подходы к изучению трудоголизма различаются у разных авторов, выделяемая структура феномена также различна. При

этом она характеризуется множеством классификаций видов трудоголизма. Самая примитивная классификация трудоголиков представлена истинными трудоголиками и трудоголиками-энтузиастами [8].

Существует большое количество теорий, описывающих трудоголизм. Среди них выделяется теория самодетерминации [9], которая утверждает, что у трудоголиков нарушено функционирование таких врожденных потребностей, как потребность в автономии, в компетентности и соотнесенности с другими людьми. В целом причинами трудоголизма принято считать: фактор воспитания; проблемы с организационной культурой на работе; избегание личностных проблем; высокую потребность в активности, подкрепленную генетическими особенностями; педантичность, потребность быть эффективным и совершенствоваться профессионально, достигать целей, несмотря ни на какие препятствия, манипулировать и управлять другими; факторы социально-психологического плана, способствующие развитию пограничных психических и поведенческих расстройств [1; 3; 4; 5; 7].

Жизнь женщины-трудоголика сопряжена с различными трудностями, такими как эмоциональное и когнитивное истощение, приводящее к психоэмоциальному выгоранию, преобладание негативных эмоций над позитивными, усиление рабочего стресса из-за неумения делегировать полномочия, частые жалобы на здоровье из-за неумения отдыхать и выполнять физические упражнения, состояние тревожности и депрессии, меньшая удовлетворенность жизнью, семейные проблемы, межличностные конфликты на работе, несовместимость семьи и работы и др. [2]. Также для женщин-трудоголиков свойственны следующие проявления: невротическая депрессия, истерический тип реагирования, различные вегетативные нарушения, обсессивно-фобические реакции. Фиксация на трудовой деятельности может выступать в качестве своеобразного защитного механизма ухода от реально существующих затруднительных ситуаций [6].

В целях проверки теоретических положений изучаемой проблемы личностных особенностей женщин зрелого возраста, склонных к трудоголизму, было проведено эмпирическое исследование на базе факультета Дистанционного обучения Московского государственного психолого-педагогического университета и Государственного унитарного предприятия «Главное архитектурно – планировочное управление». В исследовании приняли участие 46 женщин в возрасте от 26 до 50 лет.

Основой исследования стало предположение о том, что развитие трудоголизма у женщин зрелого возраста опосредовано их личностными особенностями. Для выполнения задач исследования особое значение имел тщательный подбор современного психодиагностического инструментария. Для проверки выдвинутой гипотезы были подобраны

следующие психодиагностические методики: голландская шкала трудовой зависимости DUWAS Dutch Work Addiction Scale (В. Шауфели, адаптация А.В. Ловакова); методика исследования личностных черт: пятифакторный личностный опросник «Большая пятерка» (Р. Мак-Крае, П. Коста, адаптация А.Б. Хромова); методика «Многомерная шкала перфекционизма» (П. Хьютт, Г. Флетт, адаптация И.И. Грачевой). сравнительный анализ личностных особенностей женщин с разной степенью зависимости от работы (табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ личностных особенностей женщин с разной степенью зависимости от работы при помощи критерия Краскала-Уоллеса

	Нет зависимости от работы		Средний уровень зависимости		Трудоголизм		Значимость
	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.	
Экстраверсия	56,91	8,240	47,56	8,556	46,35	7,818	**0,011**
Привязанность	52,09	9,772	49,17	8,487	43,71	5,839	**0,025**
Самоконтроль	46,00	9,209	52,67	11,515	57,12	6,123	**0,021**
Эмоциональная устойчивость	55,18	5,437	52,28	7,490	53,24	8,714	0,673
Экспрессивность	56,55	6,235	55,61	7,484	52,00	9,260	0,420

Далее анализировался уровень перфекционизма в исследуемых группах (табл. 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ склонности к перфекционизму у женщин с разной степенью зависимости от работы при помощи критерия Краскала-Уоллеса

	Нет зависимости от работы		Средний уровень зависимости		Трудоголизм		Значимость
	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.	Среднее	Станд. откл.	
Перфекционизм, направленный на себя	69,00	7,127	83,17	10,159	83,88	10,469	**0,001**
Перфекционизм, ориентированный на других	52,18	7,653	53,50	12,094	57,18	13,044	0,527
Социально предписанный перфекционизм	56,91	3,177	59,72	10,174	58,47	12,125	0,695
Общий показатель перфекционизма	178,09	8,252	196,44	28,792	199,18	24,055	**0,034**

Далее рассматривались корреляционные взаимосвязи между

исследуемыми показателями (табл. 3). Нас интересовали взаимосвязи между показателями трудоголизма и личностными особенностями респонденток.

Таблица 3

Корреляционный анализ показателей трудоголизма и личностных особенностей женщин при помощи критерия Спирмена

		Черезмерность работы	Навязчивость работы
Экстраверсия	Коэфф. корр.	-,272	-,384**
	Значимость	,067	,008
Привязанность	Коэфф. корр.	-,272	-,413**
	Значимость	,067	,004
Самоконтроль	Коэфф. корр.	,462**	,404**
	Значимость	,001	,005
Эмоциональная устойчивость	Коэфф. корр.	-,072	,056
	Значимость	,633	,713
Экпрессивность	Коэфф. корр.	-,119	-,303*
	Значимость	,432	,040
Перфекционизм, направленный на себя	Коэфф. корр.	,534**	,423**
	Значимость	,000	,003
Перфекционизм, ориентированный на других	Коэфф. корр.	,266	,126
	Значимость	,073	,403
Социально предписанный П.	Коэфф. корр.	,268	,091
	Значимость	,071	,549
Общий П.	Коэфф. корр.	,460**	,310*
	Значимость	,001	,036

** - *корреляция значима на уровне 0,01*

* - *корреляция значима на уровне 0,05*

В ходе проведения исследования по проблеме личностных особенностей женщин зрелого возраста, склонных к трудоголизму, были сделаны следующие выводы:

Женщины-трудоголики и женщины со средней степенью зависимости от работы в большей степени склонны к обособленности, у них существенно выше самоконтроль и при этом ниже экстраверсия. Они более замкнуты в себе, не стремятся привязываться к людям и склонны усиленно контролировать себя. В то же время эмоциональная устойчивость и экспрессивность не отличаются в исследуемых группах.

Анализ показал, что среди женщин, зависящих от работы, наблюдается тенденция к более высоким ожиданиям от себя в сравнении с другими. Сравнительный анализ выявил достоверное различие по

показателю перфекционизма, направленного на себя. Данный показатель существенно выше в группе со средней и высокой зависимостью от работы. Помимо этого, значимое различие было обнаружено по общему показателю перфекционизма. Выше всего он выражен у трудоголиков и респондентов со средней зависимостью от работы, тогда как у женщин, не имеющих зависимости, он проявляется на среднем уровне.

Было установлено, что, чем выше склонность женщин «злоупотреблять» работой, посвящая ей всё своё время, тем выше у них самоконтроль и требования к себе, а также общее стремление делать всё идеально.

Исследование показало, что, чем выше склонность женщин быть зависимой от работы, тем выше ее самоконтроль и требования к себе, а также общее стремление делать всё идеально, при этом тем ниже ее общительность, стремление быть ближе к людям и эмоциональность.

Сделанные выводы позволяют заключить, что общая гипотеза исследования получила свое подтверждение: развитие трудоголизма у женщин зрелого возраста опосредовано их личностными особенностями.

Подтвердились и частные гипотезы исследования:

1. Интровертированные женщины наиболее подвержены развитию трудовой зависимости, чем экстравертированные.

2. Трудоголизм возникает у женщин с повышенным уровнем самоконтроля.

3. Женщины-перфекционистки чаще всего являются трудоголиками.

В заключение хотелось бы отметить, что проблема трудоголизма является чрезвычайно многоплановой и требующей комплексного структурированного изучения, которое невозможно уместить в рамки одного эмпирического исследования.

Для дальнейшего исследования интересны проблемы применения системного подхода в работе с лицами, предрасположенными к зависимости от работы, расширение применения методик психодиагностического инструментария и приемов психокоррекционной работы (тренинги, индивидуальные консультации).

Результаты данного эмпирического исследования могут быть применены в рамках консультативной работы с трудоголиками и лицами, склонными к трудовой зависимости. Также данные, полученные в настоящей работе, могут применяться при подготовке и проведении лекций по профилактике трудоголизма в организациях, на курсах повышения квалификации разных специалистов, в учебных, медицинских учреждениях.

Список литературы

1. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2018. 336 с.
2. Ильин Е.П. Работа и личность. Трудоголизм, перфекционизм, лень. СПб.: Питер, 2011. 224 с.
3. Нарицын Н.Н. Трудоголики, или Бегство в никуда // Семейная психология: приложение к журналу «Домашняя аптека». 2003. № 29. С. 35–41.
4. Николаев Е.Л. Пограничные расстройства как феномен психологии и культуры. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2006. 384 с.
5. Практикум по гендерной психологии / под ред. И.С. Клециной. СПб.: Питер, 2009. 496 с.
6. Ушакова В.Р. Этнопсихологические особенности личности, склонной к трудоголизму // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2018. Т. 4. № 2. С. 87–98.
7. Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности: учеб.-метод. пособие. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2000. 23 с.
8. Urke R.J., Richardsen A.M., Martinussen M. Psychometric properties of Spence and Robbins' measures of workaholism components. Psychological Reports. 2002. № 91. P.1098–1104.
9. Schaufeli W.B., Salanova M. Work engagement: An emerging psychological concept and its implications for organizations. In S.W. Gilliland, D.D. Steiner, D.P. Skarlicki (eds.). Research in social issues in management. 2007. Vol. 5. P. 135–177.

PERSONAL CHARACTERISTICS OF WOMEN OF MATURE AGE PRONE TO WORKAHOLISM

O.V. Barinova, E.V. Aleshina

Moscow State University of Psychology and Education
Center of development and testing «Humanitarian technologies», Moscow

The article deals with the main content of the concept of workaholism, describes the causes of the development of labor dependence, and also establishes the relationship between personal characteristics and the degree of workaholism in women of adulthood. The article presents the results of an empirical study of personality characteristics in women of mature age prone to workaholism

Keywords: *workaholism, labor dependency, personality traits,specificity of workaholism in mature women.*

Об авторах:

БАРИНОВА Оксана Владимировна – кандидат психологических наук, профессор, Московский государственный психолого-педагогический университет (127051 Москва ул. Сретенка, 29), e-mail: ox16barin@yandex.ru

АЛЕШИНА Елена Викторовна – психолог, консультант по работе с клиентами, Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии» (121170, г. Москва, Кутузовский пр-т, 36, стр. 3), e-mail: aleshinaev@fdomgppu.ru

УДК 331.101.3

ЛИЧНОСТНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ПЕДАГОГОВ ПРИ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

О.В. Баринова, А.А.Васильева

Московский государственный психолого-педагогический университет
Городской психолого-педагогический центр Департамента образования г. Москвы

Рассматривается основное содержание личностных характеристик педагога, которые является центральной проблемой в психологии, психотерапии и психиатрии. Сделан акцент на образе современного педагога, который состоит из множества факторов и рассматривается относительно как самого преподавания, так и личности в целом.
Ключевые слова: *личностные характеристики педагога, педагогическая деятельность, особенности синдрома дефицита внимания и гиперактивности.*

Значимость исследования педагогической деятельности заметно возросла в последние годы по многим причинам. Педагогическая деятельность – одна из сложнейших сфер деятельности человеческого труда. В своей деятельности педагог призван решать важнейшие для общества задачи, предъявляющие высокие требования к его личностным и профессиональным чертам. Поэтому рассмотрим проблему личностных характеристик педагога, обеспечивающих эффективность его деятельности в обучении детей с СДВГ.

Как известно, синдром дефицита внимания проявляется двигательной активностью, дефектами концентрации внимания, отвлекаемостью, импульсивностью поведения, проблемами во взаимоотношениях с окружающими. Ребёнок не способен сконцентрироваться на каком-либо объекте, находится постоянно в движении, импульсивен, что ухудшает его поведение.

Весомую роль в личностных характеристиках педагога играет профессиональное педагогическое самосознание, в структуру которого, по Е.В. Марковой, входят осознание норм, правил, модели педагогической профессии, формирование профессионального кредо, концепции учительского труда; соотнесение себя с некоторым профессиональным эталоном, идентификация; оценка себя другими, самооценка, в которой выделяются когнитивный аспект (осознание себя, своей деятельности) и эмоциональный аспект [5]. Профессиональная деятельность человека – ведущая характеристика личности. Вследствие неразрывного единства сознания и деятельности формируется профессиональный тип личности. Заметное влияние оказывает профессия на личностные характеристики педагогов.

Организация исследования. В настоящем исследовании приняли

участие 95 педагогов начальной школы и воспитатели дошкольных групп образовательной организации г. Москвы.

Оценка состояния личностных характеристик педагогов, обучающих детей с синдромом дефицита внимания осуществлялась с помощью диагностики с использованием тестов, включавшей пятифакторный личностный опросник Р. МакКрае и П. Коста («Большая пятерка») в интерпретации А.Б. Хромова; методику «Личностный дифференциал»; (методика адаптирована сотрудниками психоневрологического института им. В.М. Бехтерева); методику «Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэссман и Д. Рикс, а также сбор данных планируется проводить с помощью бесед, качественного и количественного анализа. Достоверность данных проверялась с использованием U-критерия Манна-Уитни.

Результаты исследования. В результате диагностики при помощи пятифакторного личностного опросника Р. МакКрае и П. Коста было установлено, что педагоги, обучающие детей с СДВГ, более эстравертированы, обособленны, эмоционально устойчивы, практичны. В то время как не обучающие таких детей скорее интровертированы, привязаны, эмоционально неустойчивы и экспрессивны.

Первичные факторы методики «Пятифакторного личностного опросника МакКрае и Коста» отражены в таблице. Каждый из первичных факторов состоит из двух субфакторов: в первом столбце слева обозначается черта личности, соответствующая высоким баллам, справа – соответствующая низким баллам. Минимальный возможный балл по данным факторам составляет 15 баллов, а максимальный 75 баллов, поэтому можно разделить бальные оценки на уровни: низкий уровень – от 15 до 40 баллов; средний уровень – от 41 до 50 баллов; высокий уровень – от 51 до 75 баллов. По шкалам методики минимальные значения наблюдается среди показателей: 1. «Экстраверсия – интроверсия» (24,225±5,480); 2. «Устойчивость – неустойчивость» (24,887±7,210); 3. «Самоконтроль – импульсивность» (27,887±6,559). Максимальные значения: 1. «Экспрессивность – практичность» (63,394±6,326); 2. «Привязанность – обособленность» (61,127±5,739).

Средние значения по шкалам методики «Пятифакторный личностный опросник»

Шкала	Среднее значение	Стандартное отклонение
Экстраверсия – интроверсия	24,225	5,480
Привязанность – обособленность	61,127	5,739
Самоконтроль – импульсивность	27,887	6,559
Устойчивость – неустойчивость	24,887	7,210
Экспрессивность – практичность	63,394	6,326

Как видно из таблицы, выявленные различия в личностных характеристиках были доказаны при помощи расчета U-критерия Манна-Уитни. Низкие баллы по шкале «Экстраверсия – интроверсия»

свидетельствуют об интровертированности испытуемых выборки. Особенностью интровертов является отсутствие уверенности в отношении «верности» своего поведения, невнимание к событиям вокруг.

Также нами были выявлены черты личности, сопутствующие общему уровню эмоционального «выгорания» у обучающих педагогов – это волевая сторона личности; у не обучающих педагогов – это самоконтроль поведения (главный компонент данного фактора – волевая регуляция – в данном случае слабо проявлена, может проявляться в отсутствии настойчивости, однако, при достаточно высоком уровне ответственности). Исследование данных респондентов по методике «Самооценка эмоциональных состояний» (А. Уэсман, Д. Рикс) показало, что среднее значение по шкале «Оценка эмоциональных состояний» 26,493±4,335.

Данная методика применяется для самооценки эмоциональных состояний и степени бодрствования. Если сумма баллов от 26 до 40, то испытуемый высоко оценивает свое эмоциональное состояние, если от 15 до 25 баллов, то средняя оценка эмоционального состояния и низкая, если от 4 до 14 баллов.

В результате диагностики при помощи методики «Самооценка эмоциональных состояний» А. Уэссман и Д. Рикс было установлено, что уровень самооценки эмоционального состояния у обучающих детей с СДВГ педагогов выше и соответствует высокой оценке, в то время как у не обучающих данную категорию детей этот показатель заметно ниже и соответствует низкому уровню.

В целом респонденты высоко оценивают свое эмоциональное состояние, также высокие значения по данной шкале свидетельствуют об эмоциональном подъеме испытуемых.

По результатам исследования нами были рассмотрены личностные характеристики педагогов, которые, по нашему мнению, обусловлены профессиональными качествами, такими как педагогическое целепологание, т.е. владение педагогическими умениями, позволяющими организовать учебный процесс, способность к саморегуляции своей деятельности, умение ставить перед собой цели, четко планировать свою деятельность и, конечно же, способностью к эмпатии, способом установления доверительного контакта, при котором отношение педагога ориентировано на перспективу обогащения и развития потенциала самого ребёнка. Нами изучены личностные характеристики педагога, обучающего детей с синдромом дефицита внимания (индивидных, врожденных и собственно личностных, приобретенных в течение жизни).

В настоящее время понятие «синдром дефицита внимания и гиперактивность» (СДВГ), довольно часто встречается в средствах массовой информации. Можно говорить с уверенностью, что такие дети были всегда, только в последние годы в мире количество таких детей заметно возросло. По разным данным, частота встречаемости синдрома

среди детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста составляет от 4 до 9%, что отмечают как отечественные, так и зарубежные исследователи. Это значит, что в каждом классе/группе из 25 человек весьма вероятно присутствие 1–2 невнимательных и активных ребенка. В настоящее время СДВГ – это одна из наиболее частых причин обращения педагогических работников и родителей данной группы детей за психолого-педагогической помощью.

Способность педагога к целеполаганию в настоящее время является одной из важнейших профессионально-личностных характеристик. Для того чтобы педагог мог максимально точно понять ребенка, помочь ему в решении его проблем, педагог должен быть способен понимать его психологическое состояние, должен уметь грамотно выстраивать свою педагогическую деятельность

У детей с синдромом дефицита внимания в большинстве случаев присутствуют нарушения произвольной саморегуляции деятельности, эти дети не только чрезвычайно невнимательны, но и часто их поведение не соответствует требованиям конкретной обстановки. Педагоги описывают их как беспокойных, недисциплинированных, неаккуратных, навязчивых, эмоционально неустойчивых. Нельзя оставить без внимания тот факт, что у ребёнка с СДВГ при возникновении трудностей освоения учебных навыков и слабой успеваемости появляются также неуверенность в себе, заниженная самооценка, наблюдаются проблемы во взаимоотношениях со сверстниками и педагогами, усиливаются нарушения поведения. При этом замечания и наказания не приводят к желаемым результатам, а могут вызвать упрямство, вспыльчивость и агрессивность.

Исходя из всего вышеизложенного, становится очевидным, что у таких детей затруднено и формирование универсальных учебных действий (УУД) и ключевых базовых компетенций (коммуникативной, ценностно-смысловой и учебно-познавательной), которыми ребёнок должен овладеть в процессе обучения в школе (новые ФГОС РФ и Закон РФ «Об образовании»). Поэтому эту проблему следует отнести к одной из наиболее серьезных психолого-педагогических проблем современности.

Перечисленные особенности данной группы детей определяют необходимость комплексного подхода к коррекционно-развивающей работе с такими детьми, которая должна быть выстроена в первую очередь с акцентом на развитие произвольного внимания и системы саморегуляции деятельности, а не на уменьшение симптомов, связанных только с СДВГ, и направлена на повышение продуктивности деятельности и общения, гармонизацию как познавательной, так и эмоционально-личностной сфер.

Поэтому наиболее актуальным является внедрение в психолого-педагогическую практику специально разработанных методик и технологий психолого-педагогического сопровождения, обучения и

воспитания данной группы учащихся в рамках общеобразовательных учреждений, которые легко и органично встраиваются в учебно-воспитательный процесс и приносят несомненную пользу не только детям со сниженным уровнем саморегуляции деятельности, но и всем учащимся образовательных учреждений, а так же окажут несомненную помощь родителям, воспитывающих детей данной группы.

Список литературы

1. Белехов Ю. После трех не поздно! М.: АСТ, 2014. 288 с.
2. Баринова О.В., Васильева А.А. // Психолого-педагогические подходы в обучении детей с синдромом дефицита внимания: сб. материалов III междунар. науч.-практ. конф. М.: МГПП, 2018. с.13–18
3. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. М.: Дрофа, 2009. 528 с.
4. Васильева А.А. Особенности работы школьных психологов и педагогов обучающих детей 7–10 лет с СДВГ //Актуальные проблемы психологического знания. 2010. №3. С. 25–27.
5. Карпов А.В., КоневаЕ.В., МарковаЕ.В. Психология труда: учебник для бакалавров /род. ред.А.В.Карпова.М.:Юрайт, 2012. 350с.
6. Ясюкова Л.А.: Прогноз и профилактика проблем обучения в начальной школе: Методика Л.А.Ясюковой Ч. 1. [Смешанный комплект]: комплект для общеобразовательных школ и гимназий / СПб : ИМАТОН, 2006.

PERSONAL CHARACTERISTICS OF TEACHERS WHEN WORKING WITH CHILDREN WITH SYNDROME DEFICIENCY ATTENTION AND HYPERACTIVITY

O. V. Barinova, A.A. Vasilyeva

Moscow State University of Psychology and Education
City psychological and pedagogical center of the Department of education of the city of Moscow

The article deals with the main content of the concept of personality, which is the Central problem in psychology, psychotherapy and psychiatry. And also focuses on the image of the modern teacher, which consists of many factors and is considered with respect to both the teaching and the individual as a whole.

***Keywords**:personal characteristics of the teacher, pedagogical activity, features of attention deficit and hyperactivity disorder.*

Об авторах:

Баринова Оксана Владимировна – кандидат психологических наук, профессор ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (127051, г. Москва, ул. Сретенка, 29), e-mail:ox16barin@yandex.ru

Васильева Анна Александровна, педагог-психолог Городского психолого-педагогического центра Департамента образования города Москвы, (109443, г. Москва, Есенинский бульвар, д.12, к.2), e-mail: annaavasileva@mail.ru

УДК159.923

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О СВОЕМ ХАРАКТЕРЕ С ОБРАЗОМ «Я» И ЭКСПЕРТНОЙ ОЦЕНКОЙ ХАРАКТЕРА У СТУДЕНТОВ ИНФАНТИЛЬНОГО ТИПА

А.А. Наурханова

Московский городской педагогический университет, Самарский филиал

Рассмотрена проблема взаимосвязи представления о своем характере с образом «Я» и экспертной оценки характера у студентов инфантильного типа. В процессе формирования представления о своем характере у студентов изучаемого типа участвуют такие параметры образа «Я», как представление о степени гибкости своего характера, об уровне своей экстраверсии-интроверсии, о степени своей самостоятельности и независимости, об уровне своей волевой активности.

Ключевые слова: *характер, представление о своем характере, образ «Я», инфантильный характер.*

Типы характера в психологической науке выделяются на основе различий в направленности сознания и внимания индивидов на себя или вовне, в уровне психоэмоциональной лабильности человека, доминировании тех или иных психологических процессов, функций и свойств. Инфантильный характер рассматривается как комплекс черт личности, проявляющихся в незрелости эмоционально-волевой сферы, запаздывании нравственного и социального развития, отсутствии деловой мотивации, недостатке потребности в достижениях, зависимости от других, отсутствии самостоятельности в принятии решений и в действиях, а также непоследовательности поведения, иждивенческой позиции, потребности в развлечениях и удовольствии при несформированной способности к рефлексии, неразвитости преодолевающего поведения [8, с. 7]. Незрелость эмоционально-волевой сферы учащихся инфантильного типа проявляется в «равнодушии и холодности, безразличии и безучастии к трудностям и проблемам семьи, коллектива», а также «пассивности, безответственности, неуверенности в своих силах, неорганизованности, недисциплинированности и безынициативности» [4, с. 45]. У студентов инфантильного типа отмечается «незрелость применительно к категориям «самоорганизация», «самосознание», «саморазвитие» и «деструктивное представление о должном» [9, с. 10, 12].

Представление о своем характере, будучи составной частью представления о себе, неразрывно связанного с другими его параметрами, вносит существенный вклад в формирование направления поведения и деятельности личности и ее отношений с окружающим миром. Содержание этого понятия и его влияние на развитие личности практически не исследовано. Формирование представлений и образов происходит в соответствии с двумя принципами. Первый заключается в

том, что каждая эмоция, аффект стремятся удержаться во внутреннем мире и прокладывают путь для соответствующего представления, преувеличивая их логическую ценность, одновременно обесценивая и тормозя проявление противоположных представлений, преуменьшая их значение. Согласно второму принципу, мы стремимся формировать и сохранять приятные, окрашенные удовольствием представления, избегая неприятных. [2, с. 375, 368].

В соответствии с последним принципом представление о своём характере искажается. Однако реалистичность представления о себе и своём характере является важным критерием психологического благополучия и задает направление дальнейшего развития личности [7]. Принципиальным шагом процесса психокоррекции является усиление связи представлений личности с реальностью, то есть укрепление объективного, рационального, способного к адекватному поведению взрослого Я-состояния, контролирующего действия Я-состояний родителя и ребенка и адаптирующего их к действительности [1]. В отечественной теории деятельности сходным образом формулируется значимость возможности активно изменять представления в соответствии с изменяющимися условиями и накопленным опытом. А для того, чтобы субъект мог работать со своими представлениями, необходимо, чтобы содержание образа было открыто для субъекта, то есть имело «форму сознательного отражения» [3, с. 23–24].

Этим обусловлена актуальность цели настоящей работы: выявить особенности взаимосвязи представления о своём характере с образом «Я» и экспертной оценкой характера у студентов инфантильного типа. Работа выполнялась на базе вузов г. Самары. В исследовании приняли участие 117 студентов 4-го курса, обучающихся по специальности «Психология». В работе использовались психодиагностические методы и методики: методика экспертной оценки характера В.М. Миниярова [4, с. 106–109], методика «Диагностика представления о своем характере методом семантического дифференциала», методика исследования самооценки личности О.И. Моткова [5, с. 3–5], методика «Личностный дифференциал» [6, с. 269–274].

По результатам тестирования, 67,52 % студентов обнаружили представление о своем характере, не совпадающее с экспертной оценкой. Прежде всего это студенты инфантильного, тревожного и конформного типов, результаты диагностики которых не совпадают с оценкой экспертов в 100 %. Студенты инфантильного типа определили свой характер как гармоничный (57,89 %) и сензитивный (42,11 %). Для корреляционного анализа полученных данных применялся непараметрический метод – коэффициент ранговой корреляции Ч. Спирмена. Он позволяет определить связи, которые свидетельствуют о совместном согласованном изменении представления о своем

характере и когнитивного компонента Я-концепции испытуемых, но не выявляет причинно-следственные зависимости этих изменений. Корреляционный анализ дал возможность установить основные параметры связи: силу (при $p \leq 0{,}05 - p \leq 0{,}01$) и направление, а также найти доминанты внутри каждого исследуемого блока.

В группе с экспертной оценкой «инфантильный тип характера» 11 студентов определили свой характер как гармоничный. При статистическом анализе переменных обнаруживается прямая умеренная корреляционная связь их представления о своем характере с факторами методики О.И. Моткова «нравственность» ($R = 0{,}577$; $p \leq 0{,}01$), «гармоничность» ($R = 0{,}597$; $p \leq 0{,}01$), «экстраверсия» ($R = 0{,}451$; $p \leq 0{,}05$) и фактором «сила» методики «Личностный дифференциал» ($R = 0{,}544$; $p \leq 0{,}01$) и «активность» ($R = 0{,}548$; $p \leq 0{,}01$). Корреляционные связи отражают представление студентов этой группы о своей доброжелательности, искренности, отзывчивости, уравновешенности и чувстве меры, а также общительности, оптимизме, независимости и уверенности в себе. Прочие студенты этой группы, имеют представление о своем характере как о сензитивном, которое показывает по результатам тестирования и статистической обработки умеренную отрицательную корреляцию с факторами «воля» ($R = -0{,}603$; $p \leq 0{,}01$), «самостоятельность» ($R = -0{,}441$; $p \leq 0{,}05$), «гармоничность» ($R = -0{,}440$; $p \leq 0{,}05$), «активность» ($R = -0{,}432$; $p \leq 0{,}05$). Эти студенты отмечают у себя недостаток перечисленных качеств, а также недостаточную твердость, дисциплинированность, рассудительность и самообладание.

На следующем этапе по результатам корреляционного анализа мы отобрали значения переменных методик О.И. Моткова и «Личностного дифференциал», отражающие представление о себе (образ «Я»), для подтверждения значимости различий в содержании представлений испытуемых о своем характере. Достоверность различия значений переменных подтверждалась непараметрическим статистическим *U*-критерием Манна–Уитни, используемым для сравнения двух независимых выборок. Переменные, соотносящиеся с представлением о своем характере, сравнивались попарно, и на основании выявленных значимых различий, выражающих модель дифференциации испытуемыми своих личностных качеств, делались заключения об особенностях взаимосвязи представления о своем характере и образа «Я». Выявлялись значимые различия в когнитивных компонентах Я-концепции (образе «Я») студентов инфантильного типа характера, связанные с расхождением представлений о своем характере и способные объяснить этот феномен (см. таблицу).

Студенты инфантильного типа, определяющие свой характер как гармоничный, выше оценивают свою выдержку, уравновешенность характера, умение находить золотую середину в желаниях и поведении

(в сравнении с испытуемыми этой группы, определяющими свой характер как сензитивный). Первые также видят себя более активными, оптимистичными, уверенными в себе, авторитетными, открытыми к общению. Их весьма умеренная оценка своей независимости, благоразумия и склонности опираться на собственные силы тем не менее выше, чем у прочих представителей группы студентов инфантильного типа. Они также выше квалифицируют свое умение видеть у себя достоинства и недостатки, самообладание, организованность и настойчивость.

Значимые различия факторов методик О.И. Моткова и «Личностный дифференциал» студентов инфантильного типа, определяющих свой характер как гармоничный и сензитивный

	Среднее значение факторов по методике О. Моткова				Среднее значение факторов в ЛД	
Представление о характере	Воля	Самостоятельность	Гармоничность	Экстраверсия	Сила	Активность
Гармоничный	2,84	2,86	4,23	3,41	7,64	12,73
Сензитивный	2,53	2,25	3,94	3,22	5,13	10,31
U-критерий Манна–Уитни	0,009 $p \leq 0,01$	0,009 $p \leq 0,01$	0,01 $p \leq 0,01$	0,048 $p \leq 0,05$	0,016 $p \leq 0,05$	0,048 $p \leq 0,05$

Испытуемые инфантильного типа, определяющие свой характер как сензитивный, более критично относятся к своим волевым качествам; они отмечают у себя недостаточный самоконтроль, зависимость от внешних обстоятельств и оценок, недисциплинированность. Они также считают себя излишне осмотрительными и благоразумными, зависимыми от окружающих, но недостаточно самокритичными. Активностью, оптимизмом, общительностью и уверенностью в себе они довольны, сдержанность и покладистость характера, способность жить в согласии с собой и внешним миром оценивают высоко, однако ниже, чем испытуемые инфантильного типа, определяющие свой характер как гармоничный.

Таким образом, по результатам исследования студенты инфантильного типа обнаружили представление о своем характере, не совпадающее с экспертной оценкой в 100 %. Кроме того, выявлено, что значимые различия в численном выражении факторов диагностических методик, отражающих когнитивный компонент Я-концепции, обнаруживают согласованность представления о своем характере с образом «Я»; в представлении о своем характере у студентов инфантильного типа найдены компоненты образа «Я», значимо дифференцирующие эти представления.

Результаты анализа значимости различий переменных, отражающих когнитивный компонент Я-концепции, позволяют увидеть, что в процессе формирования представления о своем характере у студентов инфантильного типа участвуют следующие параметры образа «Я»: представление о степени гибкости своего характера, умении идти на

сотрудничество и компромисс, жить в согласии с собой и внешним миром; представление об уровне своей экстраверсии – интроверсии (активности, эмоциональности, импульсивности, уверенности в себе, а также общительности и оптимизме); представление о степени своей самостоятельности и независимости (благоразумии, рациональности, способности видеть свои плюсы и минусы, умении рассчитывать на себя в сложных ситуациях); представление об уровне своей волевой активности (настойчивости, сдержанности, собранности, способности к самоконтролю а также жизнестойкости, умении держаться принятой линии поведения).

Список литературы

1. Берн Э. Трансактный анализ в психотерапии: Системная индивидуальная и социальная психотерапия. М.: Академический Проект, 2006. 320 с.
2. Короленко Ц.П., Фролова Г.В. Спасительная способность – вообразить. Мн.: Харвест, 2003. 752 с.
3. Леонтьев А.Н. Понятие отражения и его значение для психологии. Речь на Международном психологическом конгрессе 4–11 августа 1966 г. // А.И. Щербаков. Хрестоматия по психологии. М.: Просвещение, 1987. С. 18–25.
4. Минияров В.М. Психология семейного воспитания (диагностико-коррекционный аспект). М.: Воронеж: НПО «МОДЭК», 2000. 256 с.
5. Мотков О.И. Методика «Самооценка личности». Вар. 2. М., 2004. 13 с. URL: http://psychology.rsuh.ru/motkov.html (дата обращения 17.09.2018).
6. Практическая психодиагностика: методики и тесты / ред.-сост. Д.Я. Райгородский. Самара: Бахрах-М, 2001. 672 с.
7. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия. М: Рефл-бук, К: Ваклер, 1997. 320 с.
8. Серегина А.А. Социально-психологические условия преодоления инфантилизма у безработной молодежи: автореф. дис. … канд. психол. наук. М., 2006. 25 с.

PARTICULAR CORRELATION OF CHARACTER STRUCTURE-IDENTITY, COGNITIVE SELF AND CHARACTER TRAITS OF THE INFANTILE PERSONALITIES

A.A. Naurkhanova

Moscow City University, Samara branch

The article deals with the problem of correlation of character structure-Identity, cognitive Self and character traits of infantile personalities. The author concludes that in the formation of infantile personality character structure-Identity specific components of cognitive Self paticipate: mental representation of flexibility and extraversion - introversion degree, an idea of self-sufficiency and volitional activity.

***Keywords**: character structure, character structure-Identity, cognitive Self, infantile personality.*

Об авторе:

НАУРХАНОВА Анастасия Александровна – соискатель кафедры педагогической и прикладной психологии ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Самарской филиал (443081, г. Самара, ул. Стара Загора, 76), e-mail: to-pleasure@rambler.ru

УДК 159.923

ПОДХОДЫ К ЛИЧНОСТНОМУ РАЗВИТИЮ В ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИИ*

О.В. Сулимина[1], С.А. Травина[2]

[1]Тверской институт (филиал) Московского гуманитарно-экономического университета
[2]Тверской государственный университет

Рассматривается понятие «личностное развитие» в отечественной психологии личности. Особое внимание уделяется научным подходам (деятельностному, культурно-историческому, структурно-динамическому и др.) к личностному развитию через качественные изменения в структуре самой личности, личностную саморегуляцию, самодетерминацию, личностный потенциал.
Ключевые слова: *личность, личностное развитие, личностная саморегуляция, самодетерминация.*

Проблема развития личности фундаментальна, безгранична по своей сути и является областью интереса вариативных научных психологических школ. Анализ тенденций и механизмов личностного развития является востребованной составляющей современных психологических исследований в силу того, что социально-экономические условия взаимодействия людей являются нестабильными, достаточно размыты моральные и нравственные ценности, в жизни каждого человека присутствует большой процент жизненной неопределенности в хаотично изменяющемся мире и др. Понимание сути и факторов данного феномена актуально как для фундаментальных, так и для прикладных исследований в области психологии. Развитие личности – очень сложный, многогранный и достаточно длительный процесс.

Сейчас в психологии личности существует большое количество разнотипных научных подходов к интерпретации понятия «личностное развитие». При этом оно и термины «личностный рост» и «личностное развитие» часто являются синонимичными и взаимозаменяемыми, а факторы, определяющие данный процесс, имеют еще больше вариаций в интерпретациях: «личностные ресурсы», «условия развития личности», «детерминанты личности» и т. д.

Как утверждает Д.А. Леонтьев, развитие личности представляет собой ее становление в процессе социализации, где личностный рост предполагает усложнение и расширение изначально имеющихся структур, а личностное развитие – это развитие «того, что есть в личности именно личностного, предполагает определенные усилия самого человека» [11, с. 154–161].

*В рамках Проекта № 17-06-01009 «Личностное развитие в период перехода от детства к взрослости: психологические механизмы, индикаторы и траектории».

В отечественной психологии личности ряд ученых изучали проблему личностного развития (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, И.С. Кон, А.Ф. Лазурский, Л.И. Божович, В.А. Петровский, К.А. Абульханова-Славская, А.Г. Асмолов, В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев, Д.А. Леонтьев и др.). В рамках данной статьи мы постарались осветить некоторые подходы вышеуказанных авторов.

Согласно культурно-историческому подходу Л.С. Выготского, личность затрагивает все единство поведения и отличается признаком овладения. Последнее обуславливает собой развитие всех психических функций и «поднимает их на высшую ступень» [4, с. 745–746]. Автор писал о том, что «необходимой предпосылкой для овладения является образование личности, и поэтому развитие той или иной функции всегда производно от развития личности в целом и обусловлено им» [5, с. 316]. Уже в начале XX в. он делал акцент на актуальности становления механизмов овладения культурными орудиями и произвольной регуляции, становлении ресурса к опосредствованному целенаправленному поведению (через социальные ценности и нормы), что ценно для раскрытия идеи развития личности.

Один из основоположников в области отечественной психологии личности – А.Ф. Лазурский – раскрыл уровневую теорию. Основная ее идея заключается в том, что человек может находиться на различных уровнях личностного развития в зависимости от соотношения эндопсихики и экзопсихики. Согласно автору, на низшем уровне развития личности находятся «недостаточно приспособленные люди»: в обусловленности их поведения внешние силы и условия преобладают над внутренними личностными характеристиками; на среднем уровне – «приспособившиеся» люди, которым свойственна «большая способность приноравливаться к окружающей среде, находить в ней свое место и использовать ее для своих целей»; на высшем уровне личностного развития располагаются люди творческие, проявляющие собственные личностные черты, независимо от жизненных обстоятельств» [7, с. 18–19]. Таких людей ученый называл «приспособляющими», то есть способными приспособить окружающую среду под себя.

Как отмечает в своих трудах Д.А. Леонтьев, «подход А.Ф. Лазурского проделал путь к вершинным проявлениям собственно личности, к «собственной неадаптивной активности личности» [9, с. 19].

В своих научных трудах Л.И. Божович также пишет об уровневой структуре в процессе развития личности. Она утверждает, что личностное развитие осуществляется благодаря систематической творческой активности человека, а не путем приспособления к внешним параметрам окружающей действительности человека. И притом самое главное – чтобы активность была направлена на трансформацию самого себя и внешней среды. Согласно Л.И. Божович, «высокий уровень личностного

развития непосредственно связан с развитием мотивационной сферы человека, его целей, стремлений, намерений. Когда индивид личностно развивается, он способен вести себя независимо от непосредственно воздействующих на него ситуаций, способен изменять обстоятельства жизни в соответствии со своими сознательно поставленными целями и сознательно управлять самим собой [3, с. 197].

А.Н. Леонтьев рассматривал личность через ее отношения с собственным, окружающим миром и другими людьми. Он отмечал в своих работах, что при «втором рождении» личности (в пубертатном возрасте) активно идет процесс собственно личностного развития. Этот процесс выражен в способности к актуализации собственной личностной позиции и осознанному руководству своим поведением. Личностное развитие, согласно автору, тесным образом связано со стремлением человека к систематическому пересмотру иерархии в структуре мотивов, выстроенной в результате собственной предшествующей деятельности. Ученый обращал внимание на то, что «благодаря иерархии мотивов в личности возникает точка опоры, которая возможна только там, где есть единая устойчивая иерархия жизненных отношений. Эта иерархия мотивов позволяет человеку быть устойчивым под внешними воздействиями и осуществлять свою собственную стратегию жизни» [8, с. 161].

И.С. Кон также ставил акцент на активном начале самой личности, на самостоятельно достигнутом человеком опыте. Он тоже говорил о важности творческого процесса в формировании и реализации собственных жизненных целей и ценностей личности.

В своих работах И.С. Кон писал, что «личность на всем протяжении своего развития приспосабливается к своей внешней и внутренней среде и одновременно более или менее целенаправленно и активно изменяет ее, адаптируя к своим осознанным потребностям» [6, с. 168]. Личностное развитие предполагает собственный, индивидуальный жизненный путь методом проб и ошибок [6, с. 169]. Как мы видим, процесс развития внутреннего мира человека предполагает сознательную, свободную и активно-творческую собственную социальную активность личности.

К.А. Абульханова-Славская утверждает, что «личностное развитие предполагает выстраивание линии жизни через собственные возможности и силы. Личностное развитие предполагает реализацию мотивов своих поступков, руководствуясь значимостью их для своей жизненной линии» [1, с. 25].

В ее интерпретации личностное развитие – это «не движение вдоль жизни, а подъем вверх, к новому качеству ее осуществления, что приводит к глубине личности и глубине жизни» [1, с. 35], но это «путь наибольшего сопротивления, тернистый и тяжелый путь» [1, с. 69]. Как мы видим, здесь речь идет уже о преодолении трудностей. На

сегодняшний день многие теоретики и практики-психологи отмечают, что личностное развитие в зоне комфорта почти невозможно.

С точки зрения А.Г. Асмолова, «человек, будучи личностью, одновременно носит социальные роли и является субъектом определения своего индивидуального жизненного пути» [2, с. 13]. Личностно развиваться, согласно данному подходу, означает ресурс, позволяющий «реализовывать выборы, которые актуализируются внутренней необходимостью и обществом, в котором человек живет и имеет активную жизненную позицию» [2, с. 410]. В схеме детерминации личности он отметил три основных элемента: общество и совместная деятельность как базовый фактор самоизменения, природа и социальная среда как условие развития и сама личность с ее основными свойствами.

А.В. Петровский в своих научных изысканиях объединил идеи «неадаптивной активности» и «отраженной субъектности» и показал, что личностное развитие есть самодвижение и оно явно отличается от процессов роста и эволюции [14, с. 7–10]. Рассматривая природу личности и механизмы личностного развития, он ввел понятия субъекта (как активного носителя отношения к миру, способного структурировать свою внешнюю активность) и субъектности (в которое вложил «свойство самодетерминации бытия человека в мире – «*causa sui*» – «причина себя» [15, с. 193]). Собственно «личностное» ученый связывает с идеями свободы и ответственности как условий субъектности. Автор пишет: «свободное принятие на себя ответственности за не предрешённый заранее исход действия и есть показатель самопорождения человека как субъекта активности» [14, с. 52]. Из данного подхода мы видим, что личностное развитие человека происходит в ходе самореализации им себя как субъекта, отражения как в зеркале собственного эго в самом себе и в других людях, затем вновь порождения себя. Таким образом, в конце концов круг замыкается, что говорит о бесконечности процесса развития, огромной его ресурсности.

Современный специалист в области психологии личности Д.А. Леонтьев утверждает, что «личностное развитие не совпадает с развитием интеллектуальным, нравственным и психическим» [13, с. 5]. Описывая содержание личностного развития, он вводит понятие личностного потенциала как специфической системной организации личности в целом, основанной на многослойной системе предопределения «ценностями, образцами и орудиями» [12, с. 61], а также «одних ценностей, мотивов, жизненных отношений другими» [12, с. 63].

Согласно автору, личностный потенциал располагается «в основе возможностей личности исходить из устойчивых внутренних критериев и ориентиров в своей жизнедеятельности и сохранять стабильность» [13, с. 8]. Он является своеобразным буфером, определяющим влияние внутренних и внешних условий на личность, на течение ее развития. Это

и есть непосредственно личностное в личности, которое характеризует меру преодоления личностью разнообразных условий (и в т. ч самой себя).

Д.А. Леонтьев считает, что сутью личностного развития является пошаговое развитие структурных элементов саморегуляции и самого высокого ее уровня – самодетерминации. В свою очередь, сама «способность к самодетерминации возникает в процессе индивидуального развития человека на основе интеграции свободы и ответственности» [10, с. 95–113].

Конечно, в рамках одной статьи невозможно раскрыть всего многообразия авторских подходов к определению понятия, механизмов и условий личностного развития человека даже в отечественной психологии, не говоря о том, что существует более сотни западных направлений в интерпретации данного феномена. Более того, мы не рассмотрели и не учли здесь возрастные аспекты, социальные, гендерные, нормативный критерий и т. д. Все это еще больше бы расширило представление о данном феномене.

Если попытаться систематизировать все многообразие интерпретации категории личностного развития, то все подходы условно можно подразделить следующим образом: личностный; деятельностный; культурно-исторический; структурно-динамический; комплексный

Личностный подход, в свою очередь, имеет достаточно точек соприкосновения с индивидуальным, однако первый предполагает принятие личности в ее естественном варианте, не ее формирование с заданными свойствами, а актуализация проявления всех ее свойств и функций. Основной принцип, описывающий личностное развитие, предполагает признание ее целостности как в контексте ее личностной организации, так и с позиции ее взаимодействия с объектами окружающего мира.

Деятельностный подход предполагает в процессе развития включение человека в различные виды деятельности, она же становится условием его самореализации, что формирует опыт и обеспечивает личностный рост. На протяжении жизни человек включается в различные виды деятельности: игровую, учебную, трудовую и др., и все они формируют основу и содержание личностного становления человека.

Культурно-исторический подход личностного развития предполагает интериоризацию истинно человеческих форм поведения в процессе освоения индивидом ценностей культуры. Социальная среда является здесь основополагающим фактором и источником движения. Основными принципами культурно-исторического подхода в личностном развитии являются: активность, инициативность личности, ее субъектность, опора на зону ближайшего развития и систематическое включение в различные виды общения как условие сотрудничества.

Структурно-динамический подход в определении личностного

развития предполагает дифференциацию статической и динамической моделей. Основополагающее значение здесь имеет эмоциональный параметр, составляющий основу динамического конструкта. Социализация личности происходит в процессе структуризации тех норм и правил, которые принимаются в определенной социальной группе и обществе в целом. Причем динамическая и статическая части личности часто находятся в противоречии, что и составляет основу личностного развития человека.

Комплексный подход подчеркивает сложность актуализации системы субъективных свойств и качеств личности человека в процессе самоизменения. Комплексность предполагает, что существует множество взаимопересекающихся факторов, определяющих стратегию и содержание личностного развития человека: личностный статус, функции в обществе, которые он реализует на различных возрастных этапах, в различных ситуациях, потребности, мотивы, цели, ценности той или иной деятельности, мировоззрение и т. п.

Конечно, попытка систематизировать все подходы к определению понятия и содержания личностного развития человека не дает оснований утверждать, что наш подход к их классификации целостный и однозначный. Внутри каждого из них тоже есть свои нюансы, исходя из того, какой контекст рассматривается и ставится во главу угла. Результаты проведенного анализа огромного количества разнообразных подходов в научной литературе по проблеме личностного развития мы обобщили в схеме «Понятие и сущность личностного развития в подходах отечественных психологов» (см. схему), в которую заложили основную идею каждого их них.

Проведенный анализ некоторых отечественных научных подходов к личностному развитию позволяет нам утверждать, что оно приоритетно определяется качественными изменениями в составе самой личности, а именно – в ее самосознании и ресурсах (иерархия мотивов, потребностей, целей, ценностей, смысложизненных ориентаций и др.). Личность является динамической системой с актуальной тенденцией к самоизменению в течение всей жизни. На современном этапе в век интенсивного развития науки и технологий люди все чаще озадачены вопросами личностного саморазвития. Ведь от этого зависит успешность, жизнестойкость и удовлетворенность человека своими действиями, достижениями и жизнью в целом.

В ряде работ мы обнаружили, что личностное развитие рассматривается достаточно узко – как процесс становления представлений субъекта об окружающем мире и определенной модели поведения как основы опыта.

Понятие и содержание личностного развития во взглядах отечественных психологов

В качестве резюме акцентируем, что личностное развитие осуществляется посредством разных форм самоопосредствования, через становление первоисточником и ресурсом движения по собственному жизненному пути. Основное содержание личностного развития представляет собой поэтапное формирование структурных компонентов саморегуляции и целенаправленное движение к самодетерминации как высшему этапу.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Личностные механизмы регуляции деятельности // Проблемы психологии личности. М.: Наука, 1982. 299 с.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / 3-е изд., испр. и доп. М.: Академия, Смысл, 2007. 528 с.
3. Божович Л.И. Психологические закономерности формирования личности в онтогенезе // Проблемы формирования личности: Избр. психол. тр. / под ред. Д.И. Фельдштейна. М.: МПСИ, Воронеж: НПО «МДЭК», 2001. 352 с.
4. Выготский Л.С. Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.
5. Выготский Л.С. Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1982. 368 с.
6. Кон И.С. В поисках себя. Личность и самосознание. М.: Политиздат, 1984. 335 с.
7. Лазурский А.Ф. Классификация личностей // Избр. тр. по психологии. М.: Наука, 1997. 446 с.
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл; Академия, 2005. 352 с.
9. Леонтьев Д.А. Теория личности А.Ф. Лазурского: от наклонностей к отношениям // Методология и история психологии. 2008. Т. 3. № 4. С. 7–20.
10. Леонтьев Д.А. Дискурс свободы и ответственности // Вестн. Моск. ун-та. Сер. 7. Философия. 2006. № 5. С. 95–113.
11. Леонтьев Д.А. Личностная зрелость как опосредствование личностного роста // Культурно-историческая психология развития / под ред. И.А. Петуховой. М.: Смысл, 2001. С. 154–161.
12. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Уч. зап. кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1. М.: Смысл, 2002. С. 56–65.
13. Леонтьев Д.А. Личностный потенциал: структура и диагностика. М.: Смысл, 2011. 680 с.
14. Петровский В.А. Феномен субъектности в психологии личности: автореф. дис. … д-ра психол. наук. М., 1993. 52 с.
15. Петровский В.А. Человек над ситуацией. М.: Смысл, 2010. 559 с.

APPROACHES TO PERSONAL DEVELOPMENT IN THE NATIONAL PSYCHOLOGY

O.V. Sulimina[1], S.A. Travina[2]

[1]Tver Institute (branch) of the Moscow University of Humanities and Economics
[2]Tver State University

The concept of «personal development» in the national psychology of personality is considered. Special attention is paid to scientific approaches to personal development through qualitative changes in the structure of the personality, personal self-regulation, self-determination, personal potential.

***Keywords**: personality, personal development, personal self-regulation, self-determination.*

Об авторах:

СУЛИМИНА Оксана Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и общегуманитарных наук Тверского института (филиала) АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» (170006, г. Тверь, ул. Дм. Донского, 37А), e-mail: sulimina_oxana@mail.ru

ТРАВИНА Светлана Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, зав. кафедрой педагогики и психологии начального образования ФБОУ ВО «Тверской государственый университет» (170000, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: travina.SA@tversu.ru

УДК 811.161.1`23

ВОЗМОЖНЫЕ КОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ОПОЗНАНИЯ НОСИТЕЛЯМИ ЯЗЫКА ВИЗУАЛЬНО ПРЕДЪЯВЛЯЕМЫХ ЗВУКОИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ СЛОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РУССКОГО ЯЗЫКА)

Л.О. Ткачева, Ю.Г. Седёлкина, А.Д. Наследов

Санкт-Петербургский государственный гниверситет

Изложены результаты исследования с помощью методики «Лексическое решение» особенностей опознания звукоизобразительных слов русского языка носителями языка трех возрастных групп (N = 58). Испытуемым необходимо было решить, является ли предъявленный стимул «словом» или «не-словом». Обнаружилась статистически достоверная временная задержка в опознании звукоизобразительных слов по сравнению с незвукоизобразительными вне зависимости от возраста испытуемых, что может быть связано с когнитивной сложностью, требующей дополнительных энергетических ресурсов и/или включения дополнительных контуров обработки информации.

Ключевые слова: *психолингвистика, звукоизобразительность, фоносемантика, русский язык, лексическое решение, опознание вербальных стимулов.*

На современном этапе развития науки наиболее актуальными являются междисциплинарные исследования, предполагающие системный подход к решению научных проблем, находящихся на стыке предметных областей. В конце XX века возникло новое направление языкознания, исследующее связь когнитивных процессов и языка, – когнитивная лингвистика, [6, с. 6]. Специфика когнитивной лингвистики заключается в использовании классических лингвистических методов сбора данных и последующей когнитивной интерпретации полученных результатов [5, с. 8]. Другое направление языкознания, имеющее непосредственное отношение к предлагаемому исследованию, – фоносемантика, изучающая звукоизобразительную (ЗИ) систему языка, традиционно подразделяющуюся на звукоподражательную и звукосимволическую. Интерес к исследованию ЗИ возник давно. Так, еще Шарль де Бросс в своем «Трактате о механическом образовании языков» аргументировал в пользу существования протоязыка, в котором звучание слов полностью соответствовало их значению [2, с. 25–31]. На современном этапе развития науки интерес к ЗИ вновь актуализировался благодаря нейролингвистическим исследованиям, основная цель которых – найти физиологические корреляты когнитивных процессов декодирования ЗИ слов. В то время как за рубежом проводится множество психолингвистических исследований восприятия ЗИ, в нашей

стране наблюдается необоснованный спад научного интереса к этой области знания и, как следствие, полное отсутствие эмпирических исследований. В наших предыдущих статьях, иллюстрирующих результаты исследования опознания визуально предъявляемых ЗИ слов английского языка русскоязычными испытуемыми, были подробно освещены фоносемантические достижения в лингвистическом [4, с. 147–150], и психосемантическом направлениях [7, с. 86–90], поэтому в данной статье мы остановимся на анализе последних эмпирических исследований ЗИ, которые приближают нас к пониманию когнитивных механизмов ее восприятия.

Долгое время в большинстве работ, посвященных изучению ЗИ, исследовались фонологические, морфо-синтаксические и звуко-символические аспекты ЗИ [15, p. 654–672]. Большое количество работ было посвящено попыткам доказать универсальность ЗИ, которая характерна для всех естественных языков [18, p. 396–410]. Гораздо меньшее количество работ было связано с изучением смысла ЗИ и практического использования. Фактически в научном освоении этой проблемы фокус внимания исследователей был перемещен на изучение внешней формы ЗИ, в то время как ее функциональность и когнитивные механизмы переработки этой информации оставались неизученными.

Лишь в 2000-х годах стали появляться работы, связанные с исследованием многогранного сенсорного значения ЗИ слов, кроссмодального взаимодействия в процессе их декодирования и места ЗИ в лингвистической и культурной экологии [11, p. 25–48; 21, p. 251–258]. С точки зрения объяснения возможных когнитивных и нейрокогнитивных механизмов восприятия ЗИ слов отдельного внимания заслуживают исследования артикуляционного символизма в ЗИ словах. Известно, что ЗИ помимо непосредственной связи с аудиальной системой восприятия в случае звукоподражания, в случае звукосимволизма распространяется на другие сенсорные модальности, а именно – на зрительную, двигательнаую, тактильнаую, а иногда может включать и внутреннюю висцеральную чувствительность и психологические состояния [10, p. 276]. Причем эта иерархия сенсорного воздействия ЗИ может носить характер многогранной семантической карты с несколькими возможными траекториями семантического расширения и углубления [28, p. 131–134].

В ряде нейробиологических исследований в начале 2000-х годов были получены данные о высокой пластичности сенсорных зон коры больших полушарий и склонности к взаимодействию между различными сенсорными модальностями на корковом уровне [27, p. 505–509]. Изучение синестезии и кроссмодального взаимодействия между сенсорными и моторными зонами коры больших полушарий в процессе восприятия звукосимволических слов [24, p. 3–34] открыло новые

горизонты для нейролингвистического подхода к исследованию ЗИ. В эксперименте, изучавшем звукоподражательную речь с применением МРТ, обнаружилось, что за звукоподражание ответственны зеркальные (мимические) нейроны в нижней лобной извилине. Там же у нормальных взрослых локализована исполнительная функция вербальной рабочей памяти – вентролатеральная часть, которая играет важную роль в создании фонетической репетиции [23, p. 257–268]. В другом эксперименте с использованием фМРТ было показано, что при аудиальном восприятии звукосимволических слов, связанных с эмоцией смеха, активируются экстрастриатная зрительная кора и премоторная область в верхней лобной извилине, в то время как на не-ЗИ слова, также связанные с эмоцией смеха, такой активации зарегистрировано не было. Результаты эксперимента свидетельствуют о том, что при аудиальном восприятии ЗИ слов, связанных с эмоцией смеха, активация в экстрастриатной зрительной коре необходима для формирования образа звукоподражания, подразумевающего смех, что является непосредственным свидетельством мультисенсорного взаимодействия при восприятии этого типа слов [22, p. 127–130]. С открытием зеркальных нейронов обнаружилось, что они включаются при аудиальном восприятии звуков, которые легко идентифицируются с задачей [25, p. 169–192].

Отдельного интереса заслуживают исследования восприятия ЗИ слов маленькими детьми, только начинающими формировать семантические связи языка, поскольку эти исследования позволяют проследить механизмы онтогенетической эволюции речи. Оказалось, что звуковая символика может возникнуть через естественное кросс-модальное взаимодействие вследствие ощущения схожести между звуками речи и другими типами информации. Благодаря тесным связям между различными сенсорными областями мозга младенцы могут спонтанно отображать перцептивный опыт на звуки речи через различные сенсорные модальности [19, p. 449–472]. Также обнаружилось, что дети до вербального возраста чувствительны к звуковой символике благодаря способности отображать и интегрировать мультимодальный вход. Считается, что звуковая символика помогает младенцам понимать звуки речи, связывая эти звуки с их референтами по созданию лексического представления, что помогает им усваивать слова, позволяя сосредотачиваться на референтах, встроенных в сложную картину [17]. Высказывается также предположение, что способность к кросс-модальному взаимодействию в процессе восприятия речи может позже превратиться в более абстрактную систему символов, воплощенных в языке как онтогенетически, так и филогенетически [14, p. 121–123].

В нашем предшествовавшем исследовании мы получили значимую временную задержку в когнитивной обработке ЗИ слов английского языка искусственными билингвами вне зависимости от их уровня владения языком [7, с. 89–90]. Для более полного понимания когнитивных механизмов восприятия ЗИ слов мы решили проверить гипотезу о том, что ЗИ слова родного – русского – языка будут также обрабатываться медленнее, чем не-ЗИ слова носителями языка различных возрастных групп.

Метод.

В исследовании приняли участие 58 испытуемых, которых можно разделить по возрасту на 3 группы: до 15 лет – 4 человека, от 15 до 50 лет – 31 человек, старше 50 лет – 23 человека. Из них 35 женщин и 23 мужчины. Процедура исследования проходила по схеме классической методики «Лексическое решение». Испытуемому на экране монитора предъявлялись стимулы трех типов: ЗИ слова (20), нейтральные слова (20), не-слова (40) в случайном порядке. Задача испытуемого – опознать предъявленный стимул как слово или не-слово нажатием клавиши, соответствующей типу стимула. Время на опознание – до 1 000 мс. Фиксируемые показатели: время опознания, количество ошибочного опознания, количество опозданий опознания стимула в пределах отведенного на это времени. Экспериментальной сессии предшествовала тренировочная, где предъявлялись 10 слов и 10 не-слов на русском языке в случайном порядке.

Стимульный материал отбирался по критериям, разработанным в нашем предыдущем исследовании [4, с. 149], которые свелись к следующим трем пунктам:

1) использовались только односложные слова, отобранные методом сплошной выборки из этимологических [8; 1] и фоносемантического словарей [9];

2) каждому ЗИ слову соответствовало одно нейтральное слово, аналогичное по типу звучания, например, плюх (ЗИ-слово) – слух (нейтральное слово). При этом использовались только звукоподражательные слова, отобранные таким образом, чтобы были представлены все типы фоносемантических звучаний: удар (бух, бах, стук, хлоп, хлюп), тон (визг, гав, писк, свист, чмок, пшик), диссонанс (скрип, треск, хрип, хруп, чирк) и комплексные звучания, сочетающие в себе характеристики удара, тона и диссонанса (лязг, плеск, плюх, щёлк);

3) каждому слову соответстветствовало одно не-слово, образованное из этого слова путем замены букв согласно фонотактическим правилам русского языка и так, чтобы сохранялся тип звучания: например, слух (слово) – флюх (не-слово). Стимулы, вошедшие в эксперимент, представлены в табл. 1.

Таблица 1

Предъявляемые в эксперименте визуальные стимулы

Звукоизобразительные слова	Нейтральные слова	Не-слова	
плюх	слух	флюх	хлус
бух	бук	буж	бун
чмок	срок	кмок	ксор
щёлк	шёлк	щёкл	шлёк
хлоп	клоп	хлок	клап
гав	ров	ваг	рав
писк	риск	сипк	скир
бах	бар	хаб	рап
скрип	крест	скирб	стерк
плеск	пресс	плекс	сперс
хлюп	клуб	хлук	блук
треск	трест	терск	стрет
хруп	труп	прух	рупт
визг	диск	звиг	ксид
лязг	глаз	зягл	загл
хрип	хром	прих	мохр
чирк	цирк	крич	криц
свист	твист	стисв	свитт
стук	куст	туск	скут
пшик	шпик	пикш	шипк

Всего было предъявлено 2 302 целевых стимула. Распределение количества предъявленных стимулов по возрастным группам представлено в табл. 2.

Таблица 2

Распределение предъявленных стимулов по возрастным группам

Слово		Возраст, лет			Всего
		До 15	От 15 до 50	Старше 50	
ЗИ	Количество	80	640	460	1180
	%	6,8	54,2	39,0	100,0
не-ЗИ	Количество	77	608	437	1122
	%	6,8	54,2	39,0	100,0
Всего	Количество	157	1248	897	2302
	%	6,8	54,2	39,0	100,0

Результаты исследования. Анализ данных производился с использованием программы IBM SPSS 25 [3]. В табл. 3 представлены распределения правильных реакций, опозданий и ошибок для ЗИ и нейтральных слов.

Таблица 3

Таблица сопряженности «Параметр» х «Точность»

Слово		Точность			Всего
		Верно	Опоздание	Ошибка	
ЗИ	Количество	831	139	210	1180
	%	70,4	11,8	17,8	100,0
нейтральное	Количество	891	96	134	1121
	%	79,5	8,6	12,0	100,0
Всего	Количество	1722	235	344	2301
	% в	74,8	10,2	15,0	100,0

Различия статистически достоверны (Хи-квадрат = 25,253; *df* = 2; *p* < 0,0001; Фи = 0,105). Количество правильных реакций статистически достоверно меньше для ЗИ слов (70,4 %), чем для нейтральных слов (79,5 %). Эффект проверялся в отношении каждой из трех возрастных групп. Для группы «До 15 лет» эффект оказался статистически недостоверным, видимо, в силу малочисленности выборки (Хи-квадрат = 0,144; *df* = 2; *p* < 0,931). Однако для двух других групп тот же эффект статистически достоверен. Для выборки «От 15 до 50 лет» доля правильных реакций для ЗИ слов – 73,6 %, для не-ЗИ слов – 85,5 % (Хи-квадрат = 30,062; *df* = 2; *p* < 0,0001), а для выборки «Старше 50 лет» для ЗИ слов 70,4 %, для не-ЗИ слов – 79,5 % (Хи-квадрат = 6,851; *df* = 2; *p* = 0,033).

Для сравнения времени реакции опознаний слов сначала для каждого испытуемого подсчитывалось среднее время реакции для ЗИ слов и нейтральных слов, которые были представлены как повторные измерения. Сравнение производилось при помощи критерия *t*-Стьюдента для зависимых выборок. Результаты сравнения приведены в табл. 4. Обнаружены различия на высоком уровне статистической значимости (*t* = 5,460; *df* = 57; *p* < 0,0001; R^2 = 0,343): среднее время опознания ЗИ слов больше, чем нейтральных слов, различия в типе стимулов объясняет 34,3 % дисперсии времени опознания.

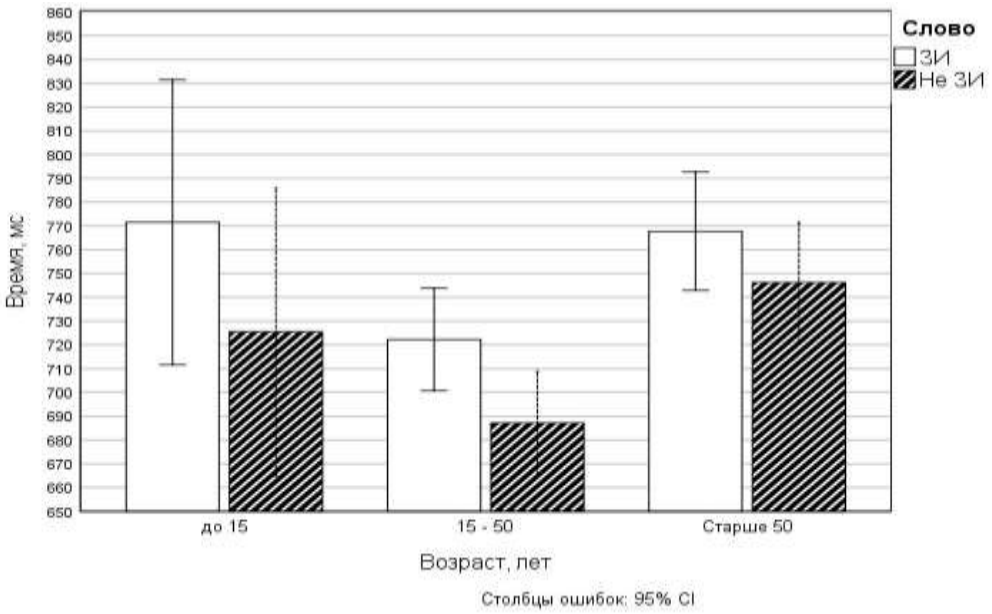
Таблица 4

Описательные статистики для времени реакции на слова

	Среднее время, мс	Кол-во	Стандарт. отклонение	Ошибка среднего
ЗИ слово	743,73	58	63,154	8,292
не-ЗИ слово	713,22	58	65,876	8,650

Для проверки влияния возраста на время опознания слов проведен 2-факторный дисперсионный анализ с повторными измерениями ANOVA 2 х 3 (параметр х возраст), с зависимой переменной «Время, мс». Обнаружены статистически достоверные главные эффекты фактора «Параметр» (*F* (1; 55) = 17,883; *p* < 0,0001) и фактора «Возраст» (*F* (2; 55)

= 5,978; p = 0,004). Эффект взаимодействия факторов статистически недостоверен (F (2; 55) = 0,953; p = 0,392). Таким образом, различие во времени опознания ЗИ слов и нейтральных слов проявляется независимо от возрастной группы. Средние значения времени опознания слов в зависимости от возрастной группы представлены на рисунке.



Средние значения времени опознания слов в зависимости от возрастной группы и типа стимула

Обсуждение. Таким образом, визуально предъявляемые ЗИ слова русского языка опознаются носителями этого языка медленнее и с большим количеством ошибок, чем нейтральные, независимо от возрастной группы. Подобный эффект был получен нами в предшествовавшем исследовании при изучении процесса опознания ЗИ-слов английского языка русскоязычными искусственными билингвами с разным уровнем владения английским языком [4, с. 150; 6, с. 89]. В данном случае, в отношении ЗИ слов родного языка величина эффекта выше (R^2 = 0,343), чем для ЗИ слов иностранного, английского, языка (R^2 = 0,188). По-видимому, обнаруженный эффект обусловлен когнитивной сложностью и, возможно, когнитивным конфликтом переработки визуально предъявляемых ЗИ слов, когда помимо системы кросс-модального взаимодействия активируются интерферирующие системы обработки информации: атоматизированная в онтогенезе система декодирования семантической информации, при доминантном правшестве связанная с левополушарным контуром функционального доминирования, и образная система обработки информации, требующая активации правополушарных ресурсов. Подтверждением этой гипотезы могут служить данные, полученные в ЭЭГ-эксперименте восприятия

слов и не-слов, когда при восприятии слов регистрировалось стойкая когерентность в бета-диапазоне в левом полушарии при доминантном правшестве [29, p. 137–150].

Заслуживает внимания также тот факт, что задержка в обработке ЗИ слов фиксировалась независимо от возраста. Тем не менее необходимо отметить, что самая младшая возрастная группа в нашем исследовании соответствовала возрасту 13–15 лет, а это 7–9 класс школы, когда система декодирования семантической информации уже автоматизирована. Интересно, что маленькие дети, которые находятся на доречевой стадии своего развития, быстрее перерабатывают ЗИ информацию, если слышат ЗИ слово и видят соотвествующую ему картинку, как было показано в исследовании, в котором проверялась гипотеза о том, связана ли способность младенцев к кросс-модальному взаимодействию с освоением языка. С этой целью было проведено ЭЭГ-исследование восприятия ЗИ слов детьми в возрасте 11 месяцев. Обнаружилось, что мозг ребенка реагирует по-разному на совпадающие пары стимулов (ЗИ слово и картинка) и на несовпадающие, при этом регистрировались поздние вызванные потенциалы (ВП) *N*400 (301–600 мс) с выраженным отрицательным отклонением для несовпадающих пар около 400 мс после начала предъявления стимулов. Это свидетельствует о сложности семантической интеграции и на уровне ЭЭГ проявляется появлением осцилляций в высокочастотном гамма-диапазоне [12, p. 196–205]. В ряде исследований гамма-диапазон связывается с мультисенсорной интеграцией [26, p. 401–409]. Результаты психосемантического исследования детей в возрасте 14 месяцев говорят о том, что звуковая символика способствует освоению словесно-референтными ассоциациями [20, p. 3080–3085]. ЗИ слова несут в себе чувственные образы, содержание восприятия, которое может варьироваться в широком диапазоне ощущений по всем сенсорным модальностям – от звука до движения, текстуры, от внешнего вида до внутренних чувств и ощущений [16, p. 1–30].

Экспериментально было доказано, что синестезия, возникающая в процессе восприятия ЗИ слов, и связанная с ней активация кросс-модальной интеграции способствуют лучшему интуитивному пониманию информации [13, p. 186–195]. По-видимому, на начальных этапах онтогенеза ЗИ является неотъемлимой частью освоения речи, но с возрастом, с годами непрерывной тренировки системы декодирования семантической информации с использованием вербально-логических кодов и левополушарных стратегий (в условиях доминантного правшества) последняя становится приоритетной и актуализируется при каждой встрече с семантической информацией. Тогда, если в слове содержится не только семантическое, но и образное послание, для полного декодирования информации недостаточно ресурсов одной

семантической системы, но требуется подключение дополнительных контуров, способных расшифровать образное, чувственное, послание, провоцирующее кросс-модальное взаимодействие.

Выводы. Полученные данные свидетельствуют о том, что у взрослых испытуемых визуальное восприятие ЗИ слов родного языка вызывает задержку в когнитивной обработке по сравнению с нейтральными словами так же, как это происходит в случае с визуальным восприятием слов иностранного языка. Вероятно, это происходит потому, что ЗИ слова несут информацию сразу в двух измерениях – семантическом и чувственном, и за счет этого когнитивная обработка такого стимула происходит сложнее и медленнее, поскольку предполагает активацию как минимум двух контуров обработки информации.

В дальнейшем нами планируется провести психофизиологический эксперимент с регистрацией биоэлектрической активности мозга с помощью ЭЭГ и ВП в процессе декодирования ЗИ слов, предъявляемых визуально и аудиально. Мы надеемся получить информацию о реорганизации системной деятельности мозга в процессе обработки ЗИ слов, что помимо вклада в решение психофизиологической проблемы на методологическом уровне позволит нам приблизиться к пониманию нейрокогнитивных механизмов восприятия ЗИ. Помимо несомненного теоретического интереса результаты исследования помогут расширить зону практического применения фоносемантики в таких областях, как лингводидактика и лингвопрагматика.

Список литературы

1. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка: толково-слообразовательный. М., 2001. Т. 1–2.
2. Михалев А.Б. Проблема звукоизобразительности во французской лингвистике// Вестник ПГЛУ. 1997. № 1–2. С. 25–31.
3. Наследов А.Д. IBM SPSS 20 и AMOS: профессиональный статистический анализ данных. СПб.: Питер. 2013. 416 с.
4. Павловская И.Ю. Психосемантическое исследование визуального восприятия иноязычной звукоизобразительности искусственными билингвами – лингвистический аспект // Вестн. Томск. Гос. пед. ун-та. 2018. № 4. С. 147–153.
5. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика: монография. Изд. АСТ: «Восток–Запад». 2007. 314 с. С. 8.
6. Скребцова Т.Г. Когнитивная лингвистика: курс лекций. СПб.: Изд. Филологический факультет СПбГУ. 2011. 256 с. С.6.
7. Ткачева Л.О. Возможные когнитивные механизмы опознания визуально предъявляемых звукоизобразительных слов английского языка русскоязычными искусственными билингвами // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2017. № 4. С. 86–92.
8. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка / под ред. Б.А. Ларина. Пер. О.Н. Трубачева. М.: ТЕРРА-Книжный клуб, 2008 .

9. Шляхова С.С. Дребезги языка: Словарь русских фоносемантических аномалий. Пермь, 2004. 226 с.
10. Akita K.A grammar of sound-symbolic words in Japanese: theoretical approaches to iconic and lexical properties of Japanese mimetics: Ph.D. dissertation. Kobe University. 2009. 346 p. URL: http://www.lib.kobe-u.ac.jp/handle_gakui/D1004724 (дата обращения:17.09.2018).
11. Ameka F.K. Ideophones and the nature of the adjective word class in Ewe // Ideophones / ed. F. K. Erhard Voeltz and Christa Kilian-Hatz. Amsterdam: John Benjamins. 2001. P. 25–48.
12. Asano M. et al. Sound symbolism scaffolds language development in preverbal infants // Cortex. 2015. V. 63. P. 196–205. URL: https://doi.org/10.1016/j.cortex.2014.08.025 (дата обращения: 17.09.2018).
13. Bankieris K., Simner J. What is the link between synaesthesia and sound symbolism? // Cognition. 2015. V. 136. P. 186–195. URL: 10.1016/j.cognition.2014.11.013 (дата обращения: 18.10.2018).
14. Cytowic R.E., Eagleman D. Wednesday is indigo blue: discovering the brain of synesthesia. Cambridge, UK: The MIT Press. 2009. 309 p. P. 121–123.
15. Dingemanse M. Advances in the Cross-Linguistic Study of Ideophones// Language and Linguistics Compass. 2012. V. 6. Is. 10, P. 654–672. URL: http://doi.org/10.1002/lnc3.361 (дата обращения: 17.10.2018).
16. Dingemanse M. Redrawing the margins of language: Lessons from research on ideophones // Glossa: a journal of general linguistics. 2018. V. 3. Is. 1. P. 1–30. URL: https://doi.org/10.5334/gjgl.444 (дата обращения: 17.09.2018).
17. Imai M., Kita S. The sound symbolism bootstrapping hypothesis for language acquisition and language evolution // Philosophical Transactions of the Royal Society B. Biological sciences. 2014. V. 369. Is. 1651. URL: 10.1098/rstb.2013.0298 (дата обращения: 11.10.2018).
18. Kazuko S., Shigeto K. A cross-linguistic study of sound symbolism: the images of size // Berkeley Linguistics Society. 2010. P. 396–410. URL: http://dx.doi.org/10.3765/bls.v36i1.3926 (дата обращения: 12.10.2018).
19. Maurer D., Mondloch C. The infant as synaesthete // Processes of change in brain and cognitive development: attention and performance XXI / ed. M.H. Johnson, Y. Munakata, Oxford, UK: Oxford University Press. 2006. 688p., P. 449–472. URL: https://doi.org/10.1002/acp.1330 (дата обращения: 17.10.2018).
20. Miyazaki M., et al., The facilitatory role of sound symbolism in infant word learning. // Proc. 35th Annual Conf. of the Cognitive Science Society / eds M. Knauff, et al., Berlin, Germany. 2013. V. 35. P. 3080–3085.
21. Newman P. Are ideophones really as weird and extra-systematic as linguists make them out to be? // Ideophones / ed. F. K. E. Voeltz and Ch. Kilian-Hatz, Amsterdam: John Benjamins. 2001. P. 251–258.
22. Osaka N., et. al. An emotion-based facial expression word activates laughter module in the human brain: a functional magnetic resonance imaging study // Neuroscience Letters. 2003. V. 340. Is. 2. P. 127-130. URL: https://doi.org/10.1016/S0304-3940(03)00093-4 (дата обращения: 18.09.2018).
23. Osaka N. Human anterior cingulate cortex and affective pain induced by mimic words: A functional magnetic resonance imaging study // Psychoanalysis and neuroscience. 2006. P. 257–268. URL: https://doi.org/10.1007/88-470-0550-7_11 (дата обращения: 12.10.2018).
24. Ramachandran V.S., Edward M. H. Synaesthesia: a window into perception, thought and language // Journal of Consciousness Studies. 2001. 8 (12). P. 3–34.
25. Rizzolatti G., Craighero L. The mirror-neuron system // Annual Review of Neuroscience. 2005. V. 27. P. 169–192.
26. Senkowski D. et al. Crossmodal binding through neural coherence: implications for

multisensory processing // Trends Neuroscience. 2008. V. 31. P. 401–409. URL 10.1016/j.tins.2008.05.002 (дата обращения: 17.09.2018).
27. Shimojo S., Shams L. Sensory modalities are not separate modalities: plasticity and interactions // Current Opinion in Neurobiology, 2001, V. 11. P. 505–509.
28. Van der Auwera J., Ceyhan T. Semantic maps // Encyclopedia of language and linguistics / ed. K. Brown, Oxford: Elsevier. 2006. P. 131–134.
29. von Stein A., et al. Synchronization between temporal and parietal cortex during multimodal object processing in man // Cerebral Cortex, 1999, V. 9, Is. 2, P.137–150. URL: 10.1093/cercor/9.2.137 (дата обращения: 17.09.2018).

POSSIBLE COGNITIVE MECHANISMS OF IDENTIFYING VISUALLY PRESENTED SOUND-SYMBOLIC WORDS BY NATIVE SPEAKERS (ON RUSSIAN)

L.O. Tkacheva, Yu.G. Sedelkina, A.D. Nasledov

Sankt-Petersburg State University, Sankt-Petersburg

The article describes the methodology and the results of the research used Lexical Decision tasks on how Russian subjects of three age groups (N=58) recognize Russian sound-symbolic, neutral, and non-words. The participants had to make a decision whether the stimulus was «a word» or «a non-word». The findings prove statistically significant delay in identification of sound-symbolic words as compared to that of neutral words irrespective of the subjects' age, which can be caused by cognitive gifficulty of the task demanding aditional energy and/or activating aditional information processing circuit.

***Keywords**: psycholinguistics, sound symbolism, phonosemantics, Russian language, lexical decision, verbal stimuli perception.*

Об авторах:

ТКАЧЕВА Любовь Олеговна – кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры педагогики и педагогической психологии факультета психологии ГОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, Санкт-Петербург, наб. Макарова, 6, факультет психологии СПбГУ), e-mail: tkachewa.luba@gmail.com

СЕДЁЛКИНА Юлия Георгиевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и лингводидактики ГОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, Санкт-Петербург, Университетская наб., д. 11, филологический факультет), e-mail: y.sedelkina@spbu.ru

НАСЛЕДОВ Андрей Дмитриевич – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии факультета психологии ГОУ ВПО «Санкт-Петербургский государственный университет» (199034, СПб, наб. Макарова, 6, факультет психологии СПбГУ), e-mail: andrey.nasledov@gmail.com

ПСИХОЛОГИЯ ТРУДА

УДК 81`253: 378.147

РИСКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ГИДОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ В УСЛОВИЯХ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

С.А. Голубков, А.В. Агуреева

Самарский национальный исследовательский университет
им. академика С.П. Королёва

Исследованы условия межкультурной коммуникации, выражающиеся в совокупности рисков, определяющих особенности профессиональной деятельности гидов-переводчиков. Сопоставлены виды деятельности гидов-переводчиков с соответствующими им профессиональными рисками: рисками предварительной подготовки, организационными рисками, рисками коммуникации. Отмечено, что реализация этих рисков приводит к неэффективной межкультурной коммуникации, основной чертой которой является отсутствие понимания (или недопонимание) между взаимодействующими сторонами. Проведенное исследование может быть применимо при подготовке переводчиков, гидов-экскурсоводов и гидов-переводчиков в рамках дополнительного образования.
Ключевые слова: *гид-переводчик, операциональная компетентность, профессиональная подготовка, межкультурная коммуникация.*

Современное развитие сфер общественной жизни определяется изменением характера межнациональных и межкультурных связей. Взаимосвязь и взаимодействие культур происходит нарастающими темпами. Интенсивность актов межкультурной коммуникации позволяет сделать вывод о возникновении единого коммуникативного пространства [13, с. 67]. Согласно данным Росстата, динамика въезда иностранных туристов на территорию РФ с 2009 г. положительна, и их число постоянно увеличивается [14]. Среди многообразия видов туризма одним из наиболее приоритетных направлений является культурно-познавательный туризм, целью которого является ознакомление с традицией «чужих» народов и стран, изучение их культурного наследия и быта [2, с. 91]. Одним из следствий данных трендов выступает необходимость анализа явления межкультурной коммуникации в рамках исследования сферы туризма, а именно – изучение профессиональной подготовки гидов-переводчиков как специалистов, готовых и способных сопровождать диалог культур, представляющих достойный образ собственной культуры. Целесообразным является изучение условий акта межкультурной коммуникации, а именно тех условий, которые влияют на успешное выполнение профессиональных функций гидов-переводчиков.

Под межкультурной коммуникацией понимается адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам [19, с. 5]. Эффективной межкультурной коммуникацией считается та, при которой достигнута ее цель, т. е. установлено адекватное взаимопонимание. При этом важным становится осознание того факта, что гид-переводчик не является исключительно транслятором какой-либо информации, но выступает «живым примером» собственной культуры, основной формой которой выступает язык. Однако в настоящее время наблюдается формирование негативного условия диалога культур: утрата самобытности как малых языков, так и развитых, свидетельствующая о кризисе коммуникации [8, с. 2].

Среди вариантов реализации межкультурной коммуникации, которые предлагает П.Н. Донец [5], выделим тот вариант, при котором носитель определенной культуры контактирует с представителем другой культуры с целью изучения ее особенностей. При этом обратимся к пониманию коммуникации не как процесса передачи исключительно содержания, а инициации генерации и переработки этой информации в сознании слушающего. Такое понимание наиболее точно отвечает доминирующей информационно-посреднической функции профессиональной деятельности гида-переводчика, являющейся взаимосвязанными видами деятельности по постоянному анализу, оценке и предоставлению информации, а также по обработке и интерпретации информации при осуществлении перевода. Выявим отличия в существующем понимании понятий «риск» и «фактор риска». Так, под фактором риска понимаются условия, влияющие на появление нежелательных результатов [20]. Обращаясь к акту межкультурной коммуникации, можно сказать, что фактором риска является угроза отсутствия или срыва понимания между сторонами коммуникационного акта, имплицитно присущая любому коммуникативному акту. Исследования психологического содержания понятия «риск» позволяют выявить такую оценочную категорию, которая определяет оценку собственных действий и психофизиологических состояний, а также обусловливает характер дальнейших действий. Тогда под риском понимается частота возникновения или интенсивность повторения события во взаимодействии с эффектами от последствия события [16, с. 23]. Таким образом, придерживаясь классификации В.И. Зубкова, определению «риск» отвечают следующие трактовки: выбор альтернатив в ситуации неопределенности, определяющих дальнейшие действия (возможно, имеющее негативные последствия), исходя из оценки ситуации, на основе которой принимается оперативное решение; действие в неопределенной обстановке при наличии угрозы; вероятность получения нежелательного результата под влиянием неопределенных факторов [7, с. 4]. Заметим, что общим для приведенных трактовок является указание на условия неопределенности, а также возможный

негативный характер результатов возможных действий.

Исходя из анализа понятия «профессиональный риск», выделим *случайную опасность*, возникающую при выполнении профессиональных обязанностей; *утрату возможности выполнять свои профессиональные обязанности*. При исследовании рисков профессиональной деятельности внимание уделяется в первую очередь техногенным профессиональным рискам, обусловленным характером неопределенности конкретной профессиональной ситуации, а также условиями труда и трудовым процессам; биологическому состоянию человека и его здоровья; механизмам и институтам защиты от рисков [1, с. 23].

Профессиональная деятельность гида-переводчика реализуется в рамках выделенного Е.А. Климовым типа «человек–человек», так как основным содержанием данной профессии является общение с группами людей [9]. Поэтому целесообразным будет изучение возможных социальных рисков, при наступлении которых возможными негативными последствиями считаются социальные факторы, которые «нежелательны, социально неприемлемы, угрожают жизни и здоровью людей» [17, с. 282]. Проблема изучения специфических особенностей риска и ответственности гидов-переводчиков по сравнению с другими профессиями обусловлена тем, что в своей профессиональной деятельности гид-переводчик постоянно сталкивается с различными негативными факторами (высокое эмоциональное напряжение, многообразие различных коммуникативных связей, резкие социальные, экономические, политические изменения в современном обществе), порождающими ситуацию неопределенности. Контекст возникновения ситуаций неопределенности принятия решений формирует поведение гида-переводчика, погружая его в состояние тревожности и вызывая необходимость тщательного самостоятельного анализа конкретной профессиональной ситуации с целью выявления причин – факторов ситуации риска и последующего определения программы его профессиональных действий с целью выполнения конкретной профессиональной задачи и ликвидации ситуации риска. Профессионально правильное решение переводит ситуацию на уровень понятной и определенной, в случае ошибки потенциальный в данной ситуации риск может перейти на уровень реально существующей опасности (собственно риска) и выразиться в виде серьезных неприятностей или больших потерь и для гида-переводчика, и для его аудитории.

Структура ситуации профессионального риска содержат следующие компоненты: субъект риска (субъект профессиональной деятельности); объекты риска (другие субъекты или профессиональные группы), подвергающиеся воздействию принятых решений субъекта риска; факторы риска – условия, обстоятельства, причины, порождающие ситуации неопределенности, которые сами по себе

являются источниками риска, поскольку воспринимаются субъектом как потенциально опасные [1, с. 24]. Таким образом, соотношение структурных компонентов ситуации риска профессиональной деятельности в рамках межкультурной коммуникации можно представить в виде схемы.

Риск межкультурной коммуникации

Рассмотрим подробнее возможные факторы риска профессии гид-переводчик. В рамках осуществления коммуникации факторы риска – «это своего рода барьеры разной этиологии, препятствующие достижению решения коммуникативной задачи в некоторых коммуникативных условиях» [3, с. 72]. Обращая внимание на то, что характеристику «неэффективной» коммуникация приобретает в отсутствие понимания между взаимодействующими сторонами, проанализируем возможные ошибки при осуществлении профессиональной деятельности гидов-переводчиков. Профессия гид-переводчик интегрирует две составляющие: переводчик и гид-экскурсовод, что обуславливает определение возможных ошибок при осуществлении деятельности указанных составляющих. Среди возможных переводческих ошибок выделяют: нарушения при передаче смысла, связанные с денотативным содержанием текста (искажения в переводе денотативного содержания оригинала: опущение, добавление, неточная передача в переводе денотативного содержания текста); нарушения, связанные с передачей стилистической окраски оригинала (стилистического регистра: нарушения в передаче функционально-стилевых или жанровых особенностей текста оригинала, калькирование оригинала, нарушения узуса переводящего языка); нарушения, связанные с передачей авторской оценки (ослабление или усиление экспрессии оригинала, неточная передача авторской оценки); очевидные нарушения нормы и узуса переводящего языка (нарушение орфографических и грамматических норм переводящего языка) [18].

Согласно типологии переводческих ошибок М.А. Куниловской, выделяются смысловые и языковые ошибки. К смысловым ошибкам относятся: ошибки, связанные с передачей референциальной информации, вызванные неправильным видением затекстовой реальности, с репрезентацией предикативной информации, включающие неправильную передачу видовременных, модальных значений; ошибки передачи имен собственных; ошибки при передаче структурно-логической информации, которые сводятся к отсутствию или нарушению логических связей, тематической организации текста, что приводит к разложению текста на отдельные предложения, утрате текстуальности,

целостности; логические ошибки, которые приводят к противоречиям в самом тексте перевода, моделируют отсутствующее в оригинале противоречие положения дел; искажение прагматической информации оригинала, неадекватная интерпретация и передача типа отношений между получателем и автором, специфики текста, способа и интенсивности выражения эмоционального отношения автора. Языковые ошибки, «ошибки выражения», не искажающие концептуальное содержание оригинала, но оказывающие существенное влияние на восприятие текста перевода, сводятся к лексическим, морфологическим, синтаксическим, орфографическим и пунктуационным [11, с. 61].

Таким образом, среди возможных ошибок при переводе выделим смысловые, языковые и логические ошибки. К смысловым ошибкам относятся искажения, неточности и неясности. К языковым – грамматические, лексические, орфографические, пунктуационные и стилистические. Логические ошибки определяются предметным и понятийным характером.

Возможные ошибки деятельности гида-экскурсовода: недостаточная разработка маршрута экскурсии (задержки, длинные переходы, демонстрация старого после нового); несоответствие моментов демонстрации и объяснения; экскурсия однобоко посвящается какой-либо стороне производства (например, только условиям работ); избыточная детализация, использование специальных терминов без объяснения их значения; сухость, схематичность, поверхность изложения, не позволяющая сконцентрировать внимание на объекте экскурсии [4; 6].

Важным является понимание, что само по себе грамотное и методически выверенное проведение экскурсии не является безусловно достаточным условием успешного акта межкультурной коммуникации. Как отмечает П.И. Сазонова, зачастую гид-экскурсовод не обладает должным уровнем владения иностранным языком, а также основ ведения межкультурной коммуникации. [15, с. 67]. Успех межкультурного общения определяется профессиональной деятельностью гидов-переводчиков, выполнением их профессиональных функций.

Сопоставим выявленные риски с видами деятельности гидов-переводчиков. Учитывая различия деятельности переводчиков, осуществляющих устный и письменный перевод, обратим внимание на устный перевод, т. к. в процессе коммуникации гид-переводчик преимущественно занимается этим видом деятельности. Устный перевод характеризуется однократным восприятием текста на слух, последующим запоминанием и однократным воспроизведением результатов перевода с помощью воссоздания образа воспринимаемого текста и его перекодировки на язык перевода [10]. Виды деятельности переводчика [12, с. 179]: восприятие иноязычного текста; формирование главного смысла будущего сообщения; отображение высказывания, его воссоздание при помощи средств языка перевода.

Риски профессиональной деятельности гидов-переводчиков

Действия		Риски	
Предварительная подготовка	Сбор фоновой информации об объектах показа	Риски недостаточной подготовки	Риск неверного определения цели экскурсии
	Разработка текста экскурсии		Риск неточной/ошибочной информации
	Пробное проведение экскурсии		Риск недостаточно отработанной экскурсии
	Установление точного результата перевода		Риск неверного определения цели перевода
	Установление характеристики адресата перевода		Риск неверного определения типа аудитории
	Определение необходимой степени приближенности перевода		Риск недостаточной/избыточной степени эквивалентности
	Оценка перекодируемого текста		Риск неверного определения стилистических характеристик, жанра
	Предварительный анализ категорий текста		Риск непонимания текста гидом-переводчиком
Сопро-вождение	Контроль психологического климата	Организа-ционные риски	Риск конфликта
	Фактический контроль за ходом экскурсии		Риск нарушения регламента
Предоставление информации	Знакомство и анализ аудитории	Риски неэффективной коммуникации	Риск неверной оценки адресата
	Вступление		Риск потери/ненахождения «общего языка»
	Оценка хода экскурсии		Риск утраты контроля над группой
	Корректировка разработанной программы		Риск неисправления ошибок
	Речевая компрессия		Риск потери информации
	Непосредственный перевод информации		Риск непонимания

Виды деятельности гида-экскурсовода: составление текста экскурсии; отработка текста экскурсии; проведение экскурсии. Таким образом, обратимся к выявленным нами ранее группам действий гида-переводчика: предварительная подготовка; сопровождение групп; предоставление информации. Предварительная подготовка включает сбор фоновой информации об объектах показа, разработку текста экскурсии, пробное проведение экскурсии, установление точного результата перевода, установление характеристики адресата перевода, определение необходимой степени приближенности перевода, оценку перекодирования текста, предварительный анализ категорий текста. Сопровождение групп предусматривает контроль психологического климата, фактический контроль за ходом экскурсии (контроль количества участников экскурсии, контроль длительности экскурсии, согласование деятельности группы с внутренними правилами). Предоставление информации реализуется через знакомство и анализ

аудитории, вступление, оценку хода экскурсии, корректировку разработанной программы, речевую компрессию; непосредственный перевод информации.

Сопоставим рассмотренные группы действий гидов-переводчиков с возможными ошибками при осуществлении их профессиональной деятельности, выявив следующие группы рисков их профессиональной деятельности: риски недостаточной подготовки, организационные риски, риски неэффективной коммуникации (см. таблицу).

Таким образом, особенностью профессиональной деятельности гидов-переводчиков является выявленная совокупность рисков, реализующаяся в условиях неопределенности. Успешная реализация профессиональной деятельности гидов-переводчиков предполагает минимизацию рассмотренных рисков. С этой целью необходимо автоматизировать действия гидов-переводчиков. Одним из важнейших рисков межкультурной коммуникации, в рамках которой реализуется деятельность гидов-переводчиков, является непонимание. Оно может быть результатом как недостаточной работы и оценки достояний родной культуры, так и недостаточным уровнем владения иностранным языком как формой чужой культуры.

Список литературы

1. Арендачук И.В. Системный психологический анализ рисков профессиональной деятельности // Изв. Саратов. ун-та. Сер. «Акмеология образования. Психология развития». Вып. 4. 2011. №. 2. С. 23–27.
2. Гагарцева А.В., Калоева З.Ю. Организация культурно-познавательного туризма Франции // JSRP. Научно-исследовательские публикации. 2014. № 8 (12). С. 91–95.
3. Гришаева Л.И. Переводческая деятельность: факторы риска и интертекстуальность // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. «Лингвистика и межкультурная коммуникация». 2015. № 2. С. 70–74.
4. Димитрова Е.В. Техника проведения экскурсий экскурсоводами // Молодежный науч. форум: Обществ. и эконом. науки: сб. ст. по материалам XLII Междунар. студ. науч.-практ. конф. № 2(42). URL: https://nauchforum.ru/archive/MNF_social/2(42).pdf (дата обращения: 19.09.2018).
5. Донец П.Н. К типологии стереотипов // Социальная власть языка. Воронеж: ВГУ, 2001. С. 183–188.
6. Емельянов Б.В. Экскурсоведение. М: Советский спорт, 2012. 216 с.
7. Зубков В.И. Риск как предмет социологического анализа // Социологические исследования. 1999. № 4. С. 3–9.
8. Илюхина Н.А., Голубков С.А. Формирование профессиональной компетенции студентов-филологов. Вестн. Самар. гос. ун-та. 2012. № 5. С. 21–26.
9. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. 304 с.
10. Словарь иностранных слов и выражений / авт.-сост. Е.С. Зенович. М.: АСТ, 2003. 778 с.
11. Корнеева Н.А. Социокультурный подход к профессиональной подготовке студентов – будущих переводчиков: дис. … канд. пед. наук. Самара, 2011. 206 с.
12. Куниловская М.А. Классификация переводческих ошибок и их электронная

разметка в brat // Проблемы теории, практики и дидактики перевода: сб. науч. трудов. Серия «Язык. Культура. Коммуникация». Вып. 16. Т. 1. Н. Новгород: НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2013. С. 59–71.
13. Михайлова Е.Е., Фомин А.Г. Ошибки в процессе синхронного перевода // Вестн. Кемеров. гос. ун-та. 2017. № 1. С. 178–183. DOI: 10.21603/2078-8975-2017-1-178-183.
14. Мухамеджанова Н.М. Межкультурные коммуникации в условиях глобализации // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. 2010. № 7 (113). С. 67–74.
15. Сайт Федерального агентства по туризму. URL: http://www.russiatourism.ru/contents/statistika (дата обращения: 10.09.2018).
16. Сазонова П.И. Профессиональная личность гида-переводчика в рамках экскурсионного дискурса // Вестн. Волгоград. гос. ун-та. Сер. «Исследования молодых ученых». 2017. № 15. С. 66–68.
17. Солнцева Г.Н. Психологическое содержание понятия «риск» // Вестник МГУ. Серия 14. 1999. № 2. С. 22–26.
18. Социальная работа: словарь-справочник / под ред. В.И. Филоненко. М., 1998. 400 с.
19. Типы переводческих ошибок (на материале перевода романа Л. Вайсбергер «У каждого своя цена») // Альманах совр. науки и образования. 2016. № 3 (105). С. 94–97.
20. Фешкина И.А. Фактор риска в условиях межкультурной коммуникации: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Саратов, 2009. 18 с.
21. Antinazi. Энциклопедия социологии. URL: http://sbiblio.com/biblio/content.aspx?dictid=97&wordid=811724 (дата обращения: 10.09.2018).

RISKS OF GUIDE-INTERPRETERS' PROFESSIONAL ACTIVITIES IN A CONTEXT OF INTERNATIONAL COMMUNICATION

S.A. Golubkov, A.V. Agureeva

Samara National Research University named after Academician S.P. Korolyov

The most recent changing in international communication causes the need to examine guide-interpreters' activities as professionals' activities that can facilitate successful intercultural dialogue. In this regard the article studies the terms of international communication as a set of risks that determine the characteristics of guide-interpreters' professional activity. The authors match the types of guide-interpreters' professional activities with the appropriate risks: risks of preparation, management risks, communication risks. The article highlights that these risks can cause ineffective intercultural communication that is generally marked by lack of understanding (or misunderstanding). The research could be implemented into the curriculum for translators'-, tour guides'-, and guide-interpreters' professional development.
Keywords: *guide-interpreter, operational competence, professional development, international communication.*

Об авторах:

ГОЛУБКОВ Сергей Алексеевич – доктор филологических наук, профессор кафедры русской и зарубежной литературы, ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королёва», e-mail: golubkovsa@yandex.ru

АГУРЕЕВА Алина Викторовна – аспирант, ассистент кафедры иностранных языков и русского как иностранного ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королёва», e-mail: midalina@mail.ru

УДК 796.071.43

К ВОПРОСУ ОБ ОБЪЕКТИВИЗАЦИИ ОЦЕНКИ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ТРЕНЕРА ПРИ ПРОВЕДЕНИИ ТРЕНИРОВОЧНОГО ЗАНЯТИЯ

С.А. Грабельников[1], Е.В. Землянов[2]

[1]Российский государственный социальный университет
[2]Правительство Тверской области

Обосновывается необходимость объективизации оценки деятельности тренера при проведении тренировочного занятия. Основной сущностью методики оценки является фрагментация тренировочного занятия на базовые элементы (условия) деятельности. Предлагаемая технология фрагментации занятия на базовые элементы деятельности является весьма объективной и хорошо формализуется, что позволяет избежать субъективных оценок при анализе тренировочного занятия экспертом. Предлагаемая методика оценки профессиональной деятельности может оказаться полезной при проведении аттестации тренеров.

Ключевые слова: *подготовка спортсменов, тренировочное занятие, эффективность профессиональной деятельности тренера.*

В настоящее время проблема качества подготовки спортсменов является одной из острейших в организации современного тренировочного процесса. Действительно, качество подготовки спортсмена отражает ресурсный потенциал системы подготовки, научно-методического и кадрового обеспечения, а следовательно, и эффективность самой системы [4; 5; 6].

Неотъемлемой частью повышения эффективности тренировочного процесса и качества подготовки спортсмена является профессиональная компетентность тренера [3]. В современной системе подготовки спортсменов на тренера возлагаются практически все управленческие функции в классическом варианте (функции планирования, внешнего мотивирования, организовывания, контроля и коррекции), реализуемые посредством управленческих технологий, характерных для практики физической культуры и спорта. В то же время отсутствуют объективные методы оценки профессионального уровня тренера, и в частности, оценка его профессиональной подготовленности при проведении тренировочного занятия. В связи с этим *целью* данной работы являлось представление технологии объективизации оценки эффективности деятельности тренера посредством фрагментации тренировочного занятия на обязательные базовые элементы.

В современных условиях ведущую роль в подготовке спортсменов высокой квалификации играет системный подход, рассматривающий весь процесс как сложную технологическую систему спортивной

подготовки для достижения необходимых спортивных результатов. Системный подход предполагает эффективное использование совокупного ресурсного обеспечения системы подготовки спортсмена.

Нами предложена следующая модель, определяющая эффективность системы подготовки спортсменов (рис. 1) [4, с изменениями].

Рис. 1. Факторы, формирующие качество подготовки спортсменов.

В предлагаемой схеме выделено несколько базовых блоков, каждый из которых вносит необходимый вклад в формирование конечного результата – качество и эффективность подготовки спортсмена.

Первый блок («Условия подготовки») характеризует установочные параметры системы подготовки спортсменов, то есть при каких условиях будет достигаться необходимый спортивный результат. Собственно говоря, данный блок формирует необходимую ресурсную (целевую, содержательную, инфраструктурную, научно-методическую и нормативную) базу для организации эффективного тренировочного процесса.

Второй блок («Обучающая подсистема») представлен двумя элементами: «технологии спортивной подготовки» и «профессиональная компетентность тренера». Важным моментом здесь является то, что субъектным носителем технологий подготовки спортсмена является тренер. Следовательно, от него зависит, какую модель заложить в подготовку спортсмена и насколько профессионально она будет реализована в тренировочном процессе, что также во многом определяет конечный результат.

Третий блок – «Спортсмен». Спортсмен (воспитанник) является носителем субъектных качеств и свойств (физическая подготовленность, функциональная готовность, психологическая готовность, здоровье),

развитие которых в процессе подготовки составляет основную цель реализации тренировочного процесса.

Не менее важными являются и такие элементы, как обязательные процедуры диагностики подготовленности спортсмена в тренировочном процессе и сравнение текущего уровня готовности спортсмена с заданными целевыми установками. Данные процедуры позволяют оценить эффективность тренировочного процесса и создают основу для эффективного управления подготовкой спортсмена. В предлагаемой модели корректировка подготовки спортсмена осуществляется за счет формирования обратного управляющего сигнала, направленного на все или на отдельные компоненты системы.

Как видно из предлагаемой модели, одним из вариантов коррекции системы будет являться и профессиональная компетентность тренера, объективность оценки которой является весьма важной.

В основу «Методики оценки эффективности деятельности тренера» [1, 2] положен пятиаспектный анализ тренировочного занятия, основу которого составляет опросник, содержащий 80 базовых элементов (условий) деятельности. Базовые элементы деятельности сгруппированы в разделы (по 4 элемента в каждом), а разделы сгруппированы в аспекты – по четыре раздела в каждом аспекте (всего пять аспектов). Базовые элементы деятельности, разделы и аспекты отражают общие требования как к тренировочному процессу, так и к организации тренировочных занятий [6].

Сущность анализа и формализации оценки сводится к оцениванию каждого из 80 базовых элементов (условия) деятельности в баллах – от 0 до 2 баллов. Критерии оценки: 0 баллов – отсутствие элемента деятельности (условия), 1 балл – элемент деятельности присутствует, в 2 балла оценивается элемент деятельности, носящий наиболее важный творческий или инновационный характер.

Содержание опросника было опубликовано в ранних работах [1, 2], поэтому ограничимся перечнем аспектов и разделов, а также выборочными примерами базовых элементов в разделе (в скобках указаны баллы, в которых оценивается базовый элемент деятельности).

Аспект 1: создание общих условий эффективного обучения

Раздел 1: «Создание внешних условий, обеспечивающих эффективность обучения в ходе тренировочного занятия».

Раздел 2: «Создание исходных условий достижения учебного эффекта на занятии».

А. Первоначальные указания тренера по плану занятия исчерпывающие и понятные (1).

Б. Спортивное оборудование (инвентарь) соответствует целям обучения, способствуют быстрому вовлечению обучающихся в тренировочную работу (1).

В. Акцентируется внимание обучающихся перед объяснением заданий на этапах занятия (1).

Г. Эффективность работы группы стимулируется передачей воспитаннику функций тренера: разминка, демонстрация упражнений и т. п. (2).

Раздел 3: «Эффективность использования времени занятия».

Раздел 4: «Информационное сопровождение занятия».

Аспект 2: Владение предметом, методикой и средствами обучения

Раздел 1: «Владение обучающими технологиями».

Раздел 2: «Использование методов обучения».

Раздел 3: «Использование в обучении общих и специальных средств на тренировочном занятии».

А. Выбранные средства обучения (общие и специальные) соответствуют целям и задачам занятия, возрастным особенностям и уровню подготовленности учащихся (2).

Б. Средства обучения подбираются под конкретные задачи, решаемые на тренировочном занятии (1).

В. Применяемые средства обучения способствуют целенаправленному развитию требуемых физических качеств (1).

Г. Используемые технические средства (оборудование и инвентарь) соответствуют целям обучения и помогают добиться поставленных задач (1).

Раздел 4: «Организация тренировочной работы в логической последовательности».

Аспект 3: Применение объяснений и демонстраций

Раздел 1: «Использование объяснений, связанных с содержанием занятия».

Раздел 2: «Использование обучающих демонстраций в ходе занятия».

А. Используемые демонстрации отражают содержание обучения (1).

Б. Демонстрации способствуют правильному усвоению обучающимися техники двигательных действий (1).

В. Демонстрации позволяют пояснить технические ошибки при выполнении двигательного действия/упражнения (1).

Г. Для демонстрации тренер привлекает обучающихся (2).

Раздел 3: «Использование устных объяснений в ходе занятия».

Раздел 4: Разъяснения при непонимании изучаемого материала

Аспект 4: Учебное взаимодействие

Раздел 1: «Оценка продвижения обучающихся на занятии»

Раздел 2: «Сообщение обучающимся о результатах (продвижении) их работы».

А. Тренер сразу же сообщает ученикам о результатах в процессе тренировочного занятия (1).

Б. Тренер указывает учащимся на неправильное выполнение

тренировочной работы (1).

В. Тренер отмечает правильное выполнение работы учениками (1).

Г. Тренер предоставляет обучающимся возможность высказать предложения по улучшению их собственной работы (2).

Раздел 3: «Помощь обучающимся в выполнении учебных заданий».

Раздел 4: «Использование предложений обучающихся по содержанию занятия».

Аспект 5: Поддержание комфортной атмосферы на занятии

Раздел 1: «Стимулирование интереса учащихся»

Раздел 2: «Поддержание активности обучающихся на учебно-тренировочном занятии»

А. Поощряется участие обучающихся в тренировочном процессе (1).

Б. В целях поддержания активности обучающихся используются приемлемые вербальные и невербальные методы воздействия в ходе тренировочного занятия (1).

В. Варьируются формы тренировочной деятельности (1).

Г. Поддерживается активность обучающихся в тренировочной работе за счет интересного содержания занятий (2).

Раздел 3: «Руководство обучающимися, не включившимися активно в тренировочный процесс».

Раздел 4: «Поддержание приемлемой дисциплины на занятии».

Приведенный сокращенный вариант опросника подтверждает то, что отражены все классические принципы и требования теории и методики физической культуры и спорта [5, 6], а, следовательно, по наличию или отсутствию базового элемента деятельности на тренировочном занятии можно объективно оценить и профессиональный уровень тренера. Фиксирование результатов проведенного занятия осуществляется по специальному бланку, в котором отмечается наличие или отсутствие базовых элементов деятельности тренера на занятии. Обработка результатов может проводиться в программной среде «Microsoft Excel».

Формализация и оценивание зафиксированных результатов по итогам тренировочного занятия осуществляется следующим образом [1, 2]. Баллы рассчитываются по каждому аспекту в отдельности (А-1, А-2, А-3, А-4, А-5), отдельно по 2–3 и 4–5 аспектам (А2–3, А4–5) и в сумме по всем пяти аспектам (А1–5). При условии, что по итогам тренировочного занятия зафиксировано наличие всех базовых элементов деятельности, максимальная сумма составит 100 баллов, а по отдельному аспекту – 20 баллов. Исходя из набранных тренером баллов, рассчитывается *коэффициент эффективности деятельности* (КЭД) по каждому аспекту в отдельности (КЭД $_{А-1}$, КЭД $_{А-2}$, КЭД $_{А-3}$, КЭД $_{А-4}$, КЭД $_{А-5}$), по 2–3 аспектам (КЭД $_{А2–3}$), по 4–5 аспектам (КЭД $_{А4–5}$) и по всем пяти аспектам (КЭД $_{А1–5}$).

Расчет КЭД производится посредством деления суммы набранных баллов на соответствующее число элементов деятельности в аспекте или группе аспектов, например:

КЭД $_{А-1} = \Sigma_{баллов}/16$ (а также отдельно по остальным аспектам);

КЭД $_{А2-3} = \Sigma_{баллов}/32$;

КЭД $_{А4-5} = \Sigma_{баллов}/32$;

КЭД $_{А1-5} = \Sigma_{баллов}/80$.

Критерии и оценка КЭД: *менее 0,7* – недостаточный профессиональный уровень; *0,71–1,00* – приемлемое и допустимое владение профессиональными навыками; *1,01–1,20* – продвинутый тренер; *1,21* и выше – мастер.

Для наглядности приведем пример расчета КЭД. За каждый по отдельности аспект тренер набрал соответственно: 13, 14, 15, 15, 16 баллов. Затем набранная сумма баллов в каждом отдельном аспекте делится на число элементов деятельности в аспекте – 16. Получаемые частные – соответственно 0,81, 0,87, 0,93, 0,93 и 1,00 – будут являться коэффициентом эффективности деятельности по соответствующему аспекту. Далее суммируем баллы по 2–3 аспектам (29) и делим на 32 – частное (КЭД) 0,906. По аспектам 4–5 получаем КЭД, равный 0,969, а по аспектам 1–5 КЭД = 0,919. Результаты заносим в таблицу.

Таблица 1. Итоговые значения КЭД по предложенному примеру.

Тренер Ф.И.О.	Дата	КЭД $_{А-1}$	КЭД $_{А-2}$	КЭД $_{А-3}$	КЭД $_{А-4}$	КЭД $_{А-5}$	КЭД $_{А2-3}$	КЭД $_{А4-5}$	КЭД $_{А1-5}$	Оценка
И. А.		0,81	0,87	0,93	0,93	1,00	0,91	0,97	**0,92**	Приемлемое владение профессиональными навыками

Таким образом, значения КЭД, зафиксированные в таблице, позволяют указать, какой из аспектов (или группы аспектов) в деятельности тренера проявляется в лучшей мере, а какой требует соответствующей коррекции. В приведенном примере общая оценка эффективности деятельности тренера соответствует приемлемому уровню владения профессиональными навыками, но выявляются некоторые проблемы, связанные с созданием общих условий эффективного обучения (аспект 1) и с владением предметом, методикой и средствами обучения (аспект 2). Следовательно, дальнейшая работа с тренером должна строиться на устранение выявленных недостатков как в индивидуальном порядке, так и через систему курсов повышения

квалификации или методических семинаров.

Корреляционный анализ, проведенный по результатам предыдущих исследований [1, 2], показал высокую зависимость показателя КЭД$_{общ}$ с показателями КЭД по отдельным аспектам (рис. 2, 3). Причем высокая значимость коэффициентов корреляции отмечена как в случае самооценки тренером своей деятельности (рис. 2), так и в случае внешней (экспертной) оценки (рис. 3). Фактически это означает, что существует объективная взаимосвязь между базовыми (обязательными) элементами деятельности тренера при проведении тренировочного занятия.

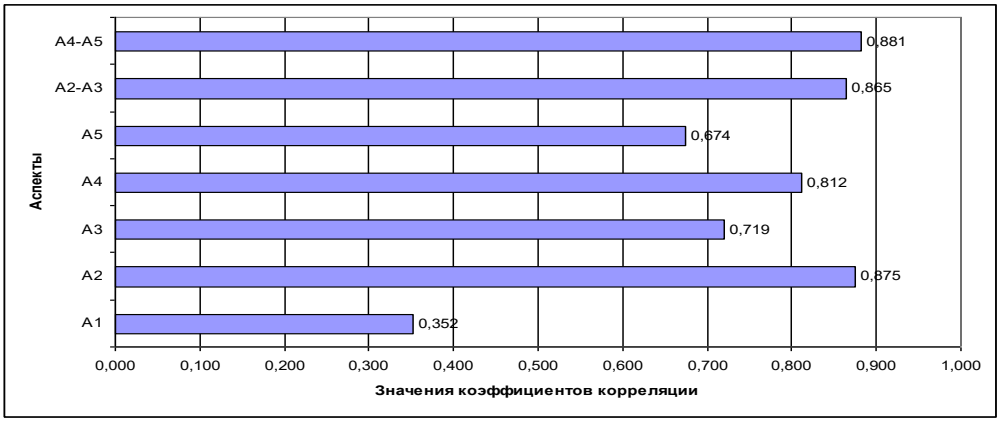


Рис. 2. Значения коэффициентов корреляции показателей КЭД по отдельным аспектам относительно КЭД$_{общ}$ ($P < 0,05$ при $r > 0,370$) при самооценке тренером проведенного тренировочного занятия

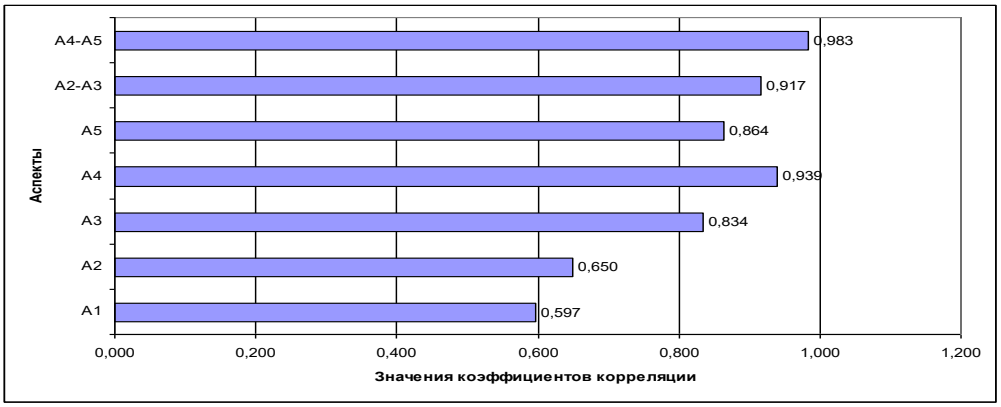


Рис. 3. Значения коэффициентов корреляции показателей КЭД по отдельным аспектам относительно КЭД$_{общ}$ ($P < 0,05$ при $r > 0,370$) при внешней (экспертной) оценке проведенного тренировочного занятия.

Таким образом, методика оценки эффективности деятельности тренера, основанная на технологии фрагментации тренировочного занятия на базовые элементы деятельности и ее последующей формализации, является объективной и может использоваться в системе совершенствования педагогического мастерства тренеров.

Отличительной чертой данной методики является то, что сбор и обработка данных может осуществляется в операционной среде Exel. Подобный подход позволяет создавать простейшие базы данных на тренеров и таким образом осуществлять мониторинг их профессионального совершенствования.

Список литературы

1. Брынцев Р.А., Грабельников С.А., Землянов Е.В. Сравнительный анализ результатов самооценки и экспертной оценки профессионального уровня тренеров по хоккею // Физическая культура и спорт Верхневолжья: сб. науч. работ. Вып. 7. Тверь: ТвГУ, 2014. С.42–48.
2. Грабельников С.А., Землянов Е.В. Методика оценки профессионального уровня тренера // Физическая культура и спорт Верхневолжья: сб. науч. работ. Вып. 5. Тверь: ТвГУ, 2012. С. 31–36.
3. Деркач А.А., Исаев А.А. Педагогическое мастерство тренера: монография. М.: Физкультура и спорт, 2004. 375 с.
4. Землянов Е.В. Структурная модель компонентов, определяющих эффективность деятельности учреждений дополнительного образования спортивной направленности // Физическая культура и спорт Верхневолжья: сб науч. работ. Вып. 4. Тверь: ТвГУ, 2011. С. 34–37.
5. Столов И.И., Ивочкин В.В. Спортивная школа. М.: Советский Спорт, 2007. 140 с.
6. Холодов Ж.К., Кузнецов В.С. Теория физического воспитания и спорта: учеб. пособие. 6-е изд., стер. М.: Академия, 2006. 480 с.

THE ISSUE OF PERFORMANCE ASSESSMENT OBJECTIVISATION COACH WHEN CONDUCTING TRAINING CLASSES

S.A. Grabelnikov[1], E.V. Zemlaynov[2]

[1]Russian State Social University
[2]Government of Tver region

In the article the necessity of Objectifying the assessment of the activities of the coach when conducting training exercises. Primary entity assessment methodology is fragmentation of training classes on basic elements (conditions). The proposed technology fragmentation lessons on basic elements of activity is very objective and well formalized that avoids subjective assessments when analyzing the training session. The proposed method for evaluating professional performance can be useful in conducting certification of coaches.

Keywords: *preparation of athletes, training session, the effectiveness of professional activities.*

Об авторах:

ГРАБЕЛЬНИКОВ Сергей Александрович – кандидат биологических наук, доцент кафедры теоретических основ физического воспитания, Тверской филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» (170007, г. Тверь, Третьяковский переулок д. 17), e-mail: gift56@mail.ru

ЗЕМЛЯНОВ Евгений Вячеславович – ведущий консультант аппарата Правительства Тверской области (170100, г. Тверь, ул. Советская, 44.); e-mail: ev.zemlianov@yandex.ru

УДК 159.9.07

МЕТОД МОДЕЛИРОВАНИЯ В ПСИХОЛОГИИ ТРУДА: ПОНЯТИЕ, СТРУКТУРА, ЭТАПЫ

Н.В. Копылова, А.А. Якушенко

Тверской государственный университет

Обобщены теоретико-методологические положения применения метода моделирования в научных исследованиях, с конкретизацией на примере психологии труда. Даны определения понятий «модель», «моделирование». Названы признаки классификации и виды моделей.
Ключевые слова: *моделирование, модель, классификация моделей, этапы моделирования.*

Моделирование как метод познания применяется в различных сферах человеческой деятельности и вследствие своей универсальности относится к классу методов общенаучного характера.

Предваряя исследование модели личности руководителя организационного уровня управления, необходимо дать общую характеристику теоретических положений метода моделирования как инструмента научного познания в психологии труда и описать виды моделей.

Создание аналогий в виде моделей вещей материального мира на основе интуиции или аналитико-синтетической работы мышления возникает одновременно с появлением научного познания. На первых этапах развития моделирования как научного метода оно было связано с созданием проектов архитектурных и скульптурных сооружений.

Потешные сражения молодого Петра I, имеющие место в современном мире как армейские учения, не что иное, как использование метода моделирования в практике ведения боя.

Предпосылками возникновения моделирования как метода научного исследования явились разработки в физике – метода физических аналогий Дж.К. Максвелла; в математике – теорем о необходимых условиях подобия Ньютона–Бертрана; о функциональной зависимости критериев подобия Бэкингема–Федермана; о достаточных условиях подобия Кирпичева–Гухмана.

Первый опыт моделирования в экономике ознаменован созданием модели общественного производства Ф. Кене.

Появление компьютеров и кибернетики вывело моделирование на более высокий уровень развития, когда стали востребованными знания психологии и нейрофизиологии. Бионика как раздел кибернетики, в свою очередь, позволяет психологии опираться на аналоги психического отражения, созданные методами компьютерного моделирования.

Наиболее широкое применение информационно-компьютерные модели нашли в когнитивной психологии [4].

Несмотря на то что в каждой области знаний, где применяется моделирование, есть своя специфика, существуют общие принципы и отличительные черты моделирования.

Главной особенностью моделирования является опосредованность процесса познания с помощью объектов-заместителей на основе абстракций, аналогий, гипотез и других методов познания. Метод моделирования используется в тех случаях, когда объекты (вопросы, возникающие по этим объектам) невозможно исследовать непосредственно в силу того, что это исследование затратно по времени и (или) средствам (трудовым, финансовым), недоступно, имеет этические ограничения и др.

В формулировке И.Б. Новика и А.И. Уемова моделирование – это опосредованное практическое или теоретическое исследование объекта, при котором непосредственно изучается не сам интересующий нас объект, а некоторая вспомогательная искусственная или естественная система (модель): а) находящаяся в некотором объективном соответствии с познаваемым объектом; б) способная замещать его на определенных этапах познания; в) дающая при исследовании в конечном счете информацию о самом моделируемом объекте» [4].

А. Кочонди определяет моделирование как «метод научного исследования, в ходе которого познание непосредственно интересующего исследователя объекта осуществляется путем изучения другого объекта, обладающего определенным и известным исследователю объективным отношением соответствия, сходства с познаваемым объектом» [3].

Анализ содержания приведенных выше определений моделирования показывает наличие в этом процессе трех элементов:

1) субъекта моделирования (исследователя или группы исследователей), который познает отдельные аспекты объекта моделирования, создает, выбирает и использует модель (по мнению А. Кочонди, субъект моделирования только в том случае может совершать сложные теоретические и практические действия по созданию модели, ее исследованию и переносу знания, если у него хорошо развита такая операция мышления, как абстрагирование [3]);

2) объекта исследования – подлинного оригинала, прототипа, образца, познание которого или некоторых его аспектов является целью моделирования (объектом моделирования могут выступать не только материально-вещественные, но и идеально-мысленные образования);

3) модели, опосредованно представляющей объект в сознании субъекта.

При более подробном описании метода моделирования А. Кочонди вводит четвертый элемент процесса моделирования – средства

исследования, которые исследователь используются в процессе моделирования. Автор делит средства моделирования на три группы: 1) материально-технические (приборы, инструменты и др.); 2) теоретически-мысленные (понятия, суждения, теоремы, принципы и пр.);3) логические приемы (дедукция, индукция, логические правила и операции).

Выбор средств исследования зависит от целей моделирования, природы объекта, природы модели и этапа моделирования (создание модели, исследование модели, перенос и подтверждение нового знания) [3].

Один и тот же объект может иметь множество моделей, а разные объекты могут описываться одной моделью. Модели одного и того же объекта, предназначенные для разных целей, могут быть совершенно разными. Например, для описания такого объекта моделирования, как «личность в профессии», могут применяться следующие модели: профессиограмма специалиста, квалификационные требования, профессиональный стандарт.

Исследователями сформулировано более 30 определений понятия «модель». Назовем наиболее часто встречающиеся в научной литературе определения понятия «модель»:

– такой материальный или мысленно представляемый объект, который в процессе познания (изучения) замещает объект-оригинал, сохраняя некоторые важные для данного исследования типичные его черты [1];

– упрощенное, можно сказать, «упакованное» знание, несущее вполне определенную ограниченную информацию о предмете (явлении), отражающее те или иные его свойства [1];

– объект-заместитель объекта-оригинала, обеспечивающий изучение некоторых свойств оригинала [5];

реально существующая или мысленно представляемая система, которая, замещая и отображая оригинал с определенной целью, находится с ним в отношениях подобия (сходства) [2] (для раскрытия понятия «замещение» употребляются также такие понятия, как «подражание», «уподобление», «воспроизведение», «аналогия», «символизация», «соответствие», «отражение», «сходство» и т. п.).

Обобщая имеющиеся определения понятия «модель» на основе анализа опыта использования метода моделирования в естественных, технических и гуманитарных науках, В.А. Штерензон дает такое определение: «модель – это наше представление об исследуемом объекте, своеобразная форма кодирования информации об объекте» [6].

Определение понятия модели с точки зрения философии дано А. Кочонди: «Научная модель – материальная или идеальная система, повторяющая объект научного познания, объективно соответствующая и заменяющая его в процессе исследования с целью получения новой

информации об объекте познания» [3].

Основными свойствам моделей являются:

– адекватность – степень соответствия модели реальному явлению (объекту, процессу), для описания которого она строится;

– конечность – отображение оригинала лишь в конечном числе его отношений и с использованием конечных ресурсов моделирования;

– упрощенность – отображение только существенных сторон объекта;

– полнота – учет всех необходимых свойств объекта;

– приблизительность – приблизительное отображение действительности;

– информативность – достаточность информации об объекте в рамках гипотез, принятых при построении модели;

– потенциальность – предсказуемость модели и ее свойств.

При работе с моделями должны выполняться два основных правила: модель должна обнаруживать сходство с объектом и вместо объекта исследуется модель, замещающая объект.

В научной литературе по моделированию достаточно широко представлена информация по классификации моделей. В качестве признаков классификации моделей названы следующие: цель исследования (научный эксперимент, комплексное испытание, производственный эксперимент, оптимизационные); область применения (учебные, опытные, научно-технические, игровые, имитационные); отрасль знаний (технические, социальные, биологические, психологические); фактор времени (статические, динамические); наличие воздействий (детерминированные, стохастические); способ оценки параметров (один показатель, несколько показателей); способ представления (материальные, информационные, вербальные, знаковые) и др.

В соответствии с классификацией видов моделей в нашем исследовании будут создаваться и исследоваться иерархические информационные описательные (вербальные) модели личности менеджера организационного уровня управления в экспектациях субъектов процесса труда. Объектами для создания моделей являются начальники и заместители начальников отделений почтовой связи ФГУП «Почта России».

Можно обозначить основные цели моделирования, которые исследователи ставят перед собой: понимание сущности исследуемого объекта; отработка навыков управления объектом; отбор оптимальных способов управления объектом; прогнозирование прямых и косвенных последствий; решение прикладных задач.

Существуют различные взгляды на процесс моделирования, количество его этапов и их содержание, отраженные в работах

отечественных и зарубежных ученых [3, 4].

По мнению Б.А. Глинского, процесс моделирования включает четыре этапа [4].

I этап – на основе знаний об объекте осуществляется материальное или мысленное конструирование модели объекта. Исследователь может создать несколько моделей-аналогов объекта, каждая из которых будет отражать определенные стороны исследуемого объекта.

II этап – исследование модели как самостоятельного объекта осуществляется на основе модельных экспериментов при изменении условий их проведения.

III этап – происходит корректировка знаний о модели с учетом свойств объекта-оригинала. Полученный при исследовании модели результат мы можем переносить на оригинал при условии, что объект и оригинал связаны необходимыми признаками сходства. Если полученный результат показывает признаки сходства модели и оригинала, то перенос неправомерен.

IV этап – построение теории объекта на основе информации, полученной при экспериментальном исследовании объекта. Задачами построенной теории могут быть: преобразование объекта, управление объектом и др.

В обобщенном виде процесс моделирования представлен на рис. 1.

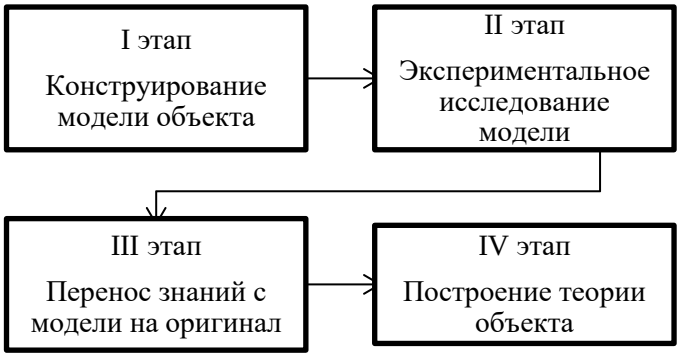


Рис. 1. Этапы процесса моделирования по Б.А. Глинскому

Разработчики метода моделирования отмечают такую его особенность, как цикличность, то есть неоднократное повторение четырехэтапных циклов, позволяющее уточнять данные и исправлять допущенные ошибки.

В исследовании «Гносеологические особенности метода моделирования и его место в научном познании» А. Кочонди обосновывает необходимость семи этапов процесса моделирования [3], которые наглядно представлены на рис. 2.

Рассматривая подробнее процесс моделирования, требования и условия его осуществления в представлении А. Кочонди, можно отметить некоторые особенности каждого этапа.

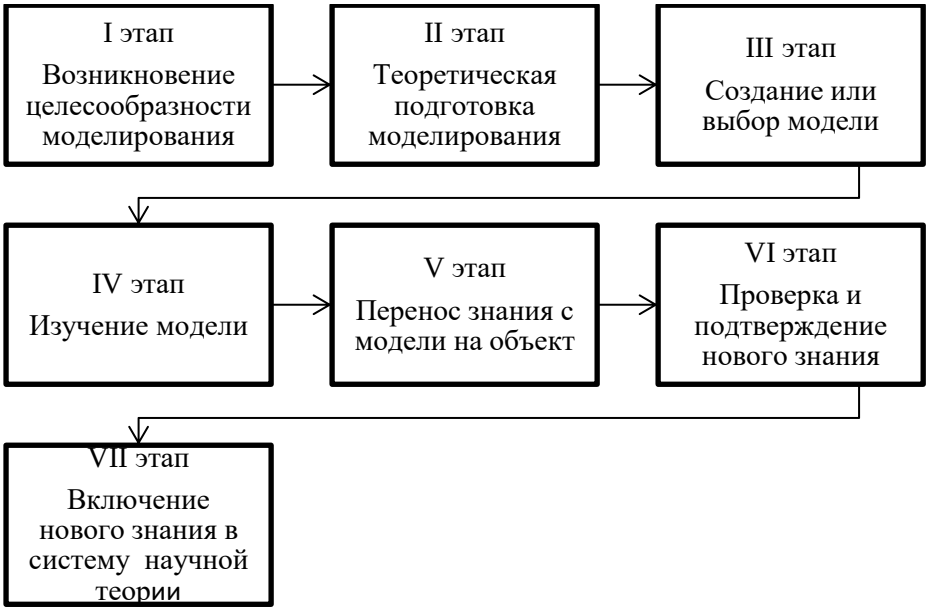


Рис. 2. Этапы процесса моделирования по А. Кочонди

I этап – возникновение необходимости (или целесообразности) моделирования, обусловленное исследованием объекта или его определенных сторон с использованием основных методов научного познания как на эмпирическом, так и на теоретическом уровне. Если исследователь сталкивается с проблемой невозможности дальнейшего исследования объекта и получения информации о нем, он обращается к моделированию. В качестве примера возникновения подобной ситуации в процессе научного исследования автор приводит опыт создания модели ДНК Уотсона–Крика.

II этап – теоретическая подготовка моделирования. Основной задачей этого этапа, по мнению А. Кочонди, является исследование объектов, способных выступать в качестве модели. Наиболее существенным аспектом этого этапа моделирования является выявление причастности объекта и будущей модели и его количественный и качественный анализ.

III этап – создание или выбор модели осуществляется на основе сравнения отношений между объектом и феноменами, которые мысленно или материально могут быть его моделями. Автор настаивает на учете ряда требований при создании модели: учет широкого круга знаний об объекте не только исследуемого, но других связанных с ним отраслей науки; учет возможности выполнения опытов с моделью и переноса их результатов на объект.

IV этап – изучение модели, то есть использование модели как объекта непосредственного исследования до получения необходимых знаний. Глубина полученных знаний, их существенность определяются

задачами изучения объекта исследования. Моделирование может считаться успешным, если полученные знания могут быть распространены на объект исследования.

V этап – перенос знания с модели на объект с помощью теоретических и логических средств. А. Кочонди отмечает, что достоверность переносимой информации обеспечивается соблюдением следующих условий: новое знание должно быть связано со свойствами, присущими и объекту, и модели; элементы и отношения структуры модели должны объективно соответствовать элементам и отношениям объекта; форма соответствия модели и объекта должна быть известна исследователю; теоретические и логические средства, используемые при переносе знания, должны обеспечивать его валидность; успешность моделирования во многом определяется уровнем развития данной отрасли науки, возможностью применения количественных методов анализа и интерпретации информации; характер и достоверность результатов моделирования зависят от видов используемых моделей (например, отмечает автор, у материальных моделей возможны математические погрешности) [3].

VI этап – проверка и подтверждение нового знания осуществляется при помощи «многосторонних теоретических, логических и практических приемов» [3]. На этом этапе исследователь должен выполнить следующие действия: проверка точности переноса знания с модели на объект; сравнение нового знания с фактами, имеющимися об объекте исследования (если при помощи нового знания нельзя объяснить факты об объекте, то модель отклоняется и строится новая); соотнесение новой информации с научными законами и принципами данной отрасли знания; практическая проверка и подтверждение нового знания, которое является обязательным при использовании материальных моделей.

VII этап – включение нового знания в систему научной теории, отражающей моделируемый объект (или, если теории не существует, то она может быть разработана на основе итогов моделирования) [3].

Виды моделирования можно классифицировать по ряду признаков, которые перечислены ниже.

1. Характер моделей: знаковое моделирование – объектом является чертеж, схема или формула; мысленное моделирование – создание модели при помощи процессов мышления, воображения, памяти; аналоговое моделирование – описание оригинала и самой модели при помощи одного и того же математического соотношения; предметное моделирование – в качестве модели могут выступать физические, геометрические, функциональные или геометрические свойства объекта; модельный эксперимент – участие в эксперименте не самого объекта, а его модели, наделенной всеми качествами объекта [4].

2. Характер моделируемых объектов (предметы природной или социальной реальности).

3. Сфера приложения моделирования – отрасль деятельности человека (техника, экономика, логика, психология и др.).

Обобщая многообразие способов моделирования, можно разделить их на две основные группы: способы аналитического моделирования; способы имитационного моделирования.

Кроме моделирования, процесс познания объекта должен включать и другие методы получения знаний, которые при обобщении и объединении на завершающей стадии исследования позволят сформулировать достаточно широкое и точное описание объекта.

Список литературы

1. Ашихмин В.Н., Гитман М.Б., Келлер И.Э. и др. Введение в математическое моделирование: учеб. пособие / под ред. П.В. Трусова. М.: Логос, 2005. 440 с.
2. Зобнин Б.Б. Моделирование систем: конспект лекций. Екатеринбург: Изд-во УГГГА, 2001. 129 с.
3. Кочонди А. Структура научного моделирования. URL: https://docviewer.yandex.ru/view (дата обращения: 24.05.2018).
4. Никандров В.В. Экспериментальная психология: учеб. пособие. СПб.: Речь, 2007. 511 с.
5. Советов Б.Я., Яковлев С.А. Моделирование систем: учебник для вузов / 3-е изд., перераб и доп. М.: Высшая школа, 2001. 343 с.
6. Штерензон В.А. Моделирование технологических процессов: конспект лекций. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2010. 66 с. URL: http://www.rsvpu.ru/filedirectory/3468/shterenzon.pdf (дата обращения: 07.07.2018).

METHOD OF MODELING IN LABOR PSYCHOLOGY: CONCEPT, STRUCTURE, STAGES

N.V. Kopylova, A.A. Yakushenko

Tver State University

The theoretical and methodological provisions of the application of the modeling method in scientific research are summarized, with specification by the example of labor psychology. The definitions of the concepts «model», «modeling» are given. The signs of classification and types of models are named.

***Keywords**: modeling, model, classification of models, stages of modeling.*

Об авторах:

КОПЫЛОВА Наталья Вячеславовна – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: nvkopylova@mail.ru

ЯКУШЕНКО Анастасия Александровна – аспирант кафедры психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: anastasiia_novikova91@bk.ru

УДК 378.4

МЕЖДУНАРОДНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА: ГОТОВНОСТЬ К МЕЖКУЛЬТУРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ

М.В. Приданова, Н.А. Илюхина, В.А. Конев

Самарский национальный исследовательский университет
им. академика С.П. Королева

Обосновывается необходимость подготовки преподавателя вуза и аспирантов к интеграции в международное образовательное пространство как полноправных партнеров. Дается описание дидактической системы обучения иностранному языку при подготовке кадров высшей квалификации. В качестве доминирующего применяется метод диалога. Критерием эффективности разработанной системы называется готовность личности к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество. Приводятся результаты опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: *интеграция, межкультурная интеграция, международная деятельность, готовность к межкультурной интеграции.*

Современный этап развития общества отмечается значительными изменениями в политической, экономической и социальной сферах, новыми требованиями к обучаемым и преподавателям. Интеграция образования в международное образовательное пространство, характеризующаяся взаимопроникновением национальных культур, предполагает организационные и содержательные изменения в структуре высшего образования. Одна из проблем – получение студентами двойных дипломов; другая – готовность преподавателей к интеграции в международное научно-педагогическое сообщество.

Актуальность проблемы

1. Двойные дипломы представляют собой документы государственного образца, признаваемые участниками образовательного процесса с двух сторон, что требует разработки совместных программ и преподавания учебных дисциплин (совместное образование). Трудность заключается в том, что вузы не обладают внутренней свободой для определения набора дисциплин, что устраивало бы зарубежных коллег, которые проводят тестирование студентов, выезжающих для продолжения обучения за рубеж. Сложным для студентов является то, что различаются образовательные стандарты и требуется тщательная увязка дисциплин. Однако правомерен вопрос: а что дает двойной диплом? Возможность карьерного роста? Жизненный опыт? Можно получить второе образование параллельно с первым в российском вузе.

2. Россия как полноправный партнер в мировой образовательной системе, интегрируясь в неё, сталкивается с проблемой подготовки преподавателей к международной деятельности, специфика которой изменяет требования к преподавателям высшей школы [5]. В области профессиональной педагогики не решена проблема их готовности к межкультурной интеграции. Исследователи обращались к отдельным аспектам деятельности преподавателя высшей школы и становлению его профессиональной культуры (И.П. Андриади, Е.А. Бодина, Г.У. Матушанский [2], Т.И. Руднева, В.А. Сластенин и др.). Требует разработки проблема подготовки преподавателей как субъектов диалога культур, владеющих иностранным языком для научных и практических целей. Анализируется социальный заказ на подготовку преподавателей вузов, владеющих иностранным языком в контексте межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество (Т.Н. Астафурова, Р.П. Мильруд, Е.Н. Соловова, И.И Халеева и др.).

Методология исследования

Объектом нашего исследования является подготовка специалистов неязыкового профиля к интеграции в научно-педагогическое сообщество [3]. Основаниями для раскрытия данной методологической характеристики послужили следующие аргументы: расширение международных контактов и углубление деловых отношений в образовании; диверсификация отношений между университетами; модернизация содержания и средств профессиональной подготовки специалистов. Прежде всего необходима непрерывная подготовка научно-педагогических кадров, начиная с аспирантуры, где осваиваются средства межкультурной интеграции (предмет исследования).

На первом этапе исследования уточнялись суть и структура ключевых понятий. Так, под межкультурной интеграцией понимался целостный педагогический процесс межкультурного взаимодействия и общения, который характеризуется средствами достижения сотрудничества в международном образовательном процессе; под международной деятельностью – комплекс способов взаимодействия и совокупность видов деятельности, способствующих интеграции в международное образовательное пространство. Основным условием для межкультурного взаимодействия является единый язык общения (английский). В целом успешность международной деятельности обусловлена профессиональной готовностью к ней – интегративным свойством личности, обеспечивающим преодоление барьеров взаимодействия в ходе интеграции в международное образовательное пространство через освоение культуры другой страны средствами иностранного языка. При определении структуры готовности опора делалась на принцип идентификации структуры международной

деятельности (проектная, конструкторская, организаторская, когнитивная, гностическая) и структуры межкультурной интеграции (взаимосвязь, взаимодействие, взаимопроникновение) [4]. Доказательством целесообразности такого подхода было соотнесение возможностей профессиональной деятельности специалистов неязыкового профиля с трудностями коммуникации, которые возникают в состоянии эмоциональной напряженности взаимодействия [7].

В ходе исследования отбирался комплекс методов. Так, для рассмотрения проблемы исследования анализировалась философская, педагогическая, психологическая, социологическая литература, что позволило раскрыть специфику и особенности международной деятельности, определить структуру результата языковой подготовки аспирантов в виде их готовности к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество, обосновать в качестве базового средства иностранный язык. Результаты опытно-экспериментальной работы получены в ходе обобщения педагогического опыта, педагогического наблюдения, контент-анализа учебных программ. Констатирующий и формирующий эксперименты потребовали эмпирических методов (анкетирование, самооценка, тестирование). Подсчет результатов проводился с помощью корреляционного анализа. Монографическую выборку исследования представили аспиранты Самарского национально-исследовательского университета им. академика С.П. Королёва (80 человек).

Результаты исследования

При разработке дидактической системы ставились задачи адаптации аспирантов к специфике международной деятельности, что предполагает овладение знаниями европейского научного и педагогического опыта в рамках подготовки кадров высшей квалификации с опорой на совокупность методологических подходов: достижению согласованности в процессе межкультурного взаимодействия способствовал контекстный подход (интегрировалось предметное и социокультурное содержание международной деятельности; проектированию интегрированного материала иностранного языка – личностно-ориентированный подход; отбору средств освоения иностранного языка – культурологический подход; соответствию содержания иностранного языка функциям специалиста неязыкового профиля – компетентностный подход.

Профессиональная специфика при изучении аспирантами иностранного языка представлялась иностранным языком для профессиональных целей и спецкурсом иностранного языка для научных целей [6]. При определении процессуального элемента дидактической системы базировались на понимании педагогической деятельности как особого вида деятельности, которая строится на тех же

содержательных элементах, что и культурная деятельность, и которая ставит своей конечной целью формирование способности человека «оживлять культурные смыслы» [1, 2, 3, 4]. Образование, формирующее мысль, а не знание, развивает культурную способность определять границу значимого и незначимого, чему будет способствовать метод диалога. Данное утверждение позволило утвердиться в необходимости при проектировании процессуального элемента дидактической системы применения диалога как активного метода обучения иностранному языку при освоении аспирантами всех содержательных модулей. Межкультурный диалог может способствовать культурной идентификации в условиях международного пространства и противостоять изолированности региональной системы от мирового опыта подготовки кадров высшей квалификации.

При обучении аспирантов иностранному языку интегрируются активные методы обучения с разными видами упражнений (идентификационно-прогностические, коммуникативно-познавательные, познавательно-сравнительные, познавательно-поисковые, креативно-поисковые, культуроведчески-коммуникативные), что создает условия для формирования продукта на иностранном языке (рефераты, статьи, тезисы, кейсы, эссе и др.).

Таким образом, расширилось противоречие между существующей практикой подготовки кадров высшей квалификации в неязыковом вузе и изолированностью от мирового научно-педагогического сообщества. В ходе целостного педагогического процесса аспиранты приобретали способности к выполнению различных видов международной деятельности, погружаясь в имитирующие ситуации межкультурного общения, моделируемые адекватно виду сообщества (научное, педагогическое), в которое предлагается интеграция специалиста в процессе международной деятельности.

Методом корреляционного анализа доказана эффективность разработанной дидактической системы: прослеживается положительная динамика по всем показателям в структуре готовности аспирантов к интеграции в международное научно-педагогическое сообщество. В среднем значение каждого компонента увеличилось приблизительно на 16,5 %, увеличилось и количество значимых корреляционных связей, что свидетельствует об осознании аспирантами значимости международной деятельности и потребности профессионально совершенствоваться. Высокие показатели технологического компонента готовности к межкультурной интеграции свидетельствуют о сформированности способностей к вхождению в педагогическое сообщество, а высокие показатели рефлексивного компонента – к вхождению в научное сообщество.

Современная социальная ситуация развития России обусловлена

расширением её контактов с другими странами в области культуры, искусства, науки, образования. Осознавая себя частью мирового сообщества, человек входит во множественность существующих культур. Успешность его адаптации в мировом сообществе определяется способностью вести диалог на языке представителей другой культуры. Выход за рамки российской системы образования до международного масштаба (процесс интернационализации) актуализирует проблему интеграции студентов и преподавателей в международное образовательное пространство.

Обмен студентами, стажировки за рубежом, участие в международных проектах с позитивной установкой на сближение культур требуют знания специфики и особенностей международной деятельности и владения иностранным языком. Двойные дипломы расширяют возможности студентов для личностной и профессиональной самореализации, одновременно усложняя деятельность преподавателя новыми педагогическими решениями по соотнесению содержания образования российских вузов с зарубежными. Профессиональное мастерство преподавателя вуза обогащается в ходе повышения квалификации и приобретения опыта культурной идентификации в аспирантуре, чему способствует изучение иностранного языка.

Предпринята попытка проектирования и апробации системы формирования готовности аспирантов к межкультурной интеграции в научно-педагогическое сообщество при обучении иностранному языку в рамках программы подготовки кадров высшей квалификации. Создано методическое сопровождение процесса освоения интегрированного содержания иностранного языка, модули которого изучаются аспирантами с помощью активных методов. Результаты формирующего эксперимента свидетельствуют об их соответствии требованиям, предъявляемым к субъекту международной деятельности.

Список литературы

1. Конев В.А. Социальная философия: учеб. пособие. Самара: Изд-во «Самарский университет», 2006. 287 с.
2. Матушанский Г.У., Ключников Д.И. Отбор и продвижение студентов в аспирантуру // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2014. № 3(23). С. 136–156.
3. Приданова М.В., Меркулова Л.П. Межкультурная интеграция при обучении иностранному языку специалистов неязыкового профиля // Известия ЮФУ. Технические науки. Педагогика и психология. 2012. № 10 (135).
4. Руднева Т.И. Развитие педагогических систем в контексте методологии педагогической науки // Образование в современном мире: сб. науч. тр. всерос. науч.-практ. конф. (Самара, 16 февраля 2012 г.). Самара: Изд-во «Самарский университет», 2012. С. 12–15.
5. Руднева Т.И. Деятельность преподавателя в условиях инновационного развития

вуза // Образование в современном мире: инновационные стратегии: сб. науч. тр. междунар. науч.-практ. конф. (Самара, 25 февраля 2016г.). Самара: Изд-во «Самарский университет», 2016. С. 248–253.
6. Храмцова А.Б. Межпредметная интеграция: проблемы иноязычного образования в вузе // Межкультурное взаимодействие в современном мире: мат. и докл. Междунар. культурно-образовательного форума (Самара, 24–26 марта 2014г.). Самара: Изд-во «Институт анализа экономики города и региона», 2014. С. 183–187
7. Храмцова А.Б. Цели языковой подготовки студентов в магистратуре // Известия РАН. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. Т. 19. 2017. № 3. С. 40–44.

INTERNATIONAL ACTIVITY OF A UNIVERSITY TEACHER: READINESS FOR INTERCULTURAL INTEGRATION

M.V. Pridanova, N.A. Iluhina, V.A. Konev

Samara National Research University

The paper justifies the necessity of training university teachers and post-graduate students for integration in international educational environment as equal partners and provides a description of foreign language education didactic system during training of highly qualified specialists. The dialogue method is used as prevailing. Personal readiness for intercultural integration in academic and pedagogical community is determined as an efficiency criterion of the developed system. The results of tests and experiments are also provided.
***Keywords**: integration, intercultural integration, international activity, readiness for intercultural integration.*

Об авторах:

ПРИДАНОВА Марина Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и русского как иностранного, ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева» (443086, Самара, Московское шоссе, 34), e-mail: prima007@bk.ru

ИЛЮХИНА Надежда Алексеевна – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и массовой коммуникации ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева» (443011, Самара, ул. Кольцевая, 163), e -mail: ilnadezhda@rambler.ru

КОНЕВ Владимир Александрович – доктор философских наук, академик, профессор кафедры философии ФГАОУ ВО «Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева» (443011, Самара, ул. Академика Павлова, 1, корпус 22а), e -mail: vakonev37@mail.ru

УДК 159.923.07

СОСТОЯНИЕ ФРУСТРАЦИИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

С.В. Феоктистова, Е.В. Кривошеева

Российский новый университет, г. Москва

Изучена проблема фрустрации педагогов, раскрываются подходы к изучению понятия фрустрации в отечественной и зарубежной психологической науке. Модернизация системы образования на всех уровнях ставит ряд задач перед педагогами современной школы, которые в силу несформированности педагогических компетенций, трудностей в оснащении образовательной среды испытывают негативные эмоциональные состояния, а именно – состояние фрустрации. Психологическая устойчивость как составляющая педагогической толерантности влияет на адекватность оценки педагогических задач и успешность их решения, что становится более важным в условиях модернизации образовательной среды.

***Ключевые слова**: проблема фрустрации, состояние фрустрации, модернизация, образовательный процесс, педагогические компетенции.*

Современный период модернизации системы образования характеризуется качественными изменениями в сфере дошкольного и школьного образования. Модернизация затрагивает структуру, содержание воспитания и обучения на всех уровнях образовательной системы. В настоящее время большое внимание уделяется таким проблемам, как формирование образовательной среды, стимулирующей инициативу ребенка; использование информационно-коммуникационных технологий для творческого и интеллектуального развития детей; обеспечение вариативности и разнообразия содержания образовательных программ.

В этих условиях становится актуальной проблема способности противостоять сложным непредвиденным ситуациям, связанным с инновационными процессами [1, с. 85].

Изучением психических состояний, стресса и состояния фрустрации занимаются ученые в различных сферах (Р.А. Абдурахманов, С.В. Феоктистова). В зарубежной литературе проблема широко освещена в русле психологических исследований человеческой агрессии (З. Фрейд, У. Мак-Дауголл, Д. Доллард, Д. Миллер, А. Бертковиц, К. Лоренц и др.); стресса (Г. Селье, Р. Лазарус, Н. Браун, С. Силбергерд, Л. Леви и пр.). Обращение к термину «фрустрация» или к понятиям, по сути отражающим ее, встречается в многочисленных теориях, концепциях, гипотезах, касающихся проблем мотивации, эмоций, поведения, деятельности индивида, однако целостной теории,

исследующей данный феномен, пока не создано. При этом социальные и социально-психологические аспекты фрустрации остаются наименее изученными.

Существуют трудности и в понимании самого термина «фрустрация». Этимология этого термина – to frustration – означает расстройство планов, уничтожение замыслов, то есть указывает на травмирующую природу самой ситуации, в процессе которой возникает ряд неудач [4, с. 1]. В психологии фрустрация рассматривается как один из видов психических состояний, выражающийся в характерных особенностях переживаний и поведения, вызываемых объективно непреодолимыми трудностями, возникающими на пути к достижению поставленной цели или решению задачи [3, с. 8]. Проявляется в ощущениях тревожности, отчаяния, гнева. Защитные реакции при фрустрации связаны с появлением агрессивности, уходом от трудной ситуации, снижением сложности поведения (иногда до уровня глубокой регрессии) [5, с. 1]. Фрустрация может привести к характерологическим изменениям, проявлению неуверенности в себе, фиксации ригидных форм поведения. В отечественной психологии фрустрация как социально-психологический феномен целенаправленно не изучалась. Однако в последние десятилетия в психологической литературе чаще появляются публикации ученых по проблемам экстремальных жизненных ситуаций, связанных преимущественно с космическими полетами, экспедициями, стихийными бедствиями (И.И. Касьян, Л.А. Китаев-Смык, Д.П. Короленко, А.Н. Лебедев и др.). Довольно широко представлены исследования стресса в психофизиологическом плане. Среди немногих авторов, освещающих проблему в социальном и социально-психологическом аспектах, можно отметить Н.Д. Левитова, И.А. Аршавского, О.В. Дашкевича, Л.А. Китаева-Смыка, Ф.П. Космолинского, Ю.П. Платонова и др. Обращение к термину «фрустрация» и выход на исследование отдельных сторон этой проблемы в последние годы стали встречаться в психологической литературе чаще (Е. Василюк, Л.М. Аболин, В.С. Агеев, Л.А. Китаев-Смык, Л.П. Гримак и др.), но не в плане изучения явления фрустрации, а в контексте решения других исследовательских проблем.

В немногочисленных исследованиях отечественных психологов по проблеме фрустрации (Л.Ю. Колтыревой, Л.С. Самсоненко, В.А. Байнова, Н.О. Садовниковой, Е.Л. Львовой, Е.И. Шлягиной, А.Н. Гусева и др.) отмечено, что в условиях инноваций в сфере образования педагогическая деятельность характеризуется высокой психической напряженностью, снижением эффективности педагогического труда, ростом неудовлетворенности работой. Трудности, вызываемые несоответствием между требованиями стандартов и реальными условиями работы в педагогической деятельности, приводят, с одной

стороны, к концентрации и мобилизации сил для достижения поставленной цели, а с другой стороны, к негативным проявлениям фрустрации. Психологическая устойчивость как составляющая педагогической толерантности влияет на адекватность оценки педагогических задач и успешность их решения, что становится более важным в условиях нестабильности. В условиях модернизации становится важным развитие психологической готовности педагогов к внедрению инноваций. Полученные данные позволяют сделать вывод, что педагогам дошкольного и школьного образования необходима помощь в преодолении психологических барьеров к внедрению инновационной деятельности. Все эти особенности демонстрируют более высокий уровень беспокойства у людей, занятых соответствующим видом деятельности, и могут способствовать возникновению состояния фрустрации. Фрустрационная толерантность формируется на основе таких качеств личности, как выносливость по отношению к фрустрационным ситуациям, жизненная удовлетворенность, адекватная самооценка, психическая устойчивость, неконфликтность, признание и принятие индивидуальности других, внутренний локус контроля, рефлективность, устойчивость к неопределенности [6, с. 328].

Оптимизация учебного процесса также зависит от мотивообразующих компонентов, связанных с поведенческой линией педагога. Многочисленные изменения в образовании последние годы ведут к повышению уровня беспокойства педагогов в условиях ограниченности ресурсов, как внешних, так и внутренних, что является причиной фрустрационного поведения, поскольку утрачивается связь между мотивом и целью. Поэтому также важен самоконтроль педагога. Только адекватно оценивая себя, профессионал может позитивно реагировать, воспринимать и изменять собственные суждения и установки, а также изменять собственные и принимать новые [7, с. 431]. Психологическая устойчивость как составляющая педагогической толерантности влияет на адекватность оценки педагогических задач и успешность их решения, что становится более важным при модернизации образовательной среды. В условиях инновационных изменений в образовательной системе становится актуальной проблема развития способности педагога противостоять как непредвиденным ситуациям, обусловленным случайными событиями, так и кризисам самоактуализации, связанным с модернизационными процессами.

Педагог, обладающий высоким уровнем устойчивости к фрустрационным ситуациям, способен находить оптимальные решения в сложных нестандартных ситуациях, становится более устойчив к неудачам. Так как психические состояния тесно связаны с индивидуальными особенностями личности, предположительно они же

влияют на выраженность педагогической фрустрации. Так как фрустрация имеет отрицательную связь с психологической устойчивостью, то более подвержены состоянию фрустрации педагоги с менее устойчивой психикой.

Тревогу, волнение, иногда боязнь деятельности может испытывать любой человек, старающийся актуализировать свои потенциальные возможности [2, с. 43], и тем более педагог [9, с. 13], профессия которого сопряжена с высокой ответственностью за ее результаты. Даже подготовленный к предстоящему взаимодействию педагог может находиться в состоянии тревоги, ожидать неблагополучного развития событий. Напряжение, вызванное неблагоприятным жизненным обстоятельством или неуспехом в удовлетворении потребности, вызывает отрицательные переживания, в частности тревогу, что, в свою очередь, может спровоцировать неспособность педагога справиться с возникающей ситуацией либо разрушить его планы, а это, в свою очередь, может привести к ряду неудач. Своевременная профилактика фрустрации как негативного психологического состояния на рабочем месте способствует реализации поставленных задач в образовательном процессе [8, с. 414].

Таким образом, психологически комфортное состояние педагога, высокий уровень психической устойчивости, переносимости психических состояний и качеств партнеров по взаимодействию, удовлетворенность ситуацией будут способствовать легкой переключаемости педагога, гибкому и оперативному принятию правильного решения, что становится очень важным в условиях модернизации образовательной среды.

Список литературы

1. Абдурахманов Р.А. Стрессовые состояния в боевой обстановке и их психологические последствия // Мир психологии. 1998. № 2. С. 85–95.
2. Абдурахманов Р.А., Плышевская Э.Н. Индивидуально-психологические особенности студентов, самоактуализирующихся в процессе обучения в вузе // Вестн. Рос. нового ун-та. 2012. № 1. С. 43–53.
3. Калинин И.В. Фрустрация как внутреннее условие конфликтного поведения. Ульяновск: Ульяновск. гос. ун-т, 1997. с.8.
4. Колтырева Л.Ю., Самсоненко Л.С. Психологические барьеры педагогов дошкольного образования при внедрении инноваций: понятие, содержание, направления преодоления // Вестн. Оренбург. гос. пед. ун-та. 2013. № 4. С. 1.
5. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психологических состояний // Вопросы психологии. 1967. № 6. С. 1.
6. Нурлигаянова О.Б. Фрустрационная толерантность педагогов общеобразовательных школ // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 3–2. С. 328.
7. Феоктистова С.В. Влияние темперамента на особенности переживания стресса взрослыми людьми в трудовой деятельности // Нейронаука для медицины и

психологии. Судак, 2011. С. 431.
8. Феоктистова С.В. Психологические условия профилактики профессионального стресса у сотрудников коммерческой организации // Нейронаука для медицины и психологии. Судак, 2012. С. 414–415.
9. Феоктистова С.В., Уварова Г.Н. Проявления профессиональной деформации личности медицинских сестер разных специализаций // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Педагогика и психология». 2012. Вып. 3 (15). С. 72–80.

THE STATE OF FRUSTRATION OF TEACHERS IN THE MODERNIZATION OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

S.V. Feoktistova, E.V. Krivosheeva

Russian New University, Moscow

The article is devoted to the problem of teachers' frustration, approaches to the study of the concept of frustration in domestic and foreign psychological science are revealed. Modernization of the education system at all levels poses a number of challenges to the modern school teacher, which due to the lack of educational competencies, difficulties in equipping the educational environment experiencing negative emotional States, namely - the state of frustration. This psychological stability as a component of the pedagogical years of tolerance of all influences the adequacy of the essence of the assessment of pedagogical tasks of all and the success of their solutions, which is becoming more important in the conditions of instability.

***Keyword**: the problem of frustration, the state of frustration, modernization, educational process, pedagogical competence.*

Об авторах:

ФЕОКТИСТОВА Светлана Васильевна – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии и психологии труда, АНО ВО «Российский новый университет» (105005, Москва, ул. Радио, д. 22), e-mail: svfeoktistova@mail.ru

КРИВОШЕЕВА Елена Викторовна – аспирант кафедры общей психологии АНО ВО «Российский новый университет» (105005, Москва, ул. Радио, д. 22), e-mail: lenlar@inbox.ru

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 3 78.015.32

ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА И УРОВНЯ ВЫРАЖЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ У СТУДЕНТОВ НА ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Е.А. Евстифеева, С.И. Филиппченкова, Е.В. Балакшина

Тверской государственный технический университет

Исследованы уровни субъективного благополучия (шкала субъективного благополучия) и адаптационного потенциала (методика «Адаптивность» А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина) у студентов технического вуза. Приводится статистический анализ полученных результатов на примере трех факультетов. Определены основные тенденции в степени выраженности показателей субъективного благополучия: самооценка здоровья, степень удовлетворённости повседневной деятельностью у обучающихся технической и гуманитарной направленности (на начало учебного года – первый этап диагностики). Изложены результаты теоретического анализа сущности и особенностей социально-психологической адаптации в отечественной психологической литературе и ее взаимосвязи с новыми условиями учебной деятельности, к которым адаптируется студент в вузе.

Ключевые слова: *адаптация, адаптационный потенциал личности, образовательная среда, психологическое сопровождение, социально-психологическая адаптация, субъективное благополучие.*

В настоящее время исследования в области особенностей проявления социально-психологической адаптации, а также ее влияния на уровень выраженности субъективного благополучия на этапе профессионального обучения в вузе остаются актуальными и востребованными. Интерес поддерживается одной из главных задач образования – обеспечение кадрового потенциала в лице современного студента, способного качественно, уверенно выполнять трудовые функции, комфортно чувствуя себя в новых условиях деятельности. Вышесказанное поднимает вопрос не только о профессиональной готовности обучающихся в вузе (профессиональные знания, навыки, опыт практики, ориентировка в задачах профессии), но и о психологической стороне процесса, базирующегося на личностных свойствах, способностях, уверенности, эмоциональной устойчивости, мотивационной направленности, общем адаптационном потенциале человека. В совокупности выделенные нами показатели способствуют быстрой адаптации студента к профессиональной деятельности, к

коллективу уже опытных профессионалов.

В этом смысле психологическая поддержка студентов в данный активный жизненный период, создание благоприятных условий обучения, а также наблюдение за процессом социально-психологической адаптации в высшем учебном заведении, ее влиянием на общий уровень выраженности субъективного благополучия становятся одним из приоритетных направлений психологической службы университета [7]. Реализация данного направления возможна посредством проведения своевременной диагностики, мониторинга, консультирования и коррекции психологических зон «провисания» по результатам исследования, а также по индивидуальным запросам обучающихся. Психологическими «мишенями» скринингового исследования могут выступить: мотивация к обучению, коммуникативная толерантность в общении, моральная нормативность поведения, личный адаптационный потенциал, нервно-психическая устойчивость, коммуникативные склонности и др.

Актуальность рассмотрения проблемы специфики социально-психологической адаптации и субъективного благополучия студентов продиктована необходимостью погружаться и адаптироваться к новым условиям жизненной ситуации. К ним относятся: резкий переход к самостоятельной жизни, установление взаимоотношений с новым кругом людей (новый коллектив), отсутствие контроля со стороны родителей, личная свобода. Обучающиеся усваивают новые формы и методы обучения, отличные от школьных, происходит резкая смена режима дня, его эмоциональная насыщенность [1, 2].

Под термином «адаптация» в современной психологической литературе понимается сочетание биологического, физиологического, психологического, социального и педагогического процессов, составляющих единый конструкт, носящий индивидуальный характер. В целом данный процесс определяет силу воздействия факторов среды (внутренних и внешних) на личность. При этом социально-психологическая адаптация трактуется как «привыкание индивида к новым условиям среды с затратой определенных сил организма, а также взаимное приспособление индивида и среды» [3, с. 434].

Для обозначения социально-психологической адаптации используется следующее определение, изложенное в трудах В.Г. Крысько: приобретение человеком специфического социально-психологического статуса через овладение различными социально-психологическими функциями. Статус социальной личности у автора рассматривается как «социальная личность», ее особое положение в структуре межличностных отношений (права, обязанности, привилегии). В каждой группе человек занимает определённый статус, причем не всегда одинаковый [4].

А.Л. Журавлев, В.А. Соснин, М.А. Красников отмечают, что стремление обрести гармонию между внешними и внутренними условиями жизни и деятельности составляют процесс социально-психологической адаптации. В результате происходит приспособление личности к жизни в условиях социума [2].

Согласно Е.П. Никитиной и Н.Е. Харламенковой, в основе программы социально-психологической адаптации лежат методы и приемы, применение которых позволяет оказывать социальную поддержку людям для успешной социализации к иной социальной ситуации, связанной со сменой социального статуса, жизненной утратой, неудачами, неадаптированностью личности [11].

В концепции Ф.Э. Меерсона социальная адаптация рассматривается как приобретенная в индивидуальном жизненном опыте и формируемая в процессе взаимодействия с окружающей средой способность. Она проявляется в виде демонстрации высоких возможностей адаптационного потенциала личности, психической активности человека и силы высшей нервной деятельности. Социально-психологическая адаптация способствует ослаблению и устранению внутреннего психического напряжения, беспокойства, дестабилизационного состояний, возникающих у личности в процессе ее взаимодействия с социумом [9, 11].

Согласно А.А. Реану, процесс адаптации и личностное развитие человека тесно взаимосвязаны. Они дополняют друг друга, образуя разные направления самоактуализации личности [9].

Рассмотренные нами феномены «адаптация» и «социально-психологическая адаптация личности» требуют уточнения понятий «адаптивные возможности личности» и «адаптационный потенциал» как форм адаптации к окружающей среде.

Дальнейшее изучение вопроса показало, что адаптационные возможности личности, их особенности проявляются через уровень развития психологических характеристик, которые регулируют протекание психической деятельности и адаптационный процесс в целом. Именно они составляют структуру личностного адаптационного потенциала, который содержит информацию о соответствии психологических характеристик общепринятым нормам [6].

Являясь базовой индивидуальной характеристикой (стержень личности), личностный потенциал качественно характеризует личностную зрелость и отражает способность преодолевать заданные обстоятельства, работу личности над собой [5].

Целью представленного исследования было выявление основных показателей адаптационного потенциала студентов технического вуза и его взаимосвязи с уровнем субъективного благополучия. В качестве основных критериев субъективного благополучия выступили

самооценка здоровья, удовлетворенность повседневной деятельностью, общий показатель субъективного благополучия.

База исследования. В исследовании приняло участие 264 человека (студенты, обучающиеся на факультетах прикладной информатики и экономики, управления и социальных коммуникаций, строительном на начало учебного года). База исследования – Тверской государственный технический университет.

Психодиагностический инструментарий составили следующие методики: шкала субъективного благополучияСБ (охвачены 1–3-е курсы) [9]; методика «Адаптивность» А.Г. Маклакова, С.В. Чермянина (только 1-е курсы) [10]. Анализ результатов диагностики адаптационного потенциала и его критериев у студентов 1-го курса технической направленности позволил выявить ряд следующих особенностей:

1) в целом все диагностируемые нами показатели адаптационного потенциала находятся в пределах средней статистической нормы: моральная нормативность поведения 4,8 стэна, коммуникативные склонности 4,4 стэна, нервно-психическая устойчивость 4,3 стэна; 2) значения личного адаптационного потенциала находятся на пороговом уровне нормы с тенденцией к снижению.

При способности налаживать коммуникационные связи, строить новые отношения в непривычных условиях и устойчивой линией поведения, ориентированного на соблюдение общепринятых социальных норм, личный адаптационный потенциал респондентов подвергается максимальным нагрузкам.

Было также установлено, что выявленные особенности у студентов машиностроительного факультета (МСФ) связаны с тем, что значительно снижены показатели уровня выраженности нервно-психической устойчивости и личного адаптационного потенциала (табл. 1).

Таблица 1

Показатели личного адаптационного потенциала у студентов разных технических направлений

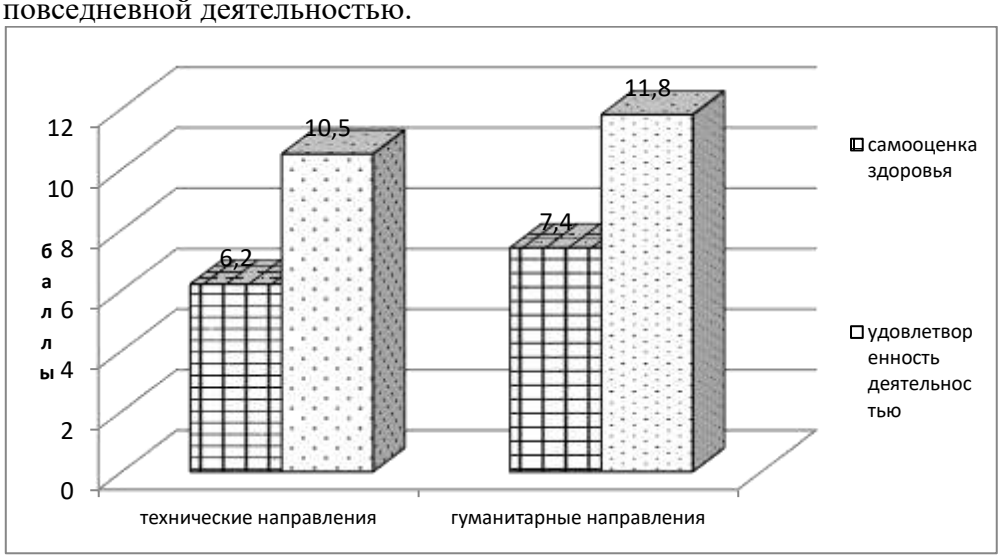
Факультеты / кол-во студ.	Моральная нормативность поведения	Коммуникативные склонности	Нервно-психическая устойчивость	Личный адаптационный потенциал
ИСФ / 108	4,8	4,6	4,6	4,1
МСФ / 65	4,8	4,0	3,5	3,3

Студенты инженерно-строительного факультета (ИСФ) демонстрируют норму по всем показателям.

Очевидно, что новые условия, сложность освоения учебного материала, связанного с будущей профессиональной деятельностью, а также необходимость вливаться в новый коллектив, усваивать принципиально новую организацию отношений в системе «преподаватель

– студент» (вступление во взрослую жизнь) ведут к снижению нервно-психической устойчивости и – как результат – низкой адаптации.

Исследование уровня выраженности субъективного благополучия (рисунок) проводилось на студентах технических направлений, указанных выше (1-й и 2-й курсы ИСФ и ПИЭ), а также гуманитарных гуманитарных (3-й курс факультета управления и социальных коммуникаций). Так, было установлено, что и для технических направлений, и для гуманитарных характерна умеренная самооценка здоровья, отсутствие серьезных проблем, но неудовлетворенность повседневной деятельностью.



Уровень выраженности компонентов субъективного благополучия

Общее ощущение субъективного благополучия соответствует средней степени выраженности качества. Полного эмоционального комфорта респонденты не испытывают, но и переживания острых проблем нет. Возможно, на более старших курсах студенты гуманитарного направления ощущают тревогу за будущее трудоустройство, занятость на рынке труда. Происходит оценка собственных возможностей и уровня притязаний. Идет нарастание волнений из-за возможностей удовлетворения базовых потребностей в ближайшем будущем: брак, высокий доход, положение и статус в профессиональной деятельности.

Применение корреляционного анализа позволило выявить две взаимосвязи: обратная взаимосвязь между шкалой субъективного благополучия и адаптационным потенциалом при r = –,167 и p = ,028*; обратная взаимосвязь между шкалой удовлетворенность повседневной деятельностью и адаптационным потенциалом при r = –,169 и p =,026*. При общих стабильных показателях по субъективному благополучию и адаптационным возможностям респондентов выявленные нами

взаимосвязи указывают на проблемные зоны. Первостепенное место здесь занимает ощущение общего субъективного благополучия (отсутствие полного эмоционального комфорта) и неудовлетворенность повседневной деятельностью (отсутствие четких интересов).

Резюмируя вышесказанное, необходимо отметить, что эффективность процесса социально-психологической адаптации студентов вуза зависит от множества факторов. Удовлетворенность различными факторами адаптационных условий (проблема жилищных условий (общежитие), самоорганизация, ответственность, самостоятельность) обеспечивает ощущение полного или неполного субъективного благополучия. Именно это выступает в качестве критерия удовлетворенности социальными, материально-бытовыми условиями и тесно связано с адаптационным поведением. Своевременная поддержка студентов на этапе вхождения в вузовскую среду посредством активизации механизмов адаптации личности (когнитивный, эмоциональный, поведенческий компоненты) дает возможность предотвратить развитие психосоматических расстройств и проявлений деструктивных форм поведения.

Список литературы

1. Балашова К.Г. Опыт применения методики изучения субъективного благополучия в социологическом исследовании // Социология. 2012. № 35. С. 57–88.
2. Журавлев А.Л., Соснин В.А., Красников М.А. Социальная психология: учеб. пособие. М.: ФОРУМ: ИНФРА-М, 2006. 416 с.
3. Костина Л.А., Миляева Л.М. Социально-психологическая адаптация студентов к обучению в медицинском вузе // Психол. науки. № 11, 2014. С. 433–437.
4. Кравченко А.И. Социальная работа. М.: ТКВелби; Проспект, 2008. 416 с.
5. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа // Уч. зап. кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова / под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002. Вып. 1. С. 56–65.
6. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях // Психол. журн. 2001. Т. 22. № 1. С. 16–24.
7. Орлова Д.Г. Психологическое и субъективное благополучие: определение, структура, исследования (обзор современных источников) // Вестн. ПГГПУ. Сер. № 1. Психологические и педагогические науки. 2015. № 3. С. 28–36.
8. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учеб. пособие. Самара: Издательский дом «БАХРАХ-М», 2006. С. 549–672.
9. Реан А.А. К проблеме социальной адаптации личности // Вестн. СПбГУ. Сер. 6. Вып. 3. 1995. № 20. С. 74–79.
10. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. С. 467–470
11. Хаустова А.И. Социально-психологическая адаптация // Молодой ученый. 2016. № 26 (130). С. 614–619.

RESEARCH OF FEATURES OF ADAPTATION POTENTIAL AND LEVEL OF EXPRESSIVENESS OF SUBJECTIVE WELLBEING AT STUDENTS AT THE GRADE LEVEL IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

E.A. Evstifeeva, S.I. Filippchenkova, E.V. Balakshina

Tver state technical university

The description of experience of a research of level of subjective wellbeing (scale of subjective wellbeing) and adaptation potential (a technique A.G. Maklakov's «Adaptivity», S.V. Chermyanina) at students of technical college is provided in article. Statistical analysis of the received results on the example of three faculties is carried out. Top trends in degree of expressiveness of indicators of subjective wellbeing - a health self-assessment, degree at students of technical and humanitarian orientation are defined by satisfaction with daily activity. Results of the theoretical analysis of an entity and feature of social and psychological adaptation are given in domestic psychological literature and its interrelation with new conditions of educational activity to which the student in higher education institution adapts.

Keywords: *adaptation, adaptation potential of the personality, educational environment, psychological maintenance, social and psychological adaptation, subjective wellbeing.*

Об авторах:

ЕВСТИФЕЕВА Елена Александровна – доктор философских наук, профессор, проректор по научной работе, заведующая кафедрой психологии и философии ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170100, Тверь, ул. А. Никитина, 22), e-mail: pif1997@mail.ru

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

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

УДК 159.923 + 378

ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Т.Б. Мацюк

Тверской институт (филиал)
Московского гуманитарно-экономического университета

Выявлены ресурсные возможности волонтерской деятельности студентов, обеспечивающие повышение эффективности личностного развития в образовательном процессе вуза. Проведен формирующий эксперимент с использованием профессионально-ориентированных видов деятельности. Выборка включала 276 студентов бакалавриата, разделенных на экспериментальную (133 чел.) и контрольную (143 чел.) группы. Личностные свойства измерялись с помощью психодиагностических методик NEOPI-R, FPI, SWLS, «Теста смысложизненных ориентаций (СЖО)». Установлено, что участие студентов в волонтерской деятельности способствует улучшению развития таких свойств, как добросовестность, осмысленность жизни, удовлетворенность жизнью и др.

Ключевые слова: *личностное развитие, личностные свойства, профессиональная подготовка, образовательный процесс вуза, волонтерская деятельность студентов.*

Волонтерская деятельность студентов в последние годы подробно рассматривается как в отечественной, так и в зарубежной науке [19]. При этом положительное влияние волонтерской деятельности студентов на их личностное развитие широко изучалось в педагогике, где рассматривалось формирование социальной активности [2], патриотизма [1], показателей социализации [16, 17] и др. Вместе с тем в психологии подобное влияние изучено в значительно меньшей степени, особенно в лонгитюдном плане, охватывающем процесс развития на протяжении всего периода обучения в вузе. К немногим работам такого плана можно отнести, например, исследование Г.В. Новиковой, рассматривающей формирование социальной активности в добровольческой (а по сути волонтерской) деятельности студентов средствами социально-психологических технологий [11].

Таким образом, как показывают результаты исследований многих авторов, волонтерская деятельность студентов является важным ресурсом личностного развития в образовательном процессе вуза. Вместе с тем недостаточно исследованы вопросы о том, развитию каких именно личностных качеств способствует такая деятельность и как ее следует целенаправленно организовывать, чтобы она стала ценным ресурсом личностного роста. Актуальность подобных вопросов высока в связи с современным пониманием системной организации структуры личности [4]. Кроме того, данные вопросы являются очень важными для полноценной профессиональной подготовки студента в вузе с учетом

того, что профессионализм как интегральная характеристика человека включает две равноценно важные генеральные составляющие: первая из них связана с личностью, а вторая – с выполнением профессиональной деятельности (С.А. Дружилов, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, С.Л. Леньков и др.) [3; 5; 6; 7; 8]. Личностное развитие в качестве необходимой составляющей общего профессионального развития закреплено в современных Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО), предусматривающих в том числе формирование у студента не только профессиональных, но и общеличностных компетенций [14], роль которых в современных условиях возрастает [10].

Цель исследования состояла в проверке того, как участие студента в специально организованной волонтерской деятельности сказывается на его личностном развитии.

Методы

Для достижения цели проведен формирующий эксперимент, состоящий в применении специально организованной волонтерской деятельности студентов. Такая деятельность для эффективной реализации своих потенциальных ресурсных возможностей личностного развития организовывалась в соответствии со следующими условиями:

– интеграция в общий образовательный процесс вуза, предусматривающая: 1) координацию волонтерской деятельности студентов и их соответствующего специального обучения с общим планом и графиком образовательного процесса вуза; 2) широкое привлечение профессорско-преподавательского состава вуза к организации волонтерской деятельности студентов и подготовке волонтеров;

– специальная подготовка волонтеров, предусматривающая их психологическую и иную подготовку к выполнению различных видов волонтерской деятельности;

– использование наряду с общими профессионально-ориентированных видов волонтерской деятельности, соответствующих направлениям профессиональной подготовки студентов в вузе (например, для студентов-психологов – оказание психологической помощи различным категориям населения, для студентов-юристов – оказание юридической помощи гражданам в рамках студенческой «Юридической консультации» и т. д.).

Эмпирическую выборку составили 276 студентов бакалавриата дневной формы обучения Тверского института (филиала) Московского гуманитарно-экономического университета (75 студентов мужского пола, 201 – женского) четырех направлений подготовки (400301 «Юриспруденция», 380301 «Экономика», 380302 «Менеджмент», 370301 «Психология» согласно ФГОС ВО [14]) в возрасте (на начало обучения в вузе) от 17 до 27 лет (среднее значение $M = 19{,}2$, стандартное отклонение

SD = 1,69). Выборка была разделена на экспериментальную группу (ЭГ), включившую студентов, вовлеченных в волонтерскую деятельность (133 чел.), и контрольную группу (КГ), включившую студентов, не участвующих в волонтерской деятельности (143 чел.). Группы ЭГ и КГ были подобраны близкими по численности и эквивалентными по возрасту, академической успеваемости на первом курсе, распределениям по полу и направлениям подготовки.

Изучаемые личностные качества и характеризующие их свойства, отобранные в соответствии с применяемыми методиками и моделью личности, предложенной С.Л. Леньковым [4], приведены в табл. 1.

Таблица 1

Перечень измеряемых личностных свойств

Качество	Свойство
Когнитивные личностные качества	
Обучаемость	1. Открытость опыту[1]
Коммуникативные личностные качества	
Коммуникабельность	2. Общительность[1]
Эмоционально-волевые личностные качества	
Невротичность (НК)	3. Невротичность (НС)[2]
Организованность	4. Организованность[1]
Уравновешенность	5. Уравновешенность[2]
Эмоционально-психическая устойчивость	6. Нейротизм (НС)[1]
	7. Эмоциональная лабильность (НС)[2]
Энергичность	8. Депрессивность (НС)[1]
Личностные качества социального взаимодействия	
Активность	9. Активность[1]
Настойчивость	10. Настойчивость[1]
Самодисциплина	11. Самодисциплина[1]
Склонность к сотрудничеству	12. Сотрудничество[1]
Толерантность	13. Враждебность (НС)[1]
	14. Раздражительность (НС)[2]
	15. Реактивная агрессивность (НС)[2]
	16. Спонтанная агрессивность (НС)[2]
Потребностно-мотивационные личностные качества	
Стремление к достижениям	17. Стремление к достижениям[1]
Ценностно-смысловые личностные качества	
Альтруизм	18. Альтруизм[1]
Ответственность	19. Добросовестность[1]
Осмысленность жизни	20. Осмысленность жизни[3]
Удовлетворенность жизнью	
Удовлетворенность жизнью	21 Удовлетворенность жизнью[4]

Примечания: НК – негативное качество, НС – негативное свойство.
Упоминаемые ниже методики представлены в тексте: для измерения использовались методики: [1]NEO PI-R; [2]FPI; [3]СЖО; [4]SWLS.

Применялись следующие психодиагностические методики: 1) опросник NEO PI-R (P.T. Costa, Jr., R.R. McCrae) в русскоязычной адаптации В.Е. Орла, И.Г. Сенина [12]; 2) «Фрайбургский личностный опросник» (Freiburg Personality Inventory, FPI, form B, J. Fahrenberg, R. Hampel, H. Selg) в русскоязычной адаптации и модификации А.А. Крылова, Т.И. Ронгинской [15, с. 314–323]; 3) «Шкала удовлетворенности жизнью» (Satisfaction with Life Scale, SWLS, E. Diener, R.A. Emmons, R.J. Larsen, S. Griffin) в русскоязычной адаптации Е.Н. Осина, Д.А. Леонтьева [13]; 4) «Тест смысложизненных ориентаций (СЖО)» (Д.А. Леонтьев) [9], русскоязычная адаптация и модификация опросника «Цели в жизни» (Purpose-in-Life Test, PIL, J.C. Crumbaugh, L.T. Maholick). Для анализа данных применялись статистические методы, в том числе, критерии Манна–Уитни и Уилкоксона.

Результаты и их обсуждение

В табл. 2 представлены дескриптивная статистика и различия в средних значениях исследуемых личностных свойств между ЭГ и КГ в начале и в конце эксперимента.

Таблица 2

Дескриптивная статистика и различия в средних значениях

Свой-ство	Группа	Начало эксперимента			Конец эксперимента		
		M	*SD*	*p (z)*	*M*	*SD*	*p (z)*
1	ЭГ	121,43	13,69	**0,036**	126,21	13,69	0,974
	КГ	125,29	10,94	(–2,10)	126,72	12,01	(–0,33)
2	ЭГ	21,68	4,76	0,234	21,09	5,66	**0,002**
	КГ	22,12	5,04	(–1,19)	17,74	8,31	(–3,10)
3	ЭГ	5,13	4,35	**0,042**	5,37	4,17	0,610
	КГ	3,85	3,33	(–2,04)	5,41	3,53	(–0,51)
4	ЭГ	20,92	3,82	0,813	24,48	5,39	**0,028**
	КГ	20,77	3,42	(–0,24)	23,00	5,39	(–2,20)
5	ЭГ	5,10	1,62	0,532	5,14	1,83	0,325
	КГ	4,97	1,52	(–0,63)	4,92	1,71	(–0,99)
6	ЭГ	77,71	17,75	0,814	77,74	18,05	0,804
	КГ	75,83	14,34	(–0,24)	76,26	14,65	(–0,25)
7	ЭГ	4,28	2,74	0,503	3,65	2,15	**0,003**
	КГ	4,44	2,63	(–0,67)	4,57	2,66	(–2,92)
8	ЭГ	11,22	5,81	0,822	10,58	6,55	**0,001**
	КГ	10,26	4,22	(–0,23)	12,69	5,11	(–6,46)
9	ЭГ	22,08	3,87	**0,013**	23,67	5,02	**0,001**
	КГ	21,27	3,44	(–2,49)	21,41	4,76	(–3,50)
10	ЭГ	18,56	3,54	0,183	20,38	5,17	0,156
	КГ	18,07	3,22	(–1,33)	19,55	4,74	(–1,42)
11	ЭГ	22,44	4,25	0,093	25,11	4,80	**0,002**
	КГ	22,26	3,23	(–1,68)	23,13	4,78	(–3,13)

Продолжение таблицы 2

Свой-ство	Группа	Начало эксперимента			Конец эксперимента		
		M	*SD*	*p* (*z*)	*M*	*SD*	*p* (*z*)
12	ЭГ	125,83	16,73	**0,007**	130,53	16,79	**0,001**
	КГ	122,70	13,60	(–2,69)	123,76	14,68	(–3,83)
13	ЭГ	10,32	4,38	**0,001**	8,90	5,70	0,001
	КГ	11,55	3,69	(–3,83)	11,01	5,20	(–3,34)
14	ЭГ	3,71	2,54	0,683	2,74	2,12	0,001
	КГ	3,69	2,22	(–0,41)	3,71	2,53	(–3,18)
15	ЭГ	3,86	2,28	**0,001**	3,35	2,09	**0,001**
	КГ	5,32	2,45	(–4,82)	5,27	2,20	(–7,17)
16	ЭГ	3,03	1,86	**0,008**	2,76	2,25	**0,001**
	КГ	3,92	2,62	(–2,63)	4,06	3,01	(–3,69)
17	ЭГ	21,30	3,19	0,691	21,95	5,00	0,209
	КГ	21,38	2,73	(–0,40)	21,21	4,84	(–1,26)
18	ЭГ	23,56	3,76	0,115	24,44	4,59	**0,017**
	КГ	22,61	4,55	(–1,58)	22,87	5,53	(–2,39)
19	ЭГ	129,27	16,39	**0,040**	131,16	16,72	**0,011**
	КГ	126,24	15,37	(–2,05)	126,91	15,27	(–2,53)
20	ЭГ	140	112,5	**0,009**	120,44	14,76	**0,001**
	КГ	135	107,1	(–2,61)	113,27	14,03	(–4,28)
21	ЭГ	24,53	5,79	**0,017**	26,98	5,78	**0,002**
	КГ	26,34	4,65	(–2,32)	24,78	6,35	(–3,04)

Примечания: нумерация свойств соответствует табл. 1; обозначения: ЭГ – экспериментальная группа (n = 133), КГ – контрольная группа (n = 143); *M* – среднее значение, *SD* – стандартное отклонение; *z* – *z*-значение критерия Манна–Уитни; *p* – точный двухсторонний уровень статистической значимости; для значимых различий ($p < 0,05$) значения *p* выделены полужирным шрифтом.

В табл. 3 представлены изменения в выраженности исследуемых личностных свойств за время обучения в вузе, а также оценки достоверности сдвига в их значениях для ЭГ и КГ и различия в средних значениях сдвига между ЭГ и КГ.

Таблица 3

Изменения за время обучения в вузе

Свойство	Группа	Сдвиг за время обучения в вузе				Различия сдвигов	
		M	*SD*	*Z*	*p*	*z*	*p*
1	ЭГ	4,78	6,24	–7,33	**0,001**	–4,92	**0,001**
	КГ	1,43	4,52	–4,18	**0,001**		
2	ЭГ	–0,59	6,66	–0,49	0,137	–2,88	**0,004**
	КГ	–4,38	8,41	–4,97	**0,001**		
3	ЭГ	0,24	1,93	–2,06	**0,039**	–4,23	**0,001**
	КГ	1,55	2,10	–7,34	**0,001**		

Продолжение таблицы 3

Свойство	Группа	Сдвиг за время обучения в вузе				Различия сдвигов	
		M	*SD*	*Z*	*p*	*z*	*p*
4	ЭГ	3,56	4,04	–7,72	**0,001**	–2,34	**0,020**
	КГ	2,23	4,20	–5,59	**0,001**		
5	ЭГ	5,14	1,83	–0,45	0,647	–0,99	0,325
	КГ	4,92	1,71	–0,64	0,555		
6	ЭГ	77,74	18,05	–0,16	0,870	–0,25	0,804
	КГ	76,26	14,65	–0,45	0,656		
7	ЭГ	–0,63	1,92	–3,25	**0,001**	–3,04	**0,002**
	КГ	0,13	1,33	–1,58	0,114		
8	ЭГ	–0,64	3,55	–2,14	**0,032**	–3,60	**0,001**
	КГ	2,43	3,54	–6,77	**0,001**		
9	ЭГ	1,59	3,46	–4,70	**0,001**	–2,91	**0,004**
	КГ	0,14	3,26	–0,59	0,558		
10	ЭГ	1,81	3,74	–4,93	**0,001**	–0,53	0,593
	КГ	1,48	3,41	–4,74	**0,001**		
11	ЭГ	2,66	3,09	–7,60	**0,001**	–3,77	**0,001**
	КГ	0,87	3,75	–2,76	**0,005**		
12	ЭГ	4,69	5,67	–7,45	**0,001**	–4,44	**0,001**
	КГ	1,06	6,39	–1,96	0,050		
13	ЭГ	–1,41	3,80	–4,03	**0,001**	–1,86	0,062
	КГ	–0,55	3,72	–1,78	0,075		
14	ЭГ	–0,96	1,83	–5,57	**0,001**	–3,00	**0,003**
	КГ	0,01	1,66	–1,28	0,202		
15	ЭГ	–0,51	2,33	–2,29	**0,021**	–1,32	0,189
	КГ	–0,06	1,99	–0,19	0,848		
16	ЭГ	–0,27	1,46	–2,05	**0,041**	–1,82	0,068
	КГ	0,14	1,70	–0,76	0,450		
17	ЭГ	0,65	3,98	–2,01	**0,045**	–1,64	0,101
	КГ	–0,17	4,02	–0,49	0,628		
18	ЭГ	0,87	3,92	–2,39	**0,017**	–0,89	0,382
	КГ	0,28	4,33	–0,87	0,385		
19	ЭГ	1,89	3,86	–5,26	**0,001**	–2,82	**0,009**
	КГ	0,60	4,56	–1,45	0,147		
20	ЭГ	7,92	7,45	–8,42	**0,001**	–2,30	**0,021**
	КГ	6,14	6,34	–8,47	**0,001**		
21	ЭГ	2,46	4,44	–7,40	**0,001**	–7,32	**0,001**
	КГ	–1,59	6,23	–2,00	**0,046**		

Примечания: нумерация свойств соответствует табл. 1; обозначения: сдвиг – разность между значениями в конце и в начале обучения; ЭГ – экспериментальная группа (n = 133); КГ – контрольная группа (n = 143); *M* – среднее значение сдвига; *SD* – стандартное отклонение; *Z* – *z*-значение критерия Уилкоксона; *z* – *z*-значение критерия Манна–Уитни; *p* – точный двухсторонний уровень значимости.

Для анализа полученных результатов условно выделим три принципиально различные ситуации, характеризующие соотношение выраженности того или иного личностного свойства соответственно в экспериментальной и контрольной группах (табл. 4):

- благоприятная ситуация имела место, когда развитие личностного свойства в экспериментальной группе было лучше, чем в контрольной; для позитивных свойств это означает, что их выраженность в ЭГ была достоверно выше, чем в КГ; для негативных свойств, наоборот, выраженность в ЭГ была достоверно ниже, чем в КГ;

- нейтральная ситуация имела место, когда развитие личностного свойства в экспериментальной и контрольной группах не отличалось; и для позитивных, и для негативных свойств это означает, что их выраженность в ЭГ и КГ статистически не отличалась;

- неблагоприятная ситуация имела место, когда развитие личностного свойства в экспериментальной группе было хуже, чем в контрольной; для позитивных свойств это означает, что их выраженность в ЭГ была достоверно ниже, чем в КГ; для негативных свойств, наоборот, их выраженность в ЭГ была достоверно выше, чем в КГ.

Таблица 4

Изменения общих личностных свойств за время эксперимента

Ситуация		Тип изменения	Свойства
В начале	В конце		
Благоприятная	Благоприятная	2	Активность Сотрудничество Добросовестность
		3	Враждебность Реактивная агрессивность Спонтанная агрессивность
		4	Осмысленность жизни
Нейтральная	Благоприятная	1	Депрессия
		2	Эмоциональная лабильность Самодисциплина
		3	Раздражительность Альтруизм
		4	Организованность
	Нейтральная	3	Стремление к достижениям
		5	Настойчивость
		6	Уравновешенность Нейротизм
Неблаго-приятная	Благоприятная	1	Удовлетворенность жизнью
		7	Общительность
	Нейтральная	4	Открытость опыту
		8	Невротичность

Примечание: определения типов ситуаций и изменений приведены в тексте.

Кроме этого, систематизируя и обобщая результаты анализа изменений, произошедших за время эксперимента (см. табл. 3), можно условно выделить типы подобных изменений, встретившиеся в исследовании и проранжированные по степени того, насколько сильное положительное воздействие оказала волонтерская деятельность в качестве дополнительного ресурса личностного развития. Выделим следующие типы:

- тип 1 – достоверное улучшение в ЭГ и ухудшение в КГ; при этом сдвиг в ЭГ значимо более сильный, чем в КГ;
- тип 2 – достоверное улучшение только в ЭГ (в КГ сдвиг не значим); при этом сдвиг в ЭГ значимо более сильный, чем в КГ;
- тип 3 – достоверное улучшение только в ЭГ (в КГ сдвиг не значим); при этом сдвиг в ЭГ статистически не отличается от сдвига в КГ;
- тип 4 – достоверное улучшение и в ЭГ, и в КГ; при этом сдвиг в ЭГ значимо более сильный, чем в КГ;
- тип 5 – достоверное улучшение и в КГ, и в ЭГ; при этом сдвиги в ЭГ и КГ статистически не различаются;
- тип 6 – отсутствие достоверного сдвига как в ЭГ, так и в КГ; при этом сдвиги в ЭГ и КГ статистически не различаются;
- тип 7 – достоверное ухудшение только в КГ (в ЭГ сдвиг не значим); при этом сдвиги в ЭГ и КГ статистически не различаются;
- тип 8 – достоверное ухудшение и в КГ, и в ЭГ; при этом сдвиг в КГ значимо более сильный, чем в ЭГ.

Как видно из табл. 4 (которая, в свою очередь, обобщает результаты, представленные в табл. 2 и 3), в начале эксперимента благоприятная ситуация имела место для семи свойств («Активность», «Сотрудничество», «Добросовестность», «Враждебность», «Реактивная агрессивность», «Спонтанная агрессивность», «Осмысленность жизни»). При этом для всех этих свойств ситуация осталась благоприятной и в конце эксперимента, но типы изменений здесь встретились разные:

- для свойств «Активность», «Сотрудничество», «Добросовестность» – тип 2;
- для свойств «Враждебность», «Реактивная агрессивность», «Спонтанная агрессивность» – тип 3;
- для свойства «Осмысленность жизни» – тип 4.

Нейтральная ситуация в начале эксперимента имела место для десяти свойств («Депрессия», «Эмоциональная лабильность», «Самодисциплина», «Раздражительность», «Альтруизм», «Организованность», «Стремление к достижениям», «Настойчивость», «Уравновешенность», «Нейротизм»). При этом для шести из этих свойств («Депрессия», «Эмоциональная лабильность», «Самодисциплина», «Раздражительность», «Альтруизм»,

«Организованность») в конце эксперимента ситуация принципиально поменялась – стала благоприятной. Типы изменений при этом встретились разные:

- для свойства «Депрессия» – тип 1;
- для свойств «Эмоциональная лабильность», «Самодисциплина» – тип 2;
- для свойств «Раздражительность», «Альтруизм» – тип 3;
- для свойства «Организованность» – тип 4.

Еще четыре свойства («Стремление к достижениям», «Настойчивость», «Уравновешенность», «Нейротизм») в конце эксперимента сохранили статус нейтральной ситуации, но при этом типы изменений для них встретились разные:

- для свойства «Стремление к достижениям» – тип 3;
- для свойства «Настойчивость» – тип 5;
- для свойств «Уравновешенность», «Нейротизм» – тип 6.

Таким образом, фактически только для «Уравновешенности» и «Нейротизма» участие в волонтерской деятельности не смогло обеспечить существенных преимуществ в развитии. Данный факт связан, с нашей точки зрения, с глубинной обусловленностью этих свойств индивидуально-типологическими особенностями (тип нервной системы и т. п.) [18].

Неблагоприятная ситуация в начале эксперимента имела место для четырех свойств («Удовлетворенность жизнью», «Общительность», «Открытость опыту», «Невротичность»). При этом для двух из этих свойств («Удовлетворенность жизнью» и «Общительность») в конце эксперимента ситуация радикально поменялась: из неблагоприятной стала благоприятной. При этом, если изменения для «Общительности» имеют тип 7 (то есть выраженность данного свойства в ЭГ фактически перестала отличаться от КГ не за счет улучшения в ЭГ, а за счет ухудшения в КГ), то для «Удовлетворенности жизнью» – тип 1 (то есть выраженность данного свойства в ЭГ стала лучше именно за счет более высокого увеличения, несмотря на одновременное значимое увеличение и в КГ). Для двух других свойств («Открытость опыту» и «Невротичность») ситуация в конце эксперимента нейтрализовалась. При этом изменения для «Открытости опыту» имели тип 4, а для «Невротичности» – тип 8.

Таким образом, полученные в формирующем эксперименте результаты подтверждают, что участие студентов в специально организованной волонтерской деятельности способствует их более эффективному личностному развитию, проявляющемуся в отношении многих важных личностных свойств и включающему различные типы изменений в личностном развитии.

Список литературы

1. Екимова С.Г. Развитие патриотизма у студентов средствами добровольческой деятельности // Ученые заметки ТОГУ. 2016. Т. 7. № 4(2). С. 47–51. Режим доступа: http://pnu.edu.ru/ejournal/pub/issues/29/ (дата обращения: 02.10.2018).
2. Костюченко М.О. Развитие социальной активности студентов в воспитательном процессе вуза (на примере волонтерской деятельности): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2017. 22 с.
3. Леньков С.Л. Методика определения информационно-психологических параметров трудового поста экономиста. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. 40 с.
4. Леньков С.Л. Трехуровневая психолого-педагогическая модель личности // Педагогика. 2018. № 6. С. 12–22.
5. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Более чем практические проблемы практической психологии // Перспективы психологической науки и практики: сб. статей. М.: ФГБОУ ВО «РГУ им. А.Н. Косыгина», 2017. С.728–733.
6. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Новая психологическая классификация профессий и ее роль в поддержке профессионального самоопределения // Непрерывность образования и профессиональная карьера учащейся молодежи: вчера, сегодня, завтра. М.: Экон-Информ, 2017. С.42–44.
7. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Целевые ориентиры совершенствования профориентации и профессиональной подготовки обучающихся // Профессиональное и высшее образование: вызовы и перспективы развития. М.: Экон-Информ, 2018. С.163–172.
8. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Это неуловимое понятие профессии // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2018. Т. 3. № 3. С. 9–38. URL: http://work-org-psychology.ru/engine/documents/document378.pdf (дата обращения: 02.10.2018).
9. Леонтьев Д.А. Психология смысла. Природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е изд., испр. М.: Смысл, 2003. 488 с.
10. Михайлова Е.Е. Трансформация личностных компетенций в условиях сетевого общества // Саморазвивающаяся среда технического вуза: научные исследования и экспериментальные разработки. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. С. 101–107.
11. Новикова Г.В. Социально-психологические технологии формирования социальной активности молодежи в добровольческой деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2013. 25 с.
12. Орел В.Е., Сенин И.Г. Личностный опросник NEO PI-R. Личностный опросник NEO FFI. Руководство по применению. Ярославль: НПЦ «Психодиагностика», 2008. 38 с.
13. Осин Е.Н., Леонтьев Д.А. Апробация русскоязычных версий двух шкал экспресс-оценки субъективного благополучия: мат. III Всероссийского социологического конгресса. М.: Институт социологии РАН, Российское общество социологов, 2008. URL: http://www.isras.ru/abstract_bank/1210190841.pdf (дата обращения: 02.10.2018).
14. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. URLa: http://fgosvo.ru/ (дата обращения: 02.10.2018).
15. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / В.Д. Балин, В.К. Гайда, В.К. Горбачевский и др.; под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. СПб.: Питер, 2000. 560 с.
16. Рубцова Н.Е. и др. Проблемы воспитания, образования и профессионального развития специалиста в современной психологии (круглый стол) // Вестн. Моск. гос. обл. ун-та. 2017. № 3. С. 1–12.
17. Сикорская Л.Е. Педагогический потенциал добровольческой деятельности в социализации студенческой молодежи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Елец, 2011. 39 с.
18. Теплов Б.М. Психология и психофизиология индивидуальных различий: избр.

психол. тр. М.: Изд-во МПСИ; Воронеж: НПО МОДЭК, 2004. 640 с.
19. Noordegraaf M.A. Volunteering: Is it a Waste of Time or Best Experience Ever? // The Sport Journal. 2016. P. 1–16. Режим доступа: http://thesportjournal.org/archive/ (дата обращения: 02.10.2018).

PERSONAL DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITY STUDENTS IN TERMS OF VOLUNTEER ACTIVITIES

T.B. Matsyuk

Tver Institute (branch) of the Moscow humanitarian-economic University

The purpose of the study was to identify the resource opportunities of volunteer activity of students, providing increased efficiency of personal development in the educational process of the University. To achieve this goal, a formative experiment was conducted, consisting in the use of volunteer activities, specially organized in accordance with a number of conditions (integration into the General educational process of the University, special training of volunteers, the use of professionally-oriented activities, etc.). The sample consisted of 276 undergraduate students of day form of education, divided into experimental (133 persons) and control (143 persons) of the group. Personal characteristics was measured with the help of the psychodiagnostics methods NEO PI-R, FPI, SWLS, the Test of life-meaningful orientations. As a result of experiment it is established that participation of students in volunteer activity promotes improvement of development of such properties as Honesty, Meaningfulness of life, Satisfaction with life, etc.

***Keywords**: personal development, personal properties, professional training, educational process of university, volunteer activity of students.*

Об авторе:

МАЦЮК Татьяна Борисовна – заместитель директора по воспитательной работе Тверского института (филиала) АНО ВО «Московский гуманитарно-экономический университет» (170006, Тверь, ул. Дмитрия Донского, 37), соискатель ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» (105062, Москва, ул. Макаренко, д. 5/16), e-mail: hope432810@yandex.ru

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА

УДК 37.013.42+37.018.761

ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО МАЛОГО ГОРОДА: ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНАЯ РЕФЛЕКСИЯ И СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ[1]

А.Е. Баранов[1], И.Д. Лельчицкий[2]

[1]Тверской колледж культуры им. Н.А. Львова
[2]Тверской государственный университет

Представлены результаты исследования генезиса понятия «воспитательное пространство малого города». Выявлены и проанализированы маркеры, позволяющие идентифицировать воспитательное пространство в различных административно-территориальных единицах. Обосновывается роль местных сообществ в актуализации воспитательного потенциала малого города. Определены факторы и условия, детерминирующие построение, развитие, а также своеобразие архитектуры воспитательного пространства российского малого города.

Ключевые слова: *теория воспитания, социальное воспитание, воспитательное пространство, малый город, социокультурная практика, местное сообщество.*

Проблемы воспитания в малом городе, относящемся к самой многочисленной категории городских поселений в нашей стране и мире, нельзя назвать новыми для отечественной и зарубежной педагогики. То, что они в большей степени обусловлены самим типом поселения, убедительно доказывает в своих работах А.В. Мудрик, впервые в отечественной педагогике раскрывший специфику социализации в малом городе и охарактеризовавший индивидуальные и групповые субъекты его воспитательного пространства. В современной российской истории повышенный исследовательский интерес к проблемам малых городов фиксируется с 90-х годов прошлого столетия. Однако малый город в большинстве из них предстает в негативной коннотации и характеризуется как административно-территориальное образование, теряющее население, обладающее низкими статусными позициями в социально-территориальной структуре страны, малым запасом социальной и экономической прочности, как пример социально-территориального неравенства и поляризации пространства страны по оси «центр–периферия», «глубинка», центр депопулирующей сельской

[1]Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований в рамках научного проекта № 17-06-00525а «Социокультурные практики местных сообществ в воспитательном пространстве малого города».

местности. Как отмечает А.В. Мудрик: «По сравнению с более крупными городами, в малом городе меньше стимулов, влияющих на мобильность его жителей, и меньше вариантов для осуществления выбора в различных сферах» [11, с. 14]. Выход, предлагаемый на уровне федеральных властей и общественности, – повышение качества жизни, социально-экономическая реабилитация, модернизация, инновационное развитие.

Поиск адекватных этим целям моделей социального воспитания в условиях малого города актуализирует обращение к идеям воспитательного пространства, абрисы которого как феномена педагогической действительности просматриваются в начале прошлого столетия в отечественных изысканиях по «педагогике среды», зарубежных исследований «школ в среде» и «школ в природе». В середине XX века в терминолексике воспитательной (воспитывающей) среды этот феномен проявляется в идеях и практике социально-педагогических комплексов города Свердловска («уральская модель») и воспитательных площадок по месту жительства города Горького, «Яранского содружества» (Яранский район Кировской области). Научная рефлексия этого опыта содержится в работах Л.И. Новиковой, А.Т. Куракина, А.В. Мудрика, В.Д. Семенова, В.Г. Бочаровой и др. Ярким отражением реализованных на практике идей «уральской модели», одним из главных ее успехов, по мнению Ю.С. Бродского, стало то, что «…не взрослые своей интегрированной деятельностью преобразовывали для детей и юношества среду их жизнедеятельности, а именно дети и юношество во взаимодействии с различными категориями взрослых преобразовывали, возвышали среду собственной жизнедеятельности» [4, с. 21]. Дальнейшее развитие идеи «педагогики среды» получили в 90-е годы XX века в рамках средового подхода в воспитании, последовательно разрабатываемого Ю.С. Мануйловым, его учениками и последователями.

Согласно позиции Л.И. Новиковой [16, с. 32], в отличие от социальной среды, которая, как правило, воспринимается как данность и не всегда способна иметь воспитательное влияние, воспитательное пространство представляется как среда, педагогически целесообразно организованная. В этом случае можно говорить о среде школы, дома, микрорайона, города как о воспитывающей среде («среда в среде»), соответствующей компонентам воспитанности, к которым ученый относит ориентацию на общечеловеческие ценности, интеллигентность, коллективизм, креативность, адаптивность, чувство собственного достоинства, независимость в суждениях, ответственность в поступках, «самость».

Новый этап исследований был связан с введением в научный оборот «родового» понятия «воспитательное пространство» и последовавшим за ним обособлением в категориальном поле педагогики понятия «воспитательное пространство малого города». Впервые, согласно нашим исследованиям, «воспитательное пространство»

манифестируется академиком Людмилой Ивановной Новиковой и ее научной школой. Следует отметить, что подходы к построению и исследованию воспитательного пространства складывались в научной школе Л.И. Новиковой на протяжении длительного времени. При этом особый интерес вызывают ранние работы, в которых сам термин не употребляется, а его смысловое наполнение уже присутствует. Так, анализируя комплексный подход к воспитанию, авторский коллектив (Х.Й. Лийметс, Л.И. Новикова, А.Т. Куракин) отмечает, что его реализация предполагает «интеграцию всех воздействий (со стороны общества и его институтов, ближайшего окружения, включая семью, различные формальные и неформальные группы), а также концентрацию собственных усилий в самовоспитании, которые приводили бы к реализации основных воспитательных целей» [9, с. 51]. Далее отмечается, что интеграция воспитательных воздействий неодинаково осуществляется на разных уровнях управления воспитательным процессом, в частности – на социально-педагогическом (в масштабе общества и отдельных его регионов). В этой же работе, характеризуя воспитательные комплексы, воспитательные центры и воспитывающие ситуации как формы организации воспитательного процесса, авторы отмечают, что «…если воспитательные комплексы дают возможность педагогическому коллективу сконцентрировать свои воздействия на детей во времени, то воспитательные центры позволяют раздвинуть границы таких воздействий в пространстве» [9, с. 57]. «Если таких центров в рамках города возникает несколько, – отмечают Л.И. Новикова и И.В. Кулешова, – то можно, по-видимому, говорить о возникновении воспитательного пространства города как пространства мозаичного типа» [18, с. 198].

Изучению феномена воспитательного пространства посвящается проведенный в 1996 г. в г. Кстово Нижегородской области под руководством Л.И. Новиковой и М.П. Кузьминовой круглый стол, объединивший ученых и практиков, занимающихся разработкой проблем теории и практики воспитательных систем. Первая фиксируемая нами научная публикация, раскрывающая проблемы создания единого воспитательного пространства, относится к 1996 г. и принадлежит Л.И. Новиковой и И.В. Кулешовой [18]. В 1997 г. проблемы воспитательного пространства вошли в программу Всероссийской научно-практической конференции во Владимире (В.В. Андреева, В.И. Аршинов, А.В. Гаврилин и др.), а подходы к определению воспитательного пространства малого города и его исследованию нашли отражение в материалах конференции [7]. Давая определение воспитательному пространству, Л.И. Новикова отмечает, что «в самом широком смысле это множество объектов, между которыми установлены отношения, определяемые характером этих объектов, расстоянием между ними. Пространство амбивалентно: для него характерны такие, казалось бы, взаимоисключающие свойства, как

протяженность и фрагментарность, прерывистость и непрерывность» [17, с. 228].

Практически к этому же периоду относятся первые публикации по проблемам воспитательного пространства профессора Юргена Петровича Сокольникова, его коллег и последователей (В.Л. Холода, И.П. Прокопьева и др.). В 1997 г. при Белгородском госуниверситете открывается лаборатория образовательных (воспитательных) пространств, а в 1998 г. выходит первое научное издание, посвященное этой проблематике [25]. Согласно Ю.П. Сокольникову, «образовательное пространство или территории, на которых организуется образование и осуществляется воспитание подрастающих поколений во всех его модификациях» – это пространство, которое должно называться воспитательным [24].

Последовавшая за вводом понятия «воспитательное пространство» интенсивная исследовательская деятельность и научная рефлексия реальной воспитательной практики, осуществлявшаяся отдельными учеными и научными коллективами, нашла отражение в концепциях и теориях социального воспитания, подходах, программах воспитания различного уровня.

В рамках научной школы Л.И. Новиковой – это складывающаяся концепция воспитательного пространства (Л.И. Новикова, Д.В. Григорьев Н.Л. Селиванова, И.В. Степанова, М.В. Шакурова, и др.), средовой подход в воспитании (Ю.С. Мануйлов), концептуальные подходы к построению воспитательного пространства малого города нашли отражение в работах А.В. Гаврилина, М.В. Корешкова [6, 7]. Н.Л. Селиванова при анализе современных суждений о воспитательном пространстве отмечает: «Общие условия эффективного функционирования различных моделей воспитательного пространства: наличие цели, разделяемой всеми участниками процесса его создания; единая педагогическая концепция, ориентированная на приоритеты гуманистического воспитания; "мягкая" структура пространства, его событийность, диалоговый режим создания; разветвленная система отношений между различными компонентами, субъектами пространства» [23, с. 69].

Дефиниция «воспитательное пространство малого города» концептуализируется и проблематизируется в конце XX века. На этот процесс оказывают существенное влияние развитие теории воспитательного пространства и исследовательский поиск в научной школе Л.И. Новиковой. Значительная работа по изучению и апробации различных моделей воспитательного пространства проводилась в тот период на опытно-экспериментальных площадках научного центра современных проблем воспитания Института теории образования и педагогики Российской академии образования (Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова, В.А. Караковский и др.) в Калужской, Владимирской, Кировской, Ленинградской, Нижегородской, Пермской, Тверской, Тульской областях и нашла отражение в монографии «Развитие личности школьника

в воспитательном пространстве: проблемы управления» [20]. Благодаря этой работе, проводимой совместно с практиками, обозначены контуры и особенности воспитательного пространства малого города, уточнены отдельные положения концепции воспитательного пространства, популяризируются научно-педагогические идеи о механизмах взаимодействия субъектов социального воспитания в условиях малого города, появляются оригинальные описания воспитательного пространства самобытных российских городов Вязники, Кольчугино, Ломоносов, Кстово, Козьмодемьянск, Конаково и др. Исследованию воспитательного пространства малого города или муниципального района в рамках рассматриваемой концепции посвящены работы А.Е. Баранова, Н.А. Барановой, А.В. Гаврилина, М.В. Корешкова, С.А. Криворотовой, Н.А. Салык, Е.Н. Степанова, И.В. Степановой, М.С. Якушкиной и др.

В исследованиях воспитательного пространства, которые проводились Ю.П. Сокольниковым, а также в диссертациях, выполненных под его руководством, были рассмотрены проблемы управления взаимодействием компонентов воспитательного пространства малого города (Н.А. Поздеева), совершенствования образовательной системы в условиях малого города (С.Г. Азариашвили), деятельности психолого-педагогической службы в системе функционирования воспитательного пространства малого города (Н.А. Толстова) и др. В орбиту проводимых исследований были вовлечены и экспериментальные площадки в Белгородской и Орловской областях, Республике Марий Эл.

Концептуальные подходы, впервые обозначающие специфику социализации в различных типах поселений, в том числе и в малом городе, а также глубокий анализ актуальных проблем исследования городского пространства, содержатся в работах А.В. Мудрика, а также в выполненном под его научным руководством диссертационном исследовании и последующих работах М.В. Никитского [14; 15]. Научно-теоретические основания и концепция формирования и развития социально-педагогической инфраструктуры малого города с декларированием отдельных положений концепции воспитательного пространства представлены в диссертационном исследовании О.Г. Прохоровой [19]. Обстоятельный анализ педагогического контекста среды и пространства, варианты педагогической аранжировки среды и пространства при решении педагогических задач представлены в монографическом исследовании О.В. Неценко и М.В. Шакуровой [13].

Исследователь В.Ю. Ромайкин, изучая соотношение понятий «воспитывающая среда» и «воспитательное пространство», резюмирует: «воспитательное пространство существует в средовом контексте, причем, на наш взгляд, существование воспитательного пространства неизбежно влечет за собой педагогизацию среды и приобретение ею характеристик среды воспитывающей» [21, с. 4]. Вместе с тем следует

отметить, что в этом и подобных исследованиях воспитательное пространство предстает как категория, не имеющая региональной принадлежности, а в анализируемой теории и практике широко представлены описания воспитательного пространства образовательной организации (школа, колледж, университет), малого города, сельского муниципального района, микрорайона крупного города, области, даже определения которых существенно разнятся.

Последовательная разработка основных концептуальных положений о воспитательном пространстве обозначила ряд интересных для современного исследователя проблем, не нашедших, на наш взгляд, должного отражения в научных изысканиях.

Опыт нашего исследования воспитательного пространства малого города [1; 2; 3; 5] показал, что важной проблемой остается выбор адекватных предмету исследования и современным тенденциям развития науки актуальных методов познания. Интересен в этой связи исторический опыт разработки и использования комплексного междисциплинарного подхода к изучению города как особого исторического, социального и культурного феномена. Этому подходу присущ особый антропоморфичный, образный, подчеркнуто нетерминологичный стиль описания, включающий понятия «биография города», «образ города», «душа города» и т. п., а также синтез объекта исследования – города – и основного метода познания – исследовательской экскурсии (экспедиции), имевших место в исследованиях 20-х годов прошлого столетия (И.М. Гревс, Н.А. Анциферов и их последователи). Как отмечают современные исследователи, вследствие такого взгляда стало возможным обращение к исследованию города как системы, обладающей знаковым характером. Была разработана методика изучения города, которая впервые позволила составить представление о нем как о социокультурном феномене, транслирующем историю развития общества и хранящем мироощущение многих поколений горожан (Е.Н. Мастеница), именно такой подход «способен наиболее точно и полно отразить всю совокупность аспектов городской культуры» (О.В. Киреева). Определенные перспективы в исследовании воспитательного пространства малого города имеет обращение к социокультурному подходу в интерпретации А.М. Цирульникова, в рамках которого система образования изучается с учетом сложного противоречивого соотношения социума и культуры, динамики, исторического развития на широкой географии в ходе многочисленных экспедиций.

Междисциплинарный характер изучения воспитательного пространства малого города подтверждается и результатами социально-антропологических исследований, проведенных в последние годы в рамках крупных научно-исследовательских проектов, выполненных в Российском государственном гуманитарном университете и Институте

этнографии и антропологии РАН под руководством В.А. Тишкова и М.Ю. Мартыновой [10, 12]. Определенным потенциалом для педагогических исследований обладают, на наш взгляд, высказанные исследователями идеи о создании социокультурного портрета города (Н.А. Антропова), критериях характеристики социального капитала городского сообщества (А.Ю. Илюхина), специфики проявления локальной идентичности в различных типах городов (В.В. Чубарова).

Исходя из вышеизложенного, в качестве одного из механизмов изучения воспитательного пространства малого города нами была предложена научная экспедиция как комплексная форма полевых педагогических исследований. Представленные подходы и обстоятельства их реализации позволили определить проблемное поле и разработать программу экспедиции, на первом этапе которой была составлена примерная схема характеристики социокультурных и педагогических условий, обеспечивающих актуализацию воспитательного потенциала малого города и описание его воспитательного пространства.

Социально-психологический аспект рассмотрения психологической репрезентации городской пространственно-предметной среды, отмечает в своем исследовании Д.Н. Сазонов, предполагает определить то, как представление о городе обусловлено включенностью человека в широкие городские общности [22, с. 4]. Этот аспект представляется нам принципиально важным при исследовании взаимодействия субъектов воспитательного пространства малого города. В этой связи представляют интерес исследования в направлении понимания города как социальной системы больших и малых социальных групп, психологически отличающихся друг от друга. Отличия обусловлены особенностями городских территорий, специфическими профессиональными предпочтениями, этническим составом населения, функциональными ролями в городской среде (С.Э. Габидулина, Н.Ф. Дмитриевская, Г.З. Каганов, Ю.А. Пидодня, Т.В. Иванова). В изучении восприятия города исследователи оперируют терминами городского группового сознания (Ю.А. Пидодня) и городской ментальности (Т.В. Иванова). Особое значение в контексте проводимого исследования приобретает проблема миграции и увеличения группы приезжих горожан, их интеграции в городскую среду.

В ходе проведенного исследования мы пришли к пониманию, что модель сетевого взаимодействия субъектов воспитательного пространства малого города может включать следующие компоненты: цели, принципы, содержание сетевого взаимодействия, технологический и оценочно-результативный критерии, показатели, уровни. Детерминирующими особенностями модели становятся ее направленность на решение определенных воспитательных задач, определенную целевую группу, взаимозависимость элементов и технологии использования сетевого взаимодействия. При соблюдении

принципов открытости, пространственности, полимасштабности, единства целей и интеграции реализацией такой модели обеспечивается системное сетевое взаимодействие и рост воспитательного потенциала субъектов воспитательного пространства.

Проведенные Н.А. Барановой исследования убедительно доказывают, что «та или иная модель сетевого взаимодействия позволяет достичь качественных изменений в пространстве воспитания малого города, если: преодолевается локализация входящих в него групповых субъектов (учреждения, организации, органы исполнительной власти, общественные организации и объединения и т. п.); наличествует и проявляется в реальной практике стратегическая направленность воспитывающей деятельности; происходит обновление содержания, форм и средств организации воспитания на основе совместной коллективной распределенной деятельности субъектов воспитательного пространства; осуществляется перенос (конкретизация) норм и способов, возникающих в сетевом взаимодействии, во все групповые субъекты воспитательного пространства, системы управления и самоуправления; формируется готовность педагогов и других взрослых – субъектов воспитательного пространства – к совместной деятельности» [3, с. 21].

Технология использования сетевого взаимодействия может быть представлена комплексом следующих действий: совместное планирование в рамках воспитательное пространства малого города, совместное проектирование, единое методическое сопровождение, групповая рефлексия и анализ событий, мероприятий, акций и других видов воспитывающей деятельности, коллективная экспертиза, создание единой информационной среды, конструирование и расширение горизонтальных связей между индивидуальными и коллективными субъектами воспитательного пространства, внешними партнерами, управление воспитательным пространством, совместное принятие решений, организация деятельности ресурсного центра и т. п.

Предварительные результаты проведенной научной педагогической экспедиции показали, что сетевое взаимодействие субъектов воспитательного пространства в большинстве малых городов Тверской области фиксируется на допустимом уровне (использовалась шкала: оптимальный, допустимый, критический, недопустимый). Анкетирование выявило разные степени мотивационной готовности к организации взаимодействия у различных категорий респондентов. Так, высокую степень мотивационной готовности демонстрируют педагоги, священнослужители, деятели культуры и искусства, представители органов управления и родительской общественности, среднюю – работники учреждений сферы молодежной политики, физической культуры и спорта, здравоохранения, правоохранительных органов, низкую – негосударственный сектор дополнительного образования,

общественные организации высокого уровня развития.

В процессе экспедиции выявлены следующие форматы сетевого взаимодействия субъектов воспитательного пространства малого города: координационный совет при главе города, постоянные и временные комиссии и общественные советы по проблемам воспитания детей и молодежи, создание межотраслевого ресурсного центра, включающего на паритетных началах представителей основных субъектов воспитательного пространства, виртуальное городское сетевое сообщество, проектные группы по подготовке традиционных событий городского масштаба, рабочие группы городских социокультурных и образовательных проектов и др.

Другим аспектом исследуемой проблемы стал комплекс практик и детерминант, определяющих содержательную компоненту воспитательного пространства малого города. Нам близки подходы к определению практик и детерминант, изложенные в работе И.Н. Кодиной, поэтому мы вслед за автором будем понимать под социальными практиками «устойчивые, регулярные, массовые формы взаимодействия индивидов как способы освоения и изменения условий социальной среды», а под детерминантами – «комплекс факторов, обусловливающих особенности образа жизни в малом городе» [8, с. 12]. Таким образом, расширяя представленный в исследовании И.Н. Кодиной перечень характерных для малого города социальных практик, мы включаем в него наблюдаемые нами социокультурные, религиозные и воспитательные практики, являющиеся одним из механизмов функционирования воспитательного пространства малого города. Их изучение представляет в настоящее время объект нашего исследования. Содержание и выбор практик, а соответственно, и архитектура воспитательного пространства малого города определяется *пространственными* (в интерпретации И.Н. Кодиной – детерминантами среды) и *личностными* детерминантами. Такой выбор обозначения детерминант для воспитательного пространства имеет принципиальное значение, так как в отличие от среды оно педагогически целесообразно конструируется и организуется.

Таким образом, накопленный в современном научном знании обширный арсенал концепций, теорий и подходов к исследованию малого города, позволяет нам при исследовании его воспитательного пространства апеллировать к широкому перечню дефиниций (акторы, практики, детерминанты и др.), способных более точно фиксировать происходящие в нем изменения. За рамками настоящей работы остались материалы, характеризующие зарубежный опыт социального воспитания в малых городах, который представляет несомненный интерес в современных условиях.

Понимание города, происходящих в нем процессов возможно только путем глубокого и разностороннего его познания. Постижение воспитательного пространства малого города обладает уникальным

потенциалом соединения в единое целое представлений, ценностных ориентаций, жизненных стратегий горожан, их взглядов на воспитание, обеспечение преемственности исторических традиций и межпоколенческий диалог.

Список литературы

1. Баранов А.Е., Баранова Н.А. Исходные основания и ориентиры исследования воспитательного пространства малого города в творческом наследии Л.И. Новиковой // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 1. № 4 (52). С. 35–42.
2. Баранов А.Е. Воспитательное пространство малого города: проблемы исследования // Воспитательное пространство малого города: модели сетевого взаимодействия: сб. науч. трудов / под ред. Н.А. Барановой. Тверь: Стимул, 2017. С. 5–18.
3. Баранова Н.А. и др. Эмпирическое многообразие моделей сетевого взаимодействия субъектов воспитательного пространства малого города: аналит. доклад. Тверь: Стимул, 2017. 65 с.
4. Бродский Ю.С. Среда в образовании: историческая ретроспектива и прогнозируемая перспектива // Среда в образовании: концепции и практика: матер. междунар. заоч. науч.-практ. конф. (15 апреля 2012 г.); отв. ред. Ю.С. Мануйлов; РНПЦ «Костанай дарыны», Центр научных инвестиций. Н. Новгород, 2012. С. 20–21.
5. Воспитание в социокультурной реальности малого города: векторы развития и ресурсы: сб. науч. ст. /под общ. ред. А.Е. Баранова. Тверь: ООО «ГК «Стимул», 2015. 378 с.
6. Воспитательное пространство малого города / под ред. А.В. Гаврилина и М.В. Корешкова. Владимир: «Владимирская школа», 1999. 24 с.
7. Гаврилин А.В., Корешков М.В. Воспитательное пространство малого города // Теория и практика гуманистических воспитательных систем: мат. всерос. науч.-практ. конф. (г. Владимир, 12–16 октября 1997 г.) / редкол.: А.В. Гаврилин, Л.И. Новикова (отв. ред.) и др. Владимир: Изд-во ВОИУУ, 1997. С. 68–70.
8. Кодина И.Н. Образ жизни населения малого города: социальные практики и детерминанты: автореф. дис. … канд. социол. наук. Н.Новгород, 2012. 26 с.
9. Лийметс Х.Й., Новикова Л.И., Куракин А.Т. Комплексный подход к воспитательному процессу // Комплексный подход к воспитанию школьников: сб. ст. / сост. Л. И. Филатова, Т.В. Сорокина; под ред. Л.К. Балясной. М.: Просвещение, 1982. С. 50–59.
10. Малые города, большие проблемы. Социальная антропология малого города: сб. ст. /ред.: М.Е. Кабицкий, О.Ю. Артемова, М.Ю. Мартынова. М.: ИЭА РАН, 2014. 358 с.
11. Мудрик А.В. Малый город: три в одном // Воспитание в социокультурной реальности малого города: векторы развития и ресурс : сб. науч. ст. / под общ. ред. А.Е. Баранова. Тверь: ООО «ГК «Стимул», 2015. С. 11–14.
12. Мы здесь живем: социальная антропология малого российского города / отв. ред. В.А. Тишков. М.: РГГУ, 2013. 684 с.
13. Неценко О.В., Шакурова М.В. Среда и пространство как педагогический феномен: монография. Воронеж: Воронеж. гос. пед. ун-т, 2015. 168 с.
14. Никитский М. В. Актуальность и некоторые результаты изучения пространства малого города в социально-педагогическом ракурсе // Социальная педагогика в современных социальных практиках: сб. науч. ст. VI Междуна. симпозиума (г. Арзамас, 2–5 июня 2016 г.); науч. ред. А.В. Мудрик, Т.Т. Щелина. Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2016. С. 264–269.
15. Никитский М.В. Малый город как фактор социализации учащихся: дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 212 с.
16. Новикова Л.И. Воспитание как педагогическая категория // Педагогика. 2000. № 6.

С. 28–35.
17. Новикова Л.И. Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика; сост. Е.И. Соколова. М.: ПЕР СЭ, 2010. 324 с.
18. Новикова Л.И., Кулешова И.В. Воспитательное пространство: опыт и размышления // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается / под ред. Л.И. Новиковой, Р.Б. Вендровской, В.А. Караковского. М.: НИИ теории образования и педагогики РАО, 1996. С. 195–203.
19. Прохорова О.Г. Формирование и развитие социально-педагогической инфраструктуры малого города России: дис. … докт. пед. наук. М., 2006. 543 с.
20. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / под ред. Н.Л. Селивановой. М.: Пед. общество России, 2001. 284 с.
21. Ромайкин В.Ю. Соотношение понятий «воспитывающая среда» и «воспитательное пространство» // Ярослав. пед. вестн. 2003. № 3 (36). С. 1–4.
22. Сазонов Д.Н. Социально-психологические особенности репрезентации городской пространственно-предметной среды у жителей города: автореф. … канд. психол. наук. Курск, 2009. 22 с.
23. Селиванова Н.Л. Современные представления о воспитательном пространстве // Современные концепции воспитания: материалы конф. Ярославль: Изд-во ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 2000. С. 62–72.
24. Сокольников Ю.П. Общая педагогическая теория. Системное понимание педагогической действительности. М.; Белгород: Изд-во БелГУ, 1997. 31 с.
25. Сокольников Ю.П. Теория воспитательных пространств. М.; Белгород: Изд-во БелГУ, 1998. 42 с.

EDUCATIONAL SPACE OF SMALL TOWN: HISTORICAL AND CULTURAL REFLECTIONS AND MODERN PRACTICES

A.E. Baranov[1], I.D. Lelchitskiy[2]

[1]Tver College of Culture named after N.A. Lvov
[2]Tver State University

The results of the study of the Genesis in the concept «Educational space of a small town» are presented. The markers allowing to identify educational space in different administrative-territorial units are revealed and analyzed. The role of local communities in the actualization of educational potential is substantiated. The factors and conditions that determine the construction, development and originality of architecture of educational space of a small Russian town are determined.
Keywords: *theory of education (upbringing), social education, educational space, small town social-cultural practice, local community.*

Об авторах:

БАРАНОВ Алексей Евгеньевич – кандидат педагогических наук, доцент, директор ГБП ОУ «Тверской колледж культуры им. Н.А. Львова» (170002, Тверь, пр-т Чайковского, 19), e-mail: aebaranov@bk.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, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: dissovet.tver@yandex.ru

УДК 371.13.034

О НАПРАВЛЕНИЯХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЭТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ

А.В. Бездухов, О.М. Семенова

Самарский государственный социально-педагогический университет

Представлена структура этического сознания учителя как теоретического сознания; предлагаются направления этико-педагогической деятельности преподавателя по формированию такого сознания будущего учителя в различных организационных формах обучения посредством разнообразных методов. Объясняется суть взаимосвязи между направлениями этико-педагогической деятельности преподавателя. Представляются методы формирования этического сознания будущего учителя. Оказываются процессуальные и содержательные аспекты реализации технологии «обратной связи высокого качества» в деле формирования этического сознания будущего учителя.

Ключевые слова: *будущий учитель, этическое сознание, этико-педагогическая деятельность преподавателя, направление, метод, технология «обратной связи высокого качества».*

В современной социально-нравственной ситуации востребован учитель, формирующий нравственного добродетельного человека, у которого развито рефлектиру¬ющее моральное сознание, выводящее его на осмысление социально-нравственных аспектов жизни общества и отдельного человека, на мировоззренческое осмысление происходящих в мире и обществе социально-экономиче¬ских изменений. Развивать такое сознание может учитель, у которого сформировано этическое сознание, смысл существования которого, как это было показано нами ранее, заключается «в двуслойной рефлексии, а именно: "рефлексии-в-самое-себя" и "рефлексии-в-другое", где первый слой является основанием, а второй слой обосновываемым» [3, с. 580]. Оба слоя рефлексии «относятся взаимно друг к другу как основание и обосновываемое» [6, с. 287].

Структурными компонентами этического сознания учителя как теоретического сознания являются этическое знание о сущностных категориях этики, педагогической этики и этическое отношение, означающее, как подчеркивает В.Н. Сагатовский, «что есть добро и как его творить» [13, с. 178].

Идея «добра и как его творить» существует на протяжении всей жизни человечества, она присутствует в умах людей издревле. «Идея, – пишет Гегель, – конечно, абстрактна, но лишь постольку, поскольку все неистинное в ней исчезает; но в самой себе она существенно конкретна, ибо она есть свободное, самоопределяющееся и, следовательно, определяющее себя к реальности понятие [6, с. 400]. И далее: «Идея есть

результат этого шествия мысли. Однако мы не должны понимать этот результат так, будто идея есть нечто лишь опосредствованное, то есть опосредствованное чем-то другим, чем она сама. Идея есть, наоборот, свой собственный результат, и, как таковой, она есть столь же непосредственное, сколь опосредствованное» [6, с. 402].

Человек через другого человека, его внутренний мир, ценности опосредует идею добра и ищет пути его созидания и реализации во взаимодействии с другими людьми.

«Полюсами» этического отношения являются «полюс» этической категории и «полюс» оценки. Мы вслед за М.С. Каганом полагаем, что речь должна идти именно о «полюсах» этического отношения, а не о его компонентах. В структуре этического отношения находится ценностное отношение, «полюсами» которого, согласно М.С. Кагану, «являются ценность и оценка» [8, с. 50].

Этическое сознание учителя делает объектом своих размышлений не только самое себя, но и отношение к ценностям морали, педагогической морали, нравственности учащегося, социально-нравственным аспектам жизни общества, геополитическим процессам в мире, терроризму, нацизму и т. д.

Формирование этического сознания будущего учителя осуществляется в рамках направлений этико-педагогической деятельности преподавателя в различных организационных формах обучения посредством разнообразных методов. Содержание этико-педагогической деятельности преподавателя образуют этическое и педагогическое отношение. Добро на «полюсах» этического и педагогического отношения различно. Различно не в смысле, что оно понимается этикой и педагогикой различным образом. Разногласий между этической и педагогической науками нет и быть не может. Различно оно в том смысле, что добро на «полюсе» этического отношения как дескриптивно, так и нормативно, на «полюсе» педагогического отношения добро нормативно и процессуально (подробно об этом в нашей статье «Содержание этико-педагогической деятельности учителя» [4, с. 88–90]).

В данной статье мы развиваем изложенные ранее идеи о направлениях этико-педагогической деятельности преподавателя педагогического вуза по формированию этического сознания будущего учителя [5, с. 298–307]. Направлениями этико-педагогической деятельности преподавателя педагогического вуза являются:
а) формирование знаний студентов о сущностных категориях этики, о категориях педагогической этики, которые, обладая значением ценностей, служат критерием для оценки результатов деятельности по воспитанию нравственного, добродетельного учащегося, определяют содержание этических рационализаций будущих учителей относительно

учащегося, его внутреннего нравственного мира, его нравственного сознания и пр. относительно себя, своего внутреннего мира, своего морального сознания; б) организация нравственно-педагогического взаимодействия субъектов образования, в контексте которого при «встрече» автономных и суверенных нравственных миров будущий учитель соотносит свою нравственность с нравственностью ученика; в) формирование у студентов опыта этико-педагогической деятельности, обеспечивающей переход «добра в себе и для себя» будущего учителя в добро учащегося и «добра в себе и для себя» учащегося в добро студента.

Следует отметить, что, во-первых, каждое последующее направление базируется на предыдущем. Суть такого базирования заключается в том, что в знании о категориях этики, понятиях морали и т. д., которым овладевают студенты (первое направление), воспроизводится нормативность обладающих значением ценностей этических категорий, их «актуальное содержание» [1, с. 153] как сущее. Такое сущее, описываемое этическими категориями, предстает как должное в этико-педагогической деятельности учителя, а преподаватель, студент осмысливают процесс «встречного движения» нравственных миров, содержание двустороннего движения ценностей, образующих содержание нравственно-педагогического взаимодействия (второе направление). Во «встрече» автономных и суверенных нравственных миров в организуемом преподавателем нравственно-педагогическом взаимодействии (второе направление) фиксируется переход добра студента как сущего, описанного этикой и зафиксированного на «полюсе» этического отношения, через должное, фиксируемое на «полюсе» педагогического отношения, в сущее ученика: «добро в себе и для себя» (третье направление).

Во-вторых, каждое вышестоящее направление деятельности преподавателя «возвращается» к нижестоящему. Суть такого «возвращения» заключается в том, что опыт этико-педагогической деятельности, которым овладевают студенты (третье направление), дает им представление о том, действительно ли эта деятельность, обеспечивая переход добра студента в добро учащегося и добра учащегося в добро студента, делает схожими встречающиеся в нравственно-педагогическом взаимодействии различные нравственные миры (второе направление). При этом процесс такого перехода подвергается этическим рационализациям на основе знания о категориях этики и понятиях морали (первое направление).

Методы формирования знаний студентов о сущностных категориях этики, о категориях педагогической этики и других категориях: беседа, диспут, этический диалог; групповые дискуссии; убеждающее воздействие (Ю.Н. Кулюткин [9, с. 317–320]); аргументация нравственных утверждений: научно-теоретическая, эмпирическая,

логическая (А.В. Зосимовский [7, с. 93–97]); метод провокационных высказываний (Л.А. Байкова [2, с. 12–13]); работа с текстом (Ю.Н. Кулюткин [9, с. 308–320]), (Ю.В. Сенько [14, с. 181–189]); сообщение студентам об этических категориях, категориях педагогической этики в различных организационных формах обучения (лекции: проблемная лекция, лекция с комментариями, лекция-беседа, лекция вдвоем; семинарские и практические занятия), во внеаудиторной воспитательной работе и в период педагогической практики, а также демонстрация студентам опыта «работы» мыслителей прошлого и современных ученых с категориями этики, педагогической этики; доказательство теорем Б. Спинозы; этическая ролевая игра, обобщение.

Методы организации нравственно-педагогического взаимодействия субъектов образования и формирования у студентов опыта этико-педагогической деятельности: решение этических ситуаций, ситуаций рефлексивного поведения, демонстрация студентам опыта решения таких ситуаций, демонстрация студентам образа человека, в котором заключено «добро в себе и для себя» (метод положительного примера), создание ситуаций морального выбора, решаемых в логике его фаз; решение неявных проблем (парабола); технология «обратной связи высокого качества» [12, с. 380–387].

Следует отметить, что при организации нравственно-педагогического взаимодействия субъектов образования и формировании у студентов опыта этико-педагогической деятельности целесообразно использовать одни и те же методы, поскольку ценности, образующие содержание нравственно-педагогического взаимодействия, определяют и основания этико-педагогической деятельности учителя. Другими словами, практически не представляется возможным отграничить методы организации нравственно-педагогического взаимодействия субъектов образования и формирования у студентов опыта этико-педагогической деятельности.

Благодаря использованию данных методов студенты постигают смысл «встречного движения» нравственных миров различных людей, в котором обнаруживает себя обращаемость в рамках золотого правила нравственности ценностей, приводящая к взаимности ценностных устремлений, к ценностному синтезу различных нравственных миров, делающему схожими такие миры, к переходу «добра в себе и для себя» учителя в «добро в себе и для себя» учащегося.

Отметим, что данные методы не привязываются к «своему» направлению деятельности. В противном случае мы совершали бы такую ошибку в области целесообразности использования данных методов, на которую указывал А.С. Макаренко. Это «тип уединенного средства». «Никакое средство (метод – *А.Б.*) вообще, какое бы мы ни взяли, не может быть признано ни хорошим, ни плохим, если мы рассматриваем его

отдельно от других средств (методов – *А.Б.*), от целой системы, от целого комплекса влияний» [10, с. 267].

Осознавая необходимость несовершения такой ошибки, мы, в частности, не просто побуждали студентов решать педагогические задачи или использовали дискуссионные методы и т. д., но формировали этическое сознание студентов таким образом, чтобы решение педагогических задач, этических ситуаций сопровождалось диалогом (перерастало в диалог), дискуссией (перерастало в дискуссию), которые в свою очередь дополнялись (перерастали) этическими ролевыми играми. Все это создает условия для формирования у студентов целостной этической моральной точки зрения на педагогические явления и возникающие в них педагогические факты. «Формирование моральной точки зрения, – пишет Ю. Хабермас, – идет рука об руку с дифференциацией в практической сфере: вопросы морали, которые могут в принципе получить рациональное разрешение в аспекте обобщаемости интересов или справедливости, отделяются теперь от вопросов оценки, которые во всеобщем аспекте предстают как вопросы добропорядочной жизни» [15, с. 171].

Методы формирования этического сознания будущего учителя не просто взаимосвязаны, но дополнительны, как «дополнительны познание и ценностное осмысление, поскольку добывают разную и альтернативную информацию об одних и тех же объектах (педагогических фактах – *А.Б.*) и добывают ее в ходе решения разных деятельностных задач» [8, с. 84].

Так, демонстрация студентам опыта «работы» мыслителей прошлого и современных ученых с категориями этики, педагогической этики сопровождается дополняется дискуссией, этическим диалогом. Решение студентами этической ситуации, осуществление ими морального выбора в моделируемых или спонтанно возникающих педагогических ситуациях дополняется убеждающим воздействием. Доказательство теорем Б. Спинозы дополняется аргументацией нравственных утверждений и т. д.

В ходе этических диалогов, доказательства теорем Б. Спинозы, этических ролевых игр, осуществления морального выбора и т. д. студенты наблюдают (обнаруживают) различные педагогические явления, в которых, как подчеркивает Ю.В. Сенько, могут открываться различные педагогические факты. Педагогический факт есть некоторая сторона педагогического явления, обнаруженного с помощью системы понятий. Педагогический факт, как специфическая форма знания, объективно связан с другими формами педагогического знания: принципом, законом [14, с. 116–117].

Методы формирования этического сознания будущего учителя есть методы, берущиеся не просто в отношении студента, в отношении

педагогической действительности, в которой наблюдаются педагогические явления, но в морально-ценностном значении.

На первый план при использовании методов выходят моральный и аксиологический аспекты, приводящие к развитию морального сознания студентов (над которым надстраивается этическое сознание), морального мышления, перерастающего в этическое. Это важное педагогическое условие становления ценностного синтеза между различными нравственными мирами, делающего схожими такие миры.

В данной статье мы акцентируем внимание только на технологии «обратной связи высокого качества» [12, с. 380–387].

Так, в процессе формирования этического сознания студентов мы столкнулись с трудностью установления «обратной связи» во взаимодействии «студент – преподаватель». С аналогичной трудностью столкнулись и студенты во время педагогической практики, в рамках которой они ставили и решали вопросы, связанные с формированием нравственного сознания учащихся, их нравственным воспитанием.

Осознав, что интерактивное обучение, как подчеркивает В.Д. Назарова, «это прежде всего диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие участников образовательного процесса» [цит. по: 11, с. 52], мы выявили черты «интерактивных технологий обучения: а) наличие "интенсивного" контура обратной связи во взаимодействии "студент – преподаватель"; б) использование коммуникации между студентами» [11, с. 63].

Мы дополняем идеи В.А. Минина и О.И. Пугач об обратной связи в части, относящейся к формированию этического сознания будущего учителя. При установлении обратной связи во взаимодействии преподавателя и студента важно выявлять не только то, по каким критериям будущий учитель выражает этическое отношение, как он выполняет ценностно-рациональное действие (как социальное действие) с учетом его педагогической целесообразности или нецелесообразности (просчетов) и т. д., но и то, обеспечивает ли этико-педагогическая деятельность переход «добра в себе и для себя» преподавателя (будущего учителя) в «добро в себе и для себя» студента (учащегося) и «добра в себе и для себя» студента (учащегося) в «добро в себе и для себя» преподавателя (будущего учителя).

Студент хочет видеть достойную оценку результатов своей познавательной, этико-педагогической деятельности, своего поведения. Для этого необходимо, чтобы он получал удовольствие от взаимодействия с преподавателем, однокурсниками, учащимися в процессе обучения и в период педагогической практики –словом, со всеми субъектами образования. Для достижения будущими учителями успехов в деятельности и позитивной корректировки процесса формирования их этического сознания мы используем технологию

«обратной связи высокого качества» [12, с. 380–387]. (Аналогичным образом и студенты в период педагогической практики используют данную технологию во взаимодействии с учащимися.)

При реализации данной технологии нужно учесть следующие моменты: 1) рассчитывать на позитивное восприятие ваших слов можно с того момента, когда между вами возникает доверие; 2) обратная связь высказывается от третьего лица не прямо в лицо человеку, а за границами того места (ситуации – *А.Б.*), где разыгрывалось обсуждаемое действие; 3) следует верить в человека и уважать его личность; обсуждению подвергаются конкретные варианты поведения (действий – *А.Б.*), реализованные человеком; 4) обсуждение строится в прошлом времени с верой в достижение лучших результатов; 5) фокус внимания при обсуждении – не на недостатках, а на достоинствах человека; 6) предлагаются конкретные варианты поведения, которые позволяют человеку скорректировать свои действия и поступки: 7) даются рекомендации и пожелания, способствующие моделированию будущих действий и поступков; 8) организуются рефлексии и саморефлексии [12, с. 383–385].

Мы обучаем студентов использованию «обратной связи высокого качества» на занятиях по педагогике (разделы «Введение в педагогическую деятельность. Общие основы педагогики», «Дидактика», «Педагогические технологии», «Методика воспитательной работы в школе»), где они овладевали основами педагогического мастерства, компонентом которого являются педагогический такт, педагогические техники, педагогический артистизм; акцентировали их внимание на возможностях «обратной связи высокого качества» при достижении результатов этико-педагогической деятельности по формированию нравственного сознания учащихся, по нравственному воспитанию школьников в период педагогической практики.

Мы стремились к тому, чтобы студенты обсуждали ход решения педагогических задач, ход этических ролевых диалогов, этических диалогов, процесс снятия проблемности педагогической ситуации, этической ситуации, процесс осуществления морального выбора с учетом критериев технологии «обратной связи высокого качества». По этим же критериям мы оценивали проведение будущими учителями бесед, диспутов, конференций и т. д. с учащимися. Заметим, что при оценивании того, как студенты проводили беседы и проч., мы, естественно, не ограничивались данными критериями, а использовали и собственно педагогические критерии. Например, при анализе педагогических действий студентов при проведении беседы с учащимися на нравственную тему такими критериями являлись: 1) наличие плана беседы и основных вопросов; 2) содержание и структура беседы; 3) приемы начала беседы; 4) определение в беседе места конкретного

нравственного требования, конкретной нравственной нормы в системе морали; 5) раскрытие сущности понятий морали, моральных норм и требований; 6) анализ поступков, поведения учащихся; 7) использование теоретического и практического материала; 8) рекомендации по соблюдению моральной нормы, морального требования.

Так, наблюдения и последующая оценка того, как студенты устанавливают доверительные, доброжелательные отношения с учащимися в моделируемых преподавателем в процессе обучения и самими студентами в период педагогической практики или в спонтанно возникающих этических ситуациях, ситуациях морального выбора, давали нам представление о связях будущего учителя с учащимися, в которых открывается нравственная личность будущего учителя, видны его добродетели, обнаруживается соотнесенность нравственности студента с нравственностью учащегося.

Доверительные и доброжелательные отношения есть основа осознания учащимися того, «что такое добро и как его творить». Доброжелательный – желающий добра.

Список литературы

1. Архангельский Л.М., Джафарли Т. Этические категории // Предмет и система этики. М.: Институт философии АН СССР; София: Институт философии БАН, 1973. С. 152–178.
2. Байкова Л.А. Формирование у будущих учителей начальной школы мотивационно-ценностного отношения к диагностической деятельности в ходе аудиторных занятий по педагогике // Аксиологические аспекты становления профессионального мышления педагога: Межвуз. сб. науч. тр. Вып. 2 / под ред. А.А. Орлова. Тула: ТГПУ, 2004. С. 10–20.
3. Бездухов А.В. Проблема существования этического сознания учителя // Изв. Самар. науч. центра РАН. 2013. Т. 15. № 2(3). С. 576–580.
4. Бездухов А.В. Содержание этико-педагогической деятельности учителя // Вестн. рос. гос. ун-та им. И. Канта. 2010. № 5. С. 83–90.
5. Бездухов А.В. Концепция и модель формирования этического сознания будущего учителя: дис. … д-РА пед. н. Самара: ПГСГА, 2014. 490 с.
6. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. В 4 т. Т. 1. Наука логики. М.: Мысль, 1975. 452 с.
7. Зосимовский А.В. Формирование общественной направленности личности в школьном возрасте. М.: МГУ, 1981. 343 с.
8. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997. 205 с.
9. Кулюткин Ю.Н., Бездухов В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя. Самара: СГПУ, 2002. 400 с.
10. Макаренко А.С. Избранные педагогические сочинения. В 2 т. Т. 1; под ред. И.А. Каирова. М.: Педагогика, 1978. 400 с.
11. Минин В.А., Пугач О.И. Интерактивные технологии формирования этической компетентности будущего специалиста в области информатики: метод. пособие. Самара: ПГСГА, 2011. 112 с.

12. Плигин А.А., Герасимов А.В. Руководство к курсу НЛП-практик. М.: КСП+, 2000. 576 с.
13. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения). В 3 ч. Ч. 1. Введение: философия и жизнь. СПб.: СПбГУ, 1997. 224 с.
14. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2000. 240 с.
15. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб.: Наука, 2001. 380 с.

ON DIRECTIONS OF UNIVERSITY OF EDUCATION PROFESSOR'S ACTIVITY ON DEVELOPING FUTURE TEACHER'S ETHICAL AWARENESS

A.V. Bezdukhov, O.M. Semenova

Samara State University of Social Sciences and Education

The paper presents the structure of teacher's ethical awareness as a theoretical one. Directions of a university professor's ethical and educational activity on developing such awareness of the future teacher in various organizational forms of education through various methods are proposed. Correlation between directions of ethical and educational activity of a professor is explained. Methods of developing future teacher's ethical awareness are presented. Process and content aspects of the implementation of «high-quality feedback» technology while developing future teacher's ethical awareness is shown.
Keywords: *future teacher, ethical awareness, professor's ethical and educational activity, direction, method, «high-quality feedback» technology.*

Об авторах:

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

СЕМЕНОВА Ольга Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443099, г. Самара, ул. М. Горького 65/67), e-mail: semenova_olya@mail.ru

УДК 378:6.034

ИДЕЯ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

В.П. Бездухов[1], Е.В. Шипанова[2]

[1] Самарский государственный социально-педагогический университет
[2] Самарский государственный технический университет

В контексте решения проблемы формирования нравственного сознания студента – будущего инженера – представлена структура такого сознания инженера; определена ведущая идея формирования такого сознания студента, которая задает направленность определению подходов и принципов формирования нравственного сознания будущего инженера; показано, что в идее формирования нравственного сознания будущего инженера отображена «традиция сотрудничества» и мировоззренческая позиция сотворчества.

Ключевые слова: *будущий инженер, нравственное сознание, формирование, идея, «традиция сотрудничества», мировоззренческая позиция сотворчества.*

Формирование нравственного сознания студента – будущего инженера – научная проблема, имеющая важное социально-педагогическое значение. Ее решение, затрагивающее будущее общества, является одним из возможных способов устранения угрозы существования биосферы Земли, возникшей (угрозы) вследствие экологического кризиса. Образование в данном случае становится в условиях такого кризиса одним из ведущих факторов формирования нравственных оснований деятельности инженера, осознание смысла которых позволяет ему прогнозировать социально-экологические последствия своей деятельности.

Одним из возможных способов формирования нравственных оснований деятельности инженера является развитие нравственного сознания студента – будущего инженера, которое «делает объектом размышления и самое себя, и свое отношение к миру» [12, с. 25], осуществлению инженерных изысканий, проектированию и сооружению объектов строительства, производству строительных материалов, изделий, конструкций, машин, оборудования и др.

Таким отношением к миру, в том числе и к природе, человеку, инженерным изысканиям и т. д., является нравственно-понимающее отношение, субъективный способ существования которого присущ нравственному сознанию инженера. Методологической основой того, что нравственное сознание инженера есть субъективный способ бытия нравственно-понимающего отношения, является положение Т.В. Мишаткиной, что «моральное сознание – это субъективный способ

бытия нравственных отношений. Бытие моральных отношений «во мне» предполагает их отражение, осмысление, прочувствование, становится их основанием и обоснованием [9, с. 116].

Реальное нравственно-понимающее отношение инженера к природе и человеку, пользующемуся продуктами и результатами его деятельности, является осознанным. Оно есть форма связи инженера и природы. Главное заключается в том, что нравственно-понимающее отношение инженера к природе и человеку требует от него соотносить «понимаемое со своими ценностно-нормативными представлениями» [7, с. 166–167].

Структурными компонентами нравственного сознания инженера, как это было обосновано нами ранее, являются моральное знание и личностные формы нравственного сознания или понятия нравственного сознания [15, с. 368].

В качестве структурного компонента нравственного сознания инженера мы выделяем моральное знание, а не этическое. Это объясняется различиями между моральным сознанием и этическим. Первое является практическим сознанием, второе – теоретическим сознанием. Суть различий между нравственным, моральным и этическим сознанием, как это обосновано А.В. Бездуховым, заключается в том, что «этическое сознание "работает" с категориями этики, употребляемыми в теоретическом смысле, а нравственное, моральное сознание – с понятиями морали» [2, с. 60], которые употребляются «в моральном, нормативно-оценочном смысле» [6, с. 39]. Исходя из таких различий, А.В. Бездухов выделяет следующую структуру этического сознания учителя: «этическое знание и этическое отношение» [1, с. 258]. Видим, что выделяемая нами структура нравственного сознания инженера и А.В. Бездуховым структура этического сознания учителя базируются на идеях ученых о бинарной структуре сознания.

Выражение инженером нравственно-понимающего отношения к природе, человеку базируется на оценке им продуктов и результатов своей деятельности по критерию принимающих значение ценностей понятий морального сознания. Осознание инженером значения таких критериев оценки своей деятельности, следование таким критериям является одним из условий благополучия всего Живого.

В практике образования подобное понимание критериев оценки инженером продуктов и результатов своей деятельности, выражения инженером нравственно-понимающего отношения к природе должно составить основу для целенаправленного формирования нравственного сознания будущего инженера. Современный университет, осуществляющий подготовку будущих инженеров, функционирует в условиях глобальных угроз, среди которых особое значение представляет угроза Живому. В такой ситуации становится очевидным,

что развитие нравственного сознания будущего инженера является важнейшим условием «равного уважения ко всем формам жизни» [11, с. 208], сохранения всего живого, в том числе и человека как «биосоциальной структуры» [13, с. 31].

Современную ситуацию в деятельности высших образовательных учреждений, готовящих инженеров, можно и следует привязывать к фактору формирования нравственного сознания, поскольку ценности, значением которых обладают понятия нравственного сознания, выражают «"порядок сердца" или даже "логику сердца" (Паскаль, Шелер)» [4, с. 380]. Такой «порядок сердца, – как подчеркивает Н. Гартман, – достаточно известен по феномену совести и подтверждается безошибочностью всякого вменения, всякого чувства ответственности, всякого сознания вины, но и непогрешимостью того, кто тщательно взвешивает все до принятия решения» [4, с. 380].

Решение проблемы формирования нравственного сознания будущего инженера связано с определением ведущей идеи исследования, которая задает направленность определению подходов и принципов формирования такого сознания студентов. В данной статье мы дополняем изложенные ранее научные представления об идее формирования нравственного сознания студента – будущего инженера [16, с. 89–92].

При определении такой идеи мы исходим из раскрытого выше положения о том, что нравственное сознание инженера есть субъективный способ существования нравственно-понимающего отношения к природе и человеку. Понятие «отношение», как подчеркивает Б.Ф. Ломов, подразумевает не только и не столько объективную связь личности с ее окружением, но прежде всего субъективную позицию в этом окружении. «Отношение» здесь включает момент оценки, выражает пристрастность личности [8, с. 245]. Производство таких оценок осуществляется на основе понятий нравственного сознания, которые и служат для выражения нравственно-понимающего отношения инженера к природе и человеку. Понятия нравственного сознания определяют и «порядок сердца» в том смысле, как это понимает Н. Гартман.

Ведущей в нашем исследовании является идея нравственно-понимающего отношения инженера к природе и человеку, для выражения которого служат определяющие «порядок сердца» понятия нравственного сознания.

Определение ведущей идеи формирования нравственного сознания будущего инженера осуществляется в ценностно-педагогической плоскости, что дает возможность вести речь о ценностной составляющей идеи. Возможность акцентировать внимание на ценностной составляющей идеи заключается в том, что «в идее <…>

имеет место синтез ценностей человека и его знаний о мире и о самом себе. <…> Ценности выражают "линию сердца", знания – "линию разума"» [12, с. 19].

Такое понимание идеи согласуется, во-первых, с выделенной нами структурой нравственного сознания инженера. «Линия сердца» есть обладающие значением ценностей понятия нравственного сознания. Это такие компоненты, служащие для выражения различных сторон нравственно-понимающего отношения инженера к природе и человеку и для оценивания результатов деятельности понятия нравственного сознания, как благо, гуманизм, добро, долг, достоинство, ответственность, польза, правда, совесть, стыд, счастье, честь. «Линия разума» есть моральное знание о категориях «нравственное сознание», «нравственно-понимающее отношение к природе и человеку», «мораль», «ценность», о понятиях нравственного сознания инженера и об экологических запретах. Во-вторых, есть соотношение с положением И.М. Борзенко о принципиальной роли человеческого разума в деле преобразования внутренней и окружающей человека природы и ее регуляции с целью достижения высшей жизнестойкости развивающегося мира, которое (положение) предполагает синтез естественно-научного и гуманитарного знания [3, с. 157].

Заметим, что в идее есть указание на мировоззренческий уровень: во имя чего? какой путь? С позиции этого уровня осуществляется управление деятельностью [12, с. 11]. В управлении деятельностью большое значение имеют знания, в том числе и моральные.

Инженер как субъект деятельности занимает центральное положение во взаимодействии с природой. В его деятельности выявляется зависимость от природы, а «в самой зависимости – человек (инженер – *Е.Ш.*) утверждает себя как центр активности» [14, с. 128]. Это оборачивается необходимостью для инженера «брать на себя задачу компенсации возмущающих (природу – *Е.Ш.*) результатов своей деятельности» [14, с. 128].

Нас не должно смущать, что такое понимание ведущей идеи исследования созвучно представлению о нравственном сознании инженера как субъективном способе существования нравственно-понимающего отношения. В идее нравственно-понимающего отношения инженера к природе и человеку «есть собственный результат» [5, с. 402], а «первая форма идеи есть жизнь» [5, с. 402]. Результатом шествия идеи нравственно-понимающего отношения к природе и человеку, первой ее формой является жизнь, «которая хочет жить <…> среди жизни, которая хочет жить» (А. Швейцер [Цит. по: 10, с. 296]).

Идея жизни не меняется, она шествует в мысли людей вечно. В идее нравственно-понимающего отношения инженера к природе и человеку высвечивается значение выбора в пользу благополучия

природы и человека. Нравственно-понимающее отношение инженера к природе и человеку как субъективный способ существования его нравственного сознания выражается понятиями такого сознания, содержание которых меняется в зависимости от изменений представлений людей о добре, благе, справедливости и т. д. В этом нам видится различие между идеей нравственно-понимающего отношения к природе и человеку и нравственно-понимающим отношением как субъективном способом существования нравственного сознания инженера.

Следует отметить, что формирование нравственно-понимающего отношения студентов к природе и человеку не подменяет и не замещает собой формирование нравственного сознания будущих инженеров. Это объясняется, во-первых, тем, что формирование есть система педагогических влияний и воздействий на нравственное сознание студента, но не на нравственно-понимающее его отношение к природе и к человеку. Формирование нравственного сознания студентов создает предпосылки для становления нравственно-понимающего отношения. Другими словами, становление нравственно-понимающего отношения будущих инженеров к природе и к человеку – словом, к Живому – происходит от некоторого исходного предпосылочного состояния (оно создается в результате формирования).

Формирование такого отношения, как подчеркивает Т.В. Мишаткина, – это «процесс, призванный оказывать сдерживающее и облагораживающее воздействие на практическую деятельность людей и способствовать глубокому постижению природы, человека, их взаимодействия [10, с. 294]. Читаем далее: «Этот процессе проявляется в следующем: отношение людей к природным объектам начинает определяться <…> нравственными нормами и принципами; нравственный долг и угрызения совести по отношению к природе становятся основными частями морального сознания <…>; появление новых моральных ценностей предполагает включение “старых” принципов полезности и целесообразности» [10, с. 294] и др.

Нравственное сознание инженера не сводится к нравственно-понимающему его отношению, оно содержит элемент морального знания о понятиях морали.

В идее формирования нравственного сознания будущего инженера отображается «традиция сотрудничества». Этим термином, – пишет Т.В. Мишаткина, – обозначается достаточно глубоко укорененный в западноевропейской культуре подход, согласно которому человек призван совершенствовать природный мир и раскрывать его нереализованные возможности, которые не могут выявляться и раскрываться сами по себе, без творческого содействия человека» [10, с. 281].

«Сотрудничество» инженера с природой предполагает основанную на нравственно-понимающем отношении к ней взаимность

и ценностные основания. «Сотрудничество» инженера с природой базируется на гуманизме человека, на гуманистическом подходе к природе.

В идее формирования нравственного сознания будущего инженера отображается мировоззренческая позиция сотворчества, которая, как подчеркивает В.Н. Сагатовский, находится в процессе становления, что ученый выражает словами С.И. Булгакова (1871–1944): «райское хозяйство как бескорыстный любовный труд человека над природой для ее познавания и усовершенствования, раскрытия ее софийности» [цит. по: 12, с. 30]. В мировоззрении сотворчества особое значение имеет общение с природой, основанное на диалоге, взаимопонимании и взаимопринятии.

Мировоззрение сотворчества с природой приходит, как подчеркивает В.Н. Сагатовский, на смену мировоззрению ухода и мировоззрению насилия. Для мировоззрения ухода «природа лишь внешняя оболочка, скрывающая подлинную сущность мира, источник суетности и греховности; в лучшем случае и в лучших ее проявлениях – средство, помогающее уйти от мирской суеты. Мировоззрение насилия видит в природе лишь объект нашей воли и власти, средство для удовлетворения "растущих потребностей"» [12, с. 30].

В идее нравственно-понимающего отношения инженера к природе и человеку, высвечивающей значение выбора в пользу благополучия природы и человека, заключен результат, которого надо достичь. Это жизнь, «которая хочет жить». Воплощение данной идеи в деятельности преподавателя университета должно осуществляться в процессе формирования нравственного сознания студентов, которое (формирование) создает предпосылочное состояние для становления у них нравственно-понимающего отношения к природе и человеку, мировоззрения сотворчества, а взаимодействие с природой базируется на «традиции сотрудничества».

Список литературы

1. Бездухов А.В. Структура этического сознание учителя // Вестн. Твер. гос. ун-та. Серия «Педагогика и психология». 2013. Вып. 4. № 26. С. 254–263.
2. Бездухов А.В. Сущность различий между этическим и нравственным, моральным сознанием учителя // Новое в психолого-педагогических исследованиях. 2013. № 4. С. 56–66.
3. Борзенко И.М. Ноосферный гуманизм / Сост. В.И. Борзенко и др. М.: Академический проект, 2015. 526 с.
4. Гартман Н. Этика. СПб.: Владимир Даль, 2002. 707 с.
5. Гегель Г. Энциклопедия философских наук: В 4 т. Т. 1. Наука логики. М.: Мысль, 1975. 452 с.
6. Дробницкий О.Г. Проблемы нравственности. М.: Наука, 1977. 334 с.

7. Знаков В.В. Понимание в познании и общении. Самара: СГПУ, 1998. 237 с.
8. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999. 350 с.
9. Мишаткина Т.В. Структурно-функциональный анализ морали // Этика: учеб. пособие / под ред. Т.В. Мишаткиной, Я.С. Яскевич. Мн.: Новое знание, 2002. С. 100–128.
10. Мишаткина Т.В. Экологическая этика // Этика: учеб. пособие / Под ред. Т.В. Мишаткиной, Я.С. Яскевич. Мн.: Новое знание, 2002. С. 273–303.
11. Назаров В.Н. Прикладная этика: учебник. М.: Гардарики, 2005. 302 с.
12. Сагатовский В.Н. Философия развивающейся гармонии (философские основы мировоззрения): в 3 ч. Ч. 1. Введение: философия и жизнь. СПб.: СПбГУ, 1997. 224 с.
13. Степин В.С. Теоретическое знание. М.: Прогресс-Традиция, 2000. 744 с.
14. Туровский М.Б. Философские основания культурологии. М.: РОССПЭН, 1997. 440 с.
15. Шипанова Е.В. Педагогический ракурс осмысления структуры нравственного сознания инженера // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Самара: СНЦ РАН, 2013. Т. 15. № 2(2). С. 367–371.
16. Шипанова Е.В. Содержание и методы формирования нравственного сознания студента – будущего инженера: дис. … канд. пед. наук. Самара: ПГСГА, 2013. 220 с.

THE IDEA OF FORMING MORAL CONSCIOUSNESS OF THE STUDENT – FUTURE ENGINEER

V.P. Bezukhov[1], E.V. Shipanova[2]

[1] Samara State University of Social Sciences and Education
[2] Samara State Technical University

The paper represents the structure of moral consciousness of the student-future engineer in the context of solving the problem of forming such consciousness of the student. The main idea of forming such consciousness is determined. The idea sets the direction of defining approaches and principles of forming moral consciousness of the future engineer. It is shown the "cooperation tradition" and the ideological position of co-creation are reflected in the idea of forming moral consciousness of the future engineer.

Keywords: *engineer, moral consciousness, forming idea, «cooperation tradition», ideological position of co-creation.*

Об авторах:

БЕЗДУХОВ Владимир Петрович – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогики и психологии, ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443090, г. Самара, ул. Максима Горького, 65/67), e-mail: vlbezdukhov@mail.ru

ШИПАНОВА Елена Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного, ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», e-mail: e.v.shipanova@mail.ru

УДК 376.1

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ МАЛЫХ ГОРОДОВ ОБ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ КАК УСЛОВИИ ВКЛЮЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС[1]

А.С. Бысюк

Тверской государственный университет,

Предъявлены результаты изучения представлений педагогов малых городов Тверской области об образовательной среде современной школы как ресурсе для формирования ценностей инклюзии у субъектов образовательного процесса.

Ключевые слова: *дети с ОВЗ, образовательная среда, психологическая безопасность.*

Воспитание и обучение детей с особыми образовательными потребностями – актуальный вопрос современной образовательной практики. Развитие и реализация потенциальных возможностей (как физических, так и психических) детей, их потребности и интересы, а не только коррекция отдельных психических функций, должны находиться сегодня в центре воспитательного процесса образовательной организации. Эти идеи отражены в государственной Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года, в Стратегии «Десятилетие детства».

Особую актуальность проблема включения и развития детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) приобретает в малых городах. Актуальна она и для городов и поселков Тверской области. В этих исторически сложившихся и культурно сформировавшихся «социокультурных феноменах» находят отражение мироощущение жителей, культура их поведения и мысли, их ценности и установки. Все это создает воспитывающую среду для детей, подростков, молодежи. Безусловно, важную роль играют педагоги: воспитатели, учителя, педагоги сферы дополнительного образования. Именно они непосредственно включены в процесс социализации подрастающего поколения. Современная образовательная организация (будь то школа или детский сад) любого малого города может являться субъектом социального воспитания. На базе этих организаций при участии педагогов могут создаваться разновозрастные сообщества, занимающиеся социально-значимыми делами, в том числе

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект №17-06-00525-ОГН «Социокультурные практики местных сообществ в воспитательном пространстве малого города».

направленными и на включение в социум детей с особыми образовательными потребностями.

Безусловно, понимание инклюзии как обеспечения равного доступа к получению образования для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [1] подразумевает трансформацию не только материально-технической базы и архитектурной среды городов, но и формирование у всех жителей новой системы ценностных ориентаций, личностных качеств. А это невозможно без разработки и реализации программ воспитания подрастающего поколения, в которых особая роль должна отводиться педагогу как транслятору определенных идей и взглядов. Данный тезис ориентирует нас на формирование культуры поведения людей в инклюзивной среде современных образовательных организаций начиная с дошкольного уровня.

Однако прежде чем говорить о формировании культуры поведения подрастающего поколения, необходимо понять следующее:

1) как сами воспитатели дошкольных образовательных организаций и учителя относятся к включению детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс;

2) какова та образовательная среда, в которую погружены все участники образовательных отношений.

Обращение к среде не случайно, так как среда – это система условий и возможностей [10], это взаимоотношения, средство осуществления образовательного процесса.

Ранее нами уже было установлено, что в большинстве педагогических коллективов педагоги понимают идеи инклюзии, но далеко не всегда их разделяют. Они говорят о том, что идеи инклюзии нельзя реализовать нигде на современном этапе развития нашего образования и общества. В качестве основного барьера в развитии инклюзии называются чувства, которые приходится преодолевать всем участникам процесса, недостаточный профессионализм и негибкость самих педагогов [3].

Цель данного этапа исследования – анализ особенностей образовательной среды современной школы в малых городах Тверской области. Выбор предмета исследования неслучаен, ведь от того, насколько организована психолого-педагогическая реальность, содержащая специально организованные условия (пространственно-предметные, социальные, технологические) для развития и социализации обучающихся с особыми образовательными потребностями, во многом будет зависеть успешность реализации идей инклюзии и воспитания детей.

В ходе исследования педагогам предлагалось проанализировать деятельность образовательной организации по следующим показателям:

– - наличие в образовательной организации беспрепятственного

доступа для детей с ОВЗ в здание, классы, места общего пользования;

– наличие в школе специального оборудования для организации обучения детей с ОВЗ;

– наличие в образовательной организации локальных актов, обеспечивающих возможность реализации инклюзивной практики;

– знание педагогами особенностей детей с ОВЗ, владение методиками коррекционной работы, положительное отношение к включению ребенка с ОВЗ в классный коллектив;

– укомплектованность штата специалистами группы сопровождения (педагоги-психологи, учителя-логопеды, дефектологи, тьюторы);

– организация работы школьного консилиума по сопровождению ребенка с ОВЗ;

– наличие разработанных коррекционно-развивающих программ для каждой ступени образования;

– наличие разработанных и реализующихся адаптированных образовательных программ;

– проведение систематической работы с родителями детей с ОВЗ.

Анализ 98 анкет педагогов образовательных организаций Тверской области показал, что на сегодняшний день ключевой проблемой в работе школы является отсутствие необходимого числа специалистов группы сопровождения: психологов, логопедов, дефектологов. Об этом упоминают 58 % опрошенных респондентов.

В большинстве образовательных организаций слабо организована работа консилиума специалистов. Это объясняется рядом значимых причин:

50 % опрошенных отмечают, что в их образовательных организациях педагоги плохо знают особенности психологии детей с ОВЗ, не владеют методиками коррекционной работы, не всегда представляют, с какими сложностями можно столкнуться при включении ребенка с ОВЗ в классный коллектив;

21,4 % опрошенных указывают на недостаток оборудования для работы с детьми с ОВЗ;

87,75 % респондентов отметили, что в школе ведут систематическую работу с родителями детей с ОВЗ, пытаясь вовлекать их в образовательный процесс, однако респонденты не смогли назвать хорошо разработанные программы, ориентированные на данную категорию родителей.

Появление в школах все большего числа детей с особыми образовательными потребностями требует от коллектива мгновенных, но осознаваемых изменений. Причем изменения эти должны касаться в первую очередь системы воспитания в школе, в то время как на практике акцент ставится на достижении предметных результатов, несмотря на то что необходимо подчинение знаний и процесса обучения общему

воспитанию в среде, лишенной неразрешимых противоречий [4; 5]. Следовательно, для достижения всех целей и задач воспитания в образовательной среде должен быть сформирован определенный климат.

Респондентам было предложено проанализировать образовательную среду своей школы по следующим параметрам [10, с. 155–156]:

– широта (структурно-содержательная характеристика, показывающая, какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в школьную среду);

– интенсивность (степень насыщенности школьной образовательной среды развивающими условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления);

– степень осознаваемости (сознательная включенность субъектов образовательного процесса);

– устойчивость (стабильность во времени);

– эмоциональность соотношение в среде эмоционального и рационального компонентов);

– обобщенность (степень координации деятельности всех её субъектов);

– доминантность (значимость школьной среды в системе ценностей всех субъектов образовательного процесса);

– когерентность (степень согласованности влияния на личность данной локальной среды с влияниями других факторов среды обитания, как пример – четкая ориентированность ее образовательных целей на социальный заказ);

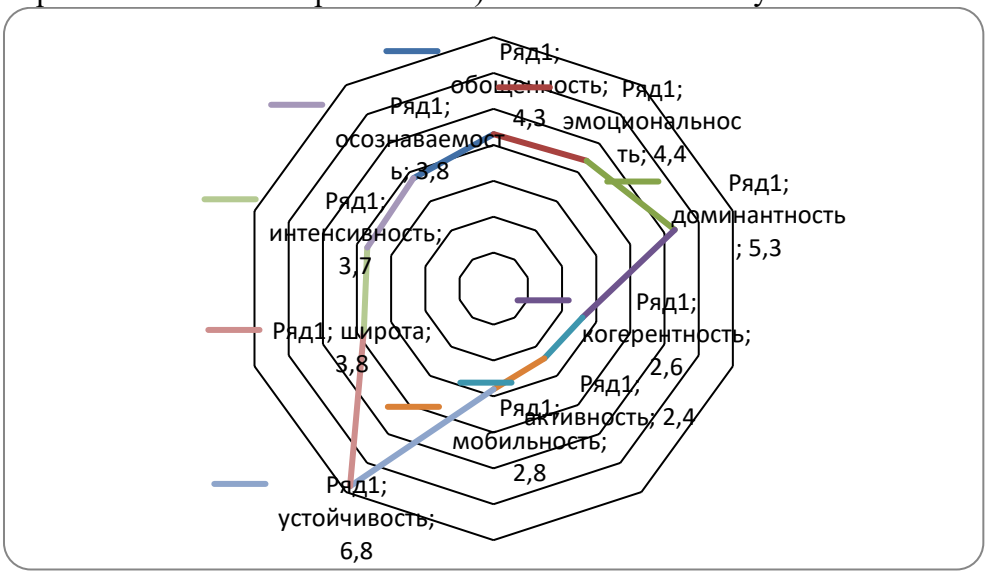
– мобильность (способность к органичным эволюционным изменениям в контексте взаимоотношений с меняющейся социальной средой);

– активность (показатель её социально ориентированного созидательного потенциала и влияния данной образовательной среды на социальную среду района).

Результаты мониторинга (рисунок) восприятия образовательной среды педагогами позволяют констатировать наличие низкой социальной активности, когерентности и мобильности. Как правило, это выражается в неспособности образовательной организации следовать за потребностями изменяющегося мира и предвосхищать эти изменения, становясь активным участником социальных процессов. Сегодня можно говорить о современной образовательной организации как о потребителе социальных благ и ресурсов.

Также хочется особо обратить внимание на такой параметр среды, как широта (какие субъекты, объекты, процессы и явления включены в школьную среду) [10, с. 155]. Как показывает практика и результаты опроса, лишь небольшой процент образовательных организаций малых городов области выстраивает взаимодействия с социальными

партнерами, не во всех школах родители являются активными участниками воспитательного процесса, широта материально-технической базы (в частности, речь идет о работе с детьми с особыми образовательными потребностями) оставляет желать лучшего.



Результаты мониторинга восприятия образовательной среды педагогами.

Как видно из диаграммы, педагоги склонны считать, что образовательная среда влияет на формирование ценностных ориентиров учеников. При этом, говоря о формировании ценностей инклюзивной культуры в современной образовательной организации (в которую так или иначе уже включены дети с особыми образовательными потребностями), мы должны понимать, что среда школы или детского сада должна быть «обогащающей, помогающей, побуждающей, творческой, объединяющей, оздоравливающей» [8, с. 3], свободной от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующей удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, референтно значимой и обеспечивающей психическое здоровье включенных в нее участников, то есть психологически безопасной [2, с. 9].

В то же время результаты опроса респондентов по методике «Психологическая безопасность образовательной среды школы» [7, с. 105–118] показали: 43 % опрошенных характеризуют среду как нейтральную, 4 % – как негативную, 53 % отметили положительное отношение. Также нами были проанализированы результаты ответов по такому параметру, как удовлетворенность образовательной средой. В данный параметр входили следующие характеристики: взаимоотношения с коллегами, взаимоотношения с учениками, возможность высказывать свою точку зрения, сохранение личного достоинства, возможность обратиться за помощью, возможность

проявить инициативу, учет личных проблем и затруднений. Ответы распределились следующим образом: 20 % респондентов отмечают, что уровень удовлетворенности на пороге ниже среднего; средний и высокий уровни удовлетворенности отмечают по 35 % опрошенных; очень высокий уровень удовлетворенности отметили 10 % педагогов.

На вопрос о том, насколько защищенными чувствуют себя педагоги от публичного оскорбления и унижения, различного рода угроз, игнорирования, недоброжелательного отношения и принуждения делать что-либо против желания, респонденты ответили следующим образом: очень высокий уровень защищенности чувствует 47,95 %; высокий, средний, ниже среднего уровни защищенности чувствуют по 17,35 % опрошенных.

Детальный анализ ответов показал, что среди педагогов, имеющих нейтральное отношение к среде, в одинаковой степени представлены средний и очень высокий уровни защищенности. Анализ имеющихся ответов не позволил выявить четкой связи между уровнем удовлетворенности образовательной средой и чувством защищенности педагогов. Однако следует отметить, что среди ответов участников опроса с положительным или нейтральным отношением к образовательной среде была выбрана такая характеристика деятельности коллектива, как «работать надо лучше, работают в нашем коллективе». Данные результаты могут стать основой для разработки программ развития образовательной организации и ее педагогов.

Мы в свою очередь можем лишь предположить, с чем связаны такие ответы респондентов на поставленные нами вопросы.

В сложившихся обстоятельствах довольно сложно говорить о деятельности педагога по формированию ценностных установок, культуры поведения в образовательной организации, в которую включенными оказываются дети с ОВЗ. В большинстве образовательных организаций реализуется не гуманистический, а административно-авторитарный подход к воспитанию, для которого характерны следующие нормы: стандарты, дисциплина, планы сверху, «делай что сказано, выучил, сделал – забудь» [6, с. 149]. Во многих школах воспитательная работа подменяется участием детей в рекомендуемых мероприятиях и *отчетами* об этих мероприятиях. Внешняя регламентация воспитательной работы, увеличивающаяся нагрузка по работе с документацией, накопившаяся усталость – вот факторы, которые демотивируют воспитательную деятельность педагогов [9].

Развитие инклюзивной практики и формирование инклюзивной культуры возможно лишь в оптимальной для этого воспитательной среде. Перед всеми субъектами социализации стоит задача преобразовать имеющуюся среду в такую, для которой нормой будет предельное уважение к личности, уважение и признание каждого ребенка и взрослого.

Список литературы

1. ФЗ от 29.12.2012 N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». [Электронный ресурс]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_146342/ (дата обращения 06.11.2018).
2. Баева И.А. Психология безопасности: теоретическая основа практической помощи человеку в экстремальной ситуации // Журн. практического психолога. 2008. № 4. С. 8–20.
3. Бысюк А.С. Представления педагогов малых городов о включении детей с ограниченными возможностями здоровья в воспитательный процесс // Вестн. Твер. гос. ун-тф. Сер. «Педагогика и психология». 2017. № 4. С. 70–76.
4. Выготский Л.С. Принципы воспитания физически дефективных детей: сб. соч. : в 6 т. М., 1983. Т. 5. 369 с.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. 480 с.
6. Лизинский В.М. Ключевой момент успешного воспитания // Системный подход в воспитании: развитие во времени и пространстве: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвященной 100-летию со дня рождения академика РАО Л.И. Новиковой (18–19 октября 2018 г., Москва) / под ред. Н.Л. Селивановой, И.Ю. Шустовой. М.: АНО «Издательский дом «Педагогический поиск», 2018. С. 147–152.
7. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении / под ред. И.А. Баевой. СПб.: Речь, 2006. 288 с.
8. Полукаров В.В., Бочаров П.Д. Организационно-педагогические условия создания воспитательной среды в малом городе. Интеграция образования. 2009. № 1. С. 3–7. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/v/organizatsionno-pedagogicheskie-usloviya-sozdaniya-vospitatelnoy-sredy-v-malom-gorode (дата обращения 09.11.2018).
9. Степанов П.В. Воспитательная деятельность как система // Системный подход в воспитании: развитие во времени и пространстве: материалы междунар. науч.-практ. конф., посвященной 100-летию со дня рождения академика РАО Л.И. Новиковой (18–19 октября 2018 г., Москва) / год ред. Н.Л. Селивановой, И.Ю. Шустовой. М.: АНО «Издательский дом «Педагогический поиск», 2018. С. 486–495.
10. Ясвин В.А. Школа как развивающая среда: монография. М.: Институт научной информации и мониторинга РАО, 2010. 332 с.

REPRESENTATIONS OF TEACHERS OF SMALL TOWNS ON THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A CONDITION OF INCLUSION OF CHILDREN WITH DISABILITIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

A.S. Bysiuk

Tver state University

The article presents the results of studying the ideas of teachers of small towns of the Tver region about the educational environment of modern school as a resource for the formation of the values of inclusion in the subjects of the educational process.

Keywords: *children with disabilities; educational environment, psychological safety*.

Об авторе:

БЫСЮК Анна Сергеевна – кандидат психологических наук; доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, д. 33), e-mail: annatver@yandex.ru

УДК 37.034: 372.800.4

ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ СОВРЕМЕННОГО ПОДРОСТКА СРЕДСТВАМИ УЧЕБНОГО ПРЕДМЕТА «ИНФОРМАТИКА»

М.И. Гореликов[1], Н.А. Рачковская[2]

[1]Камчатский государственный университет им. Витуса Беринга»
[2]Московский государственный областной университет

Теоретически обоснована педагогическая модель духовно-нравственного воспитания подростков средствами учебного предмета «Информатика». Разработанная модель включает целевой компонент, принципы и направления осуществления духовно-нравственного воспитания подростка, основное содержание, методы и приемы педагогического взаимодействия, ожидаемый результат. Определены критерии и показатели, позволяющие оценить эффективность процесса духовно-нравственного воспитания подростка средствами учебного предмета «Информатика».

Ключевые слова: *духовно-нравственное воспитание подростка, педагогическая модель, аксиологический потенциал учебных предметов, учебный предмет «Информатика», результат воспитания.*

На современном этапе развития общества все большее значение приобретает проблема духовно-нравственного воспитания молодежи, особенно школьников-подростков, которые в наибольшей степени подвержены деструктивному влиянию СМИ, сетевых сообществ, призывающих к экстремизму, забвению духовных традиций, неуважению к истории и культуре страны, вседозволенности и моральной деградации.

Философы, педагоги и психологи современности констатируют негативное влияние сетевых сообществ на мировоззрение подростков, а также несформированость их информационной культуры, которая предполагает способность правильно оперировать информационными потоками и отсеивать деструктивную информацию. В то же время современные информационные технологии при умелом целенаправленном их использовании педагогами открывают большие возможности для конструктивного воздействия на аксиосферу подростков, их системного духовно-нравственного воспитания [4].

Это обусловило необходимость разработки педагогической модели духовно-нравственного воспитания современного подростка средствами учебного предмета «Информатика». При разработке модели мы учитывали идею И.П. Подласого о том, что главным преимуществом метода моделирования можно считать возможность целостного схематичного представления учебно-воспитательного процесса на

основе описанной системы элементов, которые воспроизводят содержание, компоненты (в их взаимосвязи) модели и условия ее функционирования [6].

При определении целей и принципов построения педагогической модели мы ориентировались на потребности общества в выпускнике школы как духовно и нравственно развитой личности, гражданине, патриоте, который уважает историю и культуру страны, осмысливает и принимает общечеловеческие универсалии и духовно-нравственные ценности своего народа, выстраивает свое поведение в соответствии с конституционно-правовыми, социальными и моральными нормами российского общества. Мы принимали во внимание положения ряда основополагающих государственных документов, регламентирующих образовательный процесс в школе, в соответствии с которыми его целью является формирование у подростков важнейших духовно-нравственных качеств: готовности к защите отечества, гражданственности, принятия ценностей семьи, чувства ответственности; милосердия, жертвенности; уважения к государственной символике, коллективизм и др. [6, с. 273].

При формировании данных качеств личности мы использовали воспитательный потенциал учебного предмета «Информатика». В процессе педагогического моделирования основная цель достигалась путем решения следующих задач:

1) обеспечение средствами информационного образования сознательного принятия школьниками духовно-нравственных ценностей;

2) создание оптимальных организационно-педагогических условий для осмысления и «присвоения» школьниками духовно-нравственных ценностей;

3) педагогическое содействие, помощь подростку в рамках его самоопределения и самоосознания как гражданина российского государства;

4) обеспечение позитивной рефлексии и корректного педагогического воздействия на принимаемые и транслируемые подростком ценностные установки.

При определении принципов духовно-нравственного воспитания подростков на уроках информатики мы исходили из общедидактических принципов научности, системности, непрерывности, целостности, связи теории с практикой, наглядности, преемственности и в то же время учитывали специфику информатики как учебного предмета в решении вопросов духовно-нравственного воспитания. В связи с этим при построении педагогической модели руководствовались в первую очередь *принципом приоритетности духовно-нравственной составляющей дидактического материала при преподавании предмета «Информатика».*

Данный принцип регулирует целенаправленный отбор аксиологически насыщенной информации при изучении модулей «Компьютер и информация», «Человек и информация», «Информационное моделирование» и др., которая обладает значительной степенью воздействия на подростка, обращая его к осмыслению материала духовно-нравственной направленности.

Второй выявленный и описанный нами принцип построения педагогической модели − *корректное соотнесение технологического и аксиологического компонентов урока информатики* − предусматривал, что при изучении предмета «Инфрорматика» у школьника, с одной стороны, формируются научные представления о работе с информацией, даются знания об информационных процессах, формируется умение работать с различными видами информации на основе компьютера. С другой стороны, данный принцип обусловливает воспитание педагогом у подростка избирательного отношения к получаемой информации, развитие умений определять ее достоверность, воспитание ответственного отношения к информации в рамках правовых, этических и нравственных аспектов ее «потребления» и распространения.

Третий принцип построения педагогической модели − *учет возрастных особенностей подростков и способов формирования и коррекции их мировоззрения средствами информатики* − связывался нами с пониманием того факта, что подростковый возраст достаточно сложен в плане эмоциональной неустойчивости, импульсивности, повышенной требовательности к окружающим и неадекватности самооценки, что затрудняет развитие аналитических умений, критичного мышления при работе с разнородной информацией. Однако у подростков наблюдается также стремление к самореализации и признанию, следовательно, их можно увлечь значимыми социальными проектами, разрабатываемыми с применением информационных технологий.

В этой связи данный принцип, на наш взгляд, коррелируется с *принципом осознанной социализации*, так как подростку важно чувствовать свою востребованность, поэтому в ходе учебно-творческой, учебно-исследовательской деятельности на уроках информатики его можно включать в сознательную общественно-полезную деятельность, которая также связывается нами с принятием подростками определенных духовных ценностей. Не менее важен *принцип позитивной мотивации к общественно значимой гражданской и социокультурной деятельности*, который связан с обеспечением возможного «выхода» учебного материала на проекты социальной значимости не только в школе, но и в микрорайоне, в городе, в регионе [2].

Еще один принцип построения педагогической модели − *проблемность и критичность осмысления действительности* − предполагает такую организацию работы на уроке информатики, которая

сможет обеспечить органичный переход от содержания изучаемого материала к обсуждению проблемной ситуации духовно-нравственного содержания, что позволяет ненавязчиво, корректно воздействовать на формирование соответствующих нравственных установок и норм поведения.

Для определения наполнения содержательного блока модели нами было теоретически осмыслено понимание педагогического термина «духовно-нравственное воспитание», специфика его реализации на современном этапе [1, с. 5], рассмотрены основные понятия педагогической аксиологии (ценностное сознание, ценностное отношение и т. п.). Все это позволило выявить и описать основные *компоненты* духовно-нравственного воспитания подростка в школе средствами учебного предмета «Информатика» и *направлений* реализации педагогического процесса: аксиологического; когнитивно-рефлексивного; информационно-просветительского; проблемно-аналитического, общественно-творческого; коммуникативного и др.

Технологическое обеспечение реализации данных направлений соотносилось в рамках педагогической модели с комплексом целенаправленно подобранной учебной информации, которая могла быть использована для анализа, обобщения, а также специальным образом организованной деятельности на основе таких методов и приемов, как учебное исследование, графическое построение, создание проблемной ситуации, сюжетное рисование, создание презентации, дискуссия, веб-квест, «творческая лаборатория», виртуальные экскурсии, проектная деятельность и т. п.

При этом именно проектной деятельности социальной направленности в рамках педагогической модели придавалось особое значение, поскольку она, с одной стороены, была ориентирована на формирование навыков применения программного обеспечения в разных прикладных областях, с развитием учебно-исследовательской пытливости, обеспечением межпредметной интеграции. Информационная среда выполнения проекта обеспечивалась при этом текстовым процессором MS WORD, графическими редакторами, MS RoverPoint и др.

С другой стороны, такая проектная деятельность позволяла организовать творческое сотрудничество подростков в интересной для них форме и направить их усилия на достижение общественно-полезного результата. Осознание этого факта формирует на практике чувство социальной ответственности и гражданственности, которые очень значимы в контексте духовно-нравственного воспитания, тем более что в ходе работы над проектами это соотносилось с глубоко личностным восприятием подростком идей и духовно-нравственных ценностей через сопереживание и сотворчество. Именно поэтому мы использовали в

рамках педагогического моделирования понятия «учебная развивающая среда» и «организационно-педагогические условия реализации предлагаемой модели».

Такими организационно-педагогическими *условиями* мы определили мотивацию школьных педагогов к реализации духовно-нравственного воспитания учащихся на основе средств и возможностей учебных дисциплин; владение самими педагогами конструктивными методами работы с разнородной информацией; обучение алгоритмам ее критического анализа подростков; более активное обращение педагогов к методам, формам и приемам актуализации духовно-нравственного потенциала урока на основе развития умений, получаемых на уроках информатики, умений самостоятельной работы с информацией и т. п.

Теоретическое осмысление и описание такой компоненты педагогической модели, как результативный блок, вызвало у нас определенные трудности, что было обусловлено тем фактом, что результаты проявления мировоззренческих ценностных установок, развития определенных нравственных качеств личности могут быть значительно отсрочены по времени и проявиться в полной мере только тогда, когда подросток будет включен в полноценную конкретную общественно-полезную деятельность [3].

В этой связи с учетом требований к личности выпускника школы, особенно к его ценностным установкам духовно-нравственной направленности, нами были выявлены и описаны условно-образцовые уровни сформированности у подростков личностных качеств и характеристик, ценностных установок, выступающих в качестве ориентиров для поступков, суждений, действий школьников. На уровне аксиологической компоненты мы связали это с отражением в высказываниях подростка понимания значения духовных и нравственных норм российского государства, общечеловеческих семейных ценностей, ценностей здорового образа жизни и др.; с реализацией обратной связи и проявлением в высказываниях подростков чувства патриотизма, уважения к защитникам отечества, интереса к российской истории и культуре; желания подражать делам достойных граждан России, связать свою будущую деятельность с развитием благополучия государства и др.

Образцовый уровень сформированности у подростков личностных качеств и характеристик, ценностных установок в рамках компоненты гражданской идентификации соотносился нами с проявлением подростками уважения к ритуалам российской государственности, сознательным принятием ценностей гражданской активности и ответственности; с позитивным отношением к своей стране, этносу, с осознанием себя его частью.

В рамках социально-адаптивной компоненты мы

ориентировались на проявление подростком готовности и склонности к конструктивному творческому взаимодействию, соблюдению правовых и морально-нравственных норм поведения, избеганию межличностных и межнациональных конфликтов, уважению достоинства личности другого, доброжелательному отношению к педагогам, родителям. Здесь также значимо проявляемое подростком понимание ценностей здорового образа жизни, нравственных норм, исключающих девиантное поведение.

Успехи подростка на уровне развития рефлексивно-развивающей компоненты мы соотносили со сформированными навыками критического мышления, склонностью не принимать на веру информацию из социальных сетей, Интернета, а анализировать и осмысливать ее; с открытым проявлением приверженности к духовно-нравственным ценностям в учебно-творческой и общественно-полезной деятельности; с отмечаемой склонностью к саморазвитию; адекватной самооценке; доброжелательным принятием корректирующего воздействия педагога.

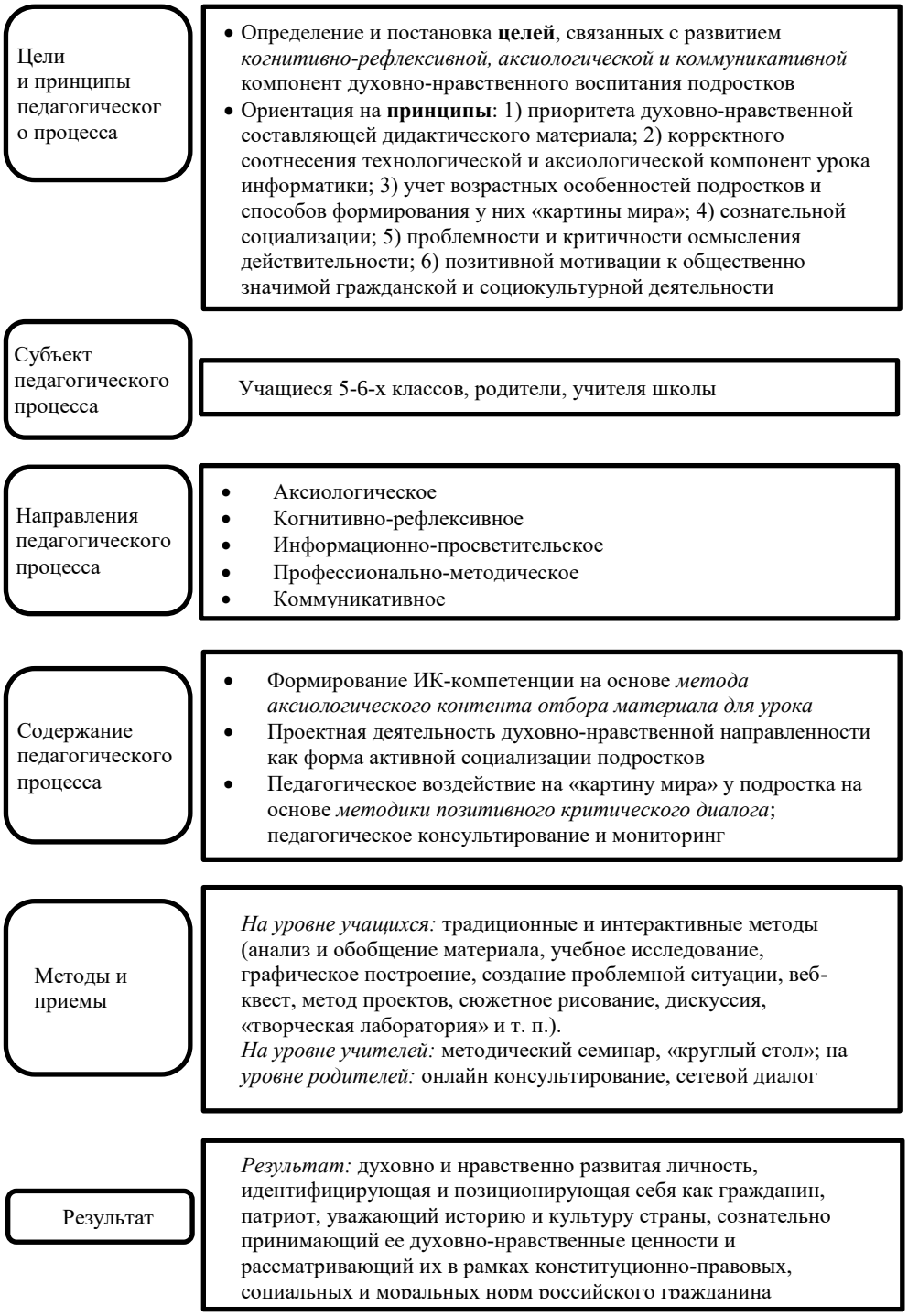
Критериями и показателями сформированности у подростков личностных качеств и характеристик, ценностных установок, обусловленных целенаправленным процессом духовно-нравственного воспитания и выступающих в качестве ориентиров поступков, суждений и действий школьников, выступали:

на когнитивном уровне − знание подростками исторически сложившихся духовных и нравственных норм и ценностей российского государства (ценностей патриотизма, активной гражданской позиции, ценностей защитника отечества, жертвенности и т. п.), нравственных ценностей семьи, трудовой деятельности, ценностей здорового образа жизни и т. п.;

на эмоционально-чувственном уровне − эмоционально проявляемые в высказываниях и инициативах подростков чувство патриотизма, уважения к защитникам отечества; открытое проявление приверженности к таким ценностям, как милосердие, толерантность, дисциплинированность, доброта, коллективизм и т. п.;

на деятельностном уровне − активное участие подростков в проектах, значимых для школы, региона, страны; в общественно-полезной деятельности; демонстрация при этом позитивного отношения к стране, собственному народу, осознание себя как части этноса, культуры, истории и будущего государства; проявляемые умения работать с информацией, в том числе и в рамках противостояния возможному информационному манипулированию через сеть Интернет.

Все отмеченные компоненты были оформлены нами схематично в виде следующей структурно-функциональной педагогической модели (см. рисунок).



Модель духовно-нравственного воспитания подростков средствами учебного предмета «Информатика»

Отметим, что конкретное наполнение модели было соотнесено нами с требованиями ФГОС нового поколения [7], где четко указано на Данная модель помогает наглядно представить во взаимосвязи и взаимообусловленности логическую конструкцию педагогического процесса во взаимосвязи обучения и воспитания.

Таким образом, разработанная и теоретически обоснованная педагогическая модель способна обеспечить целенаправленное духовно-нравственное воспитание подростков на уроках информатики, что обусловлено особой ролью уроков информатики в развитии аксиосферы подростка. Учитель информатики, учитывая доступность информации для подростков и постоянную включенность школьников в глобальную систему интернет-коммуникации, имеет возможность развивать их критическое мышление и осуществлять духовно-нравственное воспитание путем специального подбора материала, развивающего умения противостоять попыткам манипулирования сознанием и внедрения псевдоценностей. Для реализации модели очень важны взаимодействие семьи и школы, а также актуализация духовно-нравственного воспитания при изучении подростками всех предметов в образовательном процессе школы.

Список литературы

1. Анкудинова Е.В. Процесс духовно-нравственного воспитания: мировой опыт // Амурский научный вестник. 2015. № 4. С. 14–21.
2. Гронский И.А. Социально-философские основания активности интернет-аудитории в сетевой коммуникации: автореф. дис. ... канд. филос. наук. Н. Новгород, 2011. 31 с.
3. Лихачев Б.Т. Философия воспитания: спецкурс. М.: Владос, 2010. 335 с.
4. Мигун Д.А. Экстремизм в молодежной среде: основные причины и меры по предупреждению: учеб.-метод. пособие. Минск: РИВШ, 2016. 54 с.
5. Петрова А.А. Психолого-педагогическая сущность понятий «воспитание», «нравственность», «мораль», «духовность», «личность», «нравственное воспитание», «духовно-нравственное воспитание» // Научные исследования: материалы I Междунар. науч.-практ. конф. «Научные исследования: ключевые проблемы III тысячелетия»; под ред. С.В. Вальцева. 2015. № 1. С. 136–139.
6. Подласый И.П. Педагогика: в трех книгах. 2-е изд., испр. и доп. Кн. 3: Теория и технологии воспитания. М.: Владос, 2007. 463 с.
7. Приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 года № 1897 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс]. URL: http://минобрнауки.рф/543 (дата обращения 09.10.2018).

SPIRITUAL AND MORAL EDUCATION OF THE MODERN TEENAGER BY MEANS OF THE SUBJECT «INFORMATION TECNOLOGIES»

M. Gorelikov[1], N. Rachkovskaya[2]

[1]Vitus Bering Kamchatka State University, Petropavlovsk-Kamchatskiy
[2]Moscow Region State University

The article describes the theoretical basis of the pedagogical model of the teenagers' spiritual and moral education by means of the subject «Information technology». The created model includes the basic component, principles and directions of spiritual and moral education of a teenager, the main content, methods and techniques of pedagogical interaction, the expected results. The article defines the criteria and indicators to assess the effectiveness of the process of spiritual and moral education of a teenager by means of the educational subject «Information technology».

***Keywords**: spiritual and moral education, pedagogical model, an axiological potential of educational disciplines, educational discipline «Information technology», result of education.*

Об авторах:

ГОРЕЛИКОВ Максим Игоревич – заместитель директора по информационно-коммуникационным технологиям МАОУ «Средняя школа № 31» Петропавловск-Камчатского городского округа (683009, Петропавловск-Камчатский, ул. Звездная, д. 34), e-mail: max251992@mail.ru

РАЧКОВСКАЯ Надежда Александровна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры общей и педагогической психологии ГОУ ВО Московской области «Московский государственный областной университет» (105005, г. Москва, ул. Радио, д. 10А), e-mail: nad1606@yandex.ru

УДК 37.012.1: 001.8: 070

РОЛЬ МЕДИАВОСПИТАНИЯ В РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФУНКЦИИ СРЕДСТВ М АССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Е.Л. Крылова

Государственная телевизионная и радиовещательная компания «Самара», филиал Всероссийской государственной телевизионной и радиовещательной компании

Анализируются инновационные тенденции научно-педагогического сообщества, в частности – концептуальные преимущества процессов медиавоспитания. Аргументируется потенциал механизмов медиавоспитания и необходимость их легитимизации педагогическим сообществом. Рассматривается вопрос поиска политических решений по включению медиавоспитания в структуру образовательных стандартов и важности целенаправленной качественной проработки медиаконтента, содержащего образовательные смыслы. Устанавливается взаимосвязь между процессами информатизации общества и внедрения интерактивных медиаинструментов в современные образовательные программы. Анализируются информационные предпочтения молодежи как один из факторов формирования механизмов медиавоспитания: с одной стороны, подрастающее поколение в целом положительно относится к медиаресурсам и медиаинформации, но вместе с тем имеет место и неразборчивость в потребляемой информации, отсутствие навыков фильтрации контента. Приводятся примеры практического внедрения принципов медиавоспитания в телевизионные проекты ГТРК «Самара».

Ключевые слова: *медиавоспитание, педагогика, медиавоспитательное пространство, информатизация, образовательная политика, СМИ, информационный контент, социально-педагогическая функция, инновация, медиаформаты*.

Возрастающее внимание к процессу медиавоспитания является устойчивой тенденцией развития научно-педагогического сообщества. Это обусловлено меняющейся социально-культурной ситуацией в обществе, стремительным развитием глобального коммуникационного пространства и тотальным влиянием медиасредств на все сферы жизни – от геополитики и макроэкономики до массового общественного сознания и мировоззрения отдельной личности.

Изменение структуры социокультурной коммуникации влечет за собой качественную трансформацию процессов культурного обмена, формирования индивидуальных и общественных ценностей. Современные ресурсы медиапространства, как утверждает Г.А. Григоров, претендуют на роль культурообразующей доминанты социума: «Человек все больше ориентируется на стандарты визуальной информационной

культуры, меняющей восприятие мира. Это актуализирует вопросы внедрения медиавоспитания как в учебных заведениях, так и вне их, требует глубокого изучения сущности и содержания виртуальных коммуникаций, их влияния на воспитательный процесс» [7].

Комплексная работа по формированию теоретических основ медиавоспитания, с точки зрения Е.В. Калач, могла бы решить такие актуальные вопросы, как нивелирование ощутимого разрыва между стремительным ускорением общественных процессов и адаптацией к нему медиаресурсов, инновационных коммуникативных технологий; низкая восприимчивость воспитательно-образовательной системы к содержательно новым запросам молодежной аудитории; поиск компромиссных вариантов сочетания социальных требований существующего образовательного пространства и новых возможностей развития образовательных сред с использованием медиа-ресурсов [9].

По нашему мнению, целесообразным является предлагаемый Е. Соловьевой анализ проблем интеграции медиаресурсов в образовательную среду в контексте следующих подходов:

Философско-диалогический подход. В рамках данного подхода медиаресурсы направлены на «диалог культур», призванный красочно, наглядно и интересно создать условия для обмена мнениями, сформировать позитивное восприятие культурных особенностей индивидуумов, народов, стран, направленное на их взаимообогащение.

Социально-философский подход. В данном случае влияние медиатехнологий на образовательные процессы оценивается с точки зрения философской методологии.

Педагогический подход. Рассматривает проблемы использования медиасредств, массовых коммуникаций, в процессе подготовки специалистов в системе образовательных учреждений [15].

Несмотря на актуальность и содержательный потенциал, изучение процессов медиавоспитания носит хаотичный, временами поверхностный характер. В настоящее время отсутствует целостная концептуально выверенная технология взаимодействия системы образования с ресурсами медиапространства, неактивен процесс внедрения медиа в практику воспитательно-образовательных учреждений. Такая ситуация, как утверждает А.В. Гаврилин, порождает противоречия между традиционной технологией воспитания и инновационными потребностями молодежи, между наличием медиасредств в воспитательных, образовательных и культурных учреждениях и степенью их реального освоения [6, с. 261–263].

Объединение образовательной и медиасреды образует новый термин – медиавоспитательное пространство. А.С. Бегалинов определяет данное понятие как «открытое пространство взаимодействия субъектов воспитательного процесса с использованием информационно-

коммуникационных технологий с целью обогащения ценностно-мировоззренческого компонента сознания личности современными ценностями духовной культуры, формирования социально значимых и личностно значимых качеств воспитуемых» [4, с. 83–84].

Процесс конструирования медиавоспитательного пространства подразумевает организацию образовательно-ориентированных событий, оптимизацию ресурсного медиапотенциала, создание материального, информационного и управленческого обеспечения. Традиционные средства массовой информации (телевидение, радио, печатные СМИ) всегда выполняли воспитательную функцию. Современное медиапространство, интеграция и конвергентность ресурсов создают предпосылки для реализации проектов, направленных на духовное обогащение, приобщение к нравственным основам общества и патриотическим ценностям. К таким СМИ, генерирующим просветительско-ориентированные события, относится ГТРК «Самара» – филиал национального вещателя РФ Всероссийской государственной телерадиокомпании.

В эпоху всеобщей информатизации целесообразно рассматривать медиапространство в качестве феномена социальной и культурной сред. В работе «Медиапространство как новая социологическая категория» Е.Н. Юдина описывает данный термин в качестве инструмента адаптации к социальной среде, взаимодействия с другими личностями, формирования новых социальных структур. Для культурной среды медиапространство выступает не только хранилищем результатов культуротворчества, но и платформой для поиска инновационных ресурсных решений [19].

Результативность функционирования элементов медиавоспитательного пространства предполагает структурированный подход в создании органического единства воспитательных целей, управленческих решений, социально-образовательных мероприятий и содержательно качественного контента. Значение медиаинструментов в организации эффективной образовательной системы обуславливается не только привлекательностью интерактивных возможностей медиа для молодежи, но и их эстетической выразительностью, визуальным содержанием и мобильностью.

Медиаресурсы аккумулируют возможности поиска, накопления, приема и передачи информации для субъекта воспитания. Особенно важными являются возможности медиа с точки зрения фильтрации информационных потоков, расширения границ образовательного пространства, оптимизации временных затрат на работу с информацией [5].

В зависимости от уровня развития, целей, задач и интересов субъектов воспитательного процесса функционирование механизмов медиавоспитания возможно в трех вариациях: 1) с превалированием традиционных форм воспитания и использованием медиа лишь как средства коммуникации; 2) с преобладанием или полным господством медиавоспитательных средств и методов воздействия; 3) как гармонично

выстроенный воспитательный процесс, включающий оптимальное соотношение традиционных и современных медиа, учитывая особенности педагогической методологии [16].

Это возможно в случае соблюдения следующих условий: 1) наличие и единство гуманистической цели и прогрессивной педагогической концепции; 2) существующие предпосылки для повышения уровня медиаобразования; 3) открытость и подвижность, целостность и стабильность, многомерность и полифункциональность медиавоспитательного пространства, возможность постоянного расширения во внешнюю социальную, природную и предметную среду; 4) высокая активность и насыщенность информационного поля, достаточное количество ресурсов для получения и обработки информации; 5) наличие медиаинструментов для формирования тематического контента, интересного субъектам воспитательного процесса (школьные и вузовские СМИ), специальные воспитательные сайты [12].

Использование медиасредств в воспитательном процессе призвано расширить уже существующий набор педагогического инструментария, обеспечить синергетический эффект слияния педагогических традиций и инновационных возможностей медиа.

В данном контексте актуальным представляется определение медиавоспитания, предлагаемое А.С. Бегалиновым: «медиавоспитание есть культуросообразный, гуманитарно-насыщенный, целенаправленный процесс формирования осознанной ответственности, организованности и свободы человека в его толерантном и равноправном взаимодействии с обществом и природой на основе интеграции знания с сознанием и подсознанием, с использованием медиасредств и аудиовизуальных технологий» [3].

Эффективное внедрение механизмов медиавоспитания предполагает его легитимизацию педагогическим сообществом и руководящими структурами, оптимизацию его цели, содержания, методов и форм, синхронизацию с другими полями воспитательной деятельности, достаточный уровень подготовки субъектов пространства.

По мнению автора, необходим поиск политических решений по включению основ медиавоспитания в структуру образовательных стандартов. Одновременно с этим требуется целенаправленная качественная проработка медиаконтента, содержащего образовательные смыслы. Таким образом, совокупными усилиями может быть сформирована инновационная образовательная парадигма, достигнута интеграция знания с сознанием и подсознанием, порождающая новые смыслы, убеждения, мотивы поведения личности, адаптированные к вызовам современной эпохи.

Актуальность работы по формированию основ медиавоспитания подтверждается образовательной инициативой Министерства образования и науки РФ по организации детского телевидения в каждой российской школе. Предполагается, что в рамках проекта дети будут участвовать в создании новостей по своему региону, стране и миру,

рассказывать о школьной жизни, одноклассниках и героях молодого поколения. По мнению министра образования и науки Российской Федерации Ольги Васильевой, данный формат медиавоспитания позволит сплотить школьников и сформировать такие базисные ценности, как чувство дружбы, плеча, уважения другу к другу [13].

На сегодняшней день комплексной концепции по организации школьных СМИ пока не выработано, но целесообразно говорить об их двойственной природе: 1) школьное ТВ, радио и печатные СМИ как инновационные инструменты познания мира, позволяющие в адаптированном медиапространстве получать фундаментальные знания; 2) школьное ТВ, радио и печатные СМИ как процесс реализации творческого потенциала и технических компетенций учащихся. Организация школьной редакции дает возможность осознания ценности журналистской работы и культуры получения информации.

Одним из ключевых факторов актуализации вопроса медиавоспитания является стремительная информатизация общества, рассматриваемая в контексте глобализации и технического прогресса, условия их развития. Бурный количественный рост медиасред дает возможность с меньшими временными затратами получить больший объем запрашиваемой информации [18, с. 43–45]. Изобилие медиасредств провоцирует разрыв между поверхностными запросами рядового пользователя и серьезной редакционной работой над материалом, присущей классическим средствам массовой информации. Также процесс глобализации порождает проблему обеспечения защиты личной информации, переизбытка информационных сообщений, направленных на отдельного человека, постепенной подмены в его сознании всей объективной картины мира фактоидной.

С другой стороны, информатизация является технологической базой медиавоспитания, обеспечивающей интерактивность образовательных процессов, создание современного медиаконтента, возможностей не только получения знаний, но и их обсуждения на специализированных тематических площадках в режиме онлайн.

Одной из нерешенных задач медиавоспитания, по мнению М.Г. Резниченко, является «поиск оптимальных механизмов использования медиаресурсов в процессе формирования сознания молодежи, нивелирования отрицательных последствий информатизации методами и средствами воспитательно-образовательной системы» [14].

Адаптация образовательной системы к изменениям общественных запросов связана с выраженной необходимостью в формировании и трансляции духовных ценностей представителям молодежи и воспитании медиаграмотного поколения.

Образовательная политика призвана обеспечить успешное функционирование и развитие всех элементов воспитательно-

образовательной системы с учетом потенциала инновационной экономики, с использованием самых высокотехнологичных ресурсов, принимая во внимание обязательность формирования исторически сложившихся духовных ценностей в новых социальных реалиях, отражающих современные педагогические тенденции [17].

По мнению автора, эффективность процесса медиавоспитания, его качественная наполненность и многообразие основываются на следующих ключевых принципах, предложенных Е.А. Авдеевой: анализ и ориентация на имеющиеся результативные концепции национальной и международной педагогической практики; сокращение времени адаптации традиционных образовательных методик к современным запросам аудитории, максимальное технологическое обновление и внедрение многообразных медиаинструментов; организация прямой обратной связи между субъектами и объектами медиавоспитания, формирование образовательных программ с учетом стремительно меняющихся интересов молодого поколения; непрерывное расширение набора медиаинструментов, призванных решать серьезные содержательно-концептуальные задачи формирования молодежного сознания [1].

Ключевым требованием к медиаинструментам в процессе интеграции в образовательный процесс является создание предпосылок для формирования своего информационного пространства (школьного, университетского, СМИ, тематических форумов и т. д.), объединяющего внутренние и внешние информационные потоки. Это возможно с учетом ряда факторов: создание общей базы медиаданных в информационном поле учреждения с методическими разработками, ссылками на электронные библиотеки, воспитательно-образовательные порталы и другие ресурсы с полезным для использования контентом (статьи, изображения, мультимедийные и музыкальные файлы, виртуальные музеи, картинные галереи и т.д.); мониторинг востребованности размещенной информации, ее непрерывная актуализация, организация интерактивных опросов целевой аудитории, анализ совпадения их ожиданий и реальности; обеспечение возможностей использования медиаинструментов, вовлечение аудитории в процесс формирования инновационного образовательного контента [8].

С внедрением новых медиасредств в воспитательное пространство основным фактором эффективности медиавоспитания выступает качество субъектов воспитания в связи с ростом интенсивности информационного потока, усилением идеологизации и коммерциализации масс-медиа, недостоверности или искажения ими реальных фактов и в связи с постоянным расширением перечня образовательных задач.

Одной из серьезных проблем в медиавоспитании, по мнению Г.П. Максимовой, являются информационные предпочтения воспитуемых. Как правило, для молодежи характерно в целом

положительное отношение к медиаресурсам и медиаинформации, но вместе с тем имеет место и неразборчивость в потребляемой информации, отсутствие навыков фильтрации контента, некритичное «поглощение» всех материалов или увлечение контентом развлекательного характера, что актуализирует вопросы формирования у воспитуемых информационных предпочтений и информационной культуры в целом [11, с. 21–22].

Проведенные социологические исследования среди молодежной аудитории дают возможность укрупненного выделения пяти групп молодежи в соответствии с информационными предпочтениями:

– пассивно-потребительская (11–13 %), характеризующаяся бесцельным поиском информации, без ярко выраженных установок;

– «инфантильная», с превосходством терминальных ценностей материального благополучия, здоровья, любви (6–8 %);

– активно-ценностная, отличающаяся сформированным единством предпочтения ценностей личностного и социального характера (13–15 %);

– прагматическая, ориентированная на успех, выгодный результат самостоятельных действий (10–12 %);

– маргинальная, отрицающая и «старые», и «новые» социальные ориентиры (3–5 %).

Проблемой всех субъектов медиавоспитательного пространства становится снижение рисков информационно-психологической опасности переизбытка информации (интернет-зависимость, душевные расстройства, депрессии, фобии и т. д.) [2, с. 232–233].

Медиавоспитание включает в себя поиск эффективных форм внеурочной деятельности, способствующих реализации творческого потенциала, духовно-нравственному развитию, определению направлений развития, социализации целевой аудитории.

Осознавая ключевую социально-педагогическую функцию СМИ, ГТРК «Самара» не первый год создает и реализует инновационные эфирные и внеэфирные форматы, направленные на повышение образовательного уровня молодежи, сохранение семейных и национальных традиций, повышение интереса к культуре и жизни народов [10].

В качестве примеров эффективных технологий реализации просветительско-воспитательной функции можно привести следующие телевизионные проекты, которые производит ГТРК «Самара»: «Семейные ценности», «Человек и мир», «Поколение-Клуб».

Более 10 лет в эфир выходит ток-шоу «Семейные ценности», посвященное актуализации важнейших вопросов семьи и детства, уважения старших, любви и верности, конфликтам поколений, выбора и поиска истины. Ведущие в студии рассуждают с героями и гостями

программы о реальных жизненных проблемах, важности института семьи и взаимном уважении. Процесс медиавоспитания в данном случае реализуется с помощью живого открытого разговора посредством медиаресурсов с распространением на аудиторию свыше 1 млн человек.

Съемочный процесс мотивирует молодежь погрузиться в серьезные темы программы, телевизионный формат ток-шоу располагает к доверительной беседе поколений, программа объединяет разновозрастную аудиторию вокруг важной для каждого темы, вовлекая в инновационный образовательный контент. Использование медиасредств в данном случае расширяет набор классического педагогического инструментария и наглядно демонстрирует его слияние с инновационными возможностями традиционных СМИ. Влияние на формирование мировоззрения молодежи проявляется в живом отклике зрительской аудитории: на сайте ГТРК «Самара» и в тематических группах в социальных сетях люди обсуждают контент телевизионных эфиров, высказывают свои мнения, соглашаются или опровергают позицию приглашенных экспертов, обогащая собственные знания, развивая логическое мышление и поиск ответов на вечный конфликт отцов и детей.

«Очень хорошая передача. Добрая и откровенная. В одном из эфиров поднимается сложный вопрос: почему же дети, пришедшие в приемную семью, не могут полноценно ценить и осознать семейную жизнь? Это сложный и больной вопрос», – делится своими впечатлениями на сайте tvsamara.ru телезритель программы Ольга Киселева.

Слова поддержки часто касаются героев ток-шоу: «Участникам передачи и особенно главным героям – большое уважение. Так смело и откровенно делиться семейными проблемами с экрана телевизора – требует большого мужества. Сил вам, терпения и семейного тепла!» – пишет пользователь в сети ВКонтакте.

В процессе подготовки к передаче и после ее выхода дискуссии не утихали никогда. Но самый удивительный случай произошел с самой ведущей и автором программ Ириной Бычковой. Под влиянием прочитанного, осмысленного и произнесенного с экранов телевизора она за несколько лет из молодой активной карьеристки превратилась в яростного апологета домостроя, маму четырех замечательных детей и яростного хранителя семейных устоев. Социально-педагогическая и просветительская функции СМИ, которые она реализовала в программе, перевоспитали ее саму, заставили переосмыслить ценности и изменить жизнь. О своем морально-нравственном преображении Ирина рассказывала позже в интервью: «Я сама в духовном отношении расту. В отношении к мужу больше стало терпения. На ток-шоу мы много говорим о воспитании детей, о роли папы, роли мамы. Те выводы, которые мы делаем в программе, я проверяю на своей семье и убеждаюсь, что все – правда, это совпадает с жизнью, с жизненными принципами и ценностями».

Анализ тем, поднимаемых для обсуждения в телевизионной студии, дает возможность выделить ряд ключевых задач медиавоспитания, решаемых в формате ток-шоу «Семейные ценности»: укрепление института семьи, всестороннее освещение жизненных обстоятельств героев программы, помощь экспертов в разрешении конфликтов; инициирование обсуждения социально-значимых тем: проблема отцов и детей, приемные дети, принципы родительского воспитания и т. п.; формирование положительных установок личностного становления молодого поколения, популяризация труда и активной гражданской позиции.

Другим примером реализации просветительской функции СМИ может служить духовно-просветительское ток-шоу «Человек и мир», которое также уже более 8 лет пытается найти ответы на глубокие философские и религиозные вопросы в эфирах ГТРК «Самара».

В рамках программы за круглым столом ведут дискуссию имам, протоиерей, пастор, раввин. Это диалог мировоззрений, темпераментов, культур – подчас соревновательный, ибо каждый из собеседников ревностно отстаивает свою веру и свою правду. При этом каждый из них прав. В споре, подчас горячем, рождается истина – одна на всех. Для зрителя «Человек и мир» – источник получения уникальных знаний, возможность посмотреть на ту или иную религиозную проблему с разных углов зрения и сделать собственные выводы.

Социально-педагогическая функция СМИ реализуется не только в качественном отборе контента, глубоких знаниях экспертов, педагогов и философов, принимающих участие в программе, но и в мотивации зрителя к осмыслению вечных истин, поиску смыслов и точек соприкосновения между различными конфессиями, а значит, и к взаимопониманию, толерантности, уважению к традициям и культуре соотечественников. Нередко темы бывают продиктованы актуальными событиями в стране и мире, самим обществом подсказывается вопрос, который обсуждают гости студии, давая оценку фундаментальным политическим и общественным процессам.

Описанные выше проекты основываются на базисных ценностях, значимых и волнующих разные поколения зрителей. Третий телевизионный проект, иллюстрирующий современные возможности медиавоспитания, нацелен на молодое поколение зрителей. Программа так и называется – «Поколение Клуб». Это единственная в своем роде программа на самарском телевидении, где без привычной официальности и назидательного тона обсуждаются самые острые проблемы современного общества. Главные участники и зрители программы – молодые самарцы. Но понятие «молодые» авторы «Поколения Клуб» рассматривают шире, чем просто возрастные рамки. Гостей и участников ток-шоу отличает нестандартный взгляд на жизнь, амбициозность и готовность отстаивать свою точку зрения.

Героями ток-шоу становятся студенты вузов, молодые бизнесмены и политики, гости из числа официальных лиц, которые сегодня определяют молодежную политику региона. Телевизионная студия превращается в диалоговую площадку для обсуждения самых актуальных тем: от необходимости участия молодежи в управлении обществом до проблем безработицы, наркомании, профессионального становления. Таким образом, можно говорить о том, что медиавоспитание в данном случае распространяется на все пять групп по информационным предпочтениям: пассивно-потребительскую, «инфантильную», активно-ценностную, прагматическую и маргинальную.

Можно утверждать, что функционирование механизмов медиавоспитания осуществляется как минимум в двух вариациях: с преобладанием или полным господством медийных средств и методов воздействия и как гармонично выстроенный воспитательный процесс, включающий оптимальное соотношение традиционных и современных медиа, учитывающий особенности педагогической методологии. Способ вовлечения молодежи в решение проблем общества, активизации представителей поколения *X*, *Z* и *Y* оказались результативными – в специально созданной группе ВКонтакте выбор тем программы собрал порядка 150 сообщений.

За время съемок телевизионного проекта «Поколение Клуб» участники обсудили более 20 разноплановых тем, в том числе:

1. Образование – гарантия успешного будущего или пустая трата времени и денег. Обсуждались практически все проблемы системы образования: низкий уровень обучающих технологий, устаревшие педагогические приемы, важность дипломов о высшем образовании для работодателя и т. д.
2. Патриотизм – искренность убеждений или модный тренд. Говорили об истинных ценностях, навязанных стереотипах и любви к Родине.
3. Зачем фанатам футбол? Программа рассказывала о фанатском движении. В чем идеология фанатов, почему многие ассоциируют их с агрессивной и опасной толпой?
4. Молодежь и власть: идут ли молодые в политику, а если идут, то зачем – в поиске выгоды или с желанием что-то изменить?
5. Заводская молодежь. Программа записывалась летом в «целевой аудитории» вместе с рабочими самарских предприятий. Говорили о том, почему молодые люди не идут на заводы, как поднять престиж рабочих профессий.
6. «Добровольцы». Рассуждали о том, действительно ли «хорошими делами прославиться нельзя», а надо ли? Кто и по каким причинам готов что-то сделать ради другого?
7. Сельская жизнь. Как повысить престиж работы на селе? Если все будут жить в городе, кто же станет нас кормить? А что государство делает для того, чтобы привлечь в деревню юношей и девушек?

8. Я ненавижу! Программа была посвящена вопросам толерантности и нетерпимости друг друга. Участники беседы обсуждали важность навыков взаимного уважения и принятия.

9. «Герои нашего времени». Рассуждали на тему, на кого равняется молодежь и хочет ли вообще создавать себе кумиров.

10. Выбор профессии. Дискуссия о том, по каким критериям молодежь выбирает вуз, а следовательно, и будущую профессию, о востребованных и невостребованных специальностях, о моде на фриланс.

Создатели программы подвергают сомнению мысль о том, что большая часть молодежи может иметь настоящие, выстраданные, глубокие убеждения. Реальные убеждения формируются в более позднем возрасте. Молодежь же меняет убеждения под влиянием различных факторов, поэтому в телепроекте демонстрировались не собственные убеждения, а способность убедительно отстаивать ту или иную точку зрения. Но цель оставалась прежней – формирование инновационной образовательной парадигмы, интеграция знания с сознанием и подсознанием, порождение новых смыслов, убеждений, адаптация к вызовам современной эпохи. Необычным был и формат, в котором проходили съемки телевизионной передачи «Поколение Клуб»: участники делились на команды путем слепого жребия за несколько минут перед записью и отстаивали позицию «за» и позицию «против» по заранее выбранной теме программы. Создатели программы, работая с приглашенной аудиторией, делали акцент на гибкость ума, желание смотреть на проблему со всех сторон, способность ярко, эмоционально выступать, стремление к убедительному подбору и изложению аргументов, умение слушать и слышать оппонентов.

Описанные выше телевизионные проекты иллюстрируют механизм использования инструментов медиа для реализации современной социально-образовательной концепции. Ключевыми преимуществами эфирных форматов ГТРК «Самара» являются актуальность обсуждаемых тем, эмоциональность и готовность к прямому диалогу со зрителем, визуальная выразительность телевизионной картинки и качественный информационный контент. На наш взгляд, такой подход может стать модельным в процессе формирования сознания молодежи, нивелирования отрицательных последствий глобального мультимедийного пространства, концентрации внимания на выверенных средствах воспитательно-образовательной медиасистемы. Совокупность этих факторов является основой для современных подходов медиавоспитания.

Проанализировав теоретическое основание многогранного термина «медиавоспитание» и изучив практический опыт использования инструментов медиа, автором был сформулирован ряд выводов: актуализирована необходимость формирования комплексной концепции медиавоспитания на всех уровнях системы образования в стране;

определена перспективность насыщения медиавоспитательного пространства медиасредствами; описаны практические примеры использования медиаинструментов (конкретных медиапроектов) с точки зрения социально-образовательной и просветительской функции средств массовой информации; конкретизирован запрос молодежной аудитории на инновационные медиаформаты с глубокими содержательными акцентами.

Список литературы

1. Авдеева Е.А. Медиавоспитание как ответ на вызовы нашего времени // Философия и образование. № 2 (59). 2015. С. 85–92.
2. Азроянц Э.А. Глобализация: катастрофа или путь к развитию? Современные тенденции мирового развития и политические амбиции. М.: Новый век, 2002. 416 с.
3. Бегалинов А.С. Особенности медиавопитания в условиях глобализации и информатизации общества // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7. № 1. С. 903–908.
4. Бегалинов А.С., Наливайко Н.В. Медиавоспитание: социально-философский анализ: монография. Новосибирск: НГПУ, 2017. 141 с.
5. Бурмага С.В. Новые информационные технологии и проблема отчуждения в образовательной среде // Философия образования. № 1(46). 2013. С. 68–72.
6. Гаврилин А.В. Воспитательное пространство: основные характеристики // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. И.А. Зимней. М: Агентство «Издательский сервис», 2005. С. 260–266.
7. Григоров Г.А. Медиаобразовательное пространство на пересечении методологий философии образования и медиафилософии // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2013. № 12 (38): в 3 ч. Ч. III. С. 54–57.
8. Каланчина И.Н. Основные стратегии образовательной политики в условиях глобализации // Философия образования. 2012. № 6(45). С. 226–272 с.
9. Калач Е.В. Медиавоспитание: педагогические условия реализации // Вестн. Воронеж. гос. ун-та. Сер. Проблемы высшего образования. 2010. № 1. С. 122–124.
10. Крылова Е.Л. Медиавоспитание в современном культурно-образовательном пространстве // Воспитание в современном культурно-образовательном пространстве: сб. ст. / под общ. ред. О.К. Поздняковой. М.: МПСУ, Самара: СГСПУ, 2017. С. 94–99.
11. Максимова Г.П. Модернизация воспитания в высшей школе на основе интеграции педагогики и искусства в медиасреде: автореф. … д-ра пед. наук: 13.00.08. Ростов-на-Дону. 2007. 49 с.
12. Максимова Г.П. Современные и ретроспективные подходы к медиавоспитанию // МИТС-НАУКА: междунар. научн. вестник: сетевое электрон. науч. издание. 2006. № 5. С. 34. URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=9288469 (дата обращения: 12.11.2018).
13. Минобрнауки намерено организовать детское телевидение во всех школах РФ // ТАСС. 13.07.2017 URL: http://tass.ru/obschestvo/441195 (дата обращения: 13.07.2017).
14. Резниченко М.Г. Формирование воспитательного пространства вуза: монография. Самара: СГСПУ, 2006. 236 с.

15. Соловьева Е. Формирование медиареальности // Исследовательский центр медиафилософии. URL: http://mediaphilosophy.ru/biblioteca/research/mediareality6/ (дата обращения: 17.09.2018).
16. Тайлаков У.Н. Единое информационно-образовательное пространство школы как фактор повышения качества образовательных процессов // Молодой ученый. 2013. № 5. С. 768–772.
17. Фишов П.М. Интерактивные медиатехнологии в современном образовательном пространстве // Философия образования. 2012. № 5 (44). С. 147–153.
18. Черных С.И. Образовательное пространство в условиях информатизации общества. Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2011. 254 с.
19. Юдина Е.Н. Медиапространство как новая социологическая категория // Преподаватель XXI века. 2008. № 2. С. 151–154.

THE ROLE OF MEDIA EDUCATION IN THE IMPLEMENTATION OF SOCIAL-PEDAGOGICAL FUNCTION OF MASS MEDIA

E.L. Krylova

State Television and Radio Broadcasting Company «Samara», a Branch of ehe All-Russian State Television and Radio Broadcasting Company

The article analyzes the innovative trends of the scientific and pedagogical community, in particular, the conceptual advantages of the processes of media education. The potential of media education mechanisms and the need for their legitimization by the pedagogical community are given. The article considers the issue of finding political decisions to include media education in the structure of educational standards. The importance of the purposeful qualitative development of media content containing educational meanings is also under analysis. The interrelation between the processes of informatization of a society and the introduction of interactive media tools in modern educational programs are established. Preferences of the youth as one of the factors shaping the mechanisms of media education are analyzed: on the one hand, the younger generation generally has a positive attitude towards media resources and media content, but at the same time there is indiscriminateness in the information consumed, lack of content-filtering skills. The article provides examples of practical implementation of the principles of media education in television projects of the Samara State TV and Radio Company.
***Keywords**: media education, pedagogy, media education space, informatization, educational policy, mass media, content, socio-pedagogical function, innovation, media formats.*

Об авторе:

КРЫЛОВА Елена Леонидовна – директор Государственной телевизионной и радиовещательной компании "Самара", филиала Всероссийской государственной телевизионной и радиовещательной компании, e-mail: temina@mail.ru

УДК

НООСФЕРОЛОГИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ: УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Н.Е. Орлихина[1], Г.А. Яшина[2], С.Н. Махновец

[1]Тульский университет (ТИЭИ)
[2]Центр образования № 27, г. Тула

Рассмотрены нравственно-ценностные аспекты современного образования, актуальность ноосферной стратегии, идеи коэволюции природы и общества в моделировании образовательной организации в динамичных социально-экономических и социокультурных условиях.
Ключевые слова: *ноосферное образование, моделирование, образ выпускника, учитель и руководитель образовательной организации ноосферной направленности.*

О том, что человечество войдет в эпоху ноосферы и что XXI век станет веком ноосферологии, говорил еще в начале XX века академик В.И. Вернадский. Ученый в процессе научной деятельности пришёл к выводу о неизбежности перехода биосферы в новую стадию своего развития – ноосферу, главным фактором развития которой станет разум человека и научная организация его жизнедеятельности. Философия и наука пытаются донести до современного человека необходимость ответственности за будущее планеты, за сохранение жизни на Земле. Человек начинает понимать, что живет в едином взаимосвязанном мире и что его сохранение является наиболее важной задачей развития общества. В динамичных социально-экономических условиях жизни проблема выживания человечества стоит остро перед всем мировым сообществом. Академик Н.Н. Моисеев утверждал, что «XX век стал веком предупреждения – человечество должно суметь увидеть контуры будущего, чтобы принять превентивные меры против возможных катастроф, а не просто склониться перед неизбежностью» [1].

Связь человека и окружающего мира неразрывна, он един с природой, его разум должен быть направлен не на ее разрушение, а на созидание. Человеку необходимо научиться обеспечивать совместную эволюцию с природой, о чем в своих трудах писал академик Н.Н. Моисеев: «Человечество – часть Природы. Оно возникло в результате сложнейших процессов ее развития как единого целого… Надо постараться не выделять Разум и его носителя Человека из Природы, а научиться видеть их в контексте развития Природы как явления самой Природы» [1].

Востребовано организованное усиление положительного начала воздействия человека на природу, на общество и на самого себя – стремление к гармонии. Человечеству необходимо вернуться к разумному использованию потенциальных возможностей, которые дала

ему природа, для чего нужна ноосферная стратегия развития, о которой говорят ученые, политики, экономисты всего мира.

Актуальными являются нравственно-ценностные аспекты решения современных проблем. Ученые дают установку на повышение внимания к ценностным аспектам экологии, на восприятие концепции ноосферы и коэволюции природы и общества (В.И. Вернадский, Н.Н. Моисеев, А.Д. Урсул, А.А. Касьян, И.П. Капица, Г.С. Смирнов, А.В. Яблоков, А.Г. Назаров, А.И. Субетто и др.). По утверждению академика Н.Н. Моисеева, «духовный мир, человеческий интеллект становится фактором, все более определяющим судьбу человечества и цивилизации» [6].

Исследования Римского клуба в XX в. показали, что современная цивилизация нуждается в человеке культуры, от которого будет зависеть улучшение качества общества и качества жизни. Председатель Римского клуба А. Печчеи утверждает: «Суть проблемы, которая встала перед человечеством на нынешней стадии его эволюции… в том, что люди не успевают адаптировать свою культуру в соответствии с теми изменениями, которые они сами же вносят в этот мир» [9].

В этом контексте высокие требования предъявляются к духовному миру человека, оказавшемуся в эпицентре противоречий развитой техногенной цивилизации. Воспитание человека культуры – ноосферного, человека разумного, духовно-нравственного, созидателя и гуманиста, способного эффективно решать проблемы современности, созидать ноосферу – вот главная задача ноосферного образования, которое предполагает формирование ноосферного мышления, ноосферного сознания, ноосферного миропонимания.

Необходимы кардинальные изменения в образовании: интеллектуальное осмысление всей сферы ценностей, связанное с аксиологизацией образования, изменением педагогического мышления. Наука и образование – исторически сложившийся тандем. Уровень развития науки определяет пути обновления российского образования, которое рассматривается в контексте современных проблем человечества, смены цивилизаций, интеллектуальных революций, развития культуры. Перед обществом стоит важнейшая задача пересмотра отношения к воспитанию личности, обновлению образования.

Таким образом, человечество должно выработать единую ноосферную политику, стратегию и тактику дальнейших действий. Для этого потребуется перестроить правовые, религиозные, духовные, культурные, деловые отношения между странами, народами, людьми и – главное – отношение к природе, ее ресурсам, Земле, только так можно выйти на путь устойчивого развития и обеспечить безопасное будущее человечества. Ведущие тенденции развития страны определяются открытостью миру, возможностью реализации коэволюции человека и

природы. Нельзя не согласиться с академиком А.Н. Кочергиным, который утверждает: «Страна, которая первой сможет преобразовать систему образования на ноосферных началах, будет культурным лидером цивилизации в наступившем времени» [2].

Для воспитания человека культуры необходимо организовать непрерывное ноосферное образование, что возможно в образовательной организации ноосферной направленности, в которой будут обеспечены условия для становления образованной, культурной, физически здоровой личности, готовой к самоопределению, принятию самостоятельных решений в нестандартных ситуациях, интегрированной в современное российское и мировое сообщество, нацеленной на созидание.

Опыт создания общеобразовательных моделей ноосферной направленности приобрел актуальность в условиях модернизации российского образования в свете концепции устойчивого развития общества.

Моделирование как метод научного познания позволяет адекватно отразить сущность основных компонентов, связи, отношения и функции образовательной организации как социальной системы, составить научно-обоснованный прогноз ее дальнейшего функционирования и перспективы развития. М.М. Поташник утверждает, что в процессе моделирования образовательной организации важно понимать: организация уже существует, поэтому моделировать ее будущее нужно, исходя из настоящего и возможности перехода к желаемому будущему [10]. Метод моделирования создает основу для правильного выбора стратегии перехода к новой развивающейся образовательной организации.

Моделирование и проектирование являются важнейшим элементом управленческой деятельности. Понятия «проектирование» и «моделирование» близки в том смысле, что и то, и другое являются компонентом способа жизнедеятельности, они связаны с целеустремленными действиями человека, направленными в будущее. Таким образом, моделирование – составная и необходимая деятельность при проектировании новой образовательной организации.

Моделирование в реальном воплощении раскрывается в своей парадоксальности. С одной стороны, метод позволяет прогнозировать, выступает как важнейшее средство отработки системы управления, которое поддерживает динамическое равновесие не только внутри системы, но и между системой и средой: управление сохраняет качественную определенность системы. Процесс управления уменьшает ее энтропию, хаотичность, дезорганизацию, то есть процессам управления присущ антиэнтропийный характер. Руководителю необходимо найти пути снижения энтропии с целью повышения качества проводимой работы и перехода системы на более высокий уровень развития – это синергетический процесс. Таким образом, руководитель

должен быть в системе тем узлом, вокруг которого концентрируются все важные элементы.

С другой стороны, для развития системы руководителю приходится придавать ей дополнительные импульсы нестабильности, создавать «острова хаоса», разупорядочивающие систему и повышающие энтропию. Если хаос способствует творческому поиску решений в нестандартных ситуациях, он конструктивен и созидателен. Однако в рамках синергетического процесса из неустойчивости должна вырасти новая упорядоченность. Тем самым система переходит на качественно новый энергетический уровень – она развивается и совершенствуется. Процесс этот представляет собой «непрерывную прерывность», которая также требует обоснования.

Моделирование, будучи процессом непрерывным, переживает факсированные состояния тогда, когда достигается определенный этап развития образовательной организации как системы, поэтому появляется необходимость в рефлексивной и аналитической деятельности руководителя. В этом смысле моделирование развития выступает как «прерывность».

Моделирование развития конкретной образовательной организации является насущной педагогической проблемой, которая обусловлена потребностями практической деятельности руководителя образовательной организации на современном этапе ее развития.

Моделирование вносит существенные изменения в управленческую деятельность руководителя образовательной организации. Деятельность руководителя на основе моделирования должна способствовать эффективному решению научно-методических, материально-технических, человеческих и нормативных проблем и быть направленной на создание модели будущей образовательной организации, а в последующем и гибкой системы управления развитием образовательной организации с целью ее перевода в новое качественное состояние в отведенное проектное время. Сущностной характеристикой моделирования развития образовательной организации выступает триединство анализа, целеполагания, проектирования в управленческой деятельности руководителя.

Моделирование образовательной организации предполагает выделение наиболее значимых объектов моделирования, экстраполяцию их на другой (новый) образ, структурирование модели в соответствии с новыми объектами моделирования. Для образовательной организации системообразующим объектом моделирования выступает образ ее выпускника.

Вариативность моделей, различные позиции руководителей по отношению к своей роли в процессе моделирования создают условия для активного включения каждого в диалог. Важным является аспект взаимного общения: через восприятие чужого опыта создаются предпосылки осмысления собственного отношения к процессу

моделирования. Постепенно руководитель овладевает моделированием как средством поисково-преобразующей деятельности: с одной стороны, моделированием как деятельностью, с другой – моделированием, обеспечивающим собственный профессиональный и личностный рост. Это и определяет успех в достижении целей.

В России существует много образовательных организаций, реализующих концепции духовно-нравственного, эстетического, экологического, глобальноориентированного, философского, религиозного, гражданско-патриотического образования; большое внимание в современных образовательных организациях уделяется проектированию здоровьесберегающей среды.

Модель образовательной организации ноосферной направленности на этапе своего становления синтезирует все эти направления. Она динамична, постоянно меняется под воздействием особенностей стремительного развития современного общества. Формируются новые ориентиры, цели, в связи с этим меняется роль учителя, который выступает методологом, психологом, менеджером, осуществляет переход к субъект-субъектным отношениям в системе «учитель–ученик», к личностно-диалоговому стилю общения, к интерактивному образованию.

В процессе проектирования непрерывного ноосферного образования возникает необходимость создания моделей образовательных комплексов ноосферной направленности, в состав которых могут входить детский сад, общеобразовательная школа, учреждение дополнительного образования. При этом открываются новые возможности для реализации многопрофильного обучения и взаимодействия с учреждениями среднего и высшего профессионального образования. Образовательные организации могут существовать совершенно самостоятельно, внедряя ноосферную парадигму образования и эффективно выстраивая совместную интегративную деятельность.

В настоящее время идеи ноосферного образования приобретают все большую актуальность: во многих регионах России реализуются модели ноосферного образования: в Центре России, Москве и Санкт-Петербурге, Тамбове, Туле, в Сибири, на Урале, на Юге России. Проектируется новое образовательное пространство, в котором развиваются идеи ноосферной цивилизации, формируется человек эпохи ноосферы с высокими нравственными качествами, ответственный за себя и за будущее планеты, созидающий мир, а не разрушающий его.

По мнению академика Н.Н. Моисеева, человеку придется принять совершенно иные парадигмы своего бытия [3], изменить характерные особенности его духовного мира. Человек должен почувствовать себя членом планетарного сообщества и научиться жить, следуя законам природы.

Принципиальное отличие образовательной организации ноосферной направленности от других заключается в том, что

основополагающими являются природосообразное обучение и воспитание, здоровьесберегающие технологии, исторически сложившиеся психолого-педагогические подходы к образовательной деятельности, интеграция естественнонаучных и гуманитарных знаний с целью формирования в сознании обучающихся целостной картины мира.

В.И. Вернадский придавал большое значение интеграции естественнонаучных и гуманитарных знаний. Он писал: «… в естественных науках есть некоторые основные проблемы, есть учения и явления, есть коренные методологические вопросы, есть, наконец, характерные точки или представления о Космосе, которые неизбежно и одинаковым образом затрагивают всех специалистов, в какой бы области наук они не работали. Каждый из них подходит к этим основным и общим явлениям с разных сторон, иногда касается их довольно бессознательно. Но по отношению к ним он неизбежно должен высказать определенное суждение, должен иметь о них точное представление; иначе он не может быть самостоятельным работником даже в узкой области своей специальности» [1]. Исходя из вышесказанного, образовательная организация ноосферной направленности ориентирована на обучение по проблемам.

Проблема человека и его отношение к миру, в особенности к миру природы, выступает основой проектирования содержания образования в образовательной организации ноосферной направленности. Необходима глубокая экологизация всех учебных предметов с целью воспитания человека не сторонним наблюдателем, а частью окружающего мира, человека, познающего и созидающего мир, с учетом неразрывности взаимосвязей «человек – среда».

Принцип интеграции реализуется через широкие межпредметные связи, использование научных или экологических универсалий, афористично сформулированных Б. Коммонером, интеграцию процессов в образовательном пространстве, интеграцию урочной и внеурочной деятельности, в том числе исследовательской.

Немаловажным для ноосферного образования является воспитание здорового человека, поэтому актуальным является здоровьесберегающая составляющая образовательной деятельности, основная задача которой – не знание о здоровье и даже не умение и навыки оздоровления, а воспитание у обучающихся системных потребностей в здоровом образе жизни и системных умений создавать индивидуальные модели здорового образа жизни. Образовательная организация ноосферной направленности – это место, где обучающиеся проводят большую часть времени, и она должна отвечать требованиям здоровьесбережения, поэтому актуальным является процесс проектирования здоровьесберегающей среды, так как здоровье зависит и от той среды, в которой пребывает человек.

Таким образом, в образовательной организации ноосферной направленности большое внимание уделяется окружающей растущего человека среде – как социальной, так и природной. Главное – она должна благотворно влиять на всех субъектов образовательной деятельности.

Ноосферное направление моделирования современной образовательной организации способствует реализации концепции духовно-нравственного развития личности, ее социализации. Процесс социализации способствует активному усвоению обучающимся социально-исторического опыта и его интериоризации, проникновению личности в систему общественных ценностей, норм, отношений. Процесс социализации осуществляется посредством изучения взаимосвязей в мире, природе, осмысление идеи, что порядок рождается из хаоса, и идеи самоорганизации систем, экологизации образовательной деятельности.

По утверждению академика Н.Н. Моисеева, «человечество подошло к порогу, за которым нужны и новая нравственность, и новые знания, новый менталитет, новая система ценностей», поэтому «духовный мир, человеческий интеллект становится фактором, все более определяющим судьбу человечества и цивилизации» [5].

Примерный портрет или образ выпускника образовательной организации ноосферной направленности предполагает, что выпускник должен обладать следующими качествами: владеть современным миропониманием; понимать и разделять общечеловеческие ценности (аксиологический потенциал), владеть интеллектуально-познавательными умениями; иметь деятельностный потенциал; владеть коммуникативной культурой; обладать эстетическим потенциалом; быть гуманистом, творческой личностью, гражданином Отечества и мира.

Однако воспитать личность может только личность, поэтому в современном российском образовании огромное внимание должно быть уделено формированию учителя с ноосферным мышлением.

В системе ноосферного образования деятельность учителя рассматривается как фактор национальной безопасности. Академик Н.Н. Моисеев утверждает: «Учитель – тот, кто передает эстафету знаний, культуры, особенно в «минуты роковые», – превращается в центральную фигуру общества…» [6]. Учитель – хранитель и ретранслятор лучших общественных традиций, личность духовно-нравственная, высококультурная, творческая, обладающая ноосферным мышлением, с ярко выраженной гражданской позицией – это наставник молодого поколения. Учитель становится центральной фигурой в обществе, от него зависит будущее страны. «Когда я произношу слово «Учитель», – рассуждает Н.Н. Моисеев в своей монографии «Человек и ноосфера», – то имею в виду не только педагогов, работающих в средней или высшей школе, а саму систему формирования, сохранения и развития коллективных знаний, нравственности и памяти народа, передачи всего

накопленного следующим поколениям. Имею в виду всех тех людей, которые ее создают и которые способны внести в мир элементы душевной тревоги за будущность своего народа, а в нынешних условиях – и будущность планетарной цивилизации» [6]. В системе «Учитель» центральной фигурой является сам учитель. В эпоху ноосферы его личность станет играть решающую роль… Проблема строительства системы «Учитель» общепланетарная. И в настоящем веке именно ей, я думаю, будут посвящены мысли и усилия ученых и государственных деятелей, всех передовых людей, обеспокоенных будущим человеческого общества. «Мыслить по-новому – этот принцип своевременен сегодня во всех сферах деятельности» [5].

Образовательная организация ноосферной направленности – открытая саморазвивающаяся система, и учитель является частью этой системы, поэтому он тоже должен быть открытой личностью, способной к саморазвитию. Учителю предстоит решать сложные педагогические задачи:

– воспитать в учащихся жизненную потребность в познании нового;

– научить детей учиться и получать положительные эмоции от каждодневных успехов в учебе;

– помочь осознать истинные непреходящие ценности, необходимость стремления к достижению духовности и высокой нравственности;

– воспитать в ученике ощущение собственной личности как части природы, осознающей, что все, происходящее в мире, зависит от каждого человека, от уровня его развития, от уровня его культуры.

Профессиональные качества личности учителя ориентированы на реализацию ценностно-целевого (аксиологического) назначения образования. Личностное и профессиональное развитие учителя в условиях ноосферного образования рассматривается как два сопряженных процесса, а социальная зрелость – как проявление его профессиональной зрелости. Основными показателями социальной зрелости учителя являются его социально-педагогическая компетентность, личностный способ осознания социально-педагогических проблем, взаимодействие с педагогической реальностью с позиций субъекта деятельности.

Профессионализм, культура, коммуникативные и нравственнее качества, умение видеть потребности обучающегося, беречь его здоровье и способствовать его укреплению, – все это при ориентации на гуманистические, духовные ценности обеспечивает успех образовательной деятельности, стабильность общества, устойчивость его развития. Освоение современным учителем эколого-ноосферного образования – процесс трудный, так как нелегко изменить стереотипы мышления, не всегда хватает широты знаний, эрудиции, психологической образованности, поэтому перед учителем ноосферной школы остро возникает необходимость постоянного непрерывного

процесса самообразования, самосовершенствования, повышения квалификации.

С 2000 г. в системе образования Тульской области одним из ведущих направлений деятельности было проектирование моделей образовательных учреждений эколого-ноосферной направленности. В процессе работы была создана сеть образовательных учреждений, реализующих вариативные технологии, связанные с эколого-ноосферным направлением развития современного образования.

Реализации данного направления способствовали:

– методологические и методические семинары «Проблемы ноосферного образования», «Культурологические аспекты современного разионализма», «Естественнонаучные универсалии – основа современного миропонимания», «Ноосферологические аспекты преподавания биологии, истории, географии и физики с целью изучения научных трудов В.И. Вернадского, Н.Н. Моисеева, И.Р. Пригожина, исследовательских работ современных специалистов в области ноосферологии;

– научно-практические конференции «Глобальное образование: реальность и перспективы», «Актуальные проблемы интеграции естественнонаучных и гуманитарных знаний», «Ноосферологические основы образования».

Руководители и педагогические работники инновационных образовательных учреждений региона были активными участниками международных и всероссийских конференций: «Ноосферное образование в России» (г. Иваново); «Ноосферное образование» (г. Санкт-Петербург); «В.И. Вернадский: ноосферология и образование» (г. Тамбов); «Учение В.И. Вернадского о переходе биосферы в ноосферу и реалии третьего тысячелетия» (г. Иваново) и др.

В целях модернизации повышения квалификации педагогических работников региона была создана динамическая модель сетевого взаимодействия инновационных образовательных учреждений, среди которых и учреждения ноосферной направленности с учетом образовательных потребностей.

Сетевое взаимодействие возможно только между теми элементами сети, которые автономны и не подчинены навязанному сверху кодексу взаимоотношений, противоречащему по своей сути сетевому подходу.

Эффективность повышения квалификации на основе сетевых технологий определялась комплексом условий, в том числе: совместной деятельностью участников сети; общим информационным пространством; открытием и трансляцией своих разработок профессиональному сообществу; наличием механизмов (нормативно-правовых, научных, организационно-методических и др.) сетевого

взаимодействия.

При сетевом взаимодействии не происходит распространение инновационных разработок (односторонняя трансляция), а идет диалог между элементами и отражение в нем опыта друг друга, тех процессов, которые происходят в элементах сети. Инновации в условиях сетевой организации повышения квалификации приобретают эволюционный характер, что связано с индивидуальными интересами участников сети, непрерывным обменом информацией и опытом, отсутствием принудительного внедрения. Индивидуальный опыт того или иного элемента сети оказывается востребованным, но не в качестве примера для подражания, материала для распространения, а в качестве зеркала, которое позволяет увидеть свой собственный опыт и дополнить его чем-то новым, способствующим эффективности дальнейшей работы. У субъектов сети наблюдается потребность друг в друге, потребность в освоении нового. Такому проектированию инновационных процессов способствует динамичная структура сети. Это творческие группы, между которыми происходит обмен сопряженными скоординированными действиями: малые группы (в них педагоги, руководители объединены по географической ситуации, где происходит прямой контакт) и большие группы, где кроме непосредственно личного взаимодействия существует опосредованное солидаризированное взаимодействие.

В решении проблемы организации процесса повышения квалификации сотрудников методических служб, руководителей и педагогов общеобразовательных учреждений, которые являются элементами сети, использовались следующие формы:

– проведение серии научно-методических семинаров по сопровождению определенного направления, реализующегося в рамках сетевого взаимодействия;

– планирование и осуществление системы стажировок для руководителей и педагогов общеобразовательных учреждений в рамках решаемой проблемы;

– создание, постоянное обновление нормативно-правовых документов, пополнение регионального информационного банка научно-методическими материалами, рекомендациями по различным направлениям и аспектам сетевой деятельности.

В процессе повышения квалификации интегрируются научно-методическая, образовательная и практическая деятельность. В ходе научных дискуссий моделируется и сам характер взаимодействия.

Заслуживает внимания опыт ряда образовательных организаций: МБОУ «Гимназия № 1» г. Новомосковска, где уже более 15 лет функционирует мастер-класс «Философия образования и культура управления»; МБОУ «Центр образования № 34» г. Тулы – региональная педагогическая мастерская по проблеме «Проектирование непрерывного

экологического образования в системе МБДОУ – Центр образования – вуз»; МБОУ «Лицей» г. Узловая – региональная педагогическая мастерская по проблеме «Ноосферология и образование» и др.

Обучение педагогических и управленческих кадров на основе сетевых технологий подтвердило, что соблюдение таких дидактических условий, как ориентация на личностные особенности, конкретные образовательные потребности и цели обучения, воссоздание в обучении личностно значимых проблем практической деятельности, их обсуждение и разрешение, активное диалоговое взаимодействие, исследовательский поиск, способствующие профессиональному и личностному росту конкретного педагога, позволяют в перспективе включить их в моделирующую деятельность, связанную с развитием образовательного учреждения с учетом изменяющихся условий.

Сетевые технологии способствуют формированию нового стиля управления, новой личностной позиции педагога, нового диалогового стиля, коммуникабельной и интеллектуальной деятельности, новых способов социальных и партнерских отношений.

Современная модель развития образования до 2020 года является частью Концепции непрерывного долгосрочного экономического развития России. Возможность получения качественного образования продолжает оставаться одной из наиболее важных жизненных ценностей граждан России, решающим фактором социальной справедливости и политической стабильности.

Вышеобозначенные задачи свидетельствуют о том, что изучать в школах необходимо не только достижения прошлого и настоящего, но и способы и технологии, которые востребованы в будущем. Ноосферное образование – это ценностное образование, так как способствует становлению в общественном и индивидуальном сознании ноосферного (целостного) видения мира, что имеет важный гуманистический и социально-психологический смысл, позволяет оптимистически относиться к реальности и уверенно идти в будущее.

Федеральные государственные образовательные стандарты содержат новые требования к содержанию образования, которые свидетельствуют о формировании современного миропонимания и мировоззрения, целостной картины мира, нового разумного человека, духовно-нравственной личности, человека культуры, новой общественно-экономической формации.

В.И. Вернадский предупреждал о том, что человечеству стоит рассчитывать на большое будущее, если оно не употребит свой разум и труд на самоистребление. В динамичных социально-экономических и социокультурных условиях важны и коллективный разум людей, и свободная мысль творческой личности, и многогранная организационная деятельность органов законодательной и исполнительной власти,

учреждений социальной сферы – культуры, образования, спорта. Важны и поступки отдельного человека. Будущее за ноосферным образованием.

Список литературы

1. Вернадский В.И. Ноосферология и образование: мат. междунар. науч.-практ. конф. М.: Ноосфера, 2002. 464 с.
2. Кочергин, А.Н. Философия и ноосферное образование. Ноосферное образование в России: мат. межгос. науч.-практ. конф. Иваново. 3–5 окт. 2001. Ч. 1.
3. Моисеев Н.Н. Быть или не быть… человечеству? М., 1999. 288с.
4. Моисеев Н.Н. Как далеко до завтрашнего дня… Свободные размышления 1917–1993. Изд. 2-е, доп. // Экология и жизнь. М., 2007. 512 с.
5. Моисеев Н.Н. Человек и ноосфера. М.: Молодая гвардия. 1990. 351 с.
6. Моисеев Н.Н. Экология и образование. М.: ЮНИСАМ, 1996.
7. Орлихина Н.Е. Моделирование развития современной школы: монография. Тула: ИПК и ППРО ТО, 2004. 200 с.
8. Орлихина Н.Е. Развитие региональной системы сетевой организации дополнительного профессионального образования: автореф. дис. … д-ра пед. наук. М.: РГСУ, 2006. 38 с.
9. Печчеи А. Человеческие качества / Пер. с англ. М.: Прогресс, 1980. 312 с.
10. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М. Поташкина и В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995.

NOSPHEROLOGY AND EDUCATION: THE MANAGEMENT ASPECT

N.E. Orlikhina [1], G.A. Yashina[2], S.N. Makhnovets

University of Tula (TIEI)
Education Center № 27, Tula

The moral and value aspects of modern education, the relevance of the noospheric strategy, the ideas of the co-evolution of nature and society in modeling educational organization in dynamic socio-economic and socio-cultural conditions are considered.

Keywords: *noosphere education, modeling, image of a graduate, teacher and head of a noospheric educational organization.*

Об авторах:

ОРЛИХИНА Наталья Евгеньевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики ЧОО ВО – Ассоциация «Тульский университет (ТИЭИ) (300024, г. Тула, ул. Рязанская, д. 1), e-mail: natalia.orlihina@rambler.ru

ЯШИНА Галина Александровна – заместитель директора по учебно-воспитательной работе МБДОУ «Центр образования № 27» (г. Тула, ул. Ленина, д. 21), e-mail: Yashina-GA@yandex.ru

МАХНОВЕЦ Сергей Николаевич – доктор психологических наук, профессор, e-mail: msn-prof@yandex.ru

УДК 37.01 + [37.015.3: 004]

ДИНАМИКА ХАОСА И ПОРЯДКА В ИНФОРМАЦИОННОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ ЧЕЛОВЕКА

А.В. Рукин

Военная академия воздушно-космической обороны им. Г.К. Жукова, г. Тверь

Анализируется динамика хаоса и порядка в информационной самоорганизации человека. Информационная самоорганизация представляется в виде последовательности множества циклов интериоризации человеком информации внешней среды. Оценивается влияние хаоса на увеличение интенсивности внутриличностной информационной самоорганизации человека и устойчивости порядка в образовательном процессе. Выделяется пространство личностного развития. Обосновывается положение, что хаос и порядок предполагают взаимное существование, хаос есть необходимое условие стабильности и упорядоченности образовательного процесса.

Ключевые слова: *образовательный процесс, детерминизм, синергетика, информационная самоорганизация, хаос, порядок, человек.*

Моделирование внутриличностной информационной самоорганизации на основе информационного подхода к человеку осуществляется в интересах развития теоретико-методологических основ педагогики, создающих благоприятные условия для разработки перспективных образовательных концепций и технологий.

Проблемы и противоречия, накопившиеся в современной системе образования, в значительной мере обусловлены доминированием детерминистических установок. Новый импульс развитию педагогической науки и практики может дать синергетическая парадигма (Хакен Г. Синергетика. М., 1980; Пригожий И. От существующего к возникающему: время и сложность в физических науках. М., 1985; Пригожий И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. М., 1986; Аршинов В.И. Синергетика как феномен постнеклассической науки. М., 1999.), которая позволит изменить мировоззренческие представления о развитии педагогических процессов.

Передовые идеи П.Ф. Каптерева о саморазвитии и самосовершенствовании человека в отечественной педагогической мысли в значительной мере опередили развитие синергетики. Он справедливо отмечал, что «сущность образовательного процесса с внутренней стороны заключается в саморазвитии организма; передача важнейших культурных приобретений и обучение старшим поколением младшего есть только внешняя сторона этого процесса, закрывающая само существо ее» [1, с. 538].

Для педагогики наиболее важны следующие отличия

синергетической парадигмы от детерминизма. В детерминизме причина обусловливает следствие, в синергетике на возникновение результата решающее значение может оказать влияние случайного в отношении к данному процессу. «Вблизи бифуркаций основную роль играют флуктуации или случайные элементы» [2, с. 155]. Детерминистическая модель допускает возможность перехода от наличного порядка к новому порядку, в синергетике новому порядку предшествует состояние хаоса. Причинно-следственная обусловленность характеризуется линейной зависимостью, что позволяет предсказывать результат конкретного образовательного процесса; в синергетике нелинейность определяет множество возможных вариантов дальнейшего развития и сложность прогнозирования конкретного педагогического результата.

Доминирование детерминистических установок в педагогической сфере активизирует деятельность по планированию и осуществлению мероприятий, направленных на минимизацию случайного, хаотичного. В детерминизме влияние случайного рассматривается как препятствие возникновению изначально заданного. Условием достижения запланированного результата является определенность начальных условий и отсутствие негативного влияния случайного. Детерминизм ориентирует на ожидание результата, обусловленного предшествующей причиной.

Однако педагогическая практика свидетельствует, что развитие образовательного процесса не определяется начальными состояниями, и нередко обучающийся совершает поступки, противоречащие смыслу и содержанию деятельности педагогических коллективов. Иными словами, возникает результат, противоречащий замыслу и активности педагога, который ошибочно рассматривает свои педагогические усилия как причину. Педагогическая практика подтверждает то, что детерминизм позволяет отражать лишь одну из граней многогранного педагогического процесса.

В синергетической парадигме переосмысливается роль хаоса в педагогическом развитии человека. Хаос является необходимым состоянием при переходе системы к новому порядку следующего уровня педагогического развития, он может быть источником порядка, основой стабильности и упорядоченности. Синергетическая парадигма показывает, что в определенных состояниях в любой сложноорганизованной педагогической системе на возникновение нового решающее влияние может оказать тот или иной фактор, действие которого определяется случайностью. Синергетическая парадигма в педагогике предполагает разработку специальных методик, позволяющих вырабатывать рационально обоснованные действия, направленные на изменение мер хаоса и порядка, которые определяют состояние системы (система образования, образовательное учреждение,

педагогический процесс, духовный мир обучающегося и т. д.) в ходе образовательного процесса.

Вместе с тем следует заметить, что синергетическая парадигма в педагогике не отрицает детерминизм, ибо многогранность человеческой природы не терпит редукции в педагогике. Абсолютизация синергизма, как и абсолютизация детерминизма, ведет к редукции педагогических процессов. В педагогике синергетика позволяет по-новому рассмотреть соотношение хаоса и порядка, переосмыслить роль хаоса в развитии человека и педагогических процессов.

Традиционные представления о порядке в образовательном процессе ассоциируются с регламентированной по времени упорядоченностью учебного материала, логикой прохождения дисциплин, эволюционной последовательностью формирования знаний, навыков и умений и т. д. Нарушение упорядоченности, логики и последовательности рассматривается как хаос и оценивается негативно, ибо порядок есть более совершенное в сравнении с хаосом.

Однако окружающая реальность показывает, что хаос может быть более совершенным, нежели порядок последовательного и логичного. Человек зачастую находит совершенство в том, что мы по традиции называем хаосом. В хаосе зарождается гармония, совершенство и порядок. Хаос и порядок не существуют друг без друга, в процессе развития обучающегося и образовательного процесса они взаимополагают и взаимообусловливают друг друга, формируя новые уровни педагогической реальности.

Необходимым условием возникновения процессов внутриличностной информационной самоорганизации является неравновесность и включенность человека в педагогические процессы, которые развиваются в информационном пространстве. Неравновесное состояние внутриличностной информационной системы человека активизирует образовательный процесс, обостряя взаимодействия обучающего и обучающегося. Заметим, что обучающийся, находящийся в неравновесном состоянии, может отдать предпочтение внешним информационным потокам, которые не контролируются педагогическими коллективами. При этом случайные, относительно слабые противоправные и антинаучные по содержанию информационные потоки могут сыграть решающую роль в развитии обучающегося человека и его выборе соответствующих жизненных стратегий.

Вместе с тем чувствительность обучающегося в условиях неравновесного состояния к информационным флуктуациям, обусловленным его внутренней активностью, и к информационным флуктуациям, поступающим из внешней среды, открывает перед педагогическими исследователями новые перспективы развития педагогической науки и совершенствования педагогической практики.

В интересах разработки синергетической парадигмы в педагогике рассмотрим динамику хаоса и порядка в педагогических циклах интериоризации человеком информации внешней среды.

Педагогический цикл интериоризации индивидом информации, воспринимаемой из внешней среды, состоит из четырех этапов [3]. На первом этапе человек воспринимает внешнюю информацию. На втором осуществляется внутренняя деятельность по оценке информации, воспринимаемой из внешней среды. Третий характеризуется как процесс внутренней духовной деятельности по интериоризации индивидом внешней информации. На четвертом этапе доминирует стремление к начальному состоянию [3].

В общем, механизм внутриличностной информационной самоорганизации представляется как педагогический цикл интериоризации индивидом информации, воспринимаемой из внешней среды. Внутриличностная самоорганизация возможна при условии, что рациональная сфера и система ценностей индивида находятся в неравновесном динамическом состоянии стремящегося к точке бифуркации.

В жизни человека могут быть периоды, когда он переосмысливает свои знания и переоценивает свои ценности. Коренные изменения приводят внутриличностную систему в неравновесное состояние. Неравновесное состояние динамической внутриличностной системы индивида возникает при выходе управляющих параметров (внутренняя оценочная деятельность воспринимаемой информации и интенсивность потоков внешней информации, воздействующих на индивида) за пределы области допустимых значений. Это может быть связано и с переходом управляющих параметров в этически полярно противоположную область моделируемого пространства внутриличностной самоорганизации.

В рамках разрабатываемого информационного подхода к человеку следует отметить, что развитие человека в процессе жизненного пути представляется в виде множества следующих друг за другом циклов, образующих педагогическое время жизни человека. Общность людей проявляется в повторяющейся форме циклов и их периодичности, личностная уникальность – в свободе внутриличностной оценочной деятельности. Противоречивое единство общего и индивидуального определяет пространственную область личностного развития.

Итак, точного повторения следующих друг за другом циклов быть не может. Множество циклов образуют в пространстве ВОД–ИВС (ВОД – внутренняя оценочная деятельность воспринимаемой информации внешней среды; ИВС – интенсивность потоков внешней информации, воздействующих на индивида) область личностного развития (рис. 1).

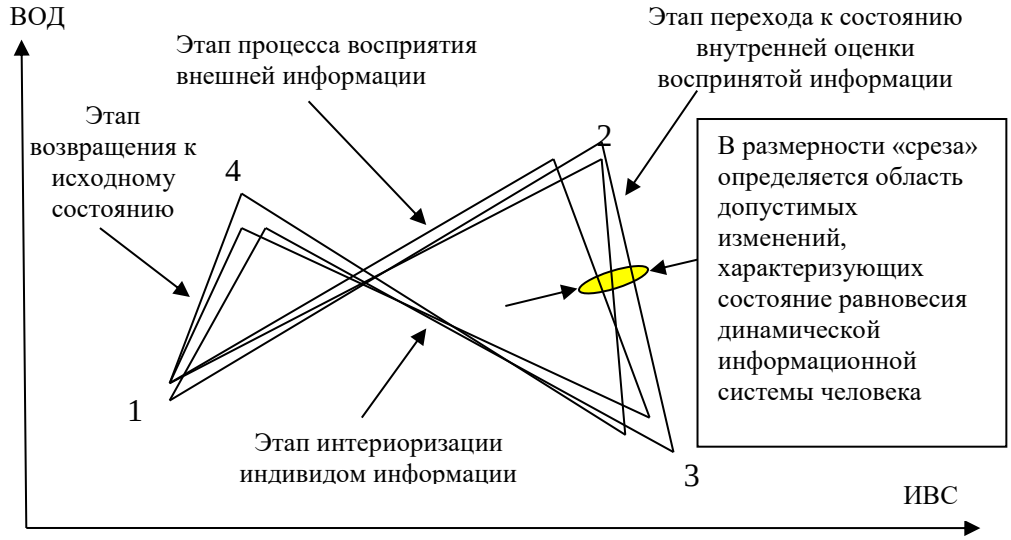


Рис. 1. Множество циклов интериоризации человеком информации внешней среды.

Из рис. 1 видно, что в множестве циклов интериоризации человеком информации внешней среды хаос порождается упорядоченными структурами. Упорядоченными являются сами циклы, разворачивание которых закономерно подчинено повторяющейся последовательности сменяющих друг друга этапов. Упорядоченность педагогического цикла с необходимостью предполагает хаос, который является источником вариативности личностного развития и обязательным условием самоорганизации новых уровней порядка и устойчивости педагогического цикла.

Неповторимость каждого цикла усвоения информации обусловлена несколькими факторами. Прежде всего различна по содержанию и характеру информация, интериоризируемая индивидом; также различными являются социальные условия, при которых информация интериоризируется, различным является и состояние человека, и его установка на интериоризацию информации.

Конкретный цикл отличается от следующего или предыдущего силой протекающих процессов, спецификой внешних условий, степенью интенсивности внутренней оценочной деятельности индивида по усвоению информации, доминированием тех или иных этических установок. Очевидно, что вероятность совпадения комбинации всех этих факторов, действующих на разворачивание конкретного цикла, в реальности является ничтожной, которой можно пренебречь.

Из рис. 1 видно, что в пространстве ВОД–ИВС образуется сфера, в которую вписываются траектории всего множества циклов интериоризации индивидом информации. Данная сфера образует пространство интериоризации человеком информации внешней среды в процессе жизненного пути, т. е. пространство, характеризующее организацию

педагогической природы человека. «Педагогическую природу человека образует самоорганизующаяся рациональная сфера и система ценностей, которые являются основными педагогически значимыми внутриличностными компонентами сущности человека» [4, с. 155]. В размерности «среза» определяется область допустимых изменений, характеризующих состояние равновесия динамической внутриличностной системы человека.

Анализ пространства, образованного циклами интериоризации индивидом информации, показывает, что в неповторимости траекторий циклов проявляется хаос. Динамика размерности «среза» позволяет судить об изменении меры хаоса в развитии обучающегося человека. Сравнительный анализ размерности «среза» на разных этапах жизненного пути индивида позволяет определять меру хаоса в процессах организации внутриличностной системы человека.

В интересах анализа динамики выделенной области хаоса обозначим область «среза» символом ПХ (пространство хаоса).

Тогда Δ ПХ / $\Delta t \rightarrow 0$ свидетельствует о незначительных отличиях в силе протекающих процессов, характеристиках внешних условий, интенсивности внутренней оценочной деятельности индивида по усвоению информации и этических установках. В жизни такого человека нет творческих взлетов и падений, нет духовного поиска, мук и страдания.

Совокупность событий, при которых Δ ПХ / $\Delta t = 0$, может рассматриваться как идеализация, ибо невероятным является повторение абсолютно равных событий в динамике развития жизненного пути человека.

Тенденция изменений Δ ПХ / $\Delta t \rightarrow max$ свидетельствует о нестабильности и неустойчивости факторов, обусловливающих особенности развивающихся процессов. Высокая динамика хаоса определяется кардинальными изменениями в исторических условиях жизни человека, скачками интенсивности внутренней оценочной деятельности индивида по усвоению информации, полярной противоположностью этических установок и переоценкой имеющихся ценностей. В данном случае стремление хаоса к максимально допустимым значениям свидетельствует об увеличении внутриличностной активности обучающегося в самосозидании самого себя. Иными словами, повышение результативности образовательного процесса обусловливается положительной динамикой хаоса, возникающего в упорядоченных циклах интериоризации информации.

Множество циклов интериоризации индивидом информации внешней среды образует в пространстве ВОД–ИВС ограниченную область изменений, которая может быть определена как пространство личностного развития (рис. 2). Выделенное пространство личностного развития позволяет судить о духовном трудолюбии индивида, которое проявляется в самоорганизации самого себя. Размерность педагогических циклов характеризует меру пространства и интенсивность личностной самоорганизации.

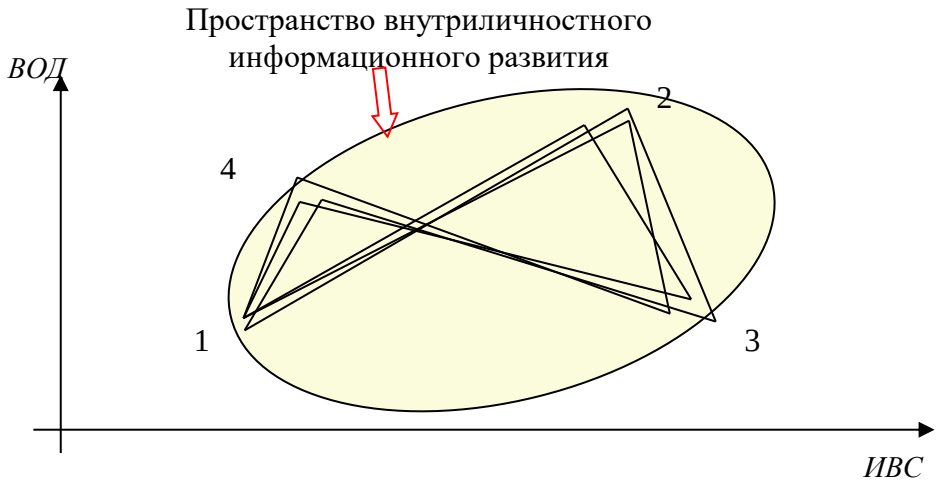


Рис. 2. Пространство личностного развития.

Границы индивидуального пространства самоорганизации обучающегося человека определяются совокупностью возможных вариантов личностного развития. Индивидуальная неповторимость человека проявляется в особенностях формы пространства личностного развития на разных этапах жизненного пути человека. В свою очередь, ограниченность области допустимых изменений пространства личностного развития демонстрирует наличие общего в индивидуальной сущности человека.

Формирование пространства личностного развития определяется силой или масштабностью процессов формирования сущностной системы человека. Размеры пространства позволяют определить меру интенсивности протекающих процессов и их силу. Сила этих процессов зависит от характера событий во внешней среде и характере реакции индивида на эти события. Под реакцией индивида понимается его личностная внутренняя оценка событий внешней среды. Каждый индивид по-своему относится к событиям внешней среды: одобряет или осуждает их, равнодушно к ним относится или они доставляют ему духовное страдание. Чем больше пространство индивидуального развития, тем более интенсивно протекают процессы внутриличностной самоорганизации.

Результаты педагогических воздействий, темпы и вектор развития (прогрессивное или регрессивное), поведение индивида в данном случае прогнозируемы в области допустимых значений. Разнонаправленная тенденция нравственного развития людей, выражаемая полярными этическими категориями «добро» и «зло», может отражаться различными областями пространства ВОД–ИВС.

Таким образом, информационная самоорганизация человека в

процессе жизненного пути характеризуется множеством следующих друг за другом циклов, образующих педагогическое время жизни человека. Анализ динамики циклов показывает, что высокая интенсивность внутриличностной информационной самоорганизации человека обусловливается увеличением меры хаоса. Педагогическое пространство личностного развития формируется под влиянием меняющейся в процессе жизненного пути активности человека по оценке воспринимаемой информации и мощности информационного потока внешней среды, действующего на индивида. В развивающемся образовательном процессе хаос может быть источником порядка, основой стабильности и упорядоченности.

Список литературы

1. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. Теория образования. Избр. пед. соч. М.: Педагогика, 1982. 653 с.
2. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой / пер. с англ., изд. 5-е. М.: КомКнига. 2005. 296 с.
3. Рукин А.В. Жизненный путь человека: информационный подход: монография. Тверь: ВА ВКО, 2016. 204 с.
4. Рукин А.В. Информационный подход к педагогической природе человека // Вестн. Твер. гос. ун-та Сер. «Психология и педагогика». Тверь, ТвГУ. 2017. № 4. С. 150–158.

CHAOS AND THE ORGANIZATION IN THE INFORMATION SELF-ORGANIZATION OF THE PERSON

A.V. Rukin

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

The article analyzes the dynamics of chaos and order in the information self-organization of a person. Information self-organization is represented in the form of a sequence of multiple cycles of the person's internalization of information from the external environment. The influence of chaos on the increase in the intrapersonal information self-organization of a person and the stability of order in the educational process is assessed. The space of personal development is allocated. The author justifies the position that chaos and order presuppose mutual existence, chaos is a necessary condition for the stability and orderliness of the educational process.

***Keywords**: educational process, determinism, synergetics, information self-organization, chaos, order, man.*

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, Тверь, ул. Жигарева, д. 5), e-mail: rukin.tver@yandex.ru

УДК 159.9.07: 37

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

С.А. Соколов

Тверской педагогический колледж

Осуществлен анализ категории «толерантность» в педагогическом аспекте, определены характерные черты толерантного отношения к окружающему миру. Проведен сравнительный анализ смыслов понятий «толерантность» и «терпимость».

Ключевые слова: *толерантность, личность, бытие, поликультурное общество, терпимость.*

Эволюция социальных институтов в целом, а также образовательных институтов в частности обусловливает введение в научный оборот новых понятий. Вместе с тем динамичность педагогической реальности требует их уточнения. Особенно это актуально при заимствовании понятий из зарубежной научной практики. На наш взгляд, таковым является понятие «толерантность».

Активное использование данной дефиниции связано с поиском путей разрешения проблем, которые возникают из-за миграции этносов из мест их традиционного проживания на территории народов с иными культурными традициями. Не вызывает сомнения факт повышения интенсивности миграционных потоков как в мире, так и в России в ближайшие десятилетия и, скорее всего, столетия. Как следствие, происходит переформатирования социальных структур, изменение привычных для большинства людей характеристик социальных систем и общественных отношений. В социальной, политической, экономической и духовной жизнедеятельности общества между собой вынужденно взаимодействуют индивиды, социальные группы и общности подчас с трудносовместимыми мировидением и миропониманием, нормами и правилами поведения, ценностными ориентирами. Повышается риск развития конфликтных ситуаций на этнической, религиозной и расовой почве, что требует поиска ответов на вызовы.

Одним из наиболее перспективных направлений деятельности по профилактике конфликтов между представителями различных этнических культур является целенаправленное формирование у подрастающего поколения толерантного отношения к окружающему миру. Особую роль при этом неизбежно должна играть система образования. Однако дефиниция «толерантность» требует уточнения своих смыслов с опорой на педагогические ценности.

С одной стороны, мы можем констатировать, что понятие «толерантность» активно используется в отечественной педагогической науке вслед за западной гуманитарной и педагогической мыслью. С

другой стороны, очевидно, что смысловая нагрузка данной дефиниции в отечественной педагогической науке и практике должна иметь трактовку, отвечающую особенностям национальной педагогической традиции и национальному характеру народов, проживающих в конкретном регионе РФ. Простое заимствования понятия без уточнения его смыслов в контексте национальной научной культуры в лучшем случае не будет способствовать развитию педагогической мысли и практики, а в худшем – приведет к развитию когнитивного диссонанса и потере понимания сущности происходящих в педагогической реальности изменений.

В контексте вышеизложенного считаем целесообразным провести анализ смыслов понятия «толерантность» с учетом традиционных подходов национальной педагогической культуры.

Толерантность в европейской культуре как ценность, а также как феномен отношений и поведения, по мнению А.А. Гусейнова, является своеобразным ответом на длительные религиозные войны XIX века [3]. Одной из причин возникновения исследуемого феномена в сфере общественных отношений следует считать необходимость прекратить преследования гугенотов-протестантов, чтобы сохранить целостность французского государства. Иначе говоря, феномен толерантности (в варианте веротерпимости) как отношения и поведения возникает в контексте некоторой политической целесообразности. Причем именно в этом значении данное понятие входит в оборот в русской лингвистической традиции. Так, в «Полном словаре иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке» М. Попова (1907) говорится, что «толерантность – это терпимость вообще, в частности веротерпимость». В «Словаре иностранных слов, вошедших в состав русского языка» А.Н. Чудинова (1910) отмечается: «толерантность – веротерпимость, то есть допущение государством, кроме господствующей церкви, отправления веры и богослужения других вероисповеданий» [11]. Вместе с тем в «Толковом словаре живого великорусского языка» В.В. Даля данное понятие не встречается, как и понятие «веротерпимость», что весьма показательно.

Согласно нашей точки зрения, толкование в отечественной традиции толерантности в начале XX века исключительно как веротерпимости, с одной стороны, связано с актуальными процессами межрелигиозного взаимодействия в данный период, а с другой стороны, с недостаточным осознанием значимости толерантных отношений в межэтнических и иных вариантах общественных взаимодействий.

В советский период понятие «толерантность» в научном обороте использовалось крайне ограниченно. Тем более что оно не включалось в речевые обороты в повседневной жизни, что отразилось в его отсутствии в «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова, издаваемом с 1949 г. [9]. Вместе с тем в «Большой советской энциклопедии» дефиниция

«толерантность» трактовалась исключительно в медицинском аспекте как ««терпимость» иммунной системы организма к пересаженным инородным тканям» [2].

Можно предположить, что *отсутствия данного понятия в активном научном обороте связано с историко-культурным контекстом советского периода*, в котором толерантное отношение к иному политическому строю, иному мировоззрению, иной (некоммунистической) жизненной позиции было недопустимо. С другой стороны, господствовавший в советский период принцип пролетарского интернационализма в системе межэтнических отношений строился на общности классовых интересов пролетариев различных национальностей, а их этнокультурные различия не рассматривались как актуальные.

В период болезненного распада СССР и обострения межэтнических конфликтов на его территории со всей очевидностью возросла значимость поиска новых оснований построения межэтнического диалога, которые будут способствовать отказу от насилия в решении накопившихся межнациональных проблем, сглаживанию межэтнического противостояния. В общественной и педагогической мысли активизировался поиск новых принципов выстраивания межэтнического диалога в условиях поликультурного общества. В научном обороте общественных наук, в том числе и педагогике, вновь появляется понятие «толерантность» и активизируется его осмысление в контексте происходящих событий.

Этнический ренессанс рубежа столетий подтолкнул не только отечественных исследователей, но и международное научное сообщество к диалогу о путях смягчения межэтнического противостояния на основе принципов толерантности, что отразилось в принятии «Декларации принципов толерантности» Генеральной конференцией ЮНЕСКО в 1995 г. В итоговых документах были предложены следующие трактовки понятия «толерантность»: «уважение, принятие и правильное понимание многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности». При этом в документе подчеркивается, что толерантности «способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений». Вместе с тем отмечается, что толерантность – «это не уступка, снисхождение или потворство», а «прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека» [5].

Решения конференции логически связаны с положениями, разработанными ЮНЕСКО на Всемирной конференции, прошедшей в Мексике в 1982 г. По результатам ее работы были сформулированы основополагающие принципы международной политики в области культуры вообще и этнической культуры в частности, среди которых

основным следует считать принцип единства и многообразия культур, подразумевающий необходимость признания равенства ценности всех культур и права каждого народа и каждого культурного сообщества утверждать свою культурную самобытность и обеспечивать ее уважение [8].

Логичным развитием идей ценности культурного многообразия и культуры толерантности стали решения 31-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО в Париже (2001 г.), в которых провозглашалась значимость «уважения разнообразия культур, терпимость, диалог, и сотрудничество в обстановке доверия и взаимного понимания», которые являются «лучшим залогом мира и международной безопасности» [4].

Таким образом, в международных документах было предложено до определенной степени согласованное содержание понятия «толерантность», которое тесным образом связано с *идеями ценности культурного многообразия и равноправного диалога культур*. Причем было обозначено, что толерантность является феноменом активного отношения к миру на основе признания ценностей свободы и прав личности. Вместе с тем заявлено, что толерантность имеет свои границы и не может рассматриваться как попустительство и потворство. При этом в международных документах подчеркивается, что толерантность является интегративным качеством личности и непосредственно связано с уровнем ее образованности.

В отечественной науке в те же десятилетия осуществляется анализ феномена толерантности исходя из отечественных традиций и социальной практики. Исследователи предлагали различные, подчас неоднозначные трактовки понятия.

Одной из наиболее глубоких и удачных попыток является осмысление исследуемого феномена коллективом признанных ученых А.Г. Асмоловым, Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой [1]. Весьма удачным с научной точки зрения представляется проведенное авторами сравнение смыслов, которые содержатся анализируемом понятии в различных языках. Авторы подчеркивают, что в английском языке толерантность трактуется как «готовность и способность без протеста воспринимать личность или вещь». В то же самое время во французском языке толерантность трактуется шире – как «уважение свободы другого, его образа мысли, поведения, политических и религиозных взглядов». В китайском языке акцент делается на способности человека «проявлять великодушие в отношении других», а в арабском – «прощение, снисхождение, мягкость, снисходительность, сострадание, благосклонность, терпение… расположенность к другим», в персидском – «терпимость, выносливость, готовность к примирению» [1, с. 8–9].

Предложенные трактовки феномена толерантности в разных лингвистических традициях наглядно демонстрируют тот факт, что смысловая нагрузка дефиниции в различных этнических культурах имеет

свои особенности. Западные культуры делают акцент на признание права иного на существование, а в восточных – на великодушие и снисходительность, готовность к примирению.

В «Современном словаре по педагогике» (2001) авторы-составители понимают толерантность как «терпеливость, выносливость, психологическую устойчивость при наличии фрустраторов и стрессов, сформировавшихся в результате снижения чувствительности к их повторяющемуся воздействию…. терпимость к различным мнениям, непредубежденность к оценке людей и событий» [13, с. 184], подчеркивая, что это значимое профессиональное качество учителя.

Особый интерес для нас представляет научно-педагогический анализ категории «толерантность», осуществленный А.А. Кораблевой, в котором автор раскрыл такие аспекты понятия «толерантность», как персонифицированность, социальная детерминированность, интегративность [7]. Считаем необходимым согласиться с выводами автора о том, что анализируемая категория имеет данные характеристики.

Однако следует уточнить смыслы данных характеристик в контексте нашего исследования. Под персонифицированностью мы понимаем непосредственную связь феномена толерантности с конкретной личностью, которая проявляется в ее качествах, свойствах, позиции, ценностях и раскрывается через поступки, поведение и деятельность. Социальный ракурс толерантности, по нашему убеждению, проявляет себя как значимый принцип социальных отношений и актуальной социальной нормы терпимого отношения к иному мнению, мировоззрению, позиции и т. д. Интегративный характер толерантности как феномена проявляется в описании бытия и толковании многими социальными науками, опыт которых заимствуется педагогикой [7].

Вместе с тем может возникнуть закономерный вопрос о замене в научном обороте термина «толерантность» на термин «терпимость», который довольно часто используется в научной литературе как синоним. Для этого проведем сравнительный анализ трактовок данных дефиниций в словарях и научной литературе. В «Толковом словаре русского языка» С.И. Ожегова в качестве одной из трактовок предлагается следующее: «терпимый – …умеющий без вражды терпеливо относиться к чужому мнению, взглядам, поведению» [9, с. 795]. В «Словаре по этике» под редакцией И. Кона сформулировано следующее понимание термина «терпимость»: это «моральное качество, характеризующее отношение к интересам, убеждениям, верованиям, привычкам в поведении других людей». Причем содержанием данного морального качества является «стремление достичь взаимного понимания и согласования различных интересов» [12]. В политологии феномен терпимости рассматривается с иного ракурса и прежде всего предполагает «готовность не препятствовать убеждениям, позициям или

действиям других, несмотря на отсутствие симпатии или даже неприязнь к ним» [10]. Свое понимание дефиниции предлагается в «Энциклопедическом словаре по психологии и педагогике»: «терпимость – свойство личности, умение спокойно и терпимо относиться к чему-либо (например, к чужому мнению)», что «способствует предотвращению конфликтов» [14].

Очевидно, что трактовки понятий «толерантность» и «терпимость» довольно схожи. Более того, в ряде случаев мы можем встретить их толкование посредством друг друга по моделям: «толерантность – это терпимость…» или «терпимость – это толерантность…». Однако значения, вкладываемые исследователями в данные понятия, имеют конкретные отличия.

Сравнительный анализ их содержания позволяет нам сделать вывод о том, что толерантность предполагает факт отсутствия у некоторого субъекта неприязни к иному, а терпимость – осознанный отказ субъекта отношений от открытого проявления неприязни. Во-вторых, толерантность как интегративное качество личности формируется довольно длительное время, тогда как терпимость может быть сформирована в меньший промежуток времени методами поощрения и наказания. В-третьих, толерантность как интегративное качество личности не может быть навязана субъекту отношений, а терпимость может быть навязана личности другими людьми. В-четвертых, терпимость можно рассматривать как первый этап и условие формирования толерантности. В-пятых, толерантность предполагает открытость к осмыслению иного, его причин и смыслов, а терпимость, предполагая отсутствие негативной реакции на иное, но не ориентируя личность на познание причин бытия иного и его сущности. В-шестых, толерантность является качеством активной по отношению к окружающему миру личности, а терпимость характеризует пассивное отношение к миру в целом и к иному в частности. Таким образом, *дефиниции «толерантность» и «терпимость» являются близкими по смыслу, но не тождественными.* Более того, понятие «толерантность» в отечественной педагогической традиции наполнено более широким содержанием, чем понятие «терпимость».

Следовательно, толерантность в педагогическом смысле – это форма активного отношения индивида к окружающему миру, в основе которого лежит признание права иного на существование через осмысление его причин и его значения для бытия другого человека. Вместе с тем толерантное отношение к явлениям окружающего мира имеет свои границы, которые определяются рамками традиционных ценностей и не должны быть попраны. Уточнение границ толерантного отношения и поведения в поликультурном обществе является одной из актуальных задач современных педагогических исследований.

Список литературы

1. Асмолов А.Г., Солдатова Г.Ч., Шайгерова Л.А. О смыслах понятия «толерантность» // Век толерантности: науч.-публицист. вестн. М.: МГУ, 2001. Вып. 1. С. 8–18.
2. Большая российская энциклопедия. URL: https://bigenc.ru/philosophy/text/4195625 (дата обращения: 02.10.2018).
3. Большая советская энциклопедия. 3-е изд. URL: http://bse.uaio.ru/BSE/2601.htm (дата обращения: 10.10.2018).
4. Всеобщая декларация о культурном многообразии. Принята 31-й сессией Генеральной конференции ЮНЕСКО. Париж, 2 ноября 2001 г. URL: https://docviewer.yandex.ru/view/89298446 (дата обращения: 10.09.2018).
5. Декларация принципов толерантности Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 года. URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations /toleranc (дата обращения: 24.09.2018).
6. Иванова О.А. Конфликты в школьной среде. СПб., 2003. 193 с.
7. Кораблева А.А. Научно-педагогический анализ категории «толерантность» // Ярослав. пед. вестн. 2013. № 3. Т. 2. С.14–20.
8. Культурная глобализация и принципы современной культурной политики. URL: http://bibook.ru/books/35857/default.htm (дата обращения: 09.09.2018)
9. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / РАН. Ин-т рус. языка им. В.В. Виноградова. 4-е изд., доп. М.: ООО «ИТИ Технологии», 2008. 944 с.
10. Политика. Толковый словарь. М.: Весь Мир / Д. Андерхипп, С. Баррнелл, П. Бернем и др. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/politology/4275/ТЕРПИМОСТЬ (дата обращения: 17.10.2018).
11. Словарь иностранных слов русского языка. URL: https://rus-foreign-words-dict.slovaronline.com/37530-ТОЛЕРАНТНОСТЬ (дата обращения: 09.10.2018).
12. Словарь по этике / под ред. И. Кона. URL: https://ethics.academic.ru/346/ ТЕРПИМОСТЬ (дата обращения: 17.10.2018).
13. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2001. 928 с.
14. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике. URL: https://psychology_ pedagogy.academic.ru/18471/ТЕРПИМОСТЬ (дата обращения: 17.10.2018).

TOLERANCE AS A PEDAGOGICAL CATEGORY

S.A. Sokolov

Tver Pedagogical College

The analysis of the category of «tolerance» in the pedagogical aspect is carried out, as well as the characteristic features of tolerant attitude to the world around are defined. A comparative analysis of the meaning of the concepts of «tolerance»and «terpimost».

***Keywords**: tolerance, personality, being, multicultural society, terpimost.*

Об авторе:

СОКОЛОВ Сергей Александрович – директор ГБПОУ «Тверской педагогический колледж» (170043, Тверь, Октябрьский проспект, 71а), e-mail: tverpedcollege.ru

УДК 378.011.371 + 17

«ЗНАНИЕВАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ» НРАВСТВЕННОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ: АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ

Е.В. Шипанова

Самарский государственный технический университет

Представлены результаты изучения нравственного сознания студентов – будущих инженеров – в части, относящейся к «знаниевой составляющей» такого сознания инженера; выявляется, что их нравственное сознание в целом есть обыденное сознание: представления студентов о категориях «нравственное сознание», «нравственно-понимающее отношение к природе и к человеку», «мораль» и «ценность» есть представления обыденного сознания; будущие инженеры не видят различий между нравственным сознанием и моралью, связывают нравственно-понимающее отношение к природе и человеку с процессуальностью действий и поступков.
Ключевые слова: *будущий инженер, нравственное сознание, «знаниевая составляющая», нравственно-понимающее отношение к природе и человеку, мораль, ценность, экологический запрет.*

Формирование нравственного сознания будущего инженера не может базироваться только на понимании значимости развития у него такого сознания. Требуется видение реальных путей развития нравственного сознания студентов. Такое видение реальных путей формирования нравственного сознания студентов – будущих инженеров – обеспечивается «получением достоверного эмпирического материала» [9, с. 68] о состоянии нравственного сознания первокурсников.

В данной статье речь идет о конкретном эмпирическом знании, а именно о знании, получаемом в результате выявления «знаниевой составляющей» [3, с. 102] такого сознания. «Знаниевая составляющая» нравственного сознания студентов есть не что иное, как один из структурных компонентов такого сознания инженера. Другим компонентом такого сознания инженера является нравственно-понимающее отношение инженера к природе и человеку.

Содержание «знаниевой составляющей» представлено моральным знанием о категориях «нравственное сознание», «нравственно-понимающее отношение к природе и человеку», «мораль», «ценность», о понятиях нравственного сознания инженера и об экологических запретах. Включение в содержание такой составляющей нравственного сознания инженера знания о категориях «нравственное сознание», «нравственно-понимающее отношение к природе и человеку», «мораль», «ценность» объясняется тем, что категория «нравственное сознание» как ключевое получает свое объяснение в терминах этики, какими являются мораль и ценность. Включение категории «нравственно-понимающее отношение к

природе и человеку» объясняется тем, что нравственное сознание инженера есть субъективный способ существования нравственно-понимающего отношения инженера к природе и человеку. «В личностном плане проблема сознания – это прежде всего проблема субъективных отношений личности» [5, с. 257].

При многообразии факторов формирования нравственного сознания будущего инженера одним из ведущих является педагогическая деятельность преподавателя вуза. Для того чтобы формировать такое сознание у студентов вуза, он должен иметь представление, во-первых, о том, что «знает» их нравственное сознание о содержании таких категорий, как «нравственное сознание», «нравственно-понимающее отношение к природе и человеку», «мораль», «ценность», о понятиях нравственного сознания, об экологических запретах. Другими словами, исходным пунктом формирования нравственного сознания студентов является выявление «знаниевой составляющей» такого сознания.

Моральное знание как структурный компонент нравственного сознания будущих инженеров изучается с помощью метода понятийного словаря. Беседы со студентами служат материалом для качественного анализа полученного эмпирического знания. Основное внимание мы обращаем на то, осознают ли студенты значение нравственно-понимающего отношения к природе и человеку.

Изучение нравственного сознания студентов – будущих инженеров – проводилось на базе факультета промышленного и гражданского строительства Самарского государственного технического университета. В экспериментальной работе приняли участие 90 студентов.

В данной статье использованы неопубликованные материалы проведенного нами ранее исследования, посвященного формированию нравственного сознания студента – будущего инженера [8, с. 60–70].

Обратимся к полученному эмпирическому знанию и осуществим его качественный анализ. Выявление «знаниевой составляющей» нравственного сознания первокурсников осуществлялось с помощью метода понятийного словаря. Будущие инженеры отвечали на следующие вопросы: «Какой смысл Вы вкладываете в содержание категорий "нравственное сознание", "нравственно-понимающее отношение к природе и человеку", "мораль", "ценность"?», «Какие понятия морали, нравственного сознания Вы знаете?», «Какие экологические запреты Вы знаете?».

Анализ ответов студентов на первый вопрос выявил, что у 4,4 % первокурсников отсутствует представление о том, что такое нравственное сознание; у 5,5 % – что такое нравственно-понимающее отношение к природе и к человеку; у 3,3 % – что такое мораль и ценность. Это будущие инженеры, которые не ответили на поставленный вопрос.

Дальнейший анализ ответов первокурсников показывает, что

представления студентов о данных категориях в целом есть представления обыденного сознания. Обыденное сознание, как подчеркивает Е.В. Улыбина, «есть совокупность представлений, установок и стереотипов, основывающихся на непосредственном повседневном опыте людей и доминирующих в социальной общности, которой они принадлежат» [7, с. 87].

Факт того, что сознание практически всех студентов является обыденным, есть следствие имеющегося у них повседневного опыта, который не стал, да и не может стать предметом рефлексии в силу того, что сознание находится на обыденном его уровне. Обыденное мышление, как подчеркивает Е.В. Улыбина, «не становится предметом рефлексии в обычной жизни» [7, с. 89]. Подтверждение тому, что сознание первокурсников в целом есть обыденное сознание, мы находим в ответах студентов. Так, никто из студентов не указывает на то, что нравственное сознание так или иначе может быть сведено к знаниям, что определяющей для нравственного сознания является «знаниевая его составляющая».

Следует отметить, что первокурсники, во-первых, акцентируют внимание на том, что нравственное сознание является понимающим сознанием: «Понимание людьми важности различных моральных понятий», «Понимание неписаных ценностей, задач и стремлений к их осуществлению», «Понимание того, что хорошо и что плохо», «Понимание чего-то высшего, осознание своих поступков, слов, мыслей». Верно отметив, что нравственное сознание есть понимающее сознание, первокурсники тем не менее неправильно трактуют смысл понимания. Понимание, как подчеркивает Л.П. Киященко, «образует невидимую часть айсберга, который на поверхности светится знаниевыми образованиями» [3, с. 101]. Однако можно полагать, что предпосылки для овладения студентами знанием о данных категориях, имеются, поскольку «сфера сознания <…> постоянно до-образовывается с помощью обучения-понимания-сознания» [3, с. 101].

Во-вторых, студенты интуитивно осознают, что нравственное сознание является рефлексивным сознанием: «Осознание нравственного уровня поступков, деятельности человека», «Осознание правил поведения, умение отличать хорошее от плохого», «Осознание нравственных и моральных норм поведения», «Осознание своего места в системе представлений о хорошем и плохом», «Осознание человеком, что такое мораль, совесть, добро», «Осмысленное поведение человека в обществе» и т. п.

Беседы со студентами показали, что они так же интуитивно осуществляют и рефлексию поступков и действий, мыслей и т. д. Однако у них отсутствует представление о том, что такое рефлексия. Лишь 21,1 % первокурсников отмечают, что рефлексия – это обращение в своих мыслях назад. У 11,1 % студентов рефлексия ассоциируется с рефлексом.

В-третьих, первокурсники интуитивно приходят к мысли о том, что сознание есть отношение: «Отношение к нравственным законам,

правилам, критериям, их осознание и исполнение», «Отношение между людьми. Понимание своих поступков». Как видим, ряд студентов связывает отношение с пониманием.

В-четвертых, они определяют нравственное сознание через понятие «сознание»: Нравственное сознание – это «сознание высших принципов, идеалов человека. У каждого они свои», «Сознание человека о каких-либо идеалах», «Сознание человека, при котором он понимает ценность чего-либо и относится к этому с пониманием» и т. п. Следует отметить, что первокурсники, раскрывая смысл категории «нравственное сознание», отмечают, что такое сознание формируется «на добродетельных общечеловеческих принципах», что его основой являются «нравственно-этические ценности». Студенты путают нравственное сознание с моралью («сознание схоже понятию морали»), с принципами («сознание есть принцип нравственности»), с позицией человека («сознание – это позиция человека»), с совестью (не указывая собственно на совесть, студенты отмечают такую ее характеристику, как «определение человеком правильности действий относительно морали, хорошо это или плохо». Совесть, согласно Д. Локку, «это наше собственное мнение или суждение о нравственной правильности или порочности наших собственных действий» [4, с. 119]).

Аналогичным образом и представления студентов о категориях «нравственно-понимающее отношение к природе и к человеку», «мораль» и «ценность» есть представления обыденного сознания.

Не анализируя в полном объеме полученное эмпирическое знание о том, что «знает» нравственное сознание студентов о данных категориях, отметим, что если одни студенты акцентируют внимание, например, на том, что нравственно-понимающее отношение к природе и человеку есть «бережное отношение к природе» (16,6 %), «гуманное отношение к природе» (13,3 %), «понимание единства с природой» (10,0 %), «отношение к природе, в котором человек осознает свою ответственность по отношению к ней» (8,8 %), «уважительное отношение ко всему созданному не человеческим усилием и трудом» (5,5 %) и др., то другие студенты связывают нравственно-понимающее отношение к природе и человеку с процессуальностью действий и поступков: «защита от вредного воздействия, восстановление уничтоженной экологии» (20,0 %), «незагрязнение окружающей среды, неубивание животных, хорошее отношение к природе» (8,8 %), «не нарушать экологические запреты, гуманно относиться к природе, не наносить вред» (5,5 %), «охрана окружающей среды от вредных факторов» (5,5 %), «создавать заповедники, ходить на субботники, убирать леса от мусора» (1,1 %). Общая сумма – больше 100 %, поскольку студенты высказали ряд суждений относительно того, какой смысл они вкладывают в содержание категории «нравственно-понимающее отношение к природе и к человеку».

Исследованием установлено, что лишь у 17,7 % первокурсников (16 человек) есть какое-то представление о морали. Из них 7 человек полагают, что «мораль есть совокупность норм и правил поведения, принятых в обществе»; 5 – «общепринятые представления о хорошем и плохом»; 3 – «правила и нормы, определяющие поведение человека в обществе и его взаимоотношения с другими людьми»; 1 – «свод правил и ценностей, согласно которым, вы поступаете хорошо».

Следует также отметить, что два студента (2,2 %) акцентируют внимание на регулятивной функции морали: «мораль есть способ регулирования поведения людей в обществе», «особый вид норм и принципов, регулирующих сознание и поведение людей»; пять студентов (5,5 %) – на ее неинституциональной форме: «совокупность неофициальных положений, включающих в себя сочувствие, сострадание, уважение к традициям, равенство людей». Как видим, у студентов, если принимать во внимание отдельные их суждения о морали, имеется представление о морали как о системе норм, требований, правил.

Анализ ответов первокурсников относительно понимания ими категории «ценность» выявил, что у 56,6 % студентов имеется представление о ценности как о чем-то имеющем значение для человека: «важность, значимость чего-либо», «значимость объектов» и т. д. Такое понимание студентами ценности вписывается в целом в научные представления о ценности как значении: «ценность есть значение объекта для субъекта» [2, с. 68]), как значимости: «ценность есть значимость данной вещи для людей» [1, с. 5]. При этом 11,1 % студентов указывает на конкретную ценность, а именно на благо, 2,2 % отмечают, что ценность является критерием оценки.

Знание инженером экологических запретов, следование данным запретам в своей деятельности является одним из важнейших моральных требований, предъявляемых к его деятельности. «В этом смысле, – пишет Т.В. Мишаткина, – вполне реальна выработка свода экологических запретов, основанных на законах науки и обращенных и к Человеку, и к Иному. Они будут действовать в той мере, в какой верны эти законы, более того, в той мере, в какой эти законы правильно применяются, то есть в какой степени Человек действует сообразно законам Иного» [6, с. 297]. Таким Иным для инженера предстает природа, «основанием союза с которой может стать установление субъект-субъектных отношений между человеком и природой» [6, с. 296].

Такой союз инженера с природой становится прочным, если он соблюдает экологические запреты или императивы, мораторий на конкретные действия, наносящие вред природе как среде обитания самого человека.

С этой точки зрения интерес представляет знание студентами экологических запретов. Обратимся к эмпирическому знанию, полученному в результате анализа ответов студентов на вопрос: «Какие

экологические запреты Вы знаете?».

Анализ ответов студентов показывает, что будущие инженеры в целом знают экологические запреты. С точки зрения первокурсников, такими основанными на науке запретами являются запреты на «выброс вредных веществ в природу» (15,5 %), на «неправильную утилизацию химических отходов», «загрязнение вод» (7,7 %), на «загрязнение воздуха и воды химическими отходами» (7,7 %), на «выброс химически опасных веществ в окружающую среду» (5,5 %), на «использование и испытание ядерного оружия» (5,5 %) и др.

Среди экологических запретов, на которые указали студенты, есть запреты, которые не основываются на законах науки, а базируются на представлениях о бытовой деятельности человека. Это запреты на «выброс мусора» (25,5 %), на «вырубку деревьев» (15,5 %) и др.

В контексте решения проблемы формирования нравственного сознания будущих инженеров интерес представляет выявление того, какие понятия морали, нравственного сознания знают студенты. В результате анализа ответов студентов на вопрос: «Какие понятия морали, нравственного сознания Вы знаете?», установлено, что 17,7 % первокурсников не знают ни одного понятия морали.

Анализ полученного эмпирического знания о том, какие понятия нравственного сознания знают студенты, показывает, что у них в целом имеются представления о понятиях морали. Не приводя названные первокурсниками понятия морали, заметим, что они в целом назвали все основные понятия морали, понятия нравственного сознания. Это понятия долга, чести, справедливости, милосердия, ответственности, добра, зла, блага и др. Однако среди названных студентами понятий морали, понятий нравственного сознания в научном смысле этого слова таковыми не являются «бережное отношение к природе, толерантное отношение ко всем членам общества, желание принести пользу окружающему миру» (5,5 %), «не убий, не укради, не обижай ближнего» (5,5 %), «делать добро бобрам, творить во благо окружающему, не бранить подчиненных попусту, заботиться о флоре и фауне» (1,1 %), «не бросить друга в беде» (1,1 %) и др. Также 3,3 % студентов интуитивно осознают, что понятие фиксирует отношение, а не свойства и не качества. Так, несмотря на то, что названное ими понятие «отношение человека в обществе, характер его поведения и недостатки» таковым не является, они осознают, что понятие фиксирует отношение.

В результате изучения «знаниевой составляющей» нравственного сознания первокурсников установлено, что их сознание в целом есть обыденное.

Представления студентов о категориях «нравственное сознание», «нравственно-понимающее отношение к природе и человеку», «мораль» и «ценность» есть представления обыденного сознания. Никто из студентов не указывает на то, что определяющей для нравственного

сознания является «знаниевая его составляющая», представленная знанием о понятиях нравственного сознания. Интуитивно осознавая, что нравственное сознание является понимающим сознанием, первокурсники неправильно трактуют смысл понимания. Студенты интуитивно осознают, что нравственное сознание является рефлексивным сознанием; осуществляют рефлексию поступков и действий; им приходят к мысли о том, что сознание есть отношение. Будущие инженеры не видят различий между нравственным сознанием и моралью, связывают нравственно-понимающее отношение к природе и человеку с процессуальностью действий и поступков. Большая часть понятий морали, понятий нравственного сознания, ценностей, которые «знает» нравственное сознание первокурсников, таковыми в научном смысле этого слова не являются.

Список литературы

1. Блюмкин В.А. Мир моральных ценностей. М.: Знание, 1981. 64 с. 2. Каган М.С. Философская теория ценности. СПб.: Петрополис, 1997. 205 с.
2. Киященко Л.П. Что сознание понимает в знании? // Что значит знать? Сб. науч. ст. М.: Центр гуманитарных исследований, 1999. С. 100–110.
3. Локк Д. Опыт о человеческом разумении // Соч.: в 3 т. Т. 1. М.: Мысль, 1985. 621 с.
4. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999. 350 с.
5. Мишаткина Т.В. Экологическая этика // Этика: учеб. пособие / Под ред. Т.В. Мишаткиной, Я.С. Яскевич. Мн.: Новое знание, 2002. С. 273–303.
6. Улыбина Е.В. Психология обыденного сознания. М.: Смысл, 2001. 263 с.
7. Шипанова Е.В. Содержание и методы формирования нравственного сознания студента – будущего инженера: дис. … канд. пед. наук. Самара: ПГСГА, 2013. 220 с.
8. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М.: Эдиториал УРСС, 1997. 444 с.

«KNOWLEDGE COMPONENT» OF THE MORAL CONSCIOUSNESS OF STUDENTS – FUTURE ENGINEERS: STATE ANALYSIS

E.V. Shipanova

Samara State Technical University

This article provides the results of studying the moral consciousness of students-future engineers in the aspect of «knowledge component» of such consciousness. It is revealed that their moral consciousness as a whole is the ordinary consciousness: the students' view on such categories as «moral consciousness», «moral-understanding attitude to nature and man», «morality» and «value» that are the views of ordinary consciousness. Future engineers do not see the difference between moral consciousness and morality. In their mind moral-understanding attitude to nature and man refers to procedural actions and deeds.

Keyword: *future engineer; moral consciousness, «knowledge component», moral-understanding attitude to nature and man, morality, value, environmental ban.*

Об авторе:

ШИПАНОВА Елена Валерьевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры лингвистики, межкультурной коммуникации и русского как иностранного, ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», e-mail: e.v.shipanova@mail.ru

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 78 (09)

О ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАХ ШКОЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РУССКОМ ЗАРУБЕЖЬЕ (1920–1930-е гг.)

Н.П. Мамаева

Детская музыкальная школа № 6 «Классика» г. Перми

Показано, что философами и педагогами Русского зарубежья «первой волны», разрабатывавшими вопросы образования и воспитания русских детей в условиях эмиграции, был выдвинут и обоснован ряд фундаментальных идей, имевших основополагающее значение для музыкального образования в русских школах за границей как его теоретическая основа. К их числу относились идеи о необходимости сохранения национальной идентичности детей беженцев, их обучении и воспитании на основе отечественных духовных ценностей, учении Русской православной церкви, лучших достижениях отечественного и мирового искусства. Обоснован тезис о том, что музыкальное искусство трактовалось русской эмигрантской философско-педагогической мыслью как мощный фактор национального, нравственного, эстетического воспитания детей русских беженцев, эффективное средство их психоэмоциональной поддержки.

Ключевые слова: *Русское зарубежье, школьное музыкальное образование, теоретические основы.*

В Русском зарубежье 1920–1930-х гг. проводилась значительная работа по теоретическому осмыслению основополагающих вопросов образования и воспитания детей и юношества. Необходимость этой работы диктовалась принципиально иными по сравнению с дореволюционной Россией условиями, в которых оказались русские беженцы и их дети за границей. Большой вклад в разработку вопросов обучения и воспитания детей и юношества в условиях эмиграции внесли находившиеся за рубежом русские философы и педагоги А.Л. Бем, С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, И.А. Ильин, А.В. Жекулина, А.А. Земляницын и др. Проведенный нами анализ работ этих мыслителей показал, что ими был выдвинут и обоснован ряд идей, составивших теоретическую базу обучения и воспитания детей в русской зарубежной школе.

Основополагающее значение для музыкального образования в школах Русского зарубежья как его теоретическое основание имела выдвинутая русскими философами *идея о необходимости сохранить в условиях эмиграции русских детей русскими*. Возможность достижения этого виделась через построение всей воспитательно-образовательной деятельности эмигрантских школ и внешкольных учреждений на основе

национальных духовных ценностей. К числу приоритетных национальных ценностей в образовании и воспитании они относили родной язык, русскую литературу, отечественную историю, русское искусство, традиции семейного воспитания, православие. Мыслители считали, что образовательный процесс должен быть максимально насыщен национальными ценностями. В связи с этим И.А. Ильин писал: «…надо сделать так, чтобы все прекрасные предметы, впервые пробуждающие дух ребенка, вызывающие в нем умиление, восхищение, преклонение, чувство красоты, чувство чести, любознательность, великодушие, жажду подвига, волю к качеству – были национальными, у нас в России – национально-русскими; и далее: чтобы они почуяли в себе кровь и дух своих предков и приняли бы любовью и волею – всю историю, судьбу, путь и призвание своего народа; чтобы их душа отзывалась трепетом и умилением на дела и слова русских святых, героев, гениев и вождей» [20, с. 319].

Основную цель образования в эмигрантской школе мыслители Русского зарубежья видели в формировании национального мировоззрения учащихся. К задачам такого образования они относили формирование у учащихся понимания исторического развития русского народа, воспитание их на сокровищницах русской культуры. Опора на национальные ценности образования, отмечает М.В. Богуславский, являлась важнейшим средством сохранения и воспроизводства отечественной культуры, способствовала органичному вхождению русских людей в иную социокультурную реальность [6, с. 51].

Важное значение для музыкального образования в русской эмигрантской школе как одна из его теоретических основ имела проповедовавшаяся русскими философами-эмигрантами *идея целостной личности* и связанная с ней *идея целостного образования*. Идеал целостности активно разрабатывался отечественной философской мыслью еще в XIX веке. Под целостной личностью, по мнению В.И. Адищева, русские философы того времени понимали личность, в которой «все ее духовные силы – познавательные, нравственные, религиозные, эстетические – соединены в единое гармоничное целое», а целостное образование они трактовали как процесс развития всех духовных сил человека [1, с. 95]. Философы Русского зарубежья, отстаивая вслед за предшественниками необходимость организации деятельности русской школы на основе идеала целостности, подчеркивали его особую актуальность в условиях эмиграции. Так, В.В. Зеньковский писал, что именно в эмиграции появилась возможность целостности «в силу единства нашей судьбы, нашего жизненного пути. Это духовно объединяет нас с детьми и в школе, и в семье и создает возможность более глубокого и всестороннего воспитательного воздействия нашего на молодое поколение» [12, с. 173]. Мыслитель критиковал современную

ему школу за ее односторонность, отмечал, что «радикальное зло современной школы заключается в ее нецелостности, в том, что она поддерживает и укрепляет изоляцию интеллекта от других сил души, имеет в виду не развитие личности ребенка в целом, а развитие отдельных его сторон» [17, с. 171].

Важную роль в развитии целостной личности философы Русского зарубежья отводили духовно-нравственному воспитанию. С.И. Гессен, размышляя о духовном воспитании личности, подчеркивал, что «могущество индивидуальности коренится не в природной мощи ее психофизического организма, но в тех духовных ценностях, которыми проникается ее душа» [9, с. 18]. Философы отмечали, что в духовном воспитании детей-эмигрантов надо не столько учить детей, сколько интересоваться их жизнью, уметь разделить с ними их детские радости и волнения. А.Л. Бем большое значение отводил роли учителя как психолога, который должен «найти путь к душе современного ребенка» [4, с. 216].

В деле духовного воспитания детей философы предлагали обратиться к русским православным традициям. Они отмечали, что именно религия в условиях эмиграции должна давать детям «духовное питание», духовную опору. В.В. Зеньковский говорил о «иерархической структуре личности», где духовная страта является определяющей и объединяющей в целостность. Он отмечал, что русские школы в большей степени должны насыщать духовную и моральную природу детей всем тем глубоким и ценным, что заключено в русской культуре, а основой русской культуры является православие [8, с. 51]. И.А. Ильин писал о духовном как части национального воспитания, а молитву относил к национальной сокровищнице. Философ отмечал, что молитва даст ребенку духовную гармонию, источник духовной силы, научит его сосредотачивать чувство и волю, даст ему религиозный опыт и поведет его к религиозной очевидности по-русски [14, с. 21].

В формировании целостной личности философы Русского зарубежья указывали на необходимость развития природных индивидуальных качеств человека. В.В. Зеньковский в связи с этим писал: «Мы не можем ничего навязывать ребенку, потому что не существует одного для всех идеала, каждая индивидуальность должна найти свой путь к своей идеальной форме» [11, с. 9].

В развитии целостной личности философы большую роль отводили эстетической составляющей. Так, А.Л. Бем отмечал, что эстетическое воспитание имеет первостепенное значение для всего строя душевной жизни ребенка. Школа, писал он, слишком загружена интеллектуальным материалом, в семье наблюдается «безэстетичность», отсутствие общения с природой, отсутствие няни, сказки, падение культа песни – все это лишает душу эстетических эмоций. Философ был

убежден, что детей надо спасать через красоту [3, с. 229–230]. В докладе «Эстетический момент воспитания», зачитанном на педагогическом съезде (Прага, 1929), А.Л. Бем говорил, что желательно поощрять молодежь во всех областях творчества. В приобщении молодого поколения к русской национальной стихии, считал он, следует большое место отводить музыке и пению [15, л. 18].

Идея целостной личности нацеливала педагогику и образовательную практику Русского зарубежья на решение проблемы разностороннего развития личности, всех ее духовных сил, включая эстетическое начало. Она обосновывала необходимость введения в содержание общего образования эмигрантской школы предметов искусства, в том числе предмета «Пение».

Большое значение для музыкального образования в эмигрантских школах в качестве его теоретической базы имели наработки философов Русского зарубежья о сущности и функциях искусства, роли музыки в воспитании подрастающего поколения. Особенно значимый вклад в исследование этих вопросов внесли И.А. Ильин, В.В. Зеньковский, С.И. Гессен, М.Н. Ершов, что делает необходимым рассмотреть их работы более подробно, изложив и краткие сведения об этих мыслителях.

В философских трудах *Ивана Александровича Ильина* (1883–1954), созданных в эмиграции, значительное место уделено вопросам воспитания подрастающего поколения. Образование без воспитания, писал он, не формирует человека, а «разнуздывает и портит его» [13, с. 412]. Говоря об особой значимости национального начала в воспитании русских людей в эмиграции, он отмечал, что «человек, утративший доступ к духовной воде и духовному огню своего народа, становится безродным изгоем, беспочвенным и бесплодным скитальцем по чужим духовным дорогам» [20, с. 318]. И.А. Ильин подчеркивал уникальность русского народа. «У нас своя особая вера, свой характер, свой уклад души. Мы иначе любим, иначе созерцаем, иначе поем», – писал он [14, с. 14]. Все предметы, которые впервые будут пробуждать дух русского ребенка, отмечал мыслитель, должны быть национальными, русскими. Дух национального воспитания, считал он, формируется через «национальные сокровища», такие как язык, песня, молитва, сказка, поэзия, история и др.

И.А. Ильин неоднократно подчеркивал значимость и роль пения в национальном воспитании каждого ребенка. «Пение, – писал он, – принесет ему первый душевный вздох и первый духовный стон», и оно должно быть русским [20, с. 320]. Пение, по мысли философа, «помогает рождению и изживанию чувства в душе; оно превращает пассивный, беспомощный и потому обычно тягостный аффект – в активную, текучую, творческую э*моцию*: ребенок должен бессознательно усваивать *русский строй чувств и особенно духовных чувствований*. Пение научит

его *первому одухотворению* душевного естества – по-русски; пение даст ему первое не-*животное* счастье – *по-русски*» [20, с. 320] (курсив И.А. Ильина – *Н.М.*).

Большое значение мыслитель уделял знакомству детей с русской народной песней. «Ребенок должен слышать русскую песню еще в колыбели» [20, с. 320], – писал он. Характеризуя данный феномен, он отмечал: «Русская песня глубока, как человеческое страдание; искренна, как молитва, сладостна, как любовь и утешение» [20, с. 320]. В эмиграции, в тяжелых жизненных условиях, подчеркивал мыслитель, народный напев «даст детской душе исход из грозящего озлобления и каменения» [20, с. 320]. Он рекомендовал родителям и педагогам завести русский песенник и постоянно обогащать детскую душу русскими мелодиями, наигрывать, напевать, побуждать подпевать, участвовать в хоре. Мыслитель говорил о необходимости повсюду «создавать детские хоры – церковные и светские», устраивать съезды русской национальной песни. Хоровое исполнение он представлял себе как многоголосное пение, «а не унисонный рев толпы» [20, с. 320].

Наравне с русской песней И.А. Ильин считал необходимым знакомить детей с молитвой. «Самобытную молитву, – писал он, – надо вдохнуть ребенку с первых лет жизни» [20, с. 321]. Он полагал, что молитва дает ребенку духовную гармонию, источник духовной силы, учит сосредотачивать чувство и волю, дает ему религиозный опыт и ведет его к религиозной очевидности по-русски. Еще раз подчеркнем: философ считал, что знакомство детей с русской песней и молитвой необходимо осуществлять с первых лет его жизни, с колыбели. Он отмечал также необходимость всестороннего развития учащихся, предлагал по мере взросления детей знакомить их со всеми видами русского искусства – музыкой, архитектурой, живописью, театром, скульптурой.

Для педагогической концепции *Василия Васильевича Зеньковского* (1881–1962), как отмечают исследователи, было характерно признание высокой ценности внутреннего, нравственного мира воспитуемого, стремление личности к самоформированию, развитию эмоционально-нравственной сферы человека [2, с. 346]. В воспитательной и образовательной работе с учащимися В.В. Зеньковский ставил задачу развития творческих сил ребенка, «творческой основы души». В связи с этим мыслитель писал: «Если в нас есть творческая сила, то и развитие интеллекта и активности будет бесценным подспорьем в творческом движении нашем» [11, с. 11]. Большое значение мыслитель придавал развитию эмоциональной сферы ребенка. Именно в эмоциональной сфере души, отмечал он, находится вся наша творческая энергия, от здоровья и болезней этой сферы зависит не только психическое равновесие, но и «продуктивное действование».

Исключительную роль в воспитании подрастающего поколения В.В. Зеньковский отводил православию, которое он рассматривал как высшую национальную ценность, определяющую все стороны жизни детей. В религиозном воспитании, по его мнению, «основное место должно принадлежать развитию религиозного вдохновения, живой свободной и всецелой погруженности души в жизнь Церкви». Участие детей в литургической жизни церкви, включающей и пение в храме, составляет, утверждал он, «сердце религиозного воспитания» [12, с. 245].

В своих работах В.В. Зеньковский постоянно подчеркивал большую роль эстетического начала в жизни, воспитании детей и юношества. «В духовном созревании, – писал он, – огромное, а иногда и совершенно исключительное значение принадлежит эстетической сфере в нас» [12, с. 244]. Он полагал важным использовать все «эстетические силы», в том числе искусство, в целях укрепления духовной жизни молодых людей.

Огромное значение В.В. Зеньковский придавал сохранению русских культурных традиций в школах, которые в условиях эмиграции, по его мнению, должны стать «русскими культурными центрами, быть проводниками не только знаний, но и русской культуры во всем ее необозримом содержании» [12, с. 177]. Мощным средством сохранения «русской стихии в детях» философ считал русское искусство. Он утверждал, что «тип и склад русской души легче всего становится доступным нашим детям через искусство». Большое значение он придавал русскому музыкальному искусству – инструментальной музыке и особенно народной песне – как «незаменимому, в некотором смысле исключительному проводнику русской стихии» [12, с. 177].

В «Основах педагогики», одной из наиболее востребованных педагогических книг Русского зарубежья, ее автор *Сергей Иосифович Гессен* (1887–1950) показал, что основу образования должны составлять культурные ценности. Главную задачу образования он формулировал как *«приобщение человека к культурным ценностям науки, искусства, нравственности, права, хозяйства, превращение природного человека в культурного»* [9, с. 36] (курсив С.И. Гессена – *Н.М.*). Поэтому и педагогика как общая теория образования, отмечал он, должна включать теорию научного, художественного, религиозного и хозяйственного образования.

Одной из центральных идей педагогической концепции С.И. Гессена была идея единства национального и общечеловеческого в образовании подрастающего поколения. Размышляя о нации и человечестве, С.И. Гессен отмечал их «взаимопроникновение». По мнению ученого, весь мировой культурный процесс сочетает в себе многообразие национальных культур, каждая из которых сугубо индивидуальна. В свою очередь, нация виделась им как выразитель

общечеловеческих ценностей. Мыслитель считал, что национальное образование должно способствовать приобщению учащихся к мировой культуре.

С.И. Гессен выступал против культурной изоляции наций, считал, что это приводит к понижению уровня образования, проповедовал идею сотрудничества между народами. Он был убежден, что национальное образование должно включать в себя как «сверхнациональное», так и «областное» образование. К подлинному национальному философ относил «хорошо поставленное нравственное, научное и художественное образование» [9, с. 17]. Приобщение русского народа к мировой культуре мыслитель видел в осуществлении через «посредство общерусской культуры, охватывающей областные разветвления и ими питаемой, чем при самодовлеющем существовании областных национальностей в их неприступной и враждебной целому обособленности» [9, с. 17].

Целью образования, по С.И. Гессену, является приобщение ученика к русским и мировым культурным ценностям, научным достижениям. Одновременно он видел цель образования в формировании высоконравственной, свободной и ответственной личности. Своеобразие личности он видел в ее духовности. В организации системы образования и во взаимоотношениях учителя и ученика ведущим считал принцип свободы. «Свобода есть творчество нового, в мире дотоле не существовавшего… Свобода не есть произвольный выбор между несколькими уже данными в готовом виде, хотя и возможными только путями, но создание нового особого пути, не существовавшего ранее даже в виде возможного выхода» [9, с. 17].

Придавая большое значение русскому элементу в воспитании и обучении детей беженцев, ученые-педагоги Русского зарубежья говорили о необходимости знакомить их с культурой той страны, в которой они проживали. Так, профессор Страсбургского и Пражского университетов С.И. Карцевский писал, что преподавание «национальных предметов должно быть организовано так, чтобы наряду с любовью и уважением к своему у воспитанников укреплялось бы уважение и интерес и к чужому» [5, с. 60]. Отечественные педагоги, отмечает современный исследователь русской эмигрантской школы С.Н. Васильева, считали необходимым вводить учащихся русских школ за рубежом в сферу как национальных, так и общечеловеческих ценностей, подчеркивали важность «приобщения русской души к родной и общечеловеческой культуре» [7, с. 192].

Ученые-педагоги русской эмиграции подчеркивали позитивную роль искусства в установлении добрых отношений между русскими беженцами и коренными жителями. По этому поводу А.А. Земляницын писал, что «способность к пониманию и чувствованию всего «человеческого» в нас развивает искусство» [10, л. 4]. Педагог был

убежден, что «для достижения того взаимного понимания между людьми, без которого невозможна постановка и разработка высших задач общественного развития в духе истинной гуманности, необходимо искусство, настоящее, глубокое, раскрывающее внутренний мир людей, сближающее души» [10, л. 5].

Здесь уместно заметить, что педагоги Русского зарубежья, сохраняя и транслируя в эмиграции российские педагогические традиции, были открыты педагогической культуре Запада. Они знакомились с публикациями европейских и американских педагогов, принимали участие в международных педагогических конгрессах и конференциях, использовали зарубежные педагогические новации в деятельности русской эмигрантской школы. Видный деятель общественно-педагогического движения А.В. Жекулина в связи с этим писала: «Наши дети – это все, что осталось нам от прежней жизни. Мы стремимся дать им лучшее образование, которое может предоставить Европа, но в то же время сохранить нашу религию, искусство, литературу, музыку» [16, л. 117].

Говоря о русской педагогической мысли первых эмигрантских лет, следует отметить то обстоятельство, что многие педагогические деятели в своих публикациях ставили вопрос о необходимости особенно бережного отношения к детям беженцев, пережившим в те годы немалые лишения, а порой и потрясения. Высказывалась мысль о необходимости использования в работе с такими детьми педагогической терапии. Журнал «Русская школа за рубежом», освещая данную проблему, писал, что русским детям, оказавшимся в эмиграции, прежде всего необходима «педагогическая терапия, так как в большинстве случаев это дети больные, зараженные всеми ужасами революционной эпохи и гражданской войны…» [18, с. 95]. Ставилась задача организовать работу русских школ за рубежом таким образом, чтобы, воздействуя «на всю душу ребенка или юноши, одновременно лечить, воспитывать и учить» [19, л. 13]. В качестве одного из действенных средств эмоционально-психической поддержки детей беженцев называлась музыка.

Итак, проведенный анализ литературы и источников показал, что основополагающее значение для музыкального образования в школах и внешкольных учреждениях русской эмиграции как его теоретическая основа имели сформулированные отечественными мыслителями идеи о необходимости сохранения национальной идентичности русских детей в условиях эмиграции, их обучении и воспитании на основе национальных духовных ценностей, учения Русской православной церкви, лучших достижений дореволюционной педагогической теории и практики. Принципиально значимым для музыкального образования в русских школах за рубежом в качестве его теоретической базы являлись также выдвинутые отечественной философско-педагогической мыслью в

дореволюционное время и развитые в эмиграции идеи целостной личности и целостного образования. Музыкальное искусство трактовалось ими как исключительно значимый фактор национального, нравственного, эстетического воспитания детей, средство их психоэмоциональной поддержки.

Список литературы

1. Адищев В.И. Музыкальное образование в женских институтах и кадетских корпусах России второй половины XIX – начала XX века: теория, концепции, практика: моногр. М.: Музыка, 2007. 344 с.
2. Алексеев П.В. Философы России XIX–XX столетий. Биографии, идеи, труды. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Академический проект, 2002. 1152 с.
3. Бем А.Л. Вопросы эстетического воспитания // Вестник Педагогического бюро / ред.-изд. А. Бем; отв. ред. проф. Фр. Спевак. Прага: А. Бем, 1929. № 16–17. С. 229–230.
4. Бем А.Л. Наблюдения и выводы // Дети эмиграции: сб. ст. / под ред. проф. В.В. Зеньковского. Прага: Изд-во Пед. бюро по делам сред. и низш. рус. шк. за границей, 1925. С. 195–235.
5. Богуславский М.В. История отечественной педагогики (первая треть XX века); Рос. акад. образования, Ин-т теории и педагогики. Томск: Изд-во науч.-техн. лит., 2005. 310 с.
6. Богуславский М.В. Трактовка национальных ценностей образования в наследии философов русского зарубежья (1920–50-е гг.) // Национальные ценности образования: история и современность: материалы XVII сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки / под ред. З.И. Равкина. М.: ИТИП РАО, 1996. С. 50–53.
7. Васильева С.Н. Русская эмигрантская школа в свете аксиологических проблем образования // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования: тезисы докладов и выступлений на XV сессии Научного Совета по проблемам истории образования и педагогической науки (17–18 мая 1994 г.) / под ред. чл.-кор. РАО З.И. Равкина. М., 1994. С. 192–196.
8. Владыкина В.А. И в изгнании учить любви к Родине // Педагогика. 1995. № 3. С. 47–51.
9. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.
10. Доклады белоэмигрантов – деятелей русской белоэмигрантской школы за границей, не прочитанные на I белоэмигрантском съезде и не вошедшие в труды съезда. Март 1923 – апрель 1923 // Государственный архив Российской федерации (ГА РФ). Ф. Р-5785. Оп. 2. Д. 9. 128 л.
11. Зеньковский В.В. О педагогическом интеллектуализме. Очерк первый // Русская школа за рубежом. Прага. 1923. № 4. С. 1–21.
12. Зеньковский В.В. Проблемы школьного воспитания в эмиграции // Русская школа за рубежом. Прага. 1929. № 32. С. 170–183.
13. 103. Ильин И.А. Национальная Россия: наши задачи. М.: Эксмо; Алгоритм, 2011. 462 с.
14. Ильин И.А. Творческая идея нашего будущего: Об основах духовного характера: Публ. речь, произнесенная в 1934 г. в Риге, Берлине, Белграде и Праге. Б.м.: Нац.-трудовой союз нового поколения. Генер. представительство в Германии, 1937. 31 с.

15. Материалы белоэмигрантского съезда по вопросам воспитания русской белоэмигрантской молодежи за рубежом. 6–9 июля 1929 // ГА РФ. Ф. Р-5785. Оп. 2. Д. 22. 275 л.
16. Материалы о деятельности белоэмигрантских педагогических организаций в Америке, на Балканах, на Дальнем Востоке, во Франции и в Финляндии. 1924–1929 // ГА РФ. Р-5785. Оп. 2. Д. 46. 341 л.
17. Очерки истории образования и педагогической мысли российского зарубежья (20–50-е гг. XX в.): монография / Е.Г. Осовский, О.Е. Осовский, Л.Ю. Беленкова и др.; редкол.: О.Е. Осовский (отв. ред.) и др. Саранск: Морд. гос. пед. ин-т им. М.Е. Евсевьева, 2000. 194 с.
18. Петров А. Материалы по истории русской школы за рубежом // Русская школа за рубежом. Прага, 1924. №. 9. С. 92–105.
19. Сведения о русских школах и гимназиях, открытых русскими эмигрантами в Греции. 1926–1927 // ГА РФ. Ф. Р-5785. Оп. 1. Д. 40. 3 л.
20. Хрестоматия. Педагогика Российского зарубежья: пособие для пед. ун-тов, институтов и колледжей / Акад. пед. и соц. наук, Моск. психол.-соц. ин-т; сост.: Е.Г. Осовский, О.Е. Осовский. М.: Ин-т практ. психологии, Б. г. (1996). 528 с.

ON THE THEORETICAL BASES OF SCHOOL MUSIC EDUCATION IN THE RUSSIAN ABROAD (1920–1930)

N.P. Mamaeva

Children's music school № 6 «Classics», Perm

The philosophers and teachers of the Russian abroad who belonged to the “first wave” and who explored the subject of education and upbringing of Russian children in emigration, are proved to have put forward and substantiated a number of fundamental ideas which were of primary importance to the music education in Russian schools abroad and served as a theoretical basic for the education. These included ideas about the need to preserve the national identity of refugee children, educate and bring them up following Russian spiritual values, teachings of the Russian Orthodox Church and the best achievements of Russian and world art. The thesis that musical art was interpreted by the Russian emigre philosophical and pedagogical thought as a powerful factor in the national, moral and aesthetic education of Russian refugees' children, as well as an effective means of their psycho-emotional support, is justified.
Keywords: *Russian abroad, school music education, theoretical basis.*

Об авторе:

МАМАЕВА Надежда Павловна – преподаватель по классу фортепиано муниципального автономного образовательного учреждения дополнительного образования «Детская музыкальная школа № 6 «Классика» г. Перми (614065, Пермь, шоссе Космонавтов, д. 205а), e-mail: nadya.mamaeva@bk.ru

УДК 37.018.5

К ИСТОРИИ СТАНОВЛЕНИЯ НЕГОСУДАРСТВЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В РОССИИ

О.А. Попова, В.А. Ламанов[1], Н.Е. Орлихина[2]

[1]МБОУ СОШ № 49, г. Белгород
[2]Тульский университет (ТИЭИ)

Представлены особенности функционирования частных учебных заведений, их роль и место в обществе на протяжении длительного периода истории отечественного образования: с появления первых негосударственных учебных заведений XIII–XIV вв. до настоящего времени.
Ключевые слова: *церковная педагогика, частные школы, государственные школы, система народного образования, дворянские учебные заведения, пансионы, реальная и классическая гимназии, лицей.*

Первые негосударственные учебные заведения создавались в России еще в XIII–XIV вв. – в так называемую *эпоху церковной педагогики.* В этот период церковь в союзе с частной инициативой создала и поддерживала практически все образование на Руси. Это был первый период становления и развития системы образования в России, который включал в себя развитие как государственных, так и негосударственных учебных заведений. Закончился он в XVII в., отличался тем, что на этом этапе создавались религиозно-благотворительные и просветительские братства по типу средневековых цехов. Основной задачей этих братств была защита православия от католического влияния. Эти братства создавали школы элементарного (типа церковно-приходских школ), а затем и более высокого порядка: средние и даже высшие (например, Киево-Могилевская академия) Эти учебные заведения содержались на средства братств. В этот период образование было одинаковым для всех. Основывалось оно на простом договоре между родителями и учителем. Никаких специальных учебных заведений для подготовки самих учителей в тот период не существовало.

В XVII в. эта ситуация начинает меняться, наряду с общественными школами, создаваемыми по инициативе группы людей и содержащимися за счет братств, создаются и государственные учебные заведения (а порой частные преобразуются в государственные). Появляется первая правительственная школа – московская Славяно-греко-латинская академия. В это же время создается школьный устав [1, с. 149]. Иными словами, государство начинает брать под свой контроль процесс образования своего народа.

Дальнейшая централизация образования происходит в Петровские времена, с которых и начинается второй период развития русской дореволюционной педагогики. Известно, что Петр I стремился как можно

быстрее реформировать Россию, основываясь на своем видении того, что нужно оставить, а что подлежит уничтожению. В этот период начинается поспешное учреждение школ. Однако, как известно, скорость не всегда уместна и не всегда дает те результаты, на которые создатели надеялись. Эта поспешность в создании школ в значительной мере дала неудовлетворительные результаты. Дело в том, что создаваемые школы были нерусские или полурусские. Петр I, как известно, брал в пример для себя Европу, и в деле русского образования он не отступал от своих пристрастий, приглашая для *русских* школ *иностранцев*, особенно немцев.

Иностранцы также создавали и частные школы. При этом сами учредители далеко не всегда могли похвастать образованием. В 1780 г. в Санкт-Петербурге насчитывалось 23 частных пансиона с 72 учителями, из которых русскими было всего 20 человек. Единой программы у этих школ не было, а само обучение носило скорее фрагментарный характер. Общеобразовательных школ в это время как таковых не существовало.

Дело начинает меняться во времена правления Екатерины II, которая поставила грандиозную цель обновления России путем воспитания нового поколения людей. С этой целью в ее правление стали создаваться женские и мужские учебные заведения. Практика организации подобного рода частных женских учебных заведений была взята ею из Франции, из школы Сен-Сира. Главным предметом изучения в школе были иностранные языки (предпринимались попытки даже физику преподавать на французском языке). Далее шли Закон Божий, русский язык, арифметика, география, стихотворство, архитектура, геральдика, рисование, танцы, музыка, пение, экономика, шитье и вязание. Иными словами, начинает выкристаллизовываться единый подход к формированию и развитию образовательной программы как таковой. Правда, образование в этот период носило (как указывалось позднее) вселенский и поверхностный характер. Но при этом начинают прослеживаться новые подходы к организации учебных заведений, проблемам их функционирования, формированию учебных программ и т. д.

При Екатерине II, после введения «саганской» системы народного образования, частным лицам было запрещено открывать учебные заведения и вести обучение, если они не знали нового метода преподавания.

История образования школ после Екатерины II представляется в более или менее благоприятном виде: число школ различных типов, как государственных, так и частных, росло.

В 1804 г. императором Александром I утверждается Устав гимназий и университетов. Согласно Уставу, все частные пансионы могли открываться только с предварительного разрешения губернского директора. Для получения такого разрешения необходимо было представить сведения о том, кто содержит данное учебное заведение, состав учителей, а также какие науки в данном заведении будут изучаться

(прообраз учебного плана). При этом, какие бы ни предполагалось изучать дисциплины, изучение русского языка было обязательным.

Содержатели пансионов могли принимать на работу только учителей, знающих способ преподавания, применяемый в гимназиях и уездных училищах, так как, по уставу, преподавание наук в пансионах не должно было отличаться от принятых в государственных учебных заведениях.

Все, кто претендовал на право преподавать в частном пансионе, должны были пройти соответствующее обучение и получить свидетельство за подписью директора гимназии и учителей, у которых он обучался. О каждом новом учителе, приглашаемом для работы в пансион, требовалось уведомление директора казенной гимназии. Помимо этого, содержатели и педагогический состав частных пансионов обязаны были не только следовать утвержденному учебному плану, но и использовать в процессе обучения только те книги, которые были приняты в общественных учебных заведениях Российской империи.

Также в частных учебных заведениях должны были проводиться ежегодные экзамены, как и в государственных гимназиях и училищах. Экзамены эти проводились только в присутствии директора казенной гимназии и смотрителя училищ. Директору также необходимо было представлять ведомости о состоянии пансионов, числе учащихся в них и их успеваемости.

За развитие учебных заведений энергично ратовал министр просвещения С.С. Уваров. Он стремился к тому, чтобы новые дворянские учебные заведения (как частные, так и государственные) не повторили старые екатерининские с их энциклопедизмом и поверхностностью. С.С. Уваров был убежден, что пансионы в учебном отношении должны быть подобны гимназиям, приняв за основу их курсы и лишь несколько изменив время обучения; также предполагалось ввести для изучения некоторые учебные дисциплины, которые имели прямое отношение к обучению детей дворянского сословия. (Необходимо заметить, что дворянство отнеслось весьма негативно к инициативе Александра I по созданию бессословных гимназий. Оно предпочитало им домашних учителей и дворянские частные пансионы.) По окончании пансионов планировалось дальнейшее обучение уже в высших учебных заведениях.

Таким образом, помимо создаваемых гимназий для разночинцев (бессословных) в начале XIX в. создавались исключительно дворянские гимназии-пансионы, которые содержались на пожертвования дворян.

В этот же период создавались учебные заведения, которые содержались и на средства купечества: коммерческие гимназии или классы коммерческих наук при гимназиях. Как можно видеть из их названия, они явились ответом на новые запросы общества.

Однако состояние дел в частных пансионах продолжало беспокоить правительство. Это было обусловлено тем, что почти все

пансионы империи в этот период (первая четверть XIX в.) продолжали содержаться иностранцами, которые порой, как уже отмечалось, даже не знали русского языка. Например, еще в 1784 г. было предложено комиссии училищ провести проверку частных школ и пансионов и принять меры к улучшению их работы. После этих мер были закрыты как неудовлетворяющие существующим запросам общества и государства 20 частных школ в Санкт-Петербурге и 1 (из 31) иностранный пансион.

Во время царствования Александра I усилился контроль со стороны Министерства просвещения за деятельностью частных учебных заведений. Правительство не желало мириться с существованием подобного рода учреждений. Министр А.К. Разумовский обвинял частные пансионы, что они в большинстве своем иностранные, содержатся лицами, не имеющими педагогического образования, «*гнушающимися* русского языка» (2, с. 328). Правительство также заявило, что при открытии новых пансионов важна не только степень учености содержателя, но прежде всего его «добрая нравственность». От содержателей пансионов и учителей требовалось безусловное знание русского языка и преподавание на нем всех предметов.

Иными словами, государство поставило целью взять под свой контроль все образование в стране. Интересы государства требовали и единого образовательного пространства, и единого учебного плана. Соблюдение этих требований создавало условия для дальнейшего укрепления государства.

В 1827 г. была проведена масштабная проверка частных пансионов на предмет соблюдения ими требований правительства. Пансионы, которые были открыты без разрешения и обучали детей, не имея на то необходимого свидетельства, закрывались (можно сказать, что зарождалась система аттестации частных учебных заведений).

В 1831 г. учебному начальству было предписано следить за работой частных учебных заведений, за направлением мыслей и нравственными качествами содержателей пансионов и преподавателей, отбором книг в библиотеки. Особенно строго было приказано следить за иностранцами и требовать от них гарантий благонадежности.

А в циркуляре от 7 декабря 1835 г. отмечалось, что государь император разрешил открывать частные пансионы в губерниях только в том случае, когда не было возможности открыть казенные учебные заведения.

После великой реформы – отмены крепостного права 19 февраля 1861 г. – возникла крайняя необходимость в образовании широких слоев населения. Эта проблема встала во весь рост как перед земствами, так и перед правительством. Для поиска наиболее оптимальных путей для ее решения был даже создан комитет из представителей всех заинтересованных ведомств. Результатом работы этой коллективной мысли стал «Проект общего плана устройства народных училищ». К сожалению, сам проект не был осуществлен, но положения,

содержащиеся в нем, очень хорошо иллюстрируют состояние мысли относительно дальнейшего устройства и развития образования в то время.

Так, в частности, в «Проекте…» отмечалось, что наряду с общинной обязанностью по устройству училищ предоставляется широкий простор частной инициативе. Иными словами, независимо от учебных заведений, учреждаемых за счет общества, частные лица получали право открывать в городах и селах народные училища и школы грамотности, не спрашивая на то разрешения, как это было раньше (своеобразная первая попытка ликбеза). В объяснительной записке к «Проекту…» эта мера объяснялось следующим образом: подчеркивалось, что репрессивные меры не искоренят зла, если оно есть, а лишь сделают его скрытым. Предлагалось усилить надзор за работой образовательных учреждений, но всем дать возможность их открывать и в них учить народ. Вместо многочисленных справок и разрешений предлагалось лишь одно: после открытия школы сообщить об этом надлежащим властям. Надзор за школами со стороны Министерства народного просвещения был возложен на директоров училищ [3, с. 143].

В ноябре 1864 г. был утвержден гимназический Устав, который узаконил три типа средней школы: классическая гимназия с двумя древними языками; классическая гимназия с латинским языком; реальная гимназия без древних языков. Было признано необходимым существование двух типов гимназий: реальной и классической. Предполагалось, что «жизнь сама покажет», какой тип гимназии должен преобладать. При этом подчеркивалось, что основная цель гимназии – дать обучающемуся и воспитывающемуся в ней юношеству общее образование и вместе с тем подготовить их для поступления в университет и другие высшие специальные училища [3, с. 39]. Однако было между этими двумя типами учебных заведений одно весьма существенное различие, которое заключалось в том, что выпускники реальных гимназий не принимались в университет. Этим правом пользовались исключительно выпускники классических гимназий.

Растущая потребность в образованных людях не могла быть удовлетворена только за счет казенных учебных заведений. Результатом стало то, что частные гимназии стали открываться не только в городах, но и в селах. Открывались даже специальные общества (как в давние времена церковные братства), которые ставили перед собой задачу основания и поддержания учреждаемой школы. Как правило, такие негосударственные учебные заведения удовлетворяли потребность в образовании как детей членов этого общества, так и вообще жителей данной местности. Подобные школы учреждались и товариществами учителей.

В этот же период накапливаются отличия казенной школы от частной. И эти отличия не всегда были в пользу казенного учебного заведения. В частных школах педагогика была более свободной, в них

было проще проявлять гибкость, быстрее реагировать на образовательные запросы общества, легче сочетать постановку образования с требованиями науки и жизни, легче добиваться того, чтобы определенный учебный предмет был более приоритетным, чем в казенных школах (начатки специализации и профилизации?), чтобы распределение учебного материала по классам было иное, чем в государственных учебных заведениях, и т.п. (зарождение личностно-ориентированного обучения?).

Получалось, что частные школы в педагогическом отношении были более мобильны, более прогрессивны по сравнению с казенными.

Связь таких частных свободных школ с семьями учащихся и обществом была гораздо теснее. В этих школах и учителя, и учащиеся чувствовали себя спокойнее и увереннее, чем в государственных, а творчеству и энергии учителей здесь открывался довольно широкий простор. Правда, в этой ситуации было меньше бюрократических проволочек, но были родители, были содержатели этой школы. И их порой надо было убедить в своей правоте, в том, почему так, а не иначе, строится образовательный процесс. Иными словами, начинает очерчивается новая роль школы – просветительская.

В начале XX в. частные гимназии становятся особенно популярны среди представителей нерусского населения. Это объясняется тем, что часто государственный тип гимназии не подходил представителям нерусских народностей в силу того, что государственная гимназия не могла учесть особенностей национальных условий жизни, не могла адаптироваться к историческим реалиям, свойственным той или иной народности.

Из средних учебных заведений России начала XX в. особо хотелось бы отметить негосударственные коммерческие училища. Обладая широкой свободой в постановке учебного дела и организации совместного обучения мальчиков и девочек, они ушли далеко вперед по сравнению с казенными школами. Коммерческие училища не были стеснены подробными программами, могли переносить изучение предмета из класса в класс, увеличивать или уменьшать количество часов на изучение того или иного предмета, быть семи-, восьми- и девятилетними.

После одобрения Государственным Советом и Государственной Думой в 1914 г. был принят закон о частных учебных заведениях, классах и курсах Министерства народного просвещения, не пользовавшихся правами правительственных учебных заведений, содержавших перечень соответствующих установленных положений. В июле 1914 г. императором были подписаны «Правила о частных учебных заведениях, классах и курсах Министерства народного просвещения», не пользовавшихся правами правительственных учебных заведений» [4, с. 7–12].

Первая мировая война внесла свои коррективы в принципиальные вопросы обучения и воспитания в учебных заведениях России. В начале 1916 г. было принято решении о подчинении педагогических советов

общему контролю попечительских округов. При самих педагогических советах предполагалось организовать предметные комиссии, которые должны были рассматривать методы и способы облегчения учащимся усвоения курса школы, не нарушая при этом ни единства программы, ни главных ее разделов [5]. Помимо этого, предполагалось, что во время школьных каникул будут проводиться съезды руководителей всех типов средних учебных заведений для подробного обсуждения возникающих вопросов. По указанию министра П.Н. Игнатьева было дано распоряжение о расширении деятельности родительских комитетов. Однако данная инициатива министра была встречена в штыки педагогический общественностью. И все попытки министерства провести определенное реформирование существующей образовательной системы были пресечены.

В начале XX в. в России было создано несколько учебных заведений, перенесших на русскую почву практику работы зарубежных негосударственных школ. К ним можно отнести гимназию Е.Д. Петровой в Новочеркасске (1906 г.), гимназию О.Я. Яковлевой в Голицыне под Москвой (1910 г.), школу Е.С. Левицкой в Царском Селе (1900 г.). Это были дорогие аристократические школы-пансионы.

В дореволюционной России негосударственные учебные заведения часто являлись базой для экспериментально-педагогических исследований по разработке нового содержания образования, новой организации учебно-воспитательной работы, выстраивания новых партнерских отношений с родителями и учащимися. В силу малочисленности подобного рода школ педагогический опыт их коллективов не имел возможности стать достоянием всех школ России, но пропаганда этого опыта лучшими педагогами в печати, на учительских съездах не могла не повлиять на отечественную практику школьного образования.

В условиях российской действительности рубежа XIX–XX вв. почти единственной реальной возможностью для учителя выразить свое отношение к тем или иным общественным и педагогическим проблемам являлось выступление в педагогической прессе. Большое количество неправительственных педагогических изданий оказывали серьезное воздействие на взгляды учителей частных и общественных школ. Наиболее известными из них были журналы «Русская школа», «Вестник воспитания», «Свободное воспитание» и некоторые другие.

Большое количество статей этих изданий поднимали также вопросы по эффективным методам преподавания. При рассмотрении этих статей и сопоставлении их с методиками проведения уроков учителями частных школ можно выяснить, насколько широко тот или иной метод применяется в практике негосударственных учебных заведений. Здесь интересно отметить, что многие новинки быстрее и эффективнее внедрялись в практику преподавания именно учителями частных учебных заведений. Они как бы становились первопроходцами на стезе преподавания.

Помимо методов преподавания большое количество публикаций этих изданий поднимали общие вопросы организации школьного дела. Учителей-экспериментаторов и педагогов-практиков волновали вопросы трудовой и профессиональной подготовки в школе, развития наглядного метода обучения, изменения оценок (!) ученического труда. Споры на эту тему, поднимаемые на страницах этих изданий, продолжались и на заседаниях педагогических советов (как в том или ином виде продолжаются и в наше время).

Потеря преемственности в образовании и культуре в начале XX в. нанесла большой урон развитию России. Существовавшая в течение многих лет недооценка роли и значения русской культурной традиции в развитии отечественной и мировой культуры, однобокое ее толкование привели в деформации наших представлений о духовной атмосфере России предоктябрьских десятилетий, генезисе передовых педагогических идей и нравственных принципов. Культурной основой русской традиции конца XIX в. являлись идеи В.С. Соловьева, Н.А. Бердяева, В.А. Розанова, Н.Ф. Федорова и других самобытных мыслителей. Их работы сыграли существенную роль в осмыслении новых исторических реальностей и утверждении общечеловеческих ценностей, открыв пути творческих исканий во многих областях гуманитарной деятельности.

Передовая русская педагогика рубежа позапрошлого и прошлого столетий развивалась в русле новой культурной традиции, являясь при этом одной из важнейших ее ветвей. Наиболее яркие представители этой новой культурной традиции не только осознавали историческую ограниченность и обреченность консервативной официальной педагогики, но и всю пагубность слепого подражательства западноевропейской педагогике, предавшей забвению такие понятия, как «духовность», «самобытность», «личность».

«Одна из основных, самых главных пружин современной педагогической практики и, отчасти, теории, – писал в 1913 г. один из известнейших специалистов по истории русской педагогики П.Ф. Каптерев, – есть борьба двух педагогик: прогрессивной, которая есть вместе, вообще говоря, педагогика творческая, созидательная, – и консервативной, которая стремится быть направительной и оберегающей, но часто является просто ограничительной» [6, с. 7].

Отличительными особенностями как новой русской культурной традиции, так и педагогических воззрений передовых педагогов (и это является отличительной особенностью российской педагогики и в современных условиях) стали гуманистическая направленность и демократизм. Горячо споря о целесообразности тех или иных методов и приемов воспитания и образования, представители разных новых педагогических течений были едины в главном – в уважительном отношении к личности ребенка, стремлении постичь его внутренний мир,

создать все возможные условия для его самореализации.

Одна из характерных особенностей нового педагогического мышления – целостное восприятие человека, что отражает общефилософскую позицию русской науки и педагогической практики к человеку, к проблемам личности. Поэтому неслучайно привлечение к решению педагогических задач исследователей из иных наук: психологии, медицины, антропологии и пр., создание экспериментальных центров новой педагогики, где вырабатываются, проверяются и исследуются новые методы педагогической работы.

В советский период говорить о негосударственных учебных заведениях просто невозможно по причине отсутствия таковых. Однако в связи с изменением внутриполитической ситуации в стране во второй половине 1950-х гг. у исследователей начал пробуждаться интерес к позитивному наследию дореволюционной педагогики. В первую очередь это коснулось изучения деятельности так называемых экспериментальных школ, подавляющая часть которых была учреждена на средства частных лиц и общественных организаций. Эти школы «нового типа» находились преимущественно в Москве и Санкт-Петербурге.

Анализ литературы, посвященной развитию педагогики России конца XIX – начала XX вв., позволяет сделать вывод, что в практике народного просвещения в России этого периода повсеместное распространение получили частные учебные и воспитательные заведения. В ряде правительственных актов указывалось, что они открываются для содействия правительству в деле народного просвещения. Правда, подавляющая часть частных учебных и воспитательных учреждений создавалась в столичных городах, в губернских их число было относительно невелико, а в уездных и небольших населенных пунктах они встречались довольно редко.

По положению, которое регламентировало открытие таких заведений, они должны были служить или только для преподавания учебных дисциплин, или для преподавания и воспитания одновременно. При этом подчеркивалось, что совместное обучение мальчиков и девочек возможно только до 11-летнего возраста. В пансионах (где было и обучение) совместное проживание девочек и мальчиков было запрещено [7, с. 168].

Практика функционирования частных школ в России этого периода была достаточно регламентирована, определены меры и виды ответственности за конкретные действия учредителей и работников частных школ, обязанности и права учащихся таких школ, возможности и способы перехода учащихся из школ одного типа в учебные заведения другого, четко очерчена и гарантирована связь начального, среднего и высшего звеньев образования. Все это давало широкие возможности выбора учениками и их родителями форм и способов обучения. Такая государственная гарантия делала систему негосударственных

образовательных учреждений очень устойчивой и способной к развитию.

Революция 1917 г. прервала историю развития негосударственного образования в России. Стала складываться новая – советская система образования, которую отличали централизованность, унифицированность и полная подконтрольность государству.

С конца 40-х гг. XX в. в СССР было завершено становление системы образования, реализовавшей ценности рационально организованного, ориентированного на научность образования. Ученик в рамках идеи коммунистического воспитания рассматривался как *tabula rasa*, школьные и научные предметы в основном были ориентированы на добро и зло как разумные, рациональные категории. Вся система образования была атеистической, сочетающейся с культом знания и верой в их могущество. Образование было пронизано идеей политехнизма.

Удар по единообразию школ был нанесен Постановлением ЦК КПСС и Совмина СССР «Об усилении связи школы с жизнью, с практикой коммунистического строительства» (1958 г.) и последовавшей за этим так называемой третьей школьной реформой.

Одним из побочных явлений указанной реформы стало появление в первой половине 60-х гг. прошлого века нескольких специальных физико-математических школ, интернатов при университетах для особо одаренных детей, школ с преподаванием ряда предметов на иностранном языке. Особенностями таких школ, на наш взгляд, являлись, во-первых, возможность отбора одаренных детей, которые в большинстве своем относились к высшим и, отчасти, к средним интеллигентным семьям (со сложившейся устойчивой мотивацией к обучению и саморазвитию), так называемому «культурному обществу»; во-вторых, возможность отбора и формирования одаренных педагогических коллективов с элитной преподавательской прослойкой довоенных или даже дореволюционных высококвалифицированных специалистов; особая комфортная психолого-педагогическая среда, семиотическое по сути образование в форме математического или лингвистического профиля, культ служения науке с ориентацией на интеллектуальный труд. Именно из выпускников таких школ формировались наиболее элитные факультеты университетов и вузов, творческая элита 60-х – начала 70-х гг. XX в. Но тем самым был нарушен один из основных социалистических принципов – унифицированность.

Новый удар по принципам социалистической школы был нанесен четвертой школьной реформой – переходом ко всеобщему среднему образованию в 1972–1976 гг. и развитием этой идеи в 1984–1985 гг. Именно в результате этой реформы в практике советского образования появился такой феномен, как новаторство. Учителя-новаторы впервые заявили о себе в середине 70-х гг. прошлого века. Вместо устоявшегося метода обучения, по которому могут работать все учителя и достаточно эффективно обучать учеников, новаторы выдвигали идею личности

учителя, его таланта, неповторимости. Не важен метод – важна личная одаренность учителя: В.Ф. Шаталов, используя созданные им опорные конспекты, успешно обучал школьников физике и математике; Е.Н. Ильин преподавал литературу на основе придуманных им «театральных зеркал»; М.Н. Щетинин с помощью «погружений» добивался усвоения любого материала без троек. «Чудо», «истину», «сокровенное знание» несли зачастую учителя-новаторы, противопоставляя (обратите внимание на это – противопоставление, а не сосуществование) свои бесспорно талантливые находки традиции «правильного» советского обучения. Новаторы боролись с официальной педагогической наукой, их кредо был инсайт, интуиция, творческий порыв, а не «сухие догматические рассуждения», штудирование и зубрежка.

В самом конце 80-х гг. прошлого века в СССР появилось большое количество новых образовательных учреждений – гимназий и лицеев. Так, на Всесоюзной конференции гимназий и лицеев, проходившей в Москве в мае 1990 г., было представлено более 300 образовательных учреждений, считавших себя гимназиями и лицеями.

Главное отличие новоявленных гимназий и лицеев от обычной школы заключалось не только (и не столько) в особом содержании образовательных программ, но и в организационном стремлении к независимости образовательного процесса от государственных структур. Стремление к самостоятельной образовательной, кадровой и финансовой политике руководителей и педагогических коллективов новоявленных типов учебных заведений отражало подспудно тенденцию к формированию негосударственного образовательного сектора.

Отличительными чертами, на наш взгляд, новых образовательных учреждений стала особая психолого-педагогическая среда, ориентированная на гуманитарные ценности (к примеру, создание «Нового гуманитарного образования» под руководством главного «педагога всех времен и народов» Д. Сороса); также культивировалась идеи особенности, исключительности самих себя, определенная замкнутость, закрытость образовательного учреждения, утверждалась жесткая требовательность к академическим знаниям, ориентация на обучение по авторским программам.

В содержании образования просматривалась тенденция антитехнократизма. Практически вводился культурологический блок предметов, в которых предпринимались попытки «гуманизировать» традиционно ориентированные курсы: гуманитарная физика, химия и даже математика. Все эти глубинные тенденции и изменения предвосхитили тот бурный рост негосударственных образовательных учреждений в России, который наблюдался после событий начала 90-х гг. XX века.

Таким образом, процесс становления и развития негосударственного образования в России переживал свои взлеты и падения, и даже временное исчезновение с образовательной карты России.

В настоящее время в России функционирует много частных школ. Причем это достаточно разные учебные заведения: и дошкольные, и общеобразовательные, и школы для плохо адаптирующихся детей, с большим трудом преодолевающих бремя учебы, жесткую регламентацию, конкуренцию, проблемы второгодничества, стрессы и т. п. – все то, что вмещается в понятие «страх перед школой».

Проведенный нами краткий анализ процессов становления и развития негосударственного образования в России позволяет сделать вывод о том, что альтернативные негосударственные учебные заведения должны органично вписываться в национальную систему образования, дополняя и раздвигая их рамки, предоставляя самые разные возможности выбора моделей обучения и воспитания, удовлетворяя спрос населения на более индивидуализированное образование.

Список литературы

1. Каптерев П.Ф. История русской педагогики. Изд. 2-е; Пг. «Земля», 1915.
2. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения. М., 1982.
3. Полное собрание законов Российской империи. СПб., 1857. т. III 400 с.
4. Белявский А.В. Краткое обозрение истории гимназий в России. СПб., 1903. 136 с.
5. Константинов Н.А. Очерки по истории средней школы. М., 1947. 197 с.
6. Каптерев П.Ф., Музыченко А.Ф. Современные педагогические течения. М., 1913. 302 с.
7. Кармаева О.А. Историко-педагогические аспекты системы негосударственного образования. М., 1993. 168 с.

ON THE HISTORY OF THE FORMATION OF NON-GOVERNMENTAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN RUSSIA

O.A. Popova, V.A. Lamanov[1], N.E. Orlikhina[2]

[1]Middle school № 49, Belgorod
[2]Tula University (TIEI)

The features of the functioning of private educational institutions, their role and place in society over a long period of the history of national education are presented: from the appearance of the first non-state educational institutions of the XIII – XIV centuries. until now.

Keywords: *church pedagogy, private schools, public schools, public education system, noble educational institutions, boarding houses, real and classical gymnasiums, lyceum.*

Об авторах:

ПОПОВА Ольга Анатольевна – доктор педагогических наук, e-mail: popovaiorl@rambler.ru

ЛАМАНОВ Владимир Андреевич – почетный деятель образования РФ, учитель иностранных языков МБОУ СОШ № 49, г. Белгород (308036, г. Белгород, ул. Конева, 11)

ОРЛИХИНА Наталья Евгеньевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики ЧОО ВО – Ассоциация «Тульский университет (ТИЭИ) (300024, г. Тула, ул. Рязанская, д. 1), e-mail: natalia.orlihina@rambler.ru

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.146

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗРАБОТКИ ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ

Е.В. Борисова, М.А. Шестакова

Тверской государственный технический университет

На примере модуля «Интегральное исчисление» дисциплины «Математика» рассмотрены технологические этапы разработки заданий для фонда оценочных средств учебно-методических комплексов. Показаны процедуры декомпозиции компетенции на индикаторы и детализация экзаменационных заданий для оценки индикаторов с вариативностью продвижения студента на пути проявлений индивидуальных учебных достижений, необходимых для получения положительного результата.

Ключевые слова: *средства оценивания, умения, знания, владения, индивидуальная траектория.*

Модель современного выпускника вуза определяется требованиями, которые к нему предъявляют общество, работодатели, обстановка на рынке труда. Высшая школа все более и более ориентируется на становление разносторонней личности, формируя и развивая: способность к работе в команде; умение анализировать многостороннюю и противоречивую информацию; способность создавать новое, используя собственный и коллективный опыт. Следовательно, востребованы новые методики обучения с перемещением акцента на конечные результаты в виде формирования соответствующих компетенций, составляющих основу различных Федеральных государственных образовательных стандартов. Эти требования обусловливают методическую задачу педагогики высшей школы: поиск технологий комплексного оценивания индикаторов – «знания», «умения», «владения», – сопровождающих каждую компетенцию. Указанная задача является крайне актуальной и в то же время методически непростой для вузовской системы, поскольку не имеет общепринятых теоретических обоснований и инструментария. Поэтому не только каждый вуз, но и каждый преподаватель решает ее самостоятельно, преодолевая на этом пути множественные методические и психологические преграды. Особенно актуальны эти задачи для преподавателей, не имеющих базовой педагогической подготовки, которые по большей части составляют преподавательский корпус вузов. Различные аспекты указанной проблематики авторы уже рассматривали

в свих более ранних работах [2; 3;4; 7].

Современная система оценивания образовательных достижений обучающихся должна включать в себя весь спектр средств педагогических измерений, в том числе автоматизированный контроль, самооценку, экспертную оценку (с использованием профилей достижений в формате компетенций) [2, с. 36]. В идеале она функционирует в структуре единой информационной системы управления качеством образовательного процесса вуза, где строго регламентированы и всем известны процедуры формирования оценок, хранения результатов и доступа к ним со стороны различных категорий пользователей. Практически все исследователи рассматривают компетентность выпускника как готовый продукт системы образования, не уделяя должного внимания комплексности психолого-педагогических процессов становления отдельных компетенций, составляющих интегрированное понятие «компетентность». Результаты этих исследований являются той или иной формой констатации итогового результата, а не поступательного движения к нему обучающегося по непростой образовательной траектории [6, с. 54–57].

В данной статье предлагается технологический подход построения и применения оценочных средств с декомпозицией компетенций по индикаторам (знать, уметь, владеть) и их детализацией по этапам на примере экзаменационного билета по дисциплине «Математика» уровня бакалавр по инженерному направлению подготовки. Предлагаемый подход основан на сущностности понятия технологии в образовании: *технология* – совокупность научно обоснованных приемов и способов деятельности по конструированию образовательного процесса, направленных на реализацию учебно-воспитательных целей [1, с. 34]; *технология* – это систематический подход планирования, применения и оценивания процесса обучения для достижения более эффективной формы образования [5, с. 76].

Педагогическая технология, как и всякая технология, подразумевает ее воспроизводимость в сходных условиях. Важно заметить, что необходимым атрибутом педагогической технологии оценивания являются измерительные инструменты, необходимые для определения соответствия текущего уровня образовательных результатов заданному. При реализации технологичности весь компетентностно-ориентированный образовательный процесс контролируется с помощью наблюдаемых и измеряемых параметров, интерпретируемых в терминах приобретенных компетенций. К таким параметрам относятся индикаторы «знания», «умения», «владения».

Содержание ряда общепрофессиональных компетенций, формируемых в дисциплине «Математика» по программам бакалавриата, определяется как способности выбирать инструментальные средства для

обработки данных в соответствии с поставленной задачей, использовать основные законы естественнонаучных дисциплин, методы математического анализа и математического (компьютерного) моделирования, теоретического и экспериментального исследования в профессиональной деятельности, анализировать результаты расчетов и обосновывать полученные выводы. Формирование таких компетенций предполагает знание фундаментальных основ математики, базовых методов и алгоритмов решения типовых задач, основных методов обработки экспериментальных данных, видов математических моделей и принципов их построения, методов количественного и качественного анализа; умение формулировать математическую постановку задачи исследования, выбирать наиболее целесообразные математические методы и модели, анализировать и обобщать результаты исследований, доводить их до практической реализации; владение опытом применения математических методов к анализу и обработке полученных результатов исследований, математическим аппаратом для реализации решения прикладных задач и содержательной интерпретации полученных результатов.

Преподавателю на этапе разработки оценочных средств следует провести детализацию возможных путей решения заданий, отражающих индивидуальные образовательные достижения студентов по каждому выделенному индикатору формируемой компетенции. И, что немаловажно, предугадать моменты, ведущие в тупик (установить «узкие» места как в текущем модуле, так и по предшествующим разделам). Данный аспект в деятельности преподавателя современного вуза является не только значимым и весьма трудозатратным. Но, к сожалению, это неизбежный методологический и методический этап разработки оценочных средств, направленных на результаты в формате компетенций. Технологический прием с декомпозицией и детализацией дает возможность в дальнейшем использовать разработанные оценочные средства для построения баз данных автоматизированного контроля формируемых компетенций.

Обратим внимание, что, с методических позиций, выполнение заданий по индикатору «знать» предполагает проверку не только знаний понятий, определений, но и понимание теоретических оснований. В заданиях по индикатору «уметь» проверяются и знания, и умения, а при выполнении заданий индикатора «владеть» проверяются сопутствующие знания, умения и владение ими. Все это должно найти отражение при детализации контрольных заданий. В материалы оценочных средств следует включать практико-ориентированные задачи по специфическому направлению подготовки бакалавров. Часто реализуемая практика составления «безликих» экзаменационных билетов, формально пригодных для оценивания образовательных результатов в любом

направлении подготовки, не может быть признана адекватной существующей образовательной реальности.

Рассмотрим пример экзаменационного билета модуля «Интегральное исчисление» по инженерному направлению с декомпозицией по индикаторам рассмотренной выше общепрофессиональной компетенции.

1. *Вопрос для проверки уровня «ЗНАТЬ»: 0, или 1, или 2 балла*
   Интегрирование рациональных дробей.
2. *Вопрос для проверки уровня «ЗНАТЬ»: 0, или 1, или 2 балла*
   Приложения определенного интеграла - вычисление длины дуги плоской кривой при различных способах её задания.
3. *Задание для проверки уровня «УМЕТЬ»: 0 или 1 балл*

Найдите интеграл: $\int \frac{arctgx-3}{1+x^2}dx$.

4. *Задание для проверки уровня «УМЕТЬ»: 0 или 1 балл*

Вычислите определенный интеграл $\int_0^3 \sqrt{5x+1}dx$.

5. *Задание для проверки уровня «ВЛАДЕТЬ»: 0 или 4 балла*

Определите силу давления воды на вертикальный прямоугольный шлюз с основанием 16 м и высотой 5 м.

Проведем вариант детализации оценки по каждому индикатору.

Ответ на вопрос № 1 предусматривает знание определений видов рациональных дробей, теоретические основы разложения правильной дроби в сумму элементарных дробей, табличные формулы интегрирования элементарных дробей, общее правило интегрирования рациональных дробей. Каждое из сформулированных определений, теоретических положений и правил оценивается.

Ответ на вопрос № 2 предусматривает знание понятия «плоская кривая», различные способы ее задания и правила построения формул вычисления длины дуги в каждом случае. Оценивается знание каждого способа задания кривой и соответствующей формулы для вычисления длины дуги. Общее число баллов по заданию № 1 и № 2 не превосходит 2 баллов, но оценка может быть и 1 балл, если ответ неполный или содержит несущественные ошибки.

Задания по оценке уровня индикатора «уметь», как отмечалось выше, проверяют не только собственно умения, но и сопутствующие им знания. При выполнении задания № 3 в рассматриваемом примере необходимо знать таблицу и свойства неопределенных интегралов, основные методы интегрирования и проявить умения: используя тождественные преобразования подынтегральной функции, получить сумму интегралов, ввести «удачную» подстановку, которая приведет интеграл к табличному. Если студент сумеет представить

подынтегральное выражение в виде суммы двух дробей, то возможен переход к следующему этапу решения задачи, в противном случае он не сможет ее решить. Далее необходимо знание свойства линейности для неопределенных интегралов. Если студент знает это свойство, он сможет перейти к следующему этапу решения – вычислению двух интегралов. Для одного из интегралов нужно проявить умение применять специальные методы (подстановка, введение части подынтегральной функции под знак дифференциала). Проявит студент эти умения, сможет перейти к следующему этапу решения задачи, на котором нужно использовать знание таблицы интегралов и умение ею пользоваться. И, наконец, если студент выполнил без ошибок всю последовательность этапов решения задачи – он сможет получить ответ на поставленный вопрос, в противном случае задание выполнено не будет.

При выполнении задания № 4 необходимо знать свойства и метод замены в определенных интегралах, формулу Ньютона–Лейбница, правила перехода от записи в радикалах к степенной функции и умение их применять. Правила и действия со степенями изучаются в школе. Если студент их знает, то возможен переход к следующему этапу решения задачи – умение их применять, в противном случае задачу не решить. Далее возможны два пути: использование приема введения под знак дифференциала констант (наиболее рациональный путь) или применение метода замены (таит в себе «подводный камень» в виде необходимости перехода к неопределенному интегралу и возврату к исходной переменной или нахождению новых пределов интегрирования для введенной переменной). Проявил соответствующие знания и умения, можно переходить к окончательному этапу – применение формулы Ньютона–Лейбница. И, наконец, без ошибок произвел правильные вычисления – выполнил задание. Количество баллов за задания № 3 и № 4 предусматривает либо 0, либо 1. По существу, либо «умеет», либо «не умеет».

При выполнении задания № 5 проверяются и знания, и умения, и владение ими в практической плоскости по результатам изучения модуля. Представленная практико-ориентированная задача направлена на проверку умений анализировать исходные содержательные данные корректного использования основных законов естественнонаучных дисциплин, способности построить математическую модель и выбрать математические средства для обработки этих данных в форме расчетов по построенной модели.

Решение такой задачи можно разбить на этапы.

I этап – анализ содержательных данных задачи, позволяющий понять, какой закон естественнонаучных дисциплин нужно использовать. Если студент сделал правильный анализ, то может переходить к следующему этапу, в противном случае он не сможет решить задачу.

II этап – построение модели. Для нахождения функции $P(x)$ необходимо найти зависимость давления жидкости на горизонтальную площадку от глубины ее погружения, то есть построить математическую модель. Построение модели начинается с введения переменной x (глубина погружения горизонтальной площадки и определения границ ее изменения [0; 5] – из условия задачи), затем записывается уравнение, известное из курса физики.

III этап – выбор метода решения. Здесь студенту необходимо проявить умение выбрать один из алгоритмов выражения величины, например, метод нахождения дифференциала величины P (давление воды на верхнюю часть шлюза). Нашел выражение для дифференциала – проявил владение нахождения модельного решения, можно переходить к нахождению искомой величины.

IV этап – вычисление величины давления на весь шлюз. Следует реализовать выбранный алгоритм, например, средствами интегрирования. Иначе, записать определенный интеграл и проявить умение интегрировать полученное выражение для дифференциала давления в пределах от 0 до 5 (по условию задачи).

Индикатор «владеть» в единице оценочных средств оценивается достаточно строго и высоко: с бинарных позиций «задача решена с ошибками или не решена» – 0 баллов; «задача решена полностью» – 4 балла. Заметим, что количественные значения баллов могут быть иные, но принципиально «владение» оценивается по более высоким баллам.

Общее число баллов за выполнение всех заданий экзаменационного билета равно десяти. Оценка «отлично» (высокий уровень проявления формируемой компетенции) соответствует 9–10 баллам, иначе допускается любая вариация потери одного балла, но, еще раз обратим внимание, задание по индикатору «владеть» должно быть выполнено полностью и без ошибок. Оценка «хорошо» соответствует 7–8 баллам, что также невозможно получить без верного выполнения последней задачи. Неудовлетворительную оценку (компетенция не сформировалась) получает студент, набравший четыре балла и менее.

Следует отметить педагогический резерв реализации предлагаемой технологии, состоящий в возможности рефлексии обоих сторон образовательного процесса и прогностики индивидуальных траекторий обучающихся. Экзаменационная работа – как правило, письменные ответы на поставленные задачи. По окончании экзамена преподаватель имеет возможность их проанализировать и определить вид наиболее часто встречающихся ошибок, пробелы в знаниях, недостаток умений, сложности в проявлении владений. Целей такого анализа несколько. Во-первых, рефлексия самого педагога о формах и методах обучения, выявление типичных ошибок студентов и «узких мест» изученного модуля. Во-вторых, рефлексия студента о его

индивидуальных недоработках и пробелах, по результатам которой определяются индивидуальные вопросы, задачи и направления самостоятельной работы, в которой преподаватель выступает уже в роли тьютора. В случае получения неудовлетворительной оценки, студенту не просто констатируется данный факт, а может быть построена индивидуальная траектория прогресса обучающегося с опосредованным контролем преподавателя за правильностью прохождения ее этапов. Обязательность индивидуального участия обеих сторон образовательного процесса в процессе формирования компетенций обеспечивает партнерские отношения не только в ходе проведения занятий, но и в ходе оценочных процедур. При этом такие отношения должны характеризоваться ясностью и прозрачностью требований, доступностью результатов и их анализа для всех заинтересованных сторон.

В-третьих, так как практически любая учебная дисциплина по мере ее изучения в большой степени базируется на предшествующем материале (ранее изученных модулях и дисциплин), то не сложно спрогнозировать возникновение новых «узких мест» и превентивно управлять процессом формирования требуемых компетенций, максимально снижая возможности его неблагоприятного развития и состояния. По сути, это реализация обратной связи в системном подходе к процессу формирования компетенций.

Приведенный пример технологии построения оценочных средств в аспекте компетентностного формата демонстрирует достаточную сложность этой процедуры. Более того, в практическом использовании таких инструментов требуется их значительная формализация. Это может быть разработка оценочных таблиц для преподавателя. В таких таблицах следует детально прописать оценивание проявления или наличия каждого из индикаторов с учетом их вклада в общий уровень формируемой компетенции, как показано в разобранном примере. Кроме того, оценочные таблицы достаточно легко могут быть приведены к формату автоматизированного контроля.

Новый методический подход к оценочной деятельности потребует от преподавательского состава существенной дополнительной работы и в рамках своего предмета, и в рамках сопредельных дисциплин. Однако увеличение в учебных планах количества часов на самостоятельную работу переносит акценты на контрольную и корректирующую составляющие педагогических методик. Так как резервов контактного учебного времени практически нет, то их необходимо изыскивать в организационно-педагогической деятельности субъектов образовательного процесса. Такие резервы можно найти в методических предпосылках построения современных оценочных средств с контролем и анализом уровня формируемых компетенций студентов.

Список литературы

1. Аношкин А.П. Основы моделирования в образовании: учеб. пособие. Омск. гос. пед. ун-т. Омск : Изд-во ОмГПУ, 1998. 143 с.
2. Борисова Е.В. Квалиметрия компетенций: методологические подходы и методы. Тверь, 2011, 152 с.
3. Борисова Е.В., Шестакова М.А. Декомпозиционные компетентностно-ориентированные задания в квалиметрии образовательных достижений студентов вузов // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. № 9. С. 278–281.
4. Борисова Е.В., Миловидов А.Е., Шестакова М.А. Кейс-метод как элемент инструмента контроля уровня индикатора «владение» (на примере модуля «линейная алгебра и аналитическая геометрия») // Перспективы развития математического образования в Твери и Тверской области: материалы 2-й Всерос. науч.-практ. конф. 21 апреля 2018 г., Тверь. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018, С. 20–24.
5. Симоненко В.Д., Воронин А.М. Педагогические теории, системы, технологии: учеб. пособие. Брянск, 1998. 133 с.
6. Субетто А.И. Онтология и эпистемология компетентностного подхода, классификация и квалиметрия компетенций. СПб.–М.: Иссл. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 72 с.
7. Шестакова М.А. Технологии Case-study: инструмент декомпозиции образовательных результатов в компетентностном формате // Применение современных инструментов для диагностики качества освоения образовательных программ: материалы докл. заоч. науч.-практ. конф. Тверь: ТвГТУ, 2016. С. 107–110.

APPLICATION OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR CREATING AN ESTIMATION TOOL

E.V. Borisova, M.A. Shestakova

Tver State Technical University

In the article, on the example of the module «Integral Calculus» of the discipline «Mathematics», the technological stages of developing tasks for the fund of evaluation tools of educational and methodical complexes are considered. The procedures for decomposing competencies into indicators and detailed examination tasks for evaluating indicators are shown, with the variability of the student's progress towards the manifestations of individual learning achievements necessary to obtain a positive result.

***Keywords**: assessment tools, skills, knowledge, possession, individual trajectory/*

Об авторах:

БОРИСОВА Елена Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры высшей математики ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170100, Тверь, ул. А. Никитина, 22), e-mail: *elenborisov@mail.ru*

ШЕСТАКОВА Маргарита Аркадьевна – кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры вышей математики ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет» (170100, Тверь, ул. А. Никитина, 22),, e-mail: shest_margo@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2018. Выпуск 4. С. 215-219

УДК 372.881.111.22

МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИДИОМАТИЧНОСТЬ В ОБУЧЕНИИ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ

О.С. Хосаинова

Московский государственный институт международных отношений
МИД России

Исследуются основные характеристики понятия «межъязыковая идиоматичность» с точки зрения лингвистики и методики обучения иностранным языкам. Подчеркивается необходимость обучения учащихся идиоматике иностранного языка как средству постижения иноязычной культуры. Приведены примеры межкультурных комментариев к международным фразеологическим единицам на русском и немецком языках.

Ключевые слова: *культура, идиома, идиоматика, обучение иностранным языкам, межъязыковая идиоматичность, межкультурный комментарий.*

Идиомы, то есть устойчивые словосочетания, значение которых переосмыслено и не соответствуют сумме буквальных значений их компонентов, обычно воспринимаются как лексические единицы, представляющие для обучающихся определенные трудности при интерпретации текстов и затрудняющие понимание. Дословный перевод идиоматического выражения может вызвать ошибочные ассоциации и стать причиной нарушения коммуникации. Однако рассматривать идиомы следует не только как языковые, но и как культурные препятствия, которые сегодня в условиях иноязычного межкультурного общения выходят на первый план [1, с. 8], поскольку «культурная вариативность, имеющая в своей основе языковые или неязыковые факторы, может вызвать межкультурное недоразумение даже в рамках одной лингвокультуры» [12, с. 181]. Как отмечают многие исследователи, сегодня кроме владения языком важную роль играют знания о местной культуре, обычаях и особенностях национального характера [2, 3, 9, 10]. В связи с этим при обучении иностранному языку культурному компоненту каждой лексической единицы, в том числе идиомы, необходимо уделять особое внимание.

Идиома ассоциируется со своеобразным стереотипом культуры, который задает нормы различных действий, образцы разнообразных ситуаций и состояний. Она «опредмечивает менталитет и мировидение народа» [4, с. 55], поскольку в содержании идиом выражены культурно-национальные традиции и отношение к различным явлениям действительности. В них представлены базовые категории: жизнь, смерть, время, пространство и т. д. Понятие «жизнь», например,

осмысляют как «путь» (сбиться с пути, встать на путь истинный, плестись в хвосте), который требует от человека самостоятельности (идти на поводу, встать на ноги, держаться за мамину юбку) и имеет какую-либо цель (ходить вокруг да около). Идиоматика содержит также предписания, касающиеся того, как нужно себя вести. Например, необходимо «не падать духом» и «держать себя в руках»; не нужно «ждать у моря погоды» или «рубить с плеча». Большинство образов, лежащих в основе идиоматики, соотнесены с мифологической картиной мира, общей для носителей конкретного языка [8, с. 70]. Таким образом, идиомы ассоциируются с культурно-национальными стереотипами и эталонами и воспроизводят при употреблении в речи характерный для конкретной лингвокультурной общности менталитет [11, с. 113]. Это дает повод рассматривать их не только в качестве составляющей лингвистического компонента языковой сложности, но и как средство обучения иностранному языку и культуре, поскольку идиоматика вносит существенный вклад в формирование образной картины мира, которая присуща конкретному народу.

Важно начинать ознакомление обучающихся с особенностями идиом изучаемого языка с так называемых «международных фразеологических единиц» [8]. Они появляются в результате языковых контактов, проникают в различные языки через переводы художественных произведений и публицистики и привносят изменения в языковую картину мира [6, с. 92]. Основным способом появления подобных идиом является заимствование по принципу калькирования, то есть перевода лексической единицы оригинала путем замены ее составных частей (морфем или слов) их лексическими соответствиями в языке перевода. В качестве примера приведем следующие идиомы-кальки: англ. frogman / нем. Froschmann – военный аквалангист; англ. paper tiger / нем. Papiertiger – человек, опасный лишь с виду; лат. semideus / нем. Halbgot / рус. полубог - сильный, влиятельный человек. Исследователи отмечают, что международные идиомы выступают в качестве стимула для укрепления взаимопонимания между участниками межкультурной коммуникации, так как подобные идиомы воспринимаются заведомо как понятные и знакомые.

Однако важно объяснить обучающимся, что не всегда аналогичные по форме идиомы в различных языках имеют идентичное значение, и познакомить их с понятием межъязыковой идиоматичности. Ею обладают языковые единицы, имеющие структурную аналогию, которая «основывается на отношениях изоморфизма, понимаемого как взаимно-однозначное соответствие структур объектов, и гомоморфизма, представляющего собой частичное (менее точное, приблизительное) совпадение структур сопоставляемых объектов» [7, с. 29].

Это проявляется только в двух случаях. Во-первых, идиоматичными на межъязыковом уровне являются единицы, изоморфные в плане выражения и гомоморфные в плане содержания – семасиологическое направление, в рамках которого можно привести следующие идиомы:

англ. the Red Book – справочник, посвященный английским правящим классам; нем. Das Rote Buch – манускрипт Карла Густава Юнга; рус. Красная Книга – список редких, находящихся под угрозой исчезновения растений, животных, грибов;

англ. white night – бессонная ночь; нем. Weiße Nacht / рус. белая ночь – летняя ночь в северных широтах, когда солнце практически не садится.

Во-вторых, это ономасиологическое направление, в рамках которого идиоматичными следует считать устойчивые выражения, изоморфные в плане содержания и гомоморфные в плане выражения. Например, англ. black sheep / нем. schwarzes Schaf – рус. паршивая овца; англ. whipping boy / нем. Prügelknabe – рус. козел отпущения.

Если сопоставляемые лексические единицы в разных языках практически изоморфны и их формально-смысловая организация тождественна, то они относительно друг друга неидиоматичны:

англ. black market – нем. Schwarzer Markt – рус. черный рынок (спекулятивный рынок);

англ. cats concert – нем. Katzenkonzert – рус. кошачий концерт (пение невпопад, «кто в лес, кто по дрова»);

англ. red rag – нем. rotes Tuch – рус. красная тряпка (нечто, приводящее в ярость).

Кроме того, необходимо учитывать то, что, например, такие понятия, как «время», «пунктуальность», «своевременный» воспринимаются в русской и немецкой культурах по-разному. Не все соответствия, приведенные в лексикографических источниках, можно в полной мере назвать языковыми эквивалентами [5]. Рассматриваемая как синоним русской идиоме «бить копытом» фразеологическая единица «in die Hufe kommen» значит не только «торопиться», «спешить», «проявлять нетерпение», но и обладает дополнительным компонентом значения «не тратить время попусту». А в качестве эквивалента выражению «тратить время попусту» / «убивать время» фразеологический словарь предлагает гораздо более эмоционально окрашенную идиому «dem lieben Gott den Tag stehlen», что дословно можно было бы перевести как «красть время у Бога». Поэтому даже при семантизации международных фразеологических единиц необходимо использовать приём комментирования, то есть толкования или разъяснения (на родном или иностранном языке) содержания идиомы с целью установления ее межкультурного смысла. Важнейшими

характеристиками любого комментария являются системность, лаконичность и учет роли идиомы в тексте. Если системность предполагает важность указания на общие и частные характеристики входящих в систему слов, то лаконичность связана с наличием минимально-достаточного объема сведений для понимания. Выбор языка комментария (русского или иностранного) зависит от сложности идиомы (например, наличия в составе реалий и архаизмов) и трудности установления межкультурных связей между идиомой и русским эквивалентом. Например:

Hände in Unschuld waschen – jede Schuld weit von sich weisen; jede Mitschuld ablehnen / умывать руки (выражение основано на древнееврейском обычае, имеет библейское происхождение);

j-m stellen sich die Haare auf = j-m stehen die Haare zu Berge – jemand bekommt Angst, einen Schreck oder jemand ist entsetzt / волосы встают дыбом (у испуганных и разозленных животных шерсть встает дыбом).

sich [D] die Haare (aus)raufen – sich sehr ärgern, wütend sein / от отчаяния рвать на себе волосы (многие люди в приступе гнева или отчаянья делают это буквально).

Идиоматику следует отнести к существенным характеристикам эффективного общения на иностранном языке. В связи с этим трудно не согласиться с теми учеными, которые оценивают владение идиоматикой иностранного языка в качестве одного из факторов уровня развития способности общаться на этом языке. Следовательно, идиоматику необходимо рассматривать не только с точки зрения ее сложности при усвоении обучающимися, но и как критерий овладения ими иностранным языком, а также как средство межкультурного обучения.

Список литературы

1. Базина Н.В. Социальные аспекты профессиональной языковой подготовки специалиста-международника // Иностранные языки в школе. 2016. № 8. С. 6–10.
2. Гальскова Н.Д. Проблемы иноязычного образования на современном этапе и возможные пути их решения // Иностранные языки в школе. 2012. № 9. С. 2–9.
3. Гафарова А.С. Историческая эволюция методик обучения иностранным языкам (на примере учебников немецкого языка) // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. 2012. № 18. С. 26–31.
4. Гафарова А.С. Пословицы vs поговорки. Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017.
5. Дорохова Ю.Э. Двуязычная лексикография и перевод // Язык как система и деятельность–4: мат. Междунар. науч. конф. Ростов н/Д: Foundation, 2013. С. 73–78.
6. Елизарьева М.А. О влиянии языковых контактов на языковую картину мира // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер. «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2016. № 1. С. 88–96.

7. Ерохина Н.В. Структура и функции идиом: На материале субстантивных устойчивых словосочетаний и сложных существительных английского языка: дис. ... канд. филол. наук. Самара, 1999. 198 с.
8. Кабакова С.В. Образное основание идиом: психолингвокультурологические аспекты: дис. ... канд. филол. наук. М., 1999. 120 с.
9. Меркиш Н.Е. Использование аутентичного контекста как источника информации о культурном компоненте изучаемой лексики // Филология и проблемы преподавания иностранных языков: сб. науч. трудов. М., 2008. С. 106–111.
10. Омельченко М.С. Современные тенденции в обучении иностранным языкам в неязыковом вузе // Проблемы, пути совершенствования и перспективы преподавания иностранных языков на неязыковых факультетах: материалы 1-й Межвуз. науч.-практ. конф. 25 апреля 2006 года / под ред. А.В. Антюхова. Брянск: БГУ, 2006. С. 56–69.
11. Солодуб Ю.П. К проблеме сопоставительного исследования фразеологической картины мира различных народов: фразеологическая модель, образно мотивирующая на основе ирреальности ситуации семантику невозможности // Филологические традиции и современное литературное образование. М., 2002. С. 112–115.
12. Чигашева М.А. Факторы, осложняющие коммуникацию в немецком языковом пространстве // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. «Филология». 2015. № 4. С. 176–181.

THE CROSS-LANGUAGE IDIOMATIC IN THE STUDY OF GERMAN LANGUAGE

O.S. Khosainova

Moscow State Institute of International Relations

The article examines the main characteristics of the concept of «cross-language idiomatic» from the point of view of linguistics and methods of foreign languages teaching. The author emphasizes the necessity to teach students the idioms of a foreign language as a means of understanding of foreign language culture. There are examples of cross-cultural comments to international phraseological units in Russian and German.

Keywords: culture, idiom, idiomatic expressions, the teaching of foreign languages.

Об авторе:

ХОСАИНОВА Ольга Сергеевна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры немецкого языка (Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный институт международных отношений (университет) Министерства иностранных дел Российской Федерации»), e-mail: khosainovaolga@mail.ru

УДК 371.13.037

ФОРМИРОВАНИЕ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Е.Н. Залевская, О.К. Позднякова

Самарский государственный социально-педагогический университет

Ставится проблема формирования субъектной позиции студента – будущего учителя, выступающей результатом его становления как субъекта, способного к целеполаганию, рефлексии, проектированию и воспроизводству отношений между ним и учащимися в учебно-воспитательном процессе; показываются возможности физического воспитания в формировании субъектной позиции студентов педагогического вуза; обосновывается, что эффективным средством формирования субъектной позиции будущих учителей в процессе физического воспитания является игровая деятельность; раскрывается роль подвижных игр в развитии и становлении субъектной позиции студентов – будущих учителей – и предлагается группировка подвижных игр в соответствии со стратегиями «Я – субъект игровой деятельности», «Ты и я – субъекты игровой деятельности», «Вместе мы сила»; обосновывается, что включение студентов в игровую деятельность определяет их отношения, образующие содержание субъектной позиции будущих учителей.

Ключевые слова: *студент – будущий учитель, позиция, субъектная позиция, физическое воспитание, игра, игровая деятельность, формирование, отношение.*

Российским обществом сегодня востребован деятельный, инициативный, ответственный учитель, способный реализовывать новые государственные образовательные стандарты, переориентировать педагогический процесс на деятельностно-компетентностную образовательную модель и тем самым способствовать становлению школы нового типа.

В Профессиональном стандарте педагога учитель, характеристиками которого являются «…готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений…» [15], предстает ключевой фигурой реформирования образования.

В контексте подготовки такого учителя актуальным представляется формирование его субъектной позиции, которая, как утверждает Р.М. Гаранина, «характеризует личность самостоятельную, творческую, выступающую инициатором и организатором собственной

деятельности, в процессе реализации которой он может сам определять для себя приоритетную значимость направления своей деятельности, самостоятельно выбирать и применять меру своей активности, своих усилий и своего творчества для достижении намеченных целей в соответствии с накопленным субъектным опытом» [4, с. 218].

Исследование, осуществленное одним из авторов данной статьи, позволило установить, что содержание субъектной позиции педагога, которая является результатом его становления как субъекта, способного к целеполаганию, рефлексии, проектированию и воспроизводству отношений между ним и учащимися в учебно-воспитательном процессе, образуют ответственность, инициативность, открытость и другие нравственные качества, проявляемые и реализуемые в субъектных отношениях учителя. Сущность же субъектной позиции учителя заключается в воспроизводстве им таких отношений-результатов, в которых ученик, с одной стороны, представлен целью собственного развития; с другой стороны, в этих отношениях находят свое выражение нравственные качества учителя, которые воспринимаются и ценностно опосредуются учащимися [7].

Формирование субъектной позиции учителя начинается в период овладения им профессией в условиях вуза. В рамках данной статьи мы покажем возможности физического воспитания в формирования такой позиции студента – будущего учителя – в процессе его обучения в педагогическом университете.

Физическое воспитание студентов в педагогическом университете осуществляется как на занятиях учебной дисциплины «Физическая культура», так и во внеаудиторное время.

Среди технологий осуществления физического воспитания студентов особое место занимают игровые технологии (подвижные игры). Содержательные и процессуальные аспекты учебной дисциплины «Физическая культура», специфика собственно игровой деятельности позволяют формировать у студентов инициативность, ответственность, самостоятельность и другие качества, образующие содержание субъектной позиции учителя.

В процессе физического воспитания студенты овладевают знаниями о физической культуре, ее физиологических основах, здоровом образе жизни, системах оздоровления организма. Однако учебная дисциплина «Физическая культура», изучаемая будущими учителями на протяжении 1-го и 2-го курсов, не в полной мере позволяет формировать у них представления о субъекте деятельности, субъектной позиции, в то время как данные представления (знания) нужны для того, чтобы будущие учителя овладевали опытом субъектных отношений. Таким образом, возникает необходимость внедрения в содержание обозначенной учебной дисциплины такого знания. Это становится

возможным через дополнение содержания занятий теоретического блока (учебная дисциплина «Физическая культура» предполагает теоретический и практический блоки занятий) такими темами, как «Субъект, его характеристики», «Сущность и содержание субъектной позиции личности», «Роль игры в формировании субъектной позиции будущего учителя», «Сущность и содержание игровых технологий», «Подвижные игры и их классификация» и др.

В рамках практического блока осуществляется поэтапное вхождение студентов в игровое пространство посредством увеличения числа подвижных игр, которые проводятся на занятиях по физической культуре. При этом преподавателем осуществляется разработка, отбор, подготовка подвижных игр, внедрение технологий включения будущих учителей в игровую деятельность, собственно проведение игры, рефлексия итогов.

Преподаватель создает условия для того, чтобы студенты осознали сущность игровой деятельности в контексте ее возможностей в развитии самостоятельности, инициативности, креативности, решительности и других личностных качеств, наличие которых характеризует субъектную позицию личности. Кроме того, поиск способов решения проблем, которые могут возникнуть в процессе организации игровой деятельности, определение игровых правил позволяет будущим учителям проявлять активность, самостоятельность, толерантность, являющиеся важными характеристиками субъекта.

Практический блок образуют методическая и собственно практическая части. Методическая часть включает план или проект игры, подготовку пространства для проведения игры и используемого инвентаря, предварительный анализ предстоящей игровой деятельности, объяснение игровых правил, выбор водящих (капитанов), выбор помощников, определение состава команд (при командных играх), наблюдение за игровой деятельностью и поведением ее участников, судейство, внесение корректив в процесс игры (при необходимости), завершение игры и осуществление рефлексии ее итогов.

Практическая часть предполагает непосредственное участие будущих учителей в организации игрового пространства, активное освоение ими игровых ролей и переход от амплуа зрителя к амплуа организатора игровой деятельности.

Опыт нашей работы со студентами позволяет утверждать, что эффективность формирования субъектной позиции студентов педагогического вуза в процессе физического воспитания посредством использования игр связана с развитием способности студентов к оцениванию себя как субъектов и как объектов игровой деятельности, что предполагает самопознание, самоконтроль и самоорганизацию.

Данное утверждение подкрепляется мыслью В.В. Черняева, К.Ю. Акуловой: «Субъектная позиция студента связана с развитием

способностей к самопознанию, саморегуляции, самоконтролю, самоорганизации обучающихся в образовательном пространстве вуза. Как только изменяется социальная позиция индивидов, как только они становятся субъектами социального действия, у них возникает дополнительная потребность в познании, необходимая для ориентации в социальной действительности, прогнозирования результатов своих действий» [20, с. 74]. Цитируемые авторы полагают, что именно высокий уровень развития самопознания позволяет успешно организовывать собственную деятельности, служит стимулом для осуществления личностно-смысловой активности, для самопроверки и реализации своих возможностей (интеллектуальных, коммуникативных, творческих и др.).

Изучив научную и методическую литературу по проблеме классификации подвижных игр [1; 2; 3; 5; 6; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 16; 17; 19], мы осуществили группировку таких игр на основании способов взаимодействия в моделируемом и реальном игровых пространствах и отношений будущих учителей к игровой деятельности и к самим себе как ее субъектам.

К первой группе подвижных игр относятся игры, реализующие стратегию «Я – субъект игровой деятельности», которая предполагает понимание будущими учителями характеристик субъекта и личностных качеств, проявляемых субъектом в игровой деятельности. Данная стратегия предполагает выбор водящего (одного). При этом игра вокруг него разворачивается и им же управляется.

Ко второй группе относятся игры, объединенные стратегией «Ты и я – субъекты игровой деятельности». Она предполагает понимание студентами особенностей взаимодействия в игре и специфики проявляемых в таком взаимодействии личностных качеств. Эта стратегия, основываясь на идее субъектного игрового взаимодействия, предполагает сотрудничество или соперничество между двумя участниками игры по принципу спарринга, когда выявляется один победитель.

К третьей группе подвижных игр принадлежат игры, которые объединены стратегией «Вместе мы сила», предполагающей понимание будущими учителями сущности отношений между членами команды, воспроизводимых в процессе игры. Базой данной стратегии является сотрудничество субъектов игровой деятельности. В этом случае формируется команда единомышленников.

Занятия практического блока по физическому воспитанию студентов осуществляются в соответствии с обозначенной группировкой подвижных игр.

На начальных занятиях будущие учителя не знают, что преподаватель осуществляет целенаправленные действия в контексте регламента организации игровой деятельности. Но в дальнейшем студенты самостоятельно приходят к осознанию того факта, что

организованные преподавателем на предыдущих занятиях игры, группировались в соответствии с уровнем взаимодействия играющих. Это свидетельствует о том, что в процессе приобретения игрового опыта будущие учителя рефлексируют и оценивают как игровое пространство в целом, так и свое место как субъекта данного пространства.

Работа со студентами убедила нас, что целенаправленная организация обсуждения проведенной игры способствует развитию способности студента к рефлексии. В ходе такого обсуждения будущие учителя выражают собственное отношение к тому, что происходило в игровом пространстве, делают выводы, оценивают и далее определяют перспективы и цели предстоящей игровой деятельности. Тем самым осмысление сочетается с оценкой.

Для организации обсуждения игровой деятельности можно использовать беседу, диспут, дискуссию. Такие формы позволяют развивать у студентов способность к выражению собственных суждений относительно происходящего в игре в контексте осознания себя как субъекта этой деятельности.

Диспут предполагает столкновение различных, иногда прямо противоположных точек зрения. Предмет диспута – это проблема, требующая решения. В качестве предмета диспута может выступать, например, тот факт, что подвижные игры часто рассматриваются их участниками исключительно как времяпровождение, в процессе которого развиваются физические данные, но ни в коей мере не личностные характеристики. Диспут предполагает всестороннее раскрытие обсуждаемой проблемы. Если отсутствует предмет спора, а есть только выступления, уточняющие те или иные взгляды, то это не диспут, а обычная беседа или конференция. В процессе диспута студенты учатся убедительно говорить, аргументировать свою точку зрения, внимательно слушать и уважительно относиться к иной точке зрения. Диспут – это эффективная форма развития субъектной позиции будущих учителей.

При подготовке к диспуту необходимо ознакомить студентов с данной формой работы. Эффективным в контексте формирования субъектной позиции будущих учителей представляется выбор темы диспута самими студентами. Будущим учителям предлагается, например, ответить на вопросы (устно или письменно): «Какая тема проведения диспута для вас актуальна?», «С какими проблемами чаще всего сталкиваются участники командных подвижных игр?» и т. д.

Значимой, с педагогической точки зрения, становится тема диспута, волнующая студентов, привлекающая их внимание своей необычностью. Например: «Умеем ли мы играть?», «Во что играют современные дети?», «Возможно ли развитие субъектной позиции в подвижной игре?». В процессе диспута возможно и обсуждение таких вопросов, как «Для чего людям нужна игра?», «Какие личностные

качества развиваются в подвижных играх?», «Какова роль игры в развитии личности?» и др.

Необходимо помнить, что формируемая у студентов субъектная позиция реализуется ими в игровой деятельности.

Практический блок занятий в рамках учебной дисциплины «Физическая культура» предполагает посещение и последующее проведение будущими учителями практических занятий по физическому воспитанию, которые направлены на повышение уровня их подготовленности к целенаправленной организации игровой деятельности. Содержание данных занятий составляют подвижные игры, которые ориентируют будущих учителей на подготовку к различным видам и формам организации физического воспитания.

Студент может овладеть опытом субъектных отношений не столько путем усвоения информации, сколько путем собственной, личной активности. В процессе игровой деятельности преподаватель вовлекает будущих учителей в освоение игровых действий, специально разработанных для развития и реализации субъектной позиции студентов (постановка цели и ее реализация, решение задач, реализация возможностей, притязаний личности в соответствии с объективными условиями деятельности и т.д.).

Студенты учатся самостоятельной формулировке или осознанному принятию целей игровой деятельности, заданных извне; организации игрового пространства; разработке технологий игровой деятельности; построению программ деятельности; использованию информации о полученных результатах и их оценке; корректировке своих дальнейших действий в предстоящей игровой деятельности.

В контексте формирования субъектной позиции студента – будущего учителя – важно, чтобы студенты были лично причастны к созданию игрового пространства. Игра позволяет студенту определиться со своей позицией, утвердиться в собственных глазах, так как суть игровой деятельности выстаивается в соответствии с логикой «будь самим собой».

С нашей точки зрения, самоценность игры заключается в том, что она не осуществляется под давлением какой-то жизненной необходимости. Игра связана с желанием действовать. В процессе игровой деятельности для человека открываются новые возможности в сфере познавательной деятельности, творческой и физической активности, развития интеллекта.

Мы полагаем, что базовой составляющей субъектной позиции будущего учителя является активность. В данном контексте возможно использование следующих способов формирования обозначенной позиции: 1) выбор личностной стратегии в субъектной самореализации («стратегический выбор субъектной позиции»); 2) делегирование игровой

роли («ролевое определение субъектной позиции»); 3) диагностика личностных достижений в игровой деятельности («личностные достижения субъектной позиции», Е.И.Тихомирова) [18, с. 115].

Изучив специфику подвижных игр и опираясь на результаты наблюдений за игровой деятельностью студентов, мы обосновываем логику формирования субъектной позиции будущего учителя в процессе физического воспитания средствами игровой деятельности. Данная логика предполагает три этапа.

На первом этапе осуществляется формирование установки студентов – будущих учителей – на самореализацию в игровой деятельности. Результатом данного этапа становится непосредственное участие будущих учителей в подвижных играх, осуществление ими выбора игровой роли и ее исполнение.

На втором этапе идет формирование направленности студентов на интенсивное субъектное взаимодействие в процессе подвижных игр. В качестве результата здесь выступает стремление студента к взаимодействию с другими участниками игры, а также к включению в игровую деятельность новых субъектов. Вовлекая новых участников в игру, студенты инициируют субъектное взаимодействие, тем самым расширяя игровое пространство.

На третьем этапе осуществляется формирование субъектности будущего учителя. В результате данного этапа студенты самостоятельно разрабатывают технологии подвижных игр.

В качестве направлений деятельности преподавателя по формированию субъектной позиции студентов – будущих учителей – в процессе физического воспитания возможно выделение индивидуально-творческого, коммуникативно-группового и социально-трансляционного направлений.

В рамках индивидуально-творческого направления будущие учителя разрабатывают игровые технологии. Для этого им необходимо формулировать цели игровой деятельности и осуществлять рефлексивный отбор способов взаимодействия в игре. Определив специфику игровой деятельности, студенты – будущие учителя – обосновывают алгоритм организации как игровой деятельности в целом, так и подвижных игр в частности. При этом у студентов формируются добросовестность, инициативность, пунктуальность, исполнительность, являющиеся характеристиками субъекта.

В рамках коммуникативно-группового направления студенты создают группы, команды. Идет формирование эмоционально-коммуникативного поля игровой деятельности. У студентов развивается опыт реализации субъектных отношений, которые составляют содержание субъектной позиции учителя.

В рамках социально-трансляционного направления студенты

транслируют собственную игровую деятельность в другую образовательную среду. Это учреждения дополнительного образования, общеобразовательные школы, в которых студенты проводят подвижные игры во внеаудиторной работе.

Отметим, что именно внеаудиторная работа дает возможность студентам понять, являются ли они рефлексирующими субъектами. Это становится возможным потому, что студенты воспроизводят отношения, которые возникают в ходе игры. Данное воспроизведение предполагает выявление субъекта деятельности. Тем самым определяются основания игровой деятельности, благодаря чему студенты начинают разбираться в многообразии целей, достижение которых возможно в процессе игры.

Преподаватель ориентирует будущих учителей на определение оснований игровой деятельности в контексте осмысления ими содержания отношений с учащимися. При этом будущие учителя определяют основания игровой деятельности по критериям характеристик субъекта. Таким образом развивается способность будущих учителей к рефлексии, которая позволяет оценивать результаты игровой деятельности.

В контексте решения проблемы формирования субъектной позиции студентов – будущих учителей – важным, на наш взгляд, является развитие и становление у студентов ролевого опыта в игровой деятельности.

Одним из авторов данной статьи было обосновано выделение четырех типов игровых ролей [7]. Критерием для такого выделения является степень выраженности субъектной позиции будущих учителей в игровой деятельности по критерию действенно-практической самореализации в игре.

Типы игровых ролей: 1) организатор, 2) лидер, 3) участник (исполнитель), 4) наблюдатель (зритель).

Понятие «игровая роль» включает два компонента. Первый из них представляет собой систему игровых действий в соответствии с правилами игры, второй – это роль, принятая на себя субъектом игровой деятельности в процессе игры.

В игровой деятельности студенты исполняют следующие роли: лидер – организатор игровой деятельности (самостоятельная или делегируемая роль). Эта роль позволяет организовать и корректировать процесс игрового взаимодействия, распределять игровые роли других участников игровой деятельности. Лидер игровой деятельности, самостоятельно принимающий эту роль, поддерживаемый группой, становится водящим в игре, ведет других участников за собой в игровом пространстве. Участник игровой деятельности (исполнитель), исполняющий конкретную роль, предписываемую правилами игры, может, в свою очередь, организовать группы участников – исполнителей.

Наблюдатель игровой деятельности (зритель) – болельщик, эмоционально привлеченный к процессу игры.

Выполнение ролей игровой деятельности требует определить содержание действий по их выполнению: самостоятельное включение в процесс игровой деятельности; принятие решения выполнять двигательные действия; взаимодействие с другими участниками игровой деятельности; анализ процесса и результата игры; оценка «процессуальных» и итоговых достижений своих действий и действий других участников (соперников, союзников).

Студентами самостоятельно составляются монохарактеристики, отражающие их установку на самореализацию в игровой деятельности, направленность на субъектное взаимодействие и раскрывающие субъектность будущего учителя.

Самостоятельно разработанные технологии организации игровой деятельности студенты демонстрируют своим сокурсникам, которые выступают в качестве участников, аналитиков, экспертов при организации и проведении игры. После проведения каждым студентом подвижной игры организуется ее обсуждение и подведение итогов как самой игры, так и организуемой игровой деятельности. Центром игровой деятельности является роль, которую берет на себя играющий. Она определяет всю совокупность тех действий, которые в воображаемой или реальной ситуации производит студент. Роль в игровой деятельности определяет, отражает и выражает отношение студентов к окружающим людям, игровой деятельности и к себе как к субъекту последней.

Важно определить стремление студентов исполнять роль лидеров и организаторов игровой деятельности. Это дает возможность проследить динамику продвижения каждого студента от роли к роли. Перед каждым занятием по физической культуре преподаватель предлагает студентам заполнить один из предложенных разноцветных бланков с предполагаемой ролью в игровой деятельности, которую каждый из студентов планирует выполнять на данном занятии: организатор (фиолетовый бланк), лидер (розовый бланк), участник (зеленый бланк), зритель (желтый бланк). Те студенты, которые сознательно планируют быть организаторами игровой деятельности, проводят подвижные игры в первую очередь. Затем студенты, которые не планируют проводить игру, находясь на высоком эмоциональном подъеме и зная достаточное количество подвижных игр, переходят к роли организаторов, а участники становятся водящими, зрители – участниками. Естественно, что возможно и движение в обратную сторону за время одного занятия, однако, как показывает опыт, это незначительные колебания. По окончании занятия студентам предлагается еще раз заполнить бланки, где они отмечают роль, которую реально выполняли на данном занятии.

Таким образом, среди многообразия средств, обеспечивающих формирование субъектной позиции будущего учителя в процессе физического воспитания, наиболее адекватным является игровая деятельность (подвижные игры). При этом доминирующим аспектом данной деятельности является педагогическая ее направленность, а не физическая, которая предопределена содержательными и процессуальными аспектами как собственно содержания физического воспитания, так и специфики самой игровой деятельности.

Список литературы

1. Бауэр О.П. Подвижные игры: организация и методика проведения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. СПб.: Изд-во РГПУ им. Герцена, 2004. 110 с.
2. Болдырева В.Б., Кейно А.Ю., Кузьменко М.В. Подвижные игры в физическом воспитании молодежи // Вестн. Тамбов. ун-та. Сер. «Гуманитарные науки». 2016. Т. 21. № 5–6 (157–158). С. 98–104.
3. Былеева Л.В. Подвижные игры. Практический материал: учеб. пособие для студентов вузов. М.: СпортАкадемПресс, 2002. 279 с.
4. Гаранина Р.М. Историко-логический анализ подходов к проблеме формирования субъектной позиции личности // Самар. науч. вестни 2017. Т. 6. № 2 (19). С. 215–221.
5. Горохова Т.В., Загузова С.А. Зарубежные спортивные и подвижные игры: методические рекомендации. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2004. 67 с.
6. Жуков М.Н. Подвижные игры: учеб. для студентов пед. вузов. М.: Академия, 2000. 157 с.
7. Залевская Е.Н. Формирование субъектной позиции будущего учителя в процессе обучения в педагогическом университете // дис. … канд. пед. наук. Самара, 2006. 246 с.
8. Игнатенко С.А. Роль подвижных игр в физическом воспитании студентов // Актуальные проблемы развития физической культуры и спорта в современных условиях. 2016. № 1. С. 17–21.
9. Карабут Р.В. Технология применения подвижных игр // Физическая культура в школе. 2017. № 4. С. 41–47.
10. Коровин С.С. Подвижные игры в физическом воспитании. Оренбург: Изд-во ОГПИ, 1996. 120 с.
11. Коротков И.М. Подвижные игры: учеб. пособие для студентов вузов физической культуры. М.: Спорт Академ-Пресс, 2002. 229 с.
12. Костычаков В.Ф., Бордачев А.Ю. Роль подвижных игр в повышении интереса к занятиям по физической культуре // Аллея науки. 2017. Т. 2. № 14. С. 594–597.
13. Литвинова М.Ф. Русские народные подвижные игры. М.: Просвещение, 1986. 79 с.
14. Мостовая Т.Н., Донцов В.В. Подвижные игры на занятиях физической культурой в вузе // Наука-2020. 2017. № 2 (13). С. 216–222.
15. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н г. Москва «Об утверждении профессионального стандарта Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // Российская газета. 2013. 18 декабря. Федеральный выпуск № 6261 (285) [Электронный ресурс]. URL:https://rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html
16. Рыбкина Т.В. Подвижные игры: методическое пособие. Тамбов: Изд-во ТГУ, 2000. 92 с.
17. Смолин Ю.В. Основы теории спортивных соревнований и подвижных игр: учеб.-метод. пособие по дисциплине «Элективные курсы по физической культуре».

Челябинск: ЧГИК, 2016. 56 с.
18. Тихомирова Е.И. Солнечное ожерелье: учеб. пособие для социальных технологов. Самара: СГПУ, 2004. 218 с.
19. Черемисин В.П. Теоретико-методологические основы спортивных и подвижных игр. Малаховка: Изд-во МГАФК, 2002. 284 с.
20. Черняев В.В., Акулова К.Ю. Формирование у студентов субъектной позиции к ценностям физической культуры // Культура физическая и здоровье. 2016. № 4 (59). С. 73–77.

FORMATION OF THE SUBJECT POSITION OF A FUTURE TEACHER STUDENT IN THE PROCESS OF PHYSICAL TRAINING

E.N. Zalevskaya, O.K. Pozdnyakova

Samara State University of Social Sciences and Education

The article poses the problem of forming the subjective position of a student – the future teacher, acting as the result of his formation as a subject capable of goal setting, reflection, design and reproduction of relations between him and students in the educational process; shows the possibilities of physical education in the formation of the subjective position of students of a pedagogical university; it is substantiated that playing activity is an effective means of forming the subjective position of future teachers in the process of physical education; the role of outdoor games in the development and development of the subjective position of students-future teachers is revealed and the grouping of outdoor games is proposed in accordance with the strategies «I am the subject of gaming activities», «You and I are the subjects of gaming activities», «Together we are strong»; it is substantiated that the inclusion of students in play activities determines their relations, which form the content of the subjective position of future teachers.

***Keywords**: student – future teacher, position, subject position, physical education, play, play activity, formation, attitude.*

Об авторах:

ЗАЛЕВСКАЯ Елена Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры физического воспитания факультета физической культуры и спорта ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443099, Самара, ул. М.Горького, 65/67), e-mail: za-len@mail.ru

ПОЗДНЯКОВА Оксана Константиновна – доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, профессор кафедры педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет» (443099, Самара, ул. М.Горького, 65/67), e-mail: oksana_1970@mail.ru

УДК 377

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ТРАЕКТОРИЙ ОБУЧЕНИЯ В ПРОГРАММАХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.В. Коновалова[1], Е.В. Сартакова[2]

[1]Уральский федеральный университет, Екатеринбург
[2]Новосибирский химико-технологический колледж им. Д.И. Менделеева

Изучены механизмы управления образовательными программами среднего профессионального образования (СПО), позволяющие повысить академическую и профессиональную мобильность обучающихся, удовлетворить потребности региональной экономики и развивающихся рынков труда за счет индивидуализации и дифференциации образования и обучения, предоставления возможности формирования индивидуальных образовательных траекторий. На основе анализа нормативных, методологических и экономических предпосылок реформирования среднего профессионального образования, изучения европейского и отечественного опыта проектирования индивидуальных образовательных траекторий выявлены существующие проблемы. Констатирована объективная потребность в поиске и разработки комплекса организационно-педагогических условий проектирования траекторий образовательной программы СПО с использованием системы зачетных единиц и включающих набор модулей, выбор которых позволит обучающимся сформировать индивидуальные образовательные траектории и обеспечить достижение результатов обучения, соответствующих определенной квалификации или ее части.

Ключевые слова: *траектории образовательной программы, индивидуальные образовательные траектории, результаты обучения, зачетная единица, модульное обучение.*

Анализ публикаций и дискурсов последних лет по вопросам профессионального образования показывает, что проблема совершенствования системы профессионального образования в России остается актуальной, поскольку экономика России и регионов по-прежнему испытывает нехватку эффективного персонала, которая в последние годы только увеличивалась.

Выпускники профессионального образования выходят на профессиональный рынок труда, который нуждается в работниках, способных выполнять специализированные трудовые функции на конкретных рабочих местах промышленных предприятий регионов. При

этом индивидуальные запросы работодателей и разнообразие предложений занятости прежде всего охватывает рабочие места техников, технологов, специалистов, рабочих высокой квалификации, обеспечивающих функционирование современных технологических процессов и автоматизированных систем управления, производственной оснастки и сложного технического оборудования, выполняющих контроль качества и безопасности процессов и продуктов, планирующих и организующих работу участков и цехов предприятий. Ввиду высокой востребованности указанных категорий работников Приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации № 832 от 2 ноября 2015 г. введен перечень 50 наиболее востребованных на рынке труда новых и перспективных профессий, которые требуют среднего профессионального образования. Список сформирован на основе исследования, проведенного совместно Министерством образования и науки Российской Федерации, Агентством стратегических инициатив, советами по профессиональным квалификациям Национального совета при Президенте РФ, объединениями работодателей, объединениями профсоюзов, образовательными организациями. В ходе исследования было рассмотрено 1 620 профессий и опрошено более 13,3 тыс. организаций.

Отметим также, что в последние годы большинство образовательных организаций СПО столкнулось с увеличением количества индивидуальных запросов от работодателей на целевую контрактную подготовку и дуальное обучение. Так, к примеру, в Новосибирском химико-технологическом колледже прием на обучение по индивидуальным учебным планам ежегодно составляет не менее 10 % от общего приема обучающихся. Обратим внимание, что количество обращений по поводу внесения изменений в образовательные программы увеличивается, как правило, на 3–4-м году обучения, когда студенты выходят на практику в конкретные предприятия, поскольку работодатели рассматривают практикантов как потенциальных работников. Добавим также, что наблюдается рост запросов на получение новых квалификаций от работающих граждан, которые решают сменить область профессиональной деятельности, профессию или квалификацию в целях повышения собственной конкурентоспособности на рынке труда.

Таким образом, для удовлетворения индивидуальных запросов промышленного сектора, повышения эффективности обучения и управляемости программ, а также успешного трудоустройства, личностной и профессиональной самореализации обучающихся требуется адаптация программ к реальным условиям производства, технологическим процессам, оборудованию и корпоративным правилам конкретных предприятий. Особую ценность приобретает умение обучающихся осуществлять самостоятельный и осознанный выбор

вектора направления обучения и развития из возможных альтернативных вариантов с учетом сложившихся ценностно-смысловых ориентаций, социально-профессиональной направленности, наличия альтернативных образовательных программ, ресурсных возможностей образовательных организаций.

В этой связи требуется совершенствование модели организации среднего профессионального образования и обучения, ориентированной на создание образовательного продукта, который должен содержать механизмы, позволяющие повысить академическую и профессиональную мобильность обучающихся за счет индивидуализации и дифференциации образования и обучения, предоставления возможности формирования индивидуальных траекторий обучения. Таким образом, можно констатировать объективную потребность в поиске и разработке методики проектирования модульной структуры образовательных программ СПО, включающей совокупность всех возможных образовательных траекторий для получения необходимых квалификаций.

Проблема индивидуализации образования и обучения как в высшем, так и среднем профессиональном образовании обсуждается педагогическим сообществом, анализируются подходы к определению содержания ключевого понятия «индивидуальная траектория обучения», «индивидуальная образовательная траектория», других близких к нему понятий: «индивидуальная образовательная программа», «индивидуальный образовательный маршрут». Делаются попытки осмыслить эти понятия с позиции логико-смысловой взаимосвязи. Подчеркнем, что в данной статье авторы не проводят различий в трактовке понятий «индивидуальная образовательная траектория» и «индивидуальная траектория обучения».

Под *индивидуальной траекторией обучения (индивидуальной образовательной траекторией)* понимается персональный путь, личный проект, выстраиваемый и реализуемый субъектом образовательного процесса самостоятельно (или совместно с образовательной организацией), направленный на освоение результатов обучения, необходимых для получения квалификаций в рамках освоения основной профессиональной образовательной программы (ОПОП).

Обычно образовательная траектория рассматривается исследователями как условие индивидуализации профессионального становления личности в пространстве непрерывного образования, при этом личность выступает субъектом проектирования своей профессиональной биографии. В качестве предмета исследования, как правило, выбирается социально-психологический аспект проблемы в логике становления личности как непрерывного процесса изменения личности под влиянием социальной ситуации развития, ведущей деятельности и собственной активности, направленной на

самоосуществление [3, с. 76]. Исходя из того, что индивидуальная образовательная траектория предусматривает создание прежде всего индивидуального учебного плана, состоящего из обязательных дисциплин (модулей) и вариативных модулей, которые обучающиеся выбирают из предложенного набора модулей, можно предположить, что управляемость образовательными программами, а значит, и их качество, увеличатся за счет проектирования структуры образовательной программы СПО, состоящей из набора модулей, выбор которых образует *траектории образовательной программы,* которые обеспечивают достижение в рамках индивидуальной образовательной траектории результатов обучения, соответствующих определенной квалификации или ее части.

Таким образом, под *траекторией образовательной программы* мы понимаем модули, которые объединены в устойчивую совокупность, задаваемую основной профессиональной образовательной программой СПО и осваиваемую обучающимися в полном объеме для достижения результатов обучения (компетенций), обеспечивающих получение квалификации либо ее части. Проектирование траекторий образовательной программы в рамках модульной образовательной программы СПО позволит, во-первых, обучающимся сформировать индивидуальные образовательные траектории с целью удовлетворения потребностей в получении необходимых квалификаций или их частей и, во-вторых, создать конкурентную среду, мотивирующую преподавателей и обучающихся к достижению максимально высоких результатов обучения. Процесс проектирования траекторий образовательной программы требует выявления оптимального комплекса организационно-педагогических условий.

В первую очередь требуется осмысление механизмов и качества проектирования модульных образовательных программ, что, очевидно, должно интегрировать три пересекающихся процесса. Во-первых, проектирование результатов обучения (компетенций) для различных видов профессиональной деятельности/профессиональных модулей в соответствии с уровнями квалификации и соответствующими профессиональными стандартами. Во-вторых, определение адекватных им методов, технологий обучения, в том числе посредством сетевых форм реализации профессиональных образовательных программ. И, наконец, определение адекватных средств оценки результатов обучения и оценки (сертификации) освоенных компетенций и квалификаций.

С этой целью на основе анализа состояния разработанности проблемы обозначим концептуальные, методологические, нормативно-правовые и экономические предпосылки совершенствования механизмов проектирования образовательных программ СПО, складывающиеся на федеральном, региональном уровне и уровне образовательных организаций.

Следует отметить прежде всего структурные преобразования в

российской системе профессионального образования, которые завершились *процессами регионализации и интеграции* двух уровней профессионального образования в единую систему среднего профессионального образования, в рамках которого реализуются два типа программ: подготовки квалифицированных рабочих и подготовки специалистов среднего звена.

Процесс интеграции профессионального образования является предпосылкой не только для оптимизации образовательных ресурсов, но и для создания образовательных программ, включающих механизмы академической и профессиональной мобильности, обеспечивающие возможность обучающимся выстраивать индивидуальные образовательные траектории по уровням квалификации, начиная с рабочей профессии. Инструментом, позволяющим корректировать обучающимися индивидуальный план своего профессионального развития на протяжении жизни, становится формирование единого образовательного пространства, включающего механизмы сетевого взаимодействия между российскими образовательными организациями СПО и ВО, российскими и зарубежными образовательными организациями. Сетевые образовательные программы, включающие наборы модулей образовательных траекторий, обеспечивают непрерывность и преемственность различных уровней образования, накопление результатов обучения для получения квалификации или переноса своих результатов обучения (структурных единиц квалификаций) с одного уровня профессионального образования на другой, из системы профессионального образования в систему высшего образования или из одной страны в другую.

Развивающиеся *процессы регионализации* системы СПО стимулировали разработку кластерного и паркового подхода к развитию инновационных конкурентоспособных структур в региональной экономике в направлении формирования экономических механизмов реализации новых форм социального партнерства.

Территориальные кластерные проекты предусматривают создание условий для высоких темпов экономического роста и диверсификации экономики за счет повышения консолидации предприятий, научно-исследовательских и образовательных организаций, образующих кластеры [2, с. 55–56]. Развитие кластеров рассматривается как механизм концентрации материальных и интеллектуальных ресурсов субъектов региональных органов исполнительной власти, бизнеса, образовательных организаций и региональных ресурсных центров, тем самым создаются условия повышения эффективности управления системой профессионального образования. К примеру, инвестиционная стратегия Новосибирской области предусматривает создание и внедрение государственно-общественных моделей взаимодействия,

развитие системы социального партнерства и деятельности отраслевых советов как основы для налаживания эффективных каналов коммуникаций и доступа к точной и открытой информации о качестве и количестве рабочих мест в инфраструктуре кластера [2, с. 60]. Образовательные организации совместно с партнерами формируют обоснованный прямой образовательный заказ и формулируют стандартные для кластера требования к компетенциям/квалификациям по процессам и операциям, разрабатывают технические задания для проектирования образовательных программ с учетом отраслевых технологий, что позволяет определить качественные и количественные параметры индивидуальных траекторий обучения. В рамках сетевых образовательных программ создаются ресурсные комплексы и экспертные площадки, повышающие эффективность реализации и оценки (сертификации) модулей траекторий образовательной программы посредством организации практико-ориентированного (дуального) обучения с использованием сложного или уникального оборудования и программного обеспечения бизнес-партнеров, разработки учебно-методического материала, адекватного конкретным производственным условиям.

Методологической и нормативной основой выявления организационно-педагогических условий проектирования индивидуальных образовательных траекторий в программах СПО становится ФГОС СПО, в котором содержатся: результаты освоения образовательных программ в форме компетенций; требования к модульной структуре образовательных программ, ориентированной на связь с формируемыми у обучающихся компетенциями; базовые условия реализации образовательной программы. Примечательно, что введение перечня 50 наиболее востребованных на рынке труда профессий привело к актуализации макета ФГОС, в соответствии с которым ОПОП приобрела статус примерной образовательной программы, размещаемой в реестре примерных программ СПО, что позволяет вносить изменения в нее с учетом региональных и отраслевых потребностей. Это означает, что структура и качество ФГОС напрямую влияют на формирование индивидуальных образовательных траекторий, их прозрачность, обоснованность, доступность.

Немаловажную роль в разработке методики проектирования траекторий образовательной программы и формирования индивидуальных траекторий обучения играет создание нормативных и методологических оснований для перехода на федеральном и региональном уровнях к масштабной разработке и использованию *отраслевых и корпоративных профессиональных стандартов*. В последние годы принят ряд регламентных документов, к числу которых отнесем прежде всего Правила разработки, утверждения и применения

профессиональных стандартов (утв. постановлением Правительства Российской Федерации от 22 января 2013 г., № 23); Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом профессиональных стандартов (утв. Министерством образования и науки Российской Федерации от 22 января 2015 г., № ДЛ-1/05вн). Введение методического инструментария по использованию профессиональных стандартов важно для определения результатов обучения/компетенций и создания модульных программ в системе непрерывного образования, поскольку успешное формирование и реализация индивидуальных траекторий обучения возможны только при условии, если результаты обучения/компетенции в модулях будут описаны по уровням квалификации.

Возможность постепенного освоения квалификации в рамках модульных программ обучения делает необходимым разработку процедур оценки, признания и сертификации квалификаций, которые позволят индивидуально оценивать результаты обучения/компетенций в рамках отдельных модулей образовательных траекторий, признавать их количественно равноценными и сопоставимыми на основе согласованных процедур и критериев оценки.

Указанные процедуры требуют принятия общей системы количественного соизмерения модулей образовательной траектории в программах СПО, которая обеспечила бы сопоставимость и взаимозаменяемость модулей траектории для их подтверждения и признания.

В Европе такая система единого измерения трудоемкости образовательной программы, обеспечивающая сравнимость результатов обучения, была предложена для высшего образования Болонской декларацией (1999 г.). Цель Болонского процесса состоит в создании единого образовательного пространства и гармонизации системы университетского образования, открывающей возможность академической мобильности, то есть прохождения студентом образовательной программы в нескольких выбранных им образовательных организациях. Наибольшее распространение получила Европейская система перевода (перезачета) кредитов (ECTS: European Credit Transfer System), которая включила новую шкалу оценки количества образования, единицей которой является зачетная единица.

С 2003 г. Россия присоединилась к Болонскому процессу и, как следствие, перешла к реформированию российского высшего образования, которое сопровождалось переходом на Федеральные образовательные стандарты высшего образования нового типа, предусматривающие формулирование результатов образования в терминах компетенций и внедрение кредитной системы оценки количества образования с использованием зачетных единиц. В

соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 13, п. 4) под *зачетной единицей* понимается «унифицированная единица измерения трудоемкости учебной нагрузки обучающегося, включающая в себя все виды его учебной деятельности, предусмотренные учебным планом (в том числе аудиторную и самостоятельную работу), практику».

В системе профессионального образования и обучения в Европе с 2002 г. в рамках Копенгагенского процесса на основе опыта Болонского процесса создавалась Европейская система зачетных единиц для профессионального образования (ECVET), которая была одобрена в 2009 году [1, с. 6–8]. ECVET нацелена на решение задач создания единого европейского пространства в области профессионального образования, обеспечения прозрачности квалификаций, решения проблемы признания компетенций и квалификаций. В России в последние годы разрабатываются и апробируются методики внедрения системы зачетных единиц для среднего профессионального образования на основе опыта внедрения ECVET.

Согласно модели ECVET, любая квалификация имеет модульную структуру, и развитие модульных программ обучения должно сопровождаться введением системы зачетных единиц в систему СПО, которая позволит разрабатывать модули траектории образовательной программы в рамках индивидуальной образовательной траектории, оценивать их и тем самым создавать возможности постепенного освоения квалификации или ее части.

В соответствии с международной практикой система зачетных единиц для среднего профессионального образования и на ее основе индивидуальные образовательные траектории должны разрабатываться как элемент национальной системы квалификаций (НСК). В свою очередь, НСК требует разработки национальной рамки квалификаций (НРК) и отраслевых рамок квалификаций (ОРК), позволяющих соотносить результаты обучения с профессиональными профилями. Для систематизации процесса присуждения квалификаций, подтверждения, признания достигнутых результатов обучения в рамках освоения образовательных траекторий необходима система сертификации и признания квалификаций.

В Российской Федерации национальная рамка квалификаций до настоящего времени находится в состоянии обсуждения и разработки. В этих условиях образовательные организации для разработки модульных программ, предусматривающих выбор образовательных траекторий, созданных с использованием зачетных единиц, могут опираться на уровни квалификаций, предназначенные для разработки профессиональных стандартов и их сертификации (утв. Приказом Министерства труда и социальной защиты России от 12 апреля 2013 г. п.

148н «Об утверждении уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов»).

Введение системы зачетных единиц в среднее профессиональное образование становится, таким образом, одной их важнейших предпосылок, формирующих организационно-педагогические условия разработки модулей траекторий образовательной программы, обеспечивающих возможность «поступательного» движения в рамках выбранной индивидуальной траектории обучения, к получению квалификации, подтвержденной дипломом/сертификатом, в удобном для обучающихся темпе.

В значительной степени на проектирование индивидуальных образовательных траекторий в программах СПО влияет формирование терминологического поля и механизма проектирования модулей траекторий образовательной программы.

В основе проектирования траекторий образовательной программы лежат результаты обучения (подлежащие освоению профессиональные компетенции). Термин «результаты обучения» считается синонимом термина «компетенция» и понимается как динамическая комбинация знаний, умений и способность применять их в успешной профессиональной деятельности [1, с. 115]. Набор результатов обучения (компетенций), указанных в ФГОС СПО, формирует структуру квалификаций, при этом каждая компетенция ФГОС является частью квалификации и может быть описана определенным количеством присвоенных ей зачетных единиц.

Следует обратить внимание, что модули траектории образовательной программы СПО в зачетных единицах проектируются на уровне профессиональных компетенций и не совпадают с профессиональным модулем ФГОС, поскольку модули ФГОС являются слишком объемными структурными единицами, что затрудняет их сегментирование на единицы результатов обучения. С учетом сказанного констатируем, что составной частью траектории образовательной программы является профессиональная компетенция, или мини-модуль.

Двигаясь дальше, укажем, что в профессиональных стандартах результаты обучения (компетенции) соотносятся с трудовыми функциями. Структура трудовой функции определяется совокупностью трудовых действий, каждое из которых соответствует единице результата обучения. Содержание единицы результата обучения определяется набором знаний и умений, необходимых и достаточных для качественного выполнения трудового действия.

Таким образом, мини-модули как составные части траектории образовательной программы и формирующие индивидуальные траектории обучения представляют собой структурную единицу профессионального модуля в ОПОП СПО, направленную на формирование результата

обучения, соответствующего определенному уровню квалификации. Объем мини-модуля в зачетных единицах будет определяться объемом результата обучения или его единицы, что, в свою очередь, будет зависеть от уровня квалификации.

Обозначенные выше нормативно-правовые и экономические предпосылки, концептуальные и методологические основания проектирования траекторий образовательной программы и формирования индивидуальных траекторий обучения в ОПОП СПО позволяют нам сформулировать *комплекс взаимообусловленных организационно-педагогических условий* их разработки в образовательных организациях среднего профессионального образования:

– при проектировании образовательных программ СПО должны быть предоставлены широкие возможности обучающимся по формированию индивидуальной образовательной траектории с целью удовлетворения индивидуальных потребностей в освоении результатов обучения, необходимых для получения выбранной квалификации или ее части, а также создания конкурентной среды для обучающихся и преподавателей, мотивирующей их к достижению максимальной результативности обучения;

– для определения структуры образовательных траекторий (единиц результатов обучения (мини-модулей)) необходимо использовать описание профессиональных компетенций в ФГОС СПО и описание наименований и содержания трудовых функций в соответствующих профессиональных стандартах. Это означает, что разработчики индивидуальных траекторий обучения должны уточнять требования к квалификациям, используя методику опросов профильных работодателей, входящих в отраслевой или территориальный кластер, и анализ содержания трудовых функций/профессиональных компетенций посредством структурированного описания трудовой деятельности в логике производственного или бизнес-процесса;

– в образовательной программе СПО должны быть описаны все возможные траектории обучения, которые относятся к определенному виду профессиональной деятельности или квалификации;

– для обеспечения измеримости и оценивания результатов обучения (единиц результатов обучения) в образовательных траекториях мини-модули, нацеленные на получение квалификации или ее части в рамках профессиональных модулей, должны быть описаны в системе зачетных единиц, что позволит осуществлять их накопление и перенос;

– формирование индивидуальных образовательных траекторий в образовательной программе СПО обеспечивается оптимальным набором дисциплин и мини-модулей в рамках профессиональных модулей для включения их в индивидуальные учебные планы. Это означает, что количество дисциплин и мини-модулей, их объем в зачетных единицах должны отвечать принципам необходимости и достаточности для

получения соответствующей квалификации или ее части;

– при проектировании модульной структуры образовательной программы должна быть описана последовательность освоения модулей траектории путем введения дисциплин и модулей-пререквизитов, обеспечивающих обязательное включение в индивидуальный план предшествующего модуля. Формирование устойчивых комбинаций дисциплин и мини-модулей должно предусматривать такие пререквизиты, чтобы у студентов была возможность выбора модулей в следующем периоде. Последовательность освоения мини-модулей должна следовать логике освоения квалификации;

– образовательная программа СПО может предоставить на выбор обучающимся две или три траектории, при этом после выбора первого мини-модуля в одной из траекторий обучения в рамках профессионального модуля переход к другой траектории образовательной программы может быть ограничен;

– трудоемкость и длительность освоения отдельных мини-модулей в рамках профессионального модуля и объем профессионального модуля определяются разработчиками образовательной программы с учетом специфики и уровня осваиваемой квалификации.

В заключение необходимо подчеркнуть, что реализация обозначенных основных организационно-педагогических условий, в совокупности образующих основу для проектирования индивидуальных траекторий обучения в рамках ОПОП СПО, определяется состоянием разработанности и качеством нормативно-правовой, концептуальной и методологической базы, наличия и признания методического инструментария системы зачетных единиц для проектирования образовательных программ СПО.

Модели проектирования индивидуальных и профессиональных траекторий обучения существуют в практике высшего образования России, профессионального образования в странах Европы и выглядят привлекательно для современного этапа развития российской системы среднего профессионального образования. Разработанная с учетом имеющегося опыта методика создания структуры образовательной программы СПО с использованием системы зачетных единиц, включающей набор модулей, выбор которых позволит обучающимся сформировать индивидуальные образовательные траектории, обеспечить достижение результатов обучения, соответствующих определенной квалификации, станет средством модернизации системы профессионального образования в части обеспечения качества образовательных программ инструментом развития мобильности обучающихся, преподавателей и мастеров производственного обучения, в том числе при сетевых формах реализации образовательных программ.

Список литературы

1. Аксёнова Н.М., Голубева Т.А., Муравьева А.А. [и др.]. Зачетные единицы в среднем профессиональном образовании. М.: Университетская книга, 2016. 156 с.
2. Инвестиционная стратегия Новосибирской области. Постановление Правительства Новосибирской области от 25.12.2014 № 541-п «Об утверждении Инвестиционной стратегии Новосибирской области до 2030 года».
3. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Педагогическое образование в России. 2014. № 3. С. 74–82.

ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR DESIGNING INDIVIDUAL TRAJECTORIES OF THE PROGRAMS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Yu.V.Konovalova[1], E.V.Sartakova[2]

[1]Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg
[2]Novosibirsk College of Chemical Technologies after D.I. Mendeleev

The purpose of the article is to understand the mechanisms of managing secondary vocational education programs (VET), which improve the academic and professional mobility of students, meet the needs of the regional economy and developing labor markets through individualization and differentiation of education and training, and the possibility of forming individual educational pathways.Based on the analysis of normative, methodological and economic prerequisites for reforming VET, studying the European and National experience in designing individual educational pathways, existing problems have been identified. An objective need has been ascertained for the search and development of a set of organizational and pedagogical conditions for designing the pathways of the VET program using a credit system including a set of modules whose selection will allow the trainees to form individual educational path and ensure the achievement of learning outcomes corresponding to a particular qualification or part of it.
Keywords: *individual path of training, learning outcomes (LO), credits, module training, functional analysis of employment*

Об авторах:

КОНОВАЛОВА Юлия Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент, главный специалист, Дирекция образовательных программ, Уральский федеральный университет им. Первого Президента России Б.Н. Ельцина (620002, Екатеринбург, ул. Мира, 19), e-mail: julia.konovalova10@gmail.com

САРТАКОВА Елена Владимировна – директор, Новосибирский химико-технологический колледж им. Д.И. Менделеева (630102, Новосибирск, ул. Садовая, 26), e-mail: sartakova.elena@gmail.com

УДК 378.661

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ГИСТОЛОГИЯ, ЭМБРИОЛОГИЯ, ЦИТОЛОГИЯ» В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

И.И. Корягина, Н.В. Курылева

Ивановская государственная медицинская академия

Поэтапно проанализированы психолого-педагогические условия, обеспечивающие качество образовательного процесса, – методические, психодиагностические, информационные; разработан и апробирован инструментарий для анализа качества организации практических занятий. Приведены практические рекомендации по результатам исследования: составлен психоэмоциональный профиль, в котором индивидуально отражены уровни личностной и реактивной тревоги обучающегося, этапы образовательного процесса, доминирующие мотивы в зависимости от результативности деятельности, перечень психопрофилактических мероприятий.

Ключевые слова: *психолого-педагогические условия, инструментарий, организация практических занятий, психоэмоциональный профиль обучающегося, рекомендации*.

В России вопросы качества образования рассматриваются как на уровне государства, так и в образовательных организациях, где осуществляется образовательный процесс. В получении качественного образования заинтересованы сами обучающиеся, преподаватели вуза, осуществляющие учебный процесс, а также работодатели, которые в дальнейшем принимают на работу выпускников [1, 3]. Рассмотрим, что такое качество образования.

Согласно Федеральному закону от 29.12.2012 г. № 273, качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы [7].

По мнению М. Поташника, качество образования складывается из качества целей, условий (образовательные программы; материально-техническое, методическое, информационное обеспечение), качества осуществления учебного процесса и подготовки его участников (здоровье, образованность, квалификация). Качество определяет меру достижения цели, хотя само по себе не может быть конечным результатом, а выступает лишь средством оценки соответствия

образования существующему стандарту [4].

Становится актуальным вопрос о разработке инструментария для анализа качества организации практических занятий, промежуточного контроля в рамках экзамена в образовательных организациях высшего образования.

Анализ исследований, посвященных выявлению психолого-педагогических (или педагогических) условий, способствующих решению тех или иных образовательных задач, позволяет констатировать, что большинство ученых выделяют в них три основные группы: 1) информационные (содержание образования, когнитивная основа педагогического процесса); 2) технологические (формы, средства, методы, приемы, этапы, способы организации образовательной деятельности; процессуально-методическая основа педагогического процесса); 3) личностные (поведение, деятельность, общение, личностные качества субъектов образовательного процесса; психологическая основа образовательного процесса) – Е.А. Ганин, В.Н. Мошкин, А.Г. Тулегенова). При этом, если условия первой и второй групп (в совокупности с сущностью и содержанием самой педагогической задачи) характеризуют собственно учебно-воспитательный процесс и представляют собой «дидактическую клетку» (определение Ю.А. Конаржевского), то содержание третьей группы, в представлении А.Г. Тулегеновой, составляет условия эффективного функционирования самой «дидактической клетки». В эту группу автор включает: условия, которые определяются личностными качествами учащихся, в том числе особенностями их направленности (мотивационная структура личности, ее ценностные ориентации и пр.); условия, которые определяются личностными качествами педагога (тип личности, особенности психических процессов, система ценностей, самооценка и пр.); условия, связанные с межличностным взаимодействием и общением педагога и учащихся (стиль общения, активность во взаимодействии, совпадение стилей обучения и преподавания и пр.). Поскольку именно педагог оказывает решающее влияние на развитие личности учащихся и организацию педагогического взаимодействия, то первым этапом реализации любых психолого-педагогических условий должна стать подготовка педагогов к данному процессу, связанная с уяснением ими целей и ценности, а также методологических основ предстоящей деятельности. Заметим, что, независимо от того, какое качество предполагается развивать, в образовательном процессе необходимо уделять внимание мотивационным основам успешности педагогических влияний [6; 8].

Цель исследования – оценка результативности психолого-педагогических условий обеспечения качества образовательного процесса по дисциплине «Гистология, эмбриология, цитология» в медицинском вузе.

Задачи исследования

1. Разработка и апробация инструментария для анализа качества организации практических занятий и экзамена.

2. Создание психолого-педагогических условий обеспечения качества образовательного процесса по дисциплине «Гистология, эмбриология, цитология» в медицинском вузе.

3. Определение взаимосвязи уровня личностной и ситуативной тревожности обучающихся второго курса с мотивацией достижения на разных этапах освоения дисциплины «Гистология, эмбриология, цитология» в медицинском вузе.

Материалы и методы исследования

С целью более детального исследования качества организации практических занятий и проведения экзамена по гистологии обучающихся 2-го курса Ивановской государственной медицинской академии разработаны две анкеты. Организовано анкетирование обучающихся второго курса лечебного и педиатрического факультетов. В исследовании приняло участие 263 студента. Результаты анкетирования позволяют проанализировать качество лекционного материала, дидактических материалов, оценочных средств, показатели и критерии выставления оценок, личностные характеристики преподавателей, организующих занятия по дисциплине, а также эмоционально-психическое состояние обучающихся во время практических занятий и на экзамене.

Этапы исследования: 1-й этап – разработка двух анкет; 2-й этап – апробация разработанных анкет (анкетирование обучающихся во время проведения практических занятий); 3-й этап – анкетирование обучающихся после экзамена; 4-й этап – обработка результатов анкетирования; 5-й этап – сравнительный анализ результатов анкетирования студентов педиатрического и лечебного факультетов; 6-й этап – разработка практических рекомендаций.

Анкетирование проведено в рамках комплексного исследования «Аномалии ядра в клетках буккального эпителия у студентов с разным уровнем тревожности на разных этапах учебного процесса», одобренного Этическим комитетом ФГБОУ ВО ИвГМА Минздрава России 26 октября 2017 г. Всеми обучающимися – участниками анкетирования – подписано информированное добровольное согласие на участие в исследовании.

В анкете по организации практических занятий студентам предлагалось ответить на 37 вопросов различного содержания. При ответах на вопросы студентам было необходимо выбрать один подходящий ответ из стандартных вариантов, последний вопрос был открытым, студенты вписывали свои варианты-пожелания коррекции учебного процесса на кафедре гистологии, эмбриологии, цитологии.

В анкете по организации и проведению экзамена студентам было

предложено ответить на 17 вопросов. Из предложенных вариантов ответа студентам следовало выбрать наиболее подходящий. Последний вопрос был открытым, студенты вписывали свои варианты-пожелания коррекции проведения экзамена на кафедре гистологии, эмбриологии, цитологии.

Психологический модуль включал следующие психодиагностические методики:

1. «Интегративный тест тревожности» (ИТТ) для дифференцированной оценки и содержательной квалификации по пяти факторам (субшкалам) тревоги как неспецифического, сложного по генезу аффективного регулятора поведения личности и тревожности (личностно-типологическая характеристика).

2. Тест мотивации достижения (ТМД) М.Ш. Магомед-Эминова для диагностики двух обобщенных устойчивых мотивов личности: мотива стремления к успеху и мотива избегания неудачи. При этом анализируется, какой из этих двух мотивов у испытуемого доминирует [9]. Выборка состояла из девушек и юношей 2-го курса медицинского вуза лечебного и педиатрического факультетов от 19 лет до 21 года в количестве 180 человек.

Ситуация, в которой проводилось анкетирование, была заранее оговорена с респондентами и связана с оценкой их знаний на практическом занятии и экзамене в рамках дисциплины «Гистология», что позволило наиболее точно оценить уровень ситуационной и личностной тревожности обучающихся. При работе с бланками ситуативной тревоги обучающиеся определяли, насколько в данный момент у них выражено то или иное состояние из предложенных утверждений.

При дальнейшем анализе полученных результатов применялся метод факторного анализа [2], который позволил сгруппировать полученные ответы по пяти шкалам: шкале «эмоционального дискомфорта» (ЭД), «астенического компонента тревожности» (АСТ), «фобического компонента» (ФОБ), «тревожной оценки перспективы» (ОП) и «социальной реакции защиты» (СЗ). Так, шкала «эмоционального дискомфорта» позволяет оценить наличие у испытуемого состояний эмоциональной напряженности, степень удовлетворенности жизненной ситуацией. Шкала «астенического компонента тревожности» выявляет преобладание тревожной усталости, расстройств сна и быстрой утомляемости, отрицательно влияющих на работоспособность. Шкала «социальной реакции защиты» оценивает уровень тревожности в социальных контактах. «Фобический компонент» указывает на наличие чувства неясной угрозы, собственной ненужности и бесполезности. Шкала «тревожной оценки перспективы» позволила оценить, насколько испытуемые проецируют свои страхи на перспективу. Оценка по шкале «общей тревоги» позволяет выявить уровень тревожности испытуемого [10].

Общая структура шкал методики определялась результатами факторного анализа. Оценка 4, 5 или 6 станайнов соответствует нормальному уровню тревожности, а оценка от 7 станайнов и выше свидетельствует о высоком уровне, риске дезадаптации в интер- или интраиндивидуальных отношениях, о наличии дисгармонии со средой в целом. Расчет оценок в станайнах производился на основании сырых оценок шкал, формировался интегральный показатель для качественного анализа результатов.

Результаты исследования и их обсуждение

Результаты получены при оценке анкет по организации практических занятий. При подготовке к практическим занятиям у 57 % студентов педиатрического и 60 % студентов лечебного факультетов были вопросы, подлежащие контролю. Следует отметить, что не все студенты посещали лекции (посещали лекции 57 % студентов педиатрического и 60 % студентов лечебного факультетов). При подготовке к занятиям большая часть студентов имели необходимую литературу (84 % студентов педиатрического факультета и 89 % студентов лечебного факультета). Во время практических занятий преподаватель давал ответы на все заданные вопросы, это подтвердили 92,5 % студентов обоих факультетов. Очень важным при анализе качества является ознакомление студентов с критериями выставления оценки. В данном случае отличаются ответы, 83 % студентов педиатрического факультета и 98 % студентов лечебного факультета знакомы с критериями оценок. В среднем 34 % студентов обоих факультетов оценивают информативность учебного материала по изучаемой дисциплине (насколько широко и полно освещены фундаментальные и прикладные аспекты, современные актуальные проблемы и новейшие подходы к их решению) как отлично. Незначительно отличаются результаты по оценке качества лекций: 53 % студентов педиатрического факультета, 40 % студентов лечебного факультета оценивают лекции на отлично. Настораживает тот факт, что лишь половине студентов понятно объяснение учебного материала преподавателем во время практических занятий. Большинство обучающихся готовятся к занятиям более двух часов (63 % студентов педиатрического и 73 % студентов лечебного факультетов). Ожидаемые трудности обычно сильно тревожат 60 % студентов педиатрического факультета и 84 % студентов лечебного факультета. Свыше 75 % студентов переживают по причине того, что преподаватель может задать вопросы, к которым не готовы. Очень неожиданным стал результат ответа на вопрос об объеме учебной нагрузки. Для 33 % педиатрического факультета и 74 % лечебного факультета это оказалось невыполнимым. В учебном процессе личность преподавателя влияет на желание и усердность подготовки к занятиям, это подтвердили 76 % студентов

педиатрического факультета и 70 % студентов лечебного факультета.

Из полученных результатов видно, что при подготовке к практическим занятиям студенты имеют вопросы, по которым будет произведен контроль, доступные и понятные лекции, обучающиеся уделяют много времени при подготовке к практическим занятиям, однако перед практическими занятиями студенты испытывают волнение.

Результаты, полученные при анкетировании по организации экзамена. 87 % студентов педиатрического факультета и 91 % студентов лечебного факультета имели образцы заданий при подготовке к экзамену (вопросы, практические задания, задачи), также были знакомы с критериями оценок. Однако вопросы экзаменационного билета не застают врасплох 61 % студентов педиатрического и 42 % лечебного факультетов. Уверенность в знаниях перед экзаменом лишь у 24 % студентов. Результатом и оценкой за экзамен удовлетворены около 40 % опрошенных. Настораживает ответ, что свыше 40 % студентов перед экзаменом имеют состояние, близкое к нервному срыву. Студенты обоих факультетов (91 %) отмечают, что преподаватель во время экзамена спокоен и доброжелателен. Как в случае проведения практических занятий, так и в случае экзамена студенты отмечают, что личность преподавателя влияет на желание и усердность подготовки к экзамену.

При анализе показателей интегративного теста тревожности были выявлены следующие закономерности (рисунок). Разница средних для юношей и девушек оказалась статистически достоверной с надежностью $p < 0{,}001$ (соответственно, юноши – 11,64 балла, девушки – 14,13 балла). Таким образом, личностная тревожность доминирует над ситуативной.

	ЭД	АСТ	ФОБ	ОП	СЗ	ОТ
Ситуативная тревожность	5	7	5	6	5	5
Личностная тревожность	7	7	6	7	6	7

Выраженность субкомпонентов личностной и ситуативной тревожности (n = 180): шкала «эмоционального дискомфорта» (ЭД), «астенического компонента тревожности» (АСТ), «фобического компонента» (ФОБ), «тревожной оценки перспективы» (ОП) и «социальной реакции защиты» (СЗ).

Также в ходе исследований испытуемым было предложено заполнить тест «Мотивации достижений» [5], содержащий 30 утверждений и позволяющий заключить, какой из двух мотивов (достижения целей или боязни неудач) доминирует. Методика измеряет результирующую тенденцию мотивации, то есть степень преобладания одного из указанных мотивов.

При анализе результатов теста «Мотивации достижений» были получены следующие результаты: в верхней выборке среднее значение составило 157, в нижней выборке – 110, что говорит о доминировании мотивации достижения успеха над боязнью неудач у большинства студентов.

В ходе исследования на каждого респондента составлен психоэмоциональный профиль, в котором индивидуально отражены уровень личностной и реактивной тревоги обучающегося, этапы образовательного процесса, доминирующие мотивы в зависимости от результативности деятельности, разработаны персональные рекомендации.

Выводы

При анализе полученных результатов была произведена оценка психолого-педагогических условий организации образовательного процесса по дисциплине «Гистология, эмбриология, цитология», сделаны следующие выводы:

1. Разработанный инструментарий может быть использован при анализе качества организации практических занятий и экзамена по другим дисциплинам.

2. В целях полного усвоения учебного материала студентами во время подготовки и проведения практических занятий рекомендуется более широко применять современные образовательные технологии.

3. Необходимо проанализировать на заседании кафедры объём заданий для самостоятельной работы студентов.

4. Рекомендуется сформировать банк вопросов, практических заданий и задач по дисциплине, выносимых в открытый доступ.

5. В целом личностная тревожность обучающихся второго курса доминирует над ситуативной, что говорит о преобладании сформированной диспозиции восприятия объективно безопасных обстоятельств как содержащих угрозу вне зависимости от этапа образовательного процесса «практическое занятие – экзамен» в рамках конкретной дисциплины. В ситуации «практическое занятие – экзамен» на фоне устойчивой личностной тревоги возрастают показатели ситуативной тревожности по субкомпонентам «эмоционального дискомфорта» (ЭД), «астенического компонента тревожности» (АСТ), «тревожной оценки перспективы» (ОП). Обучающиеся испытывают тревогу, оценивая перспективу выставляемых оценок, эмоциональное напряжение, астению, что выражается в низкой работоспособности, усталости и утомляемости. Такой результат является показателем к

проведению тренингов, направленных на коррекцию личностной тревожности, а также на активную разъяснительную, информационную работу со студенческими группами, комплекс мероприятий, повышающих адаптационные ресурсы.

6. Уровень личностной и ситуативной тревожности и степень мотивации достижения находятся друг от друга в зависимости – коррелируют с результатами тестирования по методике «Интегративный тест тревожности» на уровне значимости 0,05. При высокой личностной тревожности в ситуации промежуточного и итогового контроля знаний обучающийся нацелен на результат, стремится к успеху (то есть к получению положительной оценки). Высокая реактивная тревожность вызывает дисфункции познавательной сферы психики: студент испытывает сложности с восприятием, запоминанием и воспроизведением информации, затруднена речь, мышление, концентрация, устойчивость внимания и т. д., что отражается на результативности деятельности. Учитывая выявленный высокий показатель общей личностной тревожности, правомерным является обучение студентов методикам самоконтроля и саморегуляции, стрессоустойчивости, решению проблемных ситуаций по принципу «здесь и сейчас», адекватному их восприятию, а также эффективному планированию учебного времени, что позволит на системной основе преодолевать психологические трудности.

Список литературы

1. Бреслав Г.М. Психология эмоций: учеб. пособие для вузов. М.: Смысл, 2007.
2. Бизюк А.П., Вассерман Л.И., Иовлев Б.В. Применение интегративного теста тревожности. СПб., 2005. С. 13.
3. Борзов Е.В., Корягина И.И., Вотякова О.И. [и др.]. Управление качеством образования на основе мониторинговых исследований. Образование и наука. 2016. № 6. С. 42-61. URL: https://doi.org/10.17853/1994-5639-2016-6-42-61 (дата обращения 12.11.2018).
4. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / М.М. Поташник, Е.А. Ямбург, Д.Ш. Матрос [и др.] / под ред. М.М. Поташника. М.: Педагогическое общество, 2000. 448 с.
5. Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. М.: Академия, 2007. 432 с.
6. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. М.: Просвещение, 2004. 343с.
7. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» // Рос газета. Федеральный выпуск. № 5976. 31 декабря 2012 г.
8. Хазова С.А. Компетентность конкурентоспособного специалиста по физической культуре и спорту. М: Академия естествознания, 2010.
9. Энциклопедия психодиагностики. Интегративный тест тревожности [Электронный ресурс]. URL: http://psylab.info/Тест_мотивации_достижения.html (дата обращения 27.02.2018).

10. Энциклопедия психодиагностики. Интегративный тест тревожности [Электронный ресурс] // URL: http://psylab.info/Интегративный_тест_тревожности.html (дата обращения: 27.02.2018).

PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF ENSURING QUALITY OF EDUCATIONAL PROCESS ON DISCIPLINE «HISTOLOGY, EMBRYOLOGY, CYTOLOGY» IN MEDICAL SCHOOL

I.I. Koryagina, N.V. Kuryleva

Ivanovo State Medical Academy

The study gradually analyzed the psychological and pedagogical conditions that ensure the quality of the educational process – methodical, psychodiagnostic, information; developed and tested tools for analyzing the quality of practical training. Practical recommendations on the results of the study are given - a psychoemotional profile is compiled, which individually reflects the levels of personal and reactive anxiety of the student, the stages of the educational process, the dominant motives depending on the performance of activities, the list of psychoprophylactic measures.

***Keywords**: psychological and pedagogical conditions, tools, organization of practical training, psycho-emotional profile of the student, recommendations.*

Сведения об авторах:

КОРЯГИНА Ирина Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Ивановская государственная медицинская академия» Минздрава России (153012, РФ, Ивановская область, г. Иваново, Шереметевский пр-кт, 8), e-mail: koryaginairina@mail.ru

КУРЫЛЕВА Наталья Владимировна – кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных наук ФГБОУ ВО «Ивановская государственная медицинская академия» Минздрава России (153012, РФ, Ивановская область, г. Иваново, Шереметевский пр-кт, 8), e-mail: nk-1009@mail.ru

УДК 378.147: 004.9

AR-ТЕХНОЛОГИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

Т.А. Куликова, Н.А. Поддубная

Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь

Рассматривается технология дополнительной реальности (AR-технология) и ее применение в образовательном процессе вуза. Дается определение AR-технологии, приводятся ее преимущества, а также существующие ограничения, связанные с ее применением в образовательном процессе. Приведен обзор платформ для создания AR-приложений, рассмотрены их функциональные возможности, проведена оценка целесообразности и эффективности применения в образовательном процессе вуза.

Ключевые слова: *дополненная реальность, AR-технология, интерактивное обучение, платформа, образование.*

Мы живем в мире меняющихся и развивающихся технологий, роль которых постоянно возрастает. Технологические инновации затрагивают практически все сферы человеческой деятельности, особую значимость и актуальность они приобретают и в сфере образования. Современное обучение немыслимо без внедрения новых технологических модификаций. Среди наиболее заметных тенденций в современных технологиях обучения дополненная реальность занимает лидирующую позицию.

Дополненная реальность (англ. augmented reality, AR – «расширенная реальность») – технология, позволяющая посредством компьютерных приложений создавать и идентифицировать виртуальный слой информации с каким-либо маркером или объектом, находящимся в реальном физическом мире [1]. Роль маркера может играть любой графический визуальный объект, на который с использованием специальных программных средств могут быть добавлены виртуальные объекты различных форматов. AR-технология позволяет наложить изображение, текст, видео- и аудио- компоненты на существующее изображение или пространство. Полученная таким образом дополнительная информация чаще называется аура, может быть считана с маркера всевозможными цифровыми устройствами, такими как смартфоны, планшеты, очки и шлемы AR и др.

AR-приложения могут использоваться для объединения широкого диапазона виртуальных обучающих ресурсов с реальной средой, таким образом улучшая возможности для практического обучения.

AR-технология обладает следующими потенциальными педагогическими преимуществами [3]:

Доступность. AR может сделать образование более доступным и

мобильным. В отличие от VR (виртуальная реальность), AR не требует специального оборудования; обучающий ресурс с использованием AR реализуется при помощи таких доступных для большинства целевой аудитории технологических средств, как планшет или смартфон.

Вовлеченность. Обучение с использованием AR носит личностно-ориентированный характер, оно позволяет реализовать индивидуальные способности обучающихся. Интерактивное, «игрофицированное» обучение с использованием AR мотивирует студентов, повышает их интерес к занятиям, вовлекает обучающихся в активную познавательную деятельность.

Сотрудничество. Учебная деятельность студентов и их способность к обучению формируются в том числе посредством участия в совместных группах и сообществах. Обширные возможности AR для проведения интерактивных занятий поощряют студентов к совместной работе, развивают навыки работы в команде.

Интерактивность. AR создает богатое многомерное пространство для изучения, позволяет обучающимся исследовать мир интерактивным способом. Студенты достигают лучших результатов в обучении посредством визуализации и полного погружения в изучаемую тему. Таким образом, применение AR повышает качество процесса обучения, делает его более эффективным.

Несмотря на перечисленные преимущества, есть определенные факторы, которые необходимо принять во внимание при работе с образовательными технологиями с использованием AR. К таким факторам относятся: отсутствие необходимой подготовки преподавателей; зависимость от аппаратных средств (не у всех студентов могут оказаться смартфоны, которые поддерживают AR-приложения); проблемы с мобильностью контента на всех платформах и устройствах [5].

AR-технология открывает новые возможности для изучения теории и тренировки практических навыков. Практическое объединение виртуального и реального опыта обогащает личностно-ориентированную деятельность студентов. Отображение смоделированного пространства и эффект собственного участия в виртуальных событиях делают AR-технологию актуальным педагогическим инструментом, универсальным для любых возрастных групп и на всех уровнях обучения. Кроме этого, AR обладает потенциалом сделать образование более эффективным, поскольку способствует интеграции знания с действительностью.

Говоря об эффективности применения AR-технологии в образовательном процессе, нельзя не затронуть и материальную составляющую, поскольку в данном случае возможно значительно уменьшить затраты на производство бумажных учебно-методических материалов, снизить, а в некоторых случаях и исключить производство и использование наглядных средств обучения [2].

В настоящее время уже имеется ряд программных решений, работающих на большом количестве мобильных технических устройств и позволяющих использовать возможности AR-технологии. Это обусловлено тем, что вычислительный потенциал и состав аппаратного обеспечения мобильных устройств, таких как смартфоны, планшеты, AR-очки, шлемы и др., позволяют реализовать процесс наложения разнообразного цифрового контента на графическое изображение, получаемое в реальном времени с видеокамеры устройства. Поэтому проблема технического внедрения AR-технологии в образовательный процесс не является столь актуальной, по сравнению с проблемой выбора и применения специализированного и унифицированного программного обеспечения для реализации этой технологии в процессе обучении.

В настоящее время существует достаточное количество платформ (AR-библиотек), предназначенных для создания AR-приложений. Среди них можно выделить такие как Vuforia, ARToolKit, Kudan, Catchoom, Augment, HP Reveal, WikiTude, LayAR, Blippar, EON Reality, InfinityAR и др. Рассмотрим функциональные возможности некоторых из них и оценим целесообразность их применения в образовательном процессе вуза.

Наиболее распространённым приложением является Vuforia компании Qualcomm, которое имеет платную и бесплатную версии и предоставляет разработчикам широкий набор инструментов для создания объектов дополненной реальности. Функциональные возможности Vuforia позволяют не только осуществлять сканирование одновременно нескольких реальных 2D- и 3D-объектов, но и их последующую идентификацию, а также воспроизведение дополнительных элементов через набор спецификаций и просмотр виртуального отображения нужного объекта, который может находиться даже вне поля зрения. При распознавании объектов приложение позволяет использовать данные, находящиеся на мобильном устройстве или в облачном хранилище [4].

Наличие возможности работы с различными устройствами виртуальной реальности и особенности встроенного тестового приложения, позволяющего использовать при работе с библиотекой необходимые пояснения, являются еще одним важным преимуществом Vuforia.

Компания Daqri, известная разработками в области программного обеспечения дополненной реальности, предлагает набор программных библиотек ARToolKit с открытым исходным кодом. Приложение позволяет получить интерфейс дополненной реальности путем отслеживания с помощью камеры мобильного устройства заранее известных маркеров объектов, их дальнейшего распознавания и воспроизведения в формате 3D. ARToolKit поддерживает работу с множеством современных операционных систем, бесплатные программные среды разработки для каждой из которых доступны на всех платформах.

Следующим инструментом для разработки дополненной реальности является библиотека WikiTude, разработанная одноименной компанией и распространяющаяся только на платной основе. Функционал приложения позволяет идентифицировать 2D- и 3D-форматы файлов; поддерживает рендеринг и анимацию 3D-моделей; имеет возможность отслеживания местонахождения объекта и внедрения объектов дополненной реальности в формат HTML. WikiTude совместимо с операционными системами Android, iOS и поддерживает работу всех современных устройств виртуальной реальности.

Одним из инструментов, обладающих более «мощным» функционалом для создания AR-приложений, является библиотека Kudan AR. Отличием Kudan AR от других средств разработки является то, что она позволяет распознавать 3D-объекты различной сложности, идентифицировать маркеры, находящиеся на значительном расстоянии, под разнообразными углами и недостаточном освещении. Кроме этого, имеется возможность использования безмаркерного метода отслеживания объектов, не предусматривающего установки специальных меток, что позволяет использовать объекты реального мира как готовые маркеры. В этом случае отсутствует необходимость применения специальных визуальных идентификаторов для отображения данных объектов, что является явным преимуществом при использовании данной библиотеки.

Платформа HP Reveal, являясь обновленным вариантом AR-библиотеки Aurasma, объединяет в себе технологии AR (Augmented Reality) и IoT (Internet of Things). Принцип работы HP Reveal аналогичен повсеместно используемой технологии распознавания QR-кодов. Используя камеру мобильного устройства, GPS, Bluetooth, Wi-Fi, акселерометр и гироскоп, приложение идентифицирует всевозможные объекты из окружающего пространства. Затем на эти объекты посредством визуальной интерактивности осуществляется наложение файлов различных форматов (графика, аудио, видео и др.) и передача полученных объектов, называемых аурами, на экран мобильного устройства.

Одним из главных преимуществ технологии HP Reveal является доступность широкому кругу непрофессиональных пользователей и всеобщая применяемость.

В заключение отметим, что рассмотренные AR-библиотеки обладают различными программными характеристиками и функциональными возможностями, однако, на наш взгляд, наиболее эффективным средством для поддержки образовательного процесса в вузе с использованием AR-технологии служит платформа HP Reveal. Это определяется ее преимуществами, которые позволяют визуализировать учебную информацию, усовершенствовать не только методы обучения, но и весь образовательный процесс, тем самым улучшить качество и повысить эффективность образования, вывести систему образования на качественно новый уровень.

Список литературы

1. Зильберман Н.Н., Сербин В.А. Возможности использования приложений дополненной реальности в образовании // Открытое и дистанционное образование. 2014. № 4 (56). С. 28–33.
2. Крылова А.С. Использование дополненной реальности в образовательных целях // European science. 2016. № 6 (16). P. 87–88.
3. Diegmann P., Schmidt-Kraepelin M., S. van den Eynden and Basten D. Benefits of Augmented Reality in Educational Environments - A Systematic Literature Review // Proceedings of the 12th International Conference on Wirtschaftsinformatik (WI). 2015. P. 1542–1556.
4. Wu H.-K., Lee S., Chang H.-Y., Liang, J.-C. Current Status, Opportunities and Challenges of Augmented Reality in Education // Computers & Education 62. 2013. P. 41–49.
5. Zhu E. et al. Augmented reality in healthcare education: an integrative review. PeerJ PrePrints, 2014. №. e335v2. [Электронный ресурс]. URL: https://peerj.com/preprints/335v2.pdf (дата обращения: 15.10.2018).

AR-TECHNOLOGY IN EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION

T.A. Kulikova, N.A. Poddubnaya

The North Caucasian Federal University, Stavropol

In this work the technology of augmented reality (AR) and its application in the educational process of higher education institution is considered. The article gives a definition of the AR technology, describes its advantages and the existing challenges as to its application in the educational process.
The review of the platforms for the development of AR applications and their functionality is given, The article also examines the expediency and efficiency of the AR application in the educational process of higher education institution.

Keywords: *augmented reality, AR technology, interactive training, platform, education.*

Об авторах:

КУЛИКОВА Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры информатики Института информационных технологий и телекоммуникаций ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (355009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1), e-mail: t_a_kulikova@mail.ru

ПОДДУБНАЯ Наталья Александровна – кандидат физико-математических наук, доцент, доцент кафедры информатики Института информационных технологий и телекоммуникаций ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (355009, г. Ставрополь, ул. Пушкина, 1), e-mail: nikita72@inbox.ru

УДК 514.182

КОМПЛЕКСНЫЕ И МНОГОКОМПОНЕНТНЫЕ ЗАДАЧИ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «ТЕОРИЯ ТЕНЕЙ И ПЕРСПЕКТИВ»

Ю.С. Лукина

Российский химико-технологический университет
имени Д.И. Менделеева, Москва

Рассмотрен метод обучения студентов по дисциплине «Теория теней и перспектив» студентов направления «Технология художественной обработки материалов» с использованием комплексных многокомпонентных задач. Показана общая структура задач, приведен пример задачи со структуризацией исходной информации и поэтапным ее решением. Представленные комплексные многокомпонентные задачи обучают эффективно анализировать и обрабатывать информацию и являются платформой для решения творческих задач и приобретения профессиональных компетенций.

Ключевые слова: *теория теней и перспектив, многокомпонентные задачи, комплексные задачи, перспективное изображение, графические дисциплины, технология художественной обработки материалов.*

Согласно ФГОС ВО [1], объектом профессиональной деятельности направления «Художественная обработка материалов» является художественная и техническая продукция, изготовленная из материалов различных классов, обладающая функциональной значимостью, эстетической составляющей и новизной, ансамбли из двух и более классов материалов.

Творчество является необходимой составной частью обучения в образовании дизайнера. Основой творчества является абстрактное мышление, специфическое мировоззрение, направленное на художественное преобразование окружающего нас предметного мира [8, с. 146].

Содержание дизайнерского образования в настоящее время характеризуется тенденциями к совокупности знаний, навыков и умений в области декоративно-прикладного, изобразительного искусства и проектного творчества, развитием художественно-творческих способностей будущих дизайнеров. [9, с. 161–162]. Направление «Художественная обработка материалов» совмещает в себе дизайнерское и техническое образование, предполагая подготовку студентов в том числе к производственно-технологической деятельности, включающей выбор материалов для изготовления художественно-промышленной продукции, определение органолептических, технологических и физико-химических свойств выбранных материалов, разработку технологических процессов и др.

В РХТУ им. Д.И. Менделеева подготовка специалистов по

направлению «Художественная обработка материалов» в области химической технологии тугоплавких неметаллических и силикатных материалов и дизайна изделий из них осуществляется на факультете технологии неорганических веществ и высокотемпературных материалов.

В процессе обучения студенты выполняют различные дизайн-проекты: «Элементы декорирования», «Бытовые предметы», «Предметы интерьера», «Архитектурный дизайн», которые предполагают разработку изделий из силикатных материалов (стекла, керамики и вяжущих), исполнение их в материале и представление готового проекта. Последнее чаще всего требует изображение спроектированного изделия в среде с целью наиболее выгодной подачи, а разработка изделий включает в себя эскизы и чертежи. Поэтому создаваемые студентами изделия – изразцы для камина, витражные модули, гипсовая лепнина, смальтовая мозаика, керамическая облицовочная рельефная плитка, бетонная капитель и другие предметы – требуют знаний, умений и навыков в графических дисциплинах (в частности, в «Начертательной геометрии», «Инженерной графике» и «Теории теней и перспектив»).

Графические знания позволяют воссоздавать и моделировать окружающую действительность. Методы построения присущи различным видам изображений: художественному рисунку, комплексному чертежу, техническому рисунку [3, с. 117].

Умение строить изображения в перспективе не только помогают правильно выполнить художественный рисунок, но и изображать среду с помещенными в нее разработанными изделиями.

По мнению автора, владея несколькими способами и методами передачи глубины пространства на плоскости, зная различные виды перспективных изображений, используя множество художественных приемов, творец, художник, дизайнер, человек, увлеченный созданием разнообразных проектов, будет иметь возможность с большой наглядностью и эмоциональной точностью отобразить свой творческий замысел [2, с. 16].

Целью курса «Теория теней и перспектив» является обучение студентов выполнению перспективных изображений, построению теней в перспективе при естественном и искусственном освещении, построению отражений в зеркальных плоскостях для визуализации проектируемых изделий в привычной для них среде, а также анализа перспективных изображений. Задания делятся на три категории: 1) типичные одновариантные задачи; 2) задачи «с ошибками»; 3) творческие задачи [7, с. 244].

Простые одновариантные задачи решаются на лекциях при объяснении материала и являются основой всех знаний по предмету. Задачи «с ошибками» также обсуждаются на лекции, выясняются недостатки принятых условий и влияние их последствий на перспективное изображение. Творческие задачи являются наиболее

интересными для обучающихся, содержат только часть условий, остальные задаются самостоятельно.

Таким образом, задача преподавателя сводится к наиболее полному и четкому раскрытию материала, для решения предлагается множество одновариантных задач с сочетанием различных условий, чтобы создать прочный фундамент, на который можно будет опираться при решении творческих задач, поскольку широкий диапазон знаний дает больше возможностей для раскрытия наиболее интересных творческих замыслов. «Овладеть системой науки можно лишь тогда, когда усвоены все ее части и разделы, в противном случае неизбежны фрагментарность, лоскутность и обрывистость знаний» [5].

Одним из методов обучения студентов по дисциплине «Теория теней и перспектив» является использование комплексных и многокомпонентных задач категории «типичные одновариантные задачи».

Комплексные задачи – это задачи, при решении которых используются знания разных разделов предметной области. Комплексные задачи имеют широкое распространение при изучении естественнонаучных дисциплин и являются средством установления взаимосвязей между различными разделами. Они формируют понимание предмета не как набора разрозненных тем и разделов, а как единой системы знаний. Такие задачи способствуют организации качественного повторения учебного материала за счет его использования в новой нестандартной ситуации [4].

Многокомпонентными являются задачи, имеющие несколько условий, к которым предъявляется одно требование, а также задачи, имеющие несколько требований, предъявляемых к одному условию. В методической литературе их часто называют многоступенчатыми [6, с. 266].

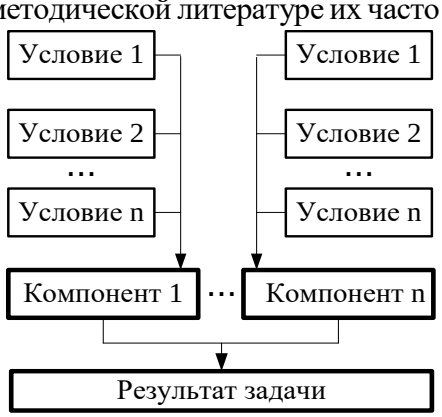


Рис. 1. Общая структура комплексной многокомпонентной задачи

Сочетание в рамках одной задачи нескольких условий, выполнение одной части которых приводит к выполнению одного компонента (требования) задачи, другой части – к выполнению другого компонента (требования) задачи, в совокупности является результатом задачи в целом и обеспечивает прочное усвоение знаний (рис. 1). Процесс познания идет в соответствии с известными дидактическими правилами: от простого к сложному.

Пример задачи. Построить параллелепипеды с размерами 120х60х30 мм, нанести орнамент на боковые грани (рисунок орнамента

задан графически) и построить тень, если один параллелепипед расположен перпендикулярно другому, центры оснований совпадают; большая грань нижнего параллелепипеда принадлежит предметной плоскости, грань 120х30 мм расположена к картине под углом 140°; большая грань нижнего параллелепипеда принадлежит предметной плоскости, грань 120х30 мм расположена к картине под углом 140 градусов. Точечный источник освещения расположен на расстоянии 80 мм левее ближайшего к картине ребра и в 75 мм от картины, высота источника – 235 мм. Основные элементы, перспективное изображение проекции ближайшего ребра на предметную плоскость (точка А1) заданы на картине.

Разберем задачу на условия и отнесем их к определенным компонентам (рис. 2).

Рис. 2. Структура примерной задачи

Задача состоит из трех компонентов (требований), для выполнения которых необходимо учесть несколько условий. Каждое из условий одновременно является условием отдельной задачи при объяснении соответствующих разделов и тем дисциплины. Их объединение усложнило соблюдение каждого требования (компонента) и задачу в целом. Компоненты взаимосвязаны и не могут быть выполнены в иной последовательности.

Задача выполняется поэтапно. Построение призм в перспективе представлено на рис. 3. Задача решается с использованием совмещенной точки зрения, построения перспективных масштабов, построения углов в перспективе, деления отрезка на равные части, то есть содержит в себе несколько тем дисциплины.

На рис. 4 представлена законченная работа с нанесенными на призмы орнаментами и тенями.

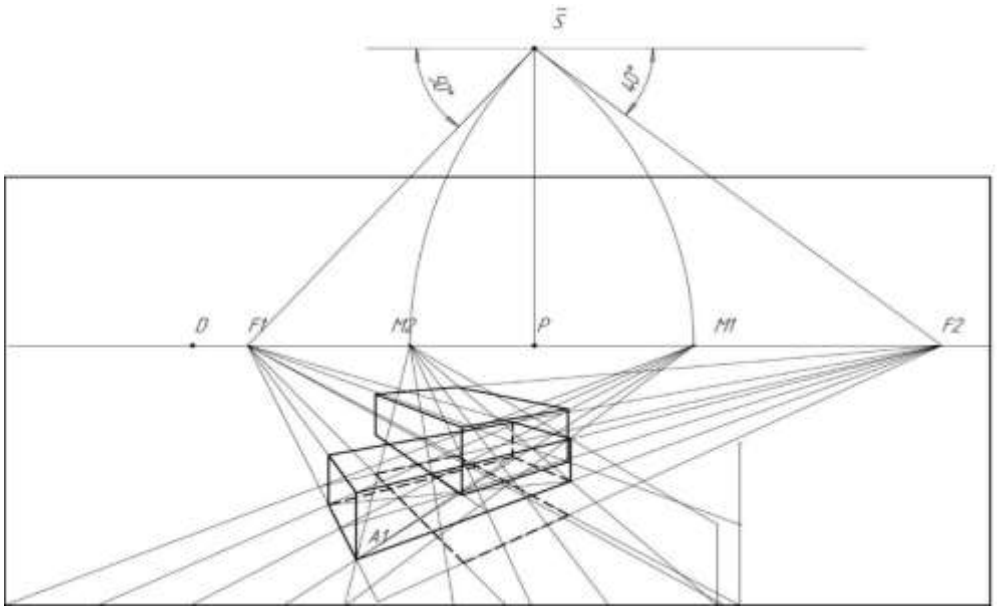


Рис. 3. Построение призм в перспективе

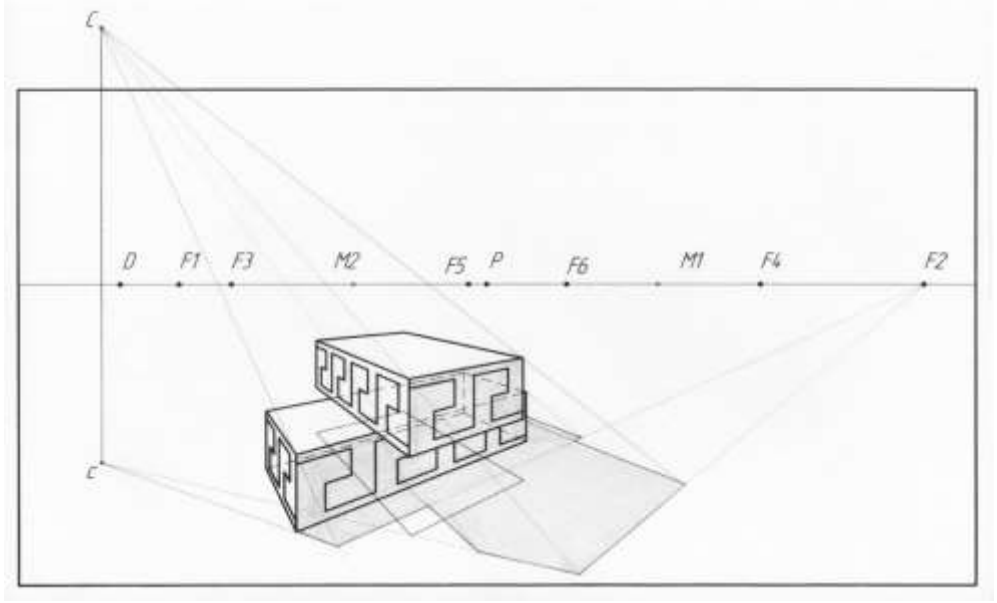


Рис. 4. Результат решения задачи

Построение теней при искусственном источнике освещения – еще одна тема, содержащаяся в представленной задаче.

Посредством решения комплексных многокомпонентных задач студенты усваивают обобщенные умения, применяя знания по различным темам дисциплины. Сложность выполнения задачи заставляет правильно мыслить, используя весь свой творческий и интеллектуальный потенциал, эффективно анализировать, структурировать, обрабатывать информацию и экстрагировать нужные сведения.

Список литературы

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 29.03.04 Технология художественной обработки материалов (уровень бакалавриат), утв. Приказом Минобрнауки № 1086 от 01.10.2015. URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/290404.pdf (дата обращения: 12.09.2018).
2. Абдрашитова М.Т. Перспектива интерьера // Вестн. КГУСТА. 2017. № 3(57). С. 11–16.
3. Беженарь Ю.П., Смотрова Н.В. Комплексный подход в методике преподавания курса начертательной геометрии // Искусство и культура. 2014. № 4(16). С. 116–122.
4. Бондаренко Т.Е. Комплексные задачи в обучении математике // Некоторые вопросы анализа, алгебры, геометрии и математического образования. 2017. № 7–2. С. 20–21.
5. Дунаева Н.В., Конон В.М. Значение принципа последовательности и систематичности при изучении экономических наук // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сб. ст. по материалам всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Красноярск: Красноярск. гос. аграр. Ун-т. 2018. С. 122–124.
6. Игнатьева Т.В. Многокомпонентные задачи как средство усиления прикладной направленности обучения высшей математике в техническом вузе // Вестн. КГУ им. Н.А. Некрасова. Спец. выпуск. 2008. С. 266–269.
7. Лукина Ю.С. Опыт преподавания графических дисциплин студентам направления «Технология художественной обработки материалов» // Вестн. ТвГУ. Сер. «Педагогика и психология». 2013. № 4. С. 241–246.
8. Санатова С.В. Развитие творческих способностей студентов – дизайнеров костюма как педагогическая проблема // Вестн. СПбГУ. Сер. 12. Вып. 3. 2010. С. 146–152.
9. Санатова С.В. Использование индивидуальной формы обучения при подготовке студентов-дизайнеров // Инновации в социокультурном пространстве: материалы VII Междунар. науч.-практ. конф. Ч. II. Благовещенск: Амурск. гос. ун-т. 2014. С. 159–163.

COMPLEX AND MULTICOMPONENT TASKS WHEN LEARNING THE DISCIPLINE «THE THEORY OF SHADOWS AND PERSPECTIVES»

Yu.S. Lukina

D. Mendeleyev University of Chemical Technology of Russia

The method of teaching students on the discipline «Theory of shadows and perspectives» of students in the direction «Technology of artistic processing of materials» using complex multicomponent problems is considered. A general structure of problems is shown, an example of a problem is given with the structuring of the initial information and its step-by-step solution. The presented complex multicomponent tasks teach to effectively analyze and process information and are a platform for solving creative tasks and acquiring professional competencies.

Keywords: *theory of shadows and perspectives, multicomponent tasks, complex problems, perspective image, graphic disciplines, technology of artistic processing of materials.*

Об авторе:

ЛУКИНА Юлия Сергеевна – кандидат технических наук, доцент кафедры стандартизации и инженерно-компьютерной графики, ФГБОУ ВО «Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева» (125047, г. Москва, А-47, Миусская пл., 9), e-mail: lukina_rctu@mail.ru

Вестник ТвГУ. Серия "Педагогика и психология". 2018. Выпуск 4. С. 263-268

УДК 374.7

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ВЗРОСЛЫХ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ

Н.Е. Орлихина[1], С.Н. Махновец

[1]Тульский университет (ТИЭИ)

Рассматриваются основные подходы в теории и практике развития системы непрерывного образования взрослых. Обозначены отдельные проблемы и тенденции ее развития в контексте образования на протяжении всей жизни.

Ключевые слова: *андрагогический, гуманитарно-аксиологический, акмеологический подходы, профессионализм деятельности, профессионализм личности.*

На современном этапе развития общества непрерывное образование взрослых не только востребовано, оно определяет и настоящее, и будущее человека, организации, региона, России. Непрерывное образование направлено на удовлетворение образовательных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды с помощью разнообразных видов и форм обучения, а также путем самообразования на протяжении всей жизни.

В XXI веке образование на протяжении всей жизни приобретает ключевое значение, является ответом на вызов, который бросает нам стремительно изменяющийся мир. Непрерывное образование становится ведущей сферой социальной политики, механизмом воспроизводства профессионального и культурного потенциала человека, условием модернизации производства.

Основные направления развития непрерывного профессионального образования в большинстве своем обусловлены: а) осознанием особенностей и потребностей образования взрослых; б) динамизмом целей обучения (в связи с меняющимися представлениями о профессионализме, личностном и профессиональном росте человека); в) новыми подходами к проектированию содержания образования (с учетом новых целей, а также соотношения профессионального и культурного компонентов); г) ценностными ориентациями участников образовательной деятельности; д) новыми технологиями обучения (индивидуальные авторизованные программы, сетевая организация обучения, гибкость состава учебных групп, дистанционное обучение, иное соотношение «формального» и «неформального» образования и т. д.).

Однако в этой сфере недопустимо ориентироваться исключительно на профессиональные потребности слушателя. Сверхцелью ДПО должно быть не просто повышение профессионального мастерства. Образование взрослых охватывает все, что расширяет способность человека видеть и понимать, делает его более активным, помогает ему принимать самостоятельные решения в нестандартной ситуации и реализовывать их. Образование взрослых подразумевает профессиональное обучение, но оно больше, чем просто обучение. Оно включает в себя то, что обычно называют «школой», но оно больше, чем школа. Оно охватывает организацию и интеграцию ресурсов, ценностно-смысловой диалог, но идет дальше в соответствии с современными достижениями науки и практики.

Вместе с тем отношение человека к получению дополнительного образования по мере взросления значительно усложняется, затрудняется, поскольку ему становится все труднее сменить привычный социальный статус на роль ученика, восстановить потерянные навыки учебной работы, отказаться от устаревшей, но некогда личностно принятой системы знаний. Поэтому в динамичных социально-экономических условиях ценность позиции, которую занимает взрослый человек, объективно возрастает, и он по праву выступает главным заказчиком и потребителем образовательных услуг.

Современному динамично развивающемуся обществу необходимо создать адекватные условия, отвечающие образовательным потребностям взрослых людей, уже получивших образование, ликвидировать барьеры, среди которых выделяются информационные, ситуационные и социально-психологические, препятствующие непрерывному образованию на протяжении всей жизни.

Необходимо осознать, что именно сегодня в содержании образования взрослых должны произойти коренные преобразования, отражающие реалии «постиндустриального общества». Формирование глобального мышления и информационной культуры, включая конкретные умения получения и обработки информации с помощью широкой палитры разнообразных средств, глубокое понимание сущности процессов развития общества, свободное от штампов и стереотипов любой идеологической пробы, гибкая ориентация в системе разнообразных человеческих отношений – все это в совокупности должно стать ядром инновационного содержания образования взрослых. Однако одних только знаний мало для изменения конкретной деятельности: необходимо целостное видение Мира, Культуры, Человека, умеющего жить в этом Мире, анализируя его прошлое, настоящее и проектируя его будущее.

Для андрагога – человека, профессиональной обязанностью которого является обучение взрослого, основной задачей становится

помощь слушателям в формировании предпосылок для проектирования авторизованных образовательных дополнительных профессиональных программ, организации ценностно-смыслового взаимодействия.

Качественное своеобразие функций андрагога фиксируется в новых терминах, подчеркивающих своеобразие этого вида деятельности. К их числу относятся: тьютор – педагог, обеспечивающий сопровождение индивидуальной образовательной программы в системе непрерывного образования; фасилитатор, облегчающий процесс приобщения взрослого к новым знаниям; модератор, выполняющий функции консультанта, помогающего группе взрослых использовать свои внутренние ресурсы для решения актуальных, в частности профессиональных, проблем. Приобщение к этим функциям предполагает повышение андрагогической компетентности специалистов, включающее понимание ими особенностей образования взрослых; знание особенностей взрослого как субъекта образовательной деятельности; владение образовательными технологиями, адекватными особенностям позиции обучающихся взрослых; способность к взаимодействию, основанному на партнерском участии.

Однако анализ литературы, раскрывающей специфику образования взрослых, показывает, что в основном образовательный процесс в системе дополнительного профессионального образования строится по аналогии с вузовским. Сохраняются и общие противоречия для вуза и института повышения квалификации: между абстрактным характером учебной деятельности и реальным характером профессиональной деятельности; «разнесенностью» знаний и системным использованием их в профессиональной деятельности по многим учебным дисциплинам; «ответной» реакцией обучаемого и инициативной позицией специалиста. Все это свидетельствует о том, что учебная и профессиональная деятельности – две почти непересекающиеся реальности. Предмет учебной деятельности – знания, умения, навыки – в профессиональной деятельности становится и средством ее регуляции. В процессе ДПО осуществляется оперативный переход от профессиональной к учебной деятельности, что предполагает другую специфику организации учебного процесса в системе дополнительного профессионального образования по сравнению с вузом.

Принципиально новый подход к осмыслению дополнительного профессионального образования, основанный на его гуманитарно-аксиологическом понимании, раскрыт в работах С.Г. Вершловского, В.Г. Воронцовой, И.А. Колесниковой, Ю.Н. Кулюткина, Л.Н. Лесохиной, Э.М. Никитина, В.Г. Онушкина, Г.С. Сухобской. Авторы акцентируют внимание на том факте, что в учреждениях дополнительного профессионального образования обучаются взрослые люди. Процесс же обучения взрослых тем эффективнее, чем сильнее он воздействует на

развитие познавательных интересов, иерархию мотивов, систему ценностных ориентаций.

Мы согласны с мнением Н.С. Розова [4] о том, что конструктивная аксиология основывается на следующих принципах: равноправия ценностных систем, выражающегося в признании социокультурной адекватности систем, наличии тенденции к единой гуманной системе ценностей, в рамках которой сохраняется разнообразие культур; равноправия традиций и творчества, признания взаимообогащающего диалога между традиционалистами и новаторами; равноправия людей; опоры на реальные потребности общества в решении аксиологических проблем.

Конструктивная аксиология ориентирована на социальную практику, поэтому необходимо поддерживать теснейшую связь с другими направлениями социотехники: социальным прогнозированием, социальным проектированием, планами развития, экологическими программами. Н.С. Розов подчеркивает интегративный характер аксиологизации образования, при котором изучение систем ценностей является главным пунктом «стыковки» естественнонаучной, технической (информационной), социальной и гуманитарной составляющих подготовки специалистов [4].

Основная идеология социально-гуманистической концепции базируется на взаимосвязи образования и саморегуляции личности. По мнению Л.Н. Лесохиной [1], существует «освобождающая сила знания», направленная на приобретение личностной автономии, возможности самостоятельно осмысливать действительность и принимать решения. В этом случае человек берет на себя ответственность за собственные поступки, соизмеряя их с исторически сложившимися эталонами и образцами. Достижение высокого уровня образования изменяет социальную ситуацию развития личности. В этом случае система образования определяется как приобщение к человеческой культуре.

Образование в изменяющемся мире, человек и общество, человек и природа, человек и человек – вот наиболее важные «вызовы», которые адресуются современному образованию. Вместе с тем глобальные проблемы, несущие угрозу самому существованию человечества, требуют глубокого философского осмысления и непосредственно включаются в контекст проблем образования. Интенсивные процессы мировой цивилизации сопрягаются с идеей создания единого образовательного и научно-педагогического пространства, с возможностью привнесения в различные педагогические системы общечеловеческих ценностей, обеспечения диалога культур.

В связи с этим в науке интенсивно разрабатываются нравственно-ценностные аспекты образования. В публикациях ученых дается установка на восприятие концепции коэволюции природы и общества

(В.И. Вернадский, Н.Н. Моисеев), на осознание значимости взаимодействия естественных, технических, общественных и гуманитарных наук как основы формирования адекватной современному миру научно-мировоззренческой концепции и позитивной стратегии построения целостной и гармоничной модели универсумно ответственной цивилизации. Наиболее общая направленность, объединяющая новые подходы к современному образованию, складывается на основе взаимодействия гуманистической и холистической парадигм. В XXI в. востребована качественно новая образовательная система, в центре внимания которой природосберегающие ценности.

Анализ научной литературы показывает, что в последние годы как российскими, так и зарубежными учеными (С.В. Алексеев, С.Н. Глазычев, Н.И. Дегтярева, А.Н. Захлебный, И.Н. Пономарева, Г.Л. Филатова, Н.М. Чернова и др.), многоаспектно исследуются проблемы, связанные с развитием системы непрерывного экологического образования. Такое количество комплексных исследований свидетельствует о значимости ценностных экологических ориентаций человека в изменяющемся мире.

Н.Н. Моисеев справедливо полагает, что «только по-настоящему образованное и интеллигентное общество будет способно вступить в эпоху ноосферы, то есть в такой период своей истории, когда оно сможет реализовать режим коэволюции природы и общества» [2].

Ретроспективный анализ позволяет сделать вывод о том, что одним из перспективных направлений современного российского образования, берущим начало в истории высшей школы России конца XIX – начала XX веков, является ноосферная парадигма. В рамках этой парадигмы антропогенный и природный векторы развития совпадают, преодолеваются противоречия между космоцентризмом и антропоцентризмом, что имеет важный гуманистический и социально-культурологический смысл. При этом возрастает роль преподавателя в реализации идей ноосферного образования.

Таким образом, аксиологический (ноосферный) подход выступает теоретической основой для модернизации образовательной деятельности в системе непрерывного образования как научно обоснованный и соответствующий современным реалиям и реалиям будущего.

В контексте непрерывного образования развивается новое гуманитарное знание – акмеология (от греч. *acme* – вершина, цветущая пора), в частности – в аспекте профессиональных достижений зрелой личности, профессионально-личностного развития человека как субъекта деятельности. Личностные достижения становятся заметными в основном в профессиональной деятельности, особенно той, которая имеет высокую социальную значимость.

На современном этапе следует направить деятельность на

создание условий по развитию инновационно-акмеологической культуры специалиста, которая включает следующие компоненты: духовно-нравственное совершенство, профессионализм, инновационность, психологическую готовность, служебный менталитет, что может стать в перспективе основой для изменении мотивационной сферы личности, умения планировать, проявлять самостоятельность в решении новых научно-практических задач и высоких целей, в готовности к новым более сложным видам деятельности и ответственным поступкам.

В целом определяя перспективы развития непрерывного образования взрослых, отметим, что главное преимущество высокоразвитой страны связано с ее человеческим потенциалом, во многом определяющимся образованием, так как именно в этой сфере находится ключ к обеспечению устойчивого экономического роста страны в средне- и долгосрочной перспективе, условия ее социального благополучия.

Список литературы

1. Лесохина Л.Н. Образование взрослых в общецивилизационном контексте // Образование взрослых: Теория и практика. СПб., 1995. Вып. 1. С. 18.
2. Моисеев Н.Н. Экология и образование. М.: ЮНИСАМ, 1996. 192 с.
3. Орлихина Н.Е. Развитие региональной системы сетевой организации дополнительного профессионального образования: автореф. дис. … д-ра пед. наук. М.: РГСУ, 2006. 38 с.
4. Розов Н.С. Ценностное обоснование гуманитарного образования в современном мире: автореф. дис. … д-ра филос. наук. М.: МГПИ, 1993. 38 с.

CONTINUOUS ADULT EDUCATION: THEORETICAL APPROACHES AND DEVELOPMENT TRENDS

N.E. Orlikhina[1], S.N. Makhnovets

[1]Tula University (TIEI)

The main approaches in the theory and practice of the development of the system of continuing education for adults are considered. Identified individual problems and trends in its development in the context of lifelong education.
Keywords: *andragogical, humanitarian-axiological, acmeological approaches, professionalism of activity, professionalism of a person.*

Об авторах:

ОРЛИХИНА Наталья Евгеньевна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и педагогики ЧОО ВО – Ассоциация «Тульский университет» (300024, Тула, ул. Рязанская, д. 1), e-mail: natalia.orlihina@rambler.ru;

МАХНОВЕЦ Сергей Николаевич – доктор психологических наук, профессор, e-mail: msn-prof@yandex.ru

АСПИРАНТСКАЯ СТРАНИЦА

УДК 37.013:070

РОЛЬ СОВЕТСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРЕССЫ В РАЗВИТИИ НАРОДНОГО ОБРАЗОВАНИЯ 1917–1936 гг.

Е.А. Волик

Кубанский государственный университет, г. Краснодар

Исследована педагогическая пресса 1917–1936 гг. Рассмотрены материалы педагогических изданий «Народный учитель», «Народное просвещение», определены закономерности и специфика их деятельности. Исследованы практические проблемы и задачи народных школ, состояние образования после Октябрьской революции. Раскрыты основные идеи трудовой школы в работах Н.Н. Иорданского. С помощью системного подхода выявлены особенности учебно-воспитательного процесса, основанного на принципе трудовой школы. Научно обосновано влияние педагогической журналистики на становление и развитие народного образования.

Ключевые слова: *педагогическая журналистика, народное образование, народная школа, педагогическая пресса, педагогическая наука.*

Изучая вопрос о роли педагогической прессы 1917–1936 гг., ее возможностях повлиять на развитие ключевых принципов организации учебно-воспитательного процесса народных школ, уместно выделить следующие задачи: а) рассмотреть основные научно-педагогические исследования, ценные в отношении анализа педагогических изданий послереволюционного периода, позволяющие усовершенствовать работу образовательных учреждений, а также способные оказать помощь в разработке эффективного плана модернизации народного образования; б) исследовать ведущие концепции трудовой школы, ее методологию ввиду их высокой значимости в советской школе; в) установить актуальные физические задачи с учетом социально-политических требований и систем в России. С этой целью правомерно обратиться к материалу публицистических текстов 1917–1936 гг., репрезентативных для исследуемого объекта.

В данной статье мы рассмотрим материалы таких педагогических изданий, как «Народный учитель», «Народное просвещение», определим закономерности и специфику их деятельности после Октябрьской революции.

Дифференциация научного знания и практики позволила выделить педагогическую журналистику в отдельную отрасль. Ее задача – информировать широкую общественность о современных проблемах образования, исходя из практического опыта и научно-теоретических знаний [13, с. 1]. В этой связи популяризация педагогических изданий позволяет проводить глубокий анализ общественно-педагогической деятельности.

В настоящее время существует около 130 подписных изданий в России, посвященных вопросам управления образовательными учреждениями, методологии, воспитания и образования в школе и дошкольных учреждениях, проблемам коррекционной педагогики. Их успешное функционирование предполагает изучение представлений, которыми руководствуются акторы информационного поля, осуществляя свои обязанности по отношению к СМИ, а также продуктов деятельности, в которых объективируется позиция того или иного актора: редакционных документов и журналистских текстов, законов и законопроектов, решений и приказов [11, с. 108]. Публикации в педагогической журналистике отражают проектирование устройства образовательного пространства школы, дают возможность осуществлять открытую дискуссию в официальных педагогических кругах по вопросам, связанным с поиском образа школы будущего [10, с. 191–195].

За последние десятилетия в обществе произошли кардинальные изменения в представлении о целях образования и путях их реализации. От качества знаний, умений и навыков как основных составляющих образования осуществлен переход к пониманию обучения как процесса подготовки обучающихся к реальной жизни, в которой учащиеся могли бы занять активную позицию, успешно решать жизненные задачи, уметь сотрудничать и работать в команде, быть готовыми активно приобретать новые трудовые навыки в ответ на требования рынка труда.

Российские педагогические журналы – важная составляющая педагогической науки, ее развития, они содержат богатейшие материалы из истории школы и просвещения нашей страны [3, с. 47]. В этой связи не случайно современные специалисты обращаются к материалам начала XX в. и усматривают особенности, которые могут быть полезны для самых новых образовательных тенденций. Мы полагаем, исследование педагогической прессы в качестве историко-педагогического источника и носителя информации о развитии педагогической теории, практики и истории ведущих педагогических идей позволяет не только обогатить познавательный арсенал педагогической науки, но и использовать историческое наследие с целью совершенствования учебно-воспитательного процесса в современных условиях. Педагогическая пресса освещает новейшие педагогические течения, исследуя и оценивая их основные идеи, а также предпринимает попытки проанализировать истоки и факты проявления новой педагогики, выступает фундаментом педагогической науки.

К началу XX в. существенно возросла роль периодической печати как важнейшего источника информации и средства формирования общественного мнения. Наряду с общественно-политическими и литературными изданиями широко распространилась специальная периодика, ориентированная на узкопрофессиональный круг людей. К числу таких периодических изданий послереволюционного периода относятся газеты и журналы педагогической

направленности «Учительская газета», «Работник просвещения», «На пути к новой школе», «Вестник просвещения». Среди них были как ведомственные, так и частные издания, столичные и региональные. Дифференциация педагогической прессы осуществлялась по освещаемой тематике и по доминирующим идеям [18, с. 271].

Отметим, что педагогическая пресса послереволюционного периода раскрывала новые требования и возможности работы школы в условиях социально-политического кризиса в стране. Образовательная политика России в период с февраля по октябрь 1917 г. формировалась тремя различными силами: Министерством народного просвещения Временного правительства, всероссийскими учительскими организациями (ГКНО и ВУС с его местными отделениями) и политическими партиями, включая национальные. С приходом к власти Временное правительство приступило к реформированию народного образования на основе платформы кадетской партии. В числе первых мероприятий в этой области была отмена всевозможных сословных, национальных и религиозных ограничений, устаревших порядков [20].

В социалистической стране при новом подходе к развитию народного хозяйства в педагогических изданиях актуальными становятся материалы, связанные с проблемами народного образования.

Журналисты оценивали положение школы после Октябрьской революции как удовлетворительное. К. Бендриков отмечал, что значительных перемен в организации народных школ под руководством Временного правительства, основанного в январе 1917 г., не было выявлено, новый год начался в условиях прежней организации учебной жизни народной школы и при управлении старой ведомственной администрации [2].

Все ступени народного образования, начиная от массовой школы и заканчивая высшей, нашли свое отражение на страницах «Народного просвещения» – журнала, который являлся органом Народного комиссариата просвещения (Наркомпроса) РСФСР. В программу журнала включались вопросы производственных главков, Наркомпроса.

В послевоенный период редакции «Народного просвещения», «Народного учителя», «Педагогических известий» освещали вопросы всеобщего обучения, строительства народных школ по всей территории России. Введение общего обучения в РСФСР было запланировано к 1934 г. По мнению Д. Чудинова, в промышленных губерниях всеобщее обучение было поставлено лучше, поскольку эти губернии имели более благоприятные условия для создания школ нового типа [17, с. 36–41]. Вопросы школ в деревнях отражены А. Катанской [9, с. 78]. В статье «Школа в деревне» Н. Анцелович отмечал, что при реализации данной программы было проявлено недобросовестное отношение к строительству, обеспечению школ со стороны сельсоветов [1, с. 91–92]. Крестьянство поддерживало финансирование образования в сельской местности.

Массовым журналом для работников просвещения, в частности для сельского учительства, стал «Народный учитель», выходивший в свет с 1924 по 1935 г. В первые годы в состав редакции входили Н.К. Крупская и А.В. Луначарский, педагоги А.Я. Вигалок, Н.Н. Иорданский, Ф.В. Кипарисов.

Заметим, что педагогическая пресса поставила ряд задач перед городскими и деревенскими школами: создание комфортных бытовых условий (отопление, свет, школьная мебель), обеспечение учителей методическими пособиями. Кроме того, решения требовала проблема организации учебно-воспитательного процесса в классе, поскольку на одного учителя приходилось 50 учащихся. «Нельзя сказать, что в связи с революционными событиями проблема единой трудовой школы нашла свои решения, – отмечал К. Бендриков, – но стала лишь продолжением для организации управления данным вопросом» [2, с. 104–110].

Задачи городов в области народного образования освещались в статьях Л. Скаткина. Изучив результаты земской деятельности за полувековой период ее существования, Л. Скаткин отмечал, что благодаря земствам создана земская народная школа и заложен фундамент внешкольного образования в виде народных библиотек, читален, чтения лекций, народных домов. В целях реорганизации работы городских школ требовалось разработать документально требования к санитарным строительным нормам. Создание условий для общественного бесплатного школьного и внешкольного общего образования планировалось возложить на городские управления [15, с. 162].

В журнале «Народное просвещение» указано на то, что быстро меняющаяся демографическая ситуация не позволяла оперативно решить проблему строительства зданий школ и вопрос организации учебно-воспитательного процесса на местах. Кроме того, отрегулировать эти вопросы возможно было лишь при статистическом исследовании демографической ситуации и регистрации школьного возраста.

С принятием новой экономической политики возник кризис, т. к. в 1921 г. количество начальных учебных заведений сократилось на 25 % по сравнению с дореволюционным периодом [14, с. 23–30].

Идея системного подхода к организации трудового обучения подрастающих поколений получила свое развитие в Европе в период становления и развития буржуазной этики, основанной на принципах рационализма и прагматизма, ценностях суверенной личности, свободной в принятии решений и ответственной за собственное благополучие. Под воздействием складывающихся реалий рыночной экономики внимание передовых мыслителей сфокусировалось на феномене труда как социальной ценности, а также гаранта прогрессивного развития общества [6, 136–140].

С 1918 г. в основу советского обучения был заложен принцип трудовой школы, трансформировалась ее структура. Особенностью

обучения стала профориентация. Следовательно, школьные программы разрабатывались с учетом подготовки подрастающего поколения к будущей трудовой и общественной жизни. Таким образом, на страницах педагогической прессы, отражавшей идеи о новой школе, осмысливались основные принципы ее организации, разрабатывались методы преподавания, рассматривалась роль коллективной организации и общественного труда.

В результате демократизации новая народная школа должна была обслуживать широкие массы населения, полагал С. Левитин: «официальная народная школа – это орган государственный, созданный для своего самосохранения. Содержимая за счет государства начальная школа должна давать одинаковое образование и одинаковую для всех детей подготовку без различия сословия и степени состоятельности родителей» [12, с. 34]. Публицист отмечал, что в процессе демократизации школы рождались идеи единства школы и создания трудовой школы. По его мнению, защитники единой школы исходили главным образом из принципа равенства всех граждан перед государством как в отношении прав, так и в отношении обязанностей. Трудовая школа стала стимулом к рождению идеи о принципе организации школьного образования в соответствии с запросами трудящихся [12, с. 34].

Идея новой школы, а именно воспитание через труд активной личности в трудовом обществе, выражена корреспондентом газеты «Народный учитель» Н.Н. Иорданским в работе «Трудовая школа»: «Жизнь в ее глубоком внутреннем содержании, школа для всех детей без различия и массовое население не ждут. Если они не идут вперед, они движутся назад. Духовная культура не может стоять на мертвой точке. Хотя бы через пять лет революции нужно вплотную подойти к этим массам, к удовлетворению их запросов в области педагогического революционного творчества, приобщить их к новым завоеваниям школы. Не какая-либо, а единая трудовая школа должна приблизиться к ним. В скромном объеме и со скромным содержанием, но такая школа, которая бы в зародыше дала детям первичные и здоровые зерна трудового воспитания как идеала современной жизни, как попытку скромного, но массового достижения этого идеала» [7, с. 4].

Отметим, что данный тип школы знакомил учащихся с индустриальными и общественно-производственными формами труда, поэтому организация учебно-воспитательной деятельности была связана с объединением физического, умственного и ручного труда с общеобразовательными предметами и техническим трудом, а построение всего учебного материала народной школы базировалось на труде и активной самодеятельности учеников. В трудовой школе предлагался как свободный творческий труд, так и общественный. Ребенок через игровые методы познавал процессы производительного труда. Н.Н. Иорданский определил следующие типы трудовых школ: сельскохозяйственную;

индустриальную; смешанного типа (массовая школа близка к трудовой сельскохозяйственным трудом и индивидуальными, общественно-коллективными и экскурсионными формами) [7, с. 5].

М. Эпштейн полагал, что школы нового типа должны стать центрами культурного наследия для местной общественности и быть связаны с общественно полезным трудом. В работе «Вопросы всеобщего обучения» М. Эпштейн рекомендовал продолжительность учебной нагрузки в школе, которая на тот момент составляла 175 рабочих дней для деревни, увеличить до 200 дней. Кроме того, занятия в сельской школе начинались с одним социальным составом, а заканчивались с другим. М. Эпштейн отмечал, что 69 % бедных слоев выбывали из школ на второй год обучения, а дети зажиточных крестьян начинали посещать школу на четвертый год [19, с. 19–36].

По новым программам учащиеся обучались методом бесед, практических занятий, наблюдений сельскохозяйственных явлений в природе. Перед посевом они выходили на экскурсии, где изучали строение растений, проводили сравнительную характеристику и записывали наблюдения, чертили диаграммы. В этой связи задача учителя трудовой школы заключалась в использовании комбинированного подхода, а значит, в умении в педагогической работе сочетать умственный труд с физическим, развивать умственное, нравственное и эстетическое воспитание [5, с. 19–36].

Таким образом, трудовая школа становилась центром социальной организации жизни детей. В воспитании особое внимание обращалось на личность ребенка и развитие его разносторонних способностей. По мнению Н.Н. Иорданского, если ребенок большую часть времени проводит в школе, то педагог является главным организатором его жизни в урочное и внеурочное время, на своем примере должен оказывать воспитательное влияние на детей. «Нет активного обучения без воспитания и без воздействия на душу ребенка исполняемых фактов и наблюдений жизни» [7, с. 5]. В этом контексте в трудовой школе приоритетным направлением становится воспитывающее обучение.

Следует отметить, что индустриализация и культурная революция в стране актуализировали вопрос культурно-хозяйственного развития. Основной темой для обсуждения в журнале «Народное просвещение» стали перспективы общего образования в РСФСР, в частности вопросы истории народного образования, проблемы трудовой школы, школы в деревне, вопросы учебно-воспитательной работы. В. Струменский писал: «Следует принять во внимание, что не только советская общественность, сознательно планирующая течение культурного процесса в стране, но и масса, которая непосредственно обслуживается учреждениями, входящими в систему народного образования, предъявляет к ним свои определенные требования и… косвенно

оказывает давление на общественное мнение о состоянии и недочетах системы культурно-просветительских учреждений страны» [16, с. 46].

Статьи последующих лет в педагогической прессе касались преимущественно исследований финансового плана и бюджета народного образования СССР, задач индустриализации и культурной революции страны.

В работе «Основные показатели, задачи и бюджет народного образования СССР» П. Григорьев, сопоставляя бюджеты 1925–1927 гг. отдельных союзных автономных республик, определил их динамику, выявил расход госбюджетов на душу населения, установил степень выполнения бюджетов и привел пример ассигнования других ведомств с распределением ассигнований местных бюджетов. Исследователь сделал вывод о том, что во всех союзных республиках, за исключением Украины и Белоруссии, общий бюджет народного образования сократился. По данным на 1928/29 г. установлены данные по обеспечению школьными местами учащихся городских и сельских школ (БССР – 99 %, УССР – 82,7 %, ЗСФСР – 81 %, УЗССР – 31 %, ТССР – 33 %). По всему Союзу показатель обеспеченности образованием составил 75,1 % [4, с. 67].

В связи с развитием регионов важное место в педагогической журналистике занял вопрос политехнического образования. В. Струменский исследовал принцип горизонтального планирования общего образования в целях обеспечения образованием всего населения страны: «горизонтально планируя общее образование и вертикально располагая над ним отрезки профессионального, система образования имеет тенденцию расти так, чтобы охватить всю массу населения и дать ей политехническую базу для овладения силами производства» [16, с. 51]. В. Струменский полагал, что постепенно некоторые формы профтехобразования исчезнут, в результате система общего образования видоизменится.

Состояние советской трудовой школы, роль труда и социальных отношений в ней определил С. Шабалов в работе «Политехнизм в современной советской школе»: «Производство в условиях советского строительства, ориентируясь в техническом отношении на достижения передовых по технической культуре стран в организации производства и в деле установления роли в производстве рабочих, идет своим путем. В зависимости от сил детей, их возраста, от степени общественного сознания, школа привлекает их к организации трудового коллектива» [18, с. 74–81]. Отметим, что в школах, не связанных с производством, обучали учащихся навыкам современных производственных процессов, поэтому при разработке школьных программ обращалось внимание на территориальные особенности и нужды конкретного региона.

Таким образом, анализ различных аспектов народного образования в материалах педагогических изданий 1917–1936 гг. позволяет выделить

основные практические задачи его развития: финансирование и развитие дошкольных и школьных учреждений; поддержку фабрично-заводской семилетней школы, профтехнических учебных заведений; разрешение проблем главных корпусов и дополнительных учреждений в колхозах и совхозах; проведение статистических исследований о количестве специалистов рабочей, средней и высшей специальности; организация фондов помощи бедным.

Итак, содержательный анализ дискурса официальных педагогических журналов послереволюционного периода в контексте рассматриваемой проблемы позволяет сделать следующие выводы: 1) педагогическая пресса выполняла просветительские функции, отражала парадигму своего времени, отбирала опубликованные материалы для применения в образовательном процессе; 2) для официальных изданий тема развития народных школ актуализировалась в контексте обсуждения проблем развития общей системы образования советского периода; 3) трудовое обучение стало приоритетным направлением, в связи с чем вырабатывались рекомендации относительно обучения, методов преподавания; 4) материал о народном образовании в педагогической журналистике привлекался для решения актуальных проблем в сфере управления народными школами, планирования бюджета народного образования с целью развития общеобразовательных заведений, дневных и вечерних рабфаков, фабрично-заводских школ, школ крестьянской молодежи.

Список литературы

1. Анцелович Н. Школа в деревне // Нар. просвещение. 1929. № 5. С. 91–92.
2. Бендриков Н. Вопросы народного образования при Временном правительстве // Нар. просвещение. 1927. № 6. С. 104–110.
3. Гончаров М.А. Русские педагогические журналы и их влияние на общее и педагогическое образование России // Проблемы современного образования. 2011. № 4. С. 47–59.
4. Григорьев П.Н. Основные показатели, задачи и бюджет народного образования СССР // Нар. просвещение. 1928. № 10. С. 66–82.
5. Евстигнеев-Беляков А. К методологии составления планов по народному образованию // Нар. просвещение. 1926. № 3. С. 54–60.
6. Ершов А.В., Щербакова С.Ю. Трудовое обучение как источник становления и развития профессионального образования в период нового времени: ретроспективный анализ // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2017. № 4. С. 136–140.
7. Иорданский Н.Н. Массовая трудовая школа. 3-е изд., доп. М.: Работник просвещения, 1923. 64 с.
8. Карпова В.В. Столичные педагогические журналы в годы Первой мировой войны // Новейшая история России. 2014. № 3. С. 271–282.
9. Катанская А. Деревенская школа // Народное просвещение. 1926. № 9. С. 78.
10. Климина А.В., Лельчицкий И.Д. Основные идеи в обосновании образа

школы: история и современность // Вестн. Твер. гос. ун-та Сер. Педагогика и психология. 2013. № 4. С. 191–195.
11. Лазутина Г.В. Ведущее противоречие журналистики в условиях современной России как научная проблема: к разработке проекта исследования // Вестн. Моск. ун-та. Сер. Журналистика. 2015. № 5. С. 108–116.
12. Левитин С. Демократизация школы // Учитель и школа. 1914. № 1. С. 34.
13. Лернгер П.С. Такая разная журналистика [Электронный ресурс]. URL: https:// docviewer.yandex. ru/view/ (дата обращения 12.11.2018). С. 1–20.
14. Плюснин Б. Совместное финансирование школ // Нар. просвещение. 1926. № 4–5. С. 23–30.
15. Скаткин Л. Помощь учителю на работе // Нар. просвещение. 1929. № 8–9. С. 162.
16. Струменский В. Советская система народного образования на ближайшем этапе ее развития // Нар. просвещение. 1929. № 6. С. 46–51.
17. Чудинов Д. Итоги совещания по всеобщему обучению // Нар. просвещение. 1926. № 2. С. 36–41.
18. Шабалов С. Политехнизм в современной советской школе // Нар. просвещение. 1928. № 11. С. 74–81.
19. Эпштейн М.С. Вопросы всеобщего обучения в свете перспектив развития народного хозяйства // Нар. просвещение. 1926. № 2. С. 19–36.
20. Эрлихман В.В. Народное образование в России в период деятельности Временного правительства, март – октябрь 1917г.: автореф. дис. … канд. пед. наук. М., 2002. 227 с.

THE ROLE OF THE SOVIET PEDAGOGICAL PRESS IN THE DEVELOPMENT OF NATIONAL EDUCATION 1917–1936

E.A. Volik

Kuban State University

The article is devoted to the investigation of the Russian pedagogical press. The content of the analysis of journalistic materials represents public schools in pedagogical journalism in 1917–1936. It is studied the state of education after the October revolution. The main ideas of the labor school are sown in the works of N. N. Jordanian. Its practical problems and tasks become topics of discussion in the of most scientific and pedagogical articles of the Soviet period. With the help of a systematic approach, the features of the educational process in this period is established as the principle of labor school. The influence of pedagogical journalism on the formation of Russian public education is scientifically substantiated.
Keywords: *pedagogical journalism, national education, national school, pedagogical press, pedagogical science.*

Об авторе:

ВОЛИК Елена Анатольевна – аспирант кафедры социальной работы, психологии и педагогики высшего образования ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет», e-mail: volik-elena2014@yandex.ru

УДК 378.147.34:81’271’42

МЕСТО И СОДЕРЖАНИЕ ДИСКУРСИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СТРУКТУРЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ПОСРЕДСТВОМ УЧЕБНОГО ФОРУМА

Н.А. Коваленко

Томский политехнический университет

Определено место дискурсивной компетенции в структуре коммуникативной компетенции с помощью обобщения результатов анализа научно-методической литературы. Дано определение понятиям «дискурс» и «дискурсивная компетенция». Новизна исследования заключается в том, что в нем представлен компонентный состав содержания дискурсивной компетенции, формируемой при обучении иностранному языку посредством учебного форума. Описаны основные характеристики учебного форума. Результаты могут быть применены при использовании в учебном процессе электронных курсов.

Ключевые слова: *коммуникативная компетенция, дискурсивная компетенция: компонент, содержание, дискурс, учебный форум, процесс обучения иностранному языку.*

Социальный заказ современного информационного и поликультурного общества требует, чтобы высшие учебные заведения обеспечили создание оптимальных условий для обучения студентов иноязычному общению с целью решения задач межкультурного взаимодействия на мировом уровне. Умение общаться становится необходимой составляющей при подготовке высококвалифицированных специалистов. Актуальной является необходимость повышения качества языковой подготовки в высшем профессиональном образовании. Это обусловлено тем, что применение знаний иностранного языка как инструмента профессионального общения помогает достигать поставленные цели сотрудникам российских и иностранных компаний как в России, так и в стране изучаемого языка. Отражением данного требования является внедрение в учебный процесс высшей школы Федеральных государственных стандартов образования (ФГОС) нового поколения, в которых результаты обучения представлены в виде определенных компетенций.

В результате реформирования образования произошел переход от квалификационной модели образования к компетентностной. Современная модель образования формирует у обучающихся высокий уровень профессиональной компетенции, одной из составляющих которой является коммуникативная компетенция. Умение осуществлять эффективное речевое взаимодействие на иностранном языке входит в

содержание иноязычной коммуникативной компетенции, которая позволяет выпускникам вузов свободно общаться в мультиязыковой среде. Коммуникативная компетенция составляет основу профессионального образования, когда речь идет о специальностях, основным видом деятельности которых является коммуникация в профессиональной сфере.

Реформа в образовании предопределила поворот к коммуникативно направленному образовательному процессу преподавания иностранных языков. Приоритетным становится развитие речевых умений, формирование языковых знаний больше не является приоритетной целью обучения. Важность владения этими знаниями и умениями в нестандартных ситуациях отмечается многими отечественными исследователями (И.Б. Ворожцова, Н.И. Гез, Н.Д. Гальскова, В.П. Григорьева, И.А. Зимняя, Е.Н. Соловова, П.В. Сысоев, Е.И. Пассов и др.). Однако обучение иноязычной речевой деятельности студентов неязыкового вуза в системе современного образования недостаточно нацелено на развитие у них таких умений, как продуцирование и восприятие дискурса на иностранном языке. В большой степени это обусловлено потребностью более глубокого исследования дискурсивной иноязычной компетенции при изучении студентами неязыкового вуза иностранного языка. Требования современного образовательного контекста послужили основанием для поиска условий, способствующих развитию данной компетенции.

Актуальность данного исследования определяется тем, что современное общество предъявляет к будущему специалисту требования свободно ориентироваться в мировом сообществе, использовать изучаемый язык как инструмент межкультурной коммуникации. В связи с этим возникает необходимость развивать способность построения различных типов дискурса. Возрастает роль дискурсивной компетенции студентов и поиска эффективных путей ее формирования и развития в контексте новых форм и методов организации учебного процесса. В частности, форум является одной из современных онлайн-технологий, позволяющих формировать дискурсивную компетенцию, являющуюся важным компонентом содержания иноязычной коммуникативной компетенции.

В данной статье мы определим место дискурсивной компетенции в составе коммуникативной компетенции с помощью обзора научно-методической литературы, посвященной данной теме. Целью нашего исследования является определение содержания дискурсивной компетенции, формируемой при обучении иностранному языку студентов неязыкового вуза посредством учебного форума.

Коммуникативная компетенция является одной из базисных категорий современной теории и практики преподавания иностранных

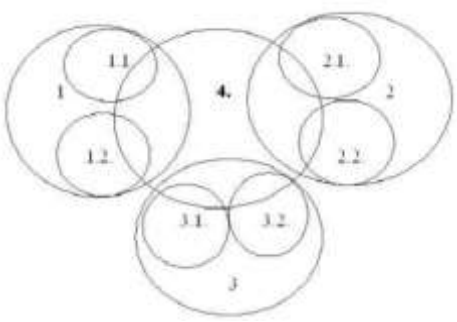
языков, поэтому в научной литературе существует множество определений данного понятия.

Впервые термин «коммуникативная компетенция» употребил Делл Хаймс в 1972 г. Он создал данный термин, опираясь на понятие «языковая компетенция», которое было введено в отечественную науку и определено Н. Хомским как «внутренняя ментальная грамматика индивида». Ученый утверждал, что именно в языковой компетенции язык представлен в виде абстрактных наборов правил, наиболее ясно отражающихся в подсознательных интуитивных представлениях индивида о языке [10, с. 124]. Д. Хаймс описывал четкую структуру коммуникативной компетенции, в составе которой выделял грамматическую, социолингвистическую, стратегическую, дискурсивную компетенции.

Обзор литературы показывает, что уровень развития современной педагогической науки и потребности применения новых образовательных технологий обусловили несколько иной взгляд на структуру коммуникативной компетенции.

По нашему мнению, интерес представляет структура коммуникативной компетенции, предложенная В.В. Сафоновой и позднее дополненная А.Г. Горбуновым. В.В. Сафонова предложила следующий состав коммуникативной компетенции: языковая (грамматическая, лингвистическая); речевая (прагматическая, стратегическая, дискурсивная); социокультурная (социолингвистическая, лингвострановедческая) [9, с. 98].

А.Г. Горбунов в своем исследовании в числе трех основных компонентов, представленных выше, особое внимание уделяет речевой компетенции, которая включает прагматическую, стратегическую и дискурсивную компетенции. Взяв за основу структуру коммуникативной компетенции, предложенную В.В. Сафоновой, А.Г. Горбунов предполагает, что дискурсивная компетенция занимает более значимую позицию в составе коммуникативной компетенции, так как своеобразно интегрирует языковую, речевую и социокультурную компетенции. Структуру коммуникативной иноязычной компетенции А.Г. Горбунов представляет в виде схемы (см. рисунок). Данная схема наглядно демонстрирует, что дискурсивная иноязычная компетенция в процессе взаимодействия компонентов языковой, речевой и социокультурной компетенций играет важную объединяющую роль, таким образом позволяя речевому общению на иностранном языке осуществляться в соответствии с речевыми нормами, регулирующими вербальное взаимодействие в соответствующем лингвоэтнокультурном сообществе [4, с. 167].



1. языковая компетенция;
1.1. грамматическая компетенция;
1.2. лингвистическая компетенция;
2. речевая компетенция;
2.1. прагматическая компетенция;
2.2. стратегическая компетенция;
3. социокультурная компетенция;
3.1. социолингвистическая компетенция;
3.2. лингвострановедческая компетенция;
4. дискурсивная компетенция.

Структура коммуникативной иноязычной компетенции (по А.Г. Горбунову) [5, с. 50].

Проанализировав методическую литературу по проблематике исследования коммуникативной компетенции, можно сделать вывод, что лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, социальная, стратегическая и дискурсивная компетенции являются наиболее часто упоминаемыми структурными элементами содержания коммуникативной компетенции. Те компоненты, что встречаются помимо указанных выше, можно рассматривать как характеризующие и дополняющие указанные шесть компетенций [1, с. 3].

Также хотелось бы обратить особое внимание на то, что многие ученые, как отечественные, так и зарубежные, считают дискурсивную компетенцию одной их наиболее важных при обучении иностранному языку, через которую реализуются другие компетенции [13, с. 16]. Мы разделяем эту точку зрения и полагаем, что это связано с тем, что в последнее время теория дискурса, или дискурс-анализа, привлекает все большее внимание со стороны специалистов, вовлеченных в сферу преподавания иностранного языка. Очень долгое время понятие «дискурс» воспринималось как синоним понятию «текст». В современном коммуникативно направленном образовании происходит переход от формирования текстовой компетенции (формирования умения воспринимать и порождать текст) к формированию дискурсивной компетенции (формированию умения декодировать и порождать дискурс, а также понимать его системные характеристики) [14, с. 86].

В научной литературе существует много определений понятия «дискурс». В разное время различные ученые предлагали свои трактовки этого понятия (Т.А. ван Дейк, П. Серио, Н.Д. Арутюнова, В.И. Карасик, А.А. Кибрик, Е.С. Кубрякова, Ю.С. Степанов, Г.Г. Слышкин, В.Е. Чернявская и др.). Но в целом они не противоречат друг другу, а дополняют и дают более полную характеристику этого понятия с точки зрения разных наук.

Т.А. ван Дейк является одним из основоположников теории дискурса. Ученый предложил определение дискурса, которое стало активно использоваться в научном сообществе и послужило основой для

более развернутых определений данного термина и создания классификаций основных характеристик дискурса. Ценность определения, предложенного Т.А. ван Дейком, заключается в выявлении «коммуникативного события» как сложного единства языковой формы, значения и действия [2, с. 70–98]. Предлагается рассматривать дискурс с позиций функционального подхода как коммуникативное событие, происходящее между говорящим и слушающим (наблюдателем и др.) в процессе коммуникативного действия в определенном временном, пространственном и прочих контекстах [2, с. 70–98]. Отметим также, что дискурс как коммуникативное событие может быть речевым (письменным или устным) и иметь вербальные и невербальные составляющие.

Следуя учению о дискурсе, предложенному Т.А. ван Дейком, А.А. Кибрик создает квалификацию системных характеристик дискурса, согласно которой при характеристике дискурса указывается следующее: жанр; регистр (игровой, деловой или институциональный); тип или канал передачи информации (устный, письменный, мысленный, жестовый и электронный субмодус); функциональный стиль; формальность [6, с. 3–21].

А.А. Кибрик уточняет определение: «Понятие «дискурс» понимается как единство двух сущностей – процесса языковой коммуникации и получающегося в ее результате объекта, то есть текста. Благодаря такому двуединству дискурс можно изучать и как разворачивающийся во времени процесс, и как структурный объект. «Дискурс» – это максимально широкий термин, включающий все формы использования языка» [6, с. 3-21].

В связи с вышеизложенным понятие «дискурсивная иноязычная компетенция» трактуется нами солидарно с А.Г. Горбуновым как «… способность участника речевого взаимодействия воспринимать и порождать дискурс на иностранном языке…» [4, с. 53]. Такое определение дискурсивной иноязычной компетенции, на наш взгляд, соотнесено с сущностью понятия «дискурс» и наиболее полно отражает принципы формирования данной компетенции.

В статье дискурсивная иноязычная компетенция рассматривается в качестве цели обучения. Преподавание иностранного языка в неязыковом вузе сопряжено с постоянным поиском инструментов повышения учебной мотивации и попытками разработки новых стратегий овладения языковым материалом [3, с. 173].

Интегрирование в учебный процесс новых форм и методов обучения позволяет, с одной стороны, более эффективно формировать необходимые компетенции студентов, а с другой стороны – создавать условия для их применения в практике общения. Современные технологии обучения и создание электронных курсов обуславливают потребность в дискурсивной компетенции обучающихся, так как она

становится важным компонентом реализации общения в электронной среде. С точки зрения формирования дискурсивной компетенции интерес представляет элемент электронной среды – форум, так как его основная функция заключается в формировании навыков ведения дискуссии. В нашей работе мы определяем его как учебный форум. Следует отметить, что в последнее время использование учебных форумов в образовательном процессе вызывает особый интерес у преподавателей иностранного языка в качестве инструмента формирования навыков устной и письменной речи в целом.

Учебный форум обладает рядом отличительных характеристик: позволяет студентам и преподавателю обмениваться идеями; может быть представлен четырьмя видами; при обсуждении вопросов сообщение может быть адресовано как персонально, так и имперсонально; позволяет работать в команде; развивает критическое мышление; предоставляет возможность синхронной и асинхронной коммуникации; предоставляет возможность создания совместных проектов; мотивирует студентов на речевое произведение; предоставляет возможность взаимного оценивания и рецензирования; встроенный лексико-грамматический редактор позволяет проверить сообщение на наличие ошибок перед отправкой; предоставляет возможность использования словарей и внешних источников при создании сообщений [12, с. 74–78].

При организации учебного процесса посредством учебного форума внимание преподавателя должно фокусироваться на структурных компонентах дискурсивной компетенции. Принимая во внимание все вышесказанное, а также проанализировав точки зрения исследователей (А.Г. Горбунов, И.А. Евстигнеева, О.В. Лущинская, Р.А. Черемисинова), было выделено пять компонентов содержания дискурсивной компетенции, формируемой посредством учебного форума [8, с. 76, 79–81]:

1. Стратегический компонент (умение проанализировать социокультурную ситуацию, характеристики предполагаемого адресата и спланировать коммуникативное событие) [11, с. 70–72].
2. Тактический компонент (умение проанализировать коммуникативную ситуацию и подобрать средства иноязычного общения с учетом своего речевого опыта и характеристик индивидуальности предполагаемого адресата).
3. Жанровый компонент (умение правильно выбирать вид дискурса в зависимости от социокультурной ситуации и оформлять его в соответствии с жанрово-стилистическими нормами и стереотипами, принятыми в стране изучаемого языка).
4. Текстовый компонент (умение организовывать последовательность предложений на иностранном языке так, чтобы они представляли собой связный текст с присущими ему свойствами).

5. Языковой компонент (умение создавать и интерпретировать дискурс в соответствии с лексико-грамматическими нормами изучаемого языка).

Таким образом, мы можем сделать вывод, что учебный форум служит образовательным контекстом для формирования дискурсивной иноязычной компетенции, что предопределяет знание и понимание обучающимися системных характеристик дискурса и умение применять их в соответствующих ситуациях общения как способ реализации речевых интенций.

Формирование дискурсивной компетенции посредством учебного форума необходимо рассматривать в тесной связи с возникновением потребности и мотива высказывания. Должны использоваться такие приемы, которые обогащают речь студентов новыми речевыми клише, формируют коммуникативные навыки, в частности в отношении разных форматов письма, развивают способность студентов извлекать информацию из текста. Применительно к условиям форума, а именно общению в виртуальной среде, особое значение приобретает умение логично строить высказывание, что фактически является содержанием дискурсивной компетенции.

Список литературы

1. Баранова Н.А. Основы формирования дискурсивной компетенции студентов при обучении иноязычному профессионально-ориентированному общению: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб.: 2008. 244 с.
2. Ван Дейк Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. М.: Прогресс, 1989. 307 с.
3. Голубовская Е.А. Роль жанра текста в первичном запоминании значений иноязычных лексических единиц: введение в проблему // Вестн. Твер. гос. ун-та. Сер. Педагогика и психология. 2017. Вып. 4. С. 173–177.
4. Горбунов А.Г. Дискурсивная иноязычная компетенция: онтологический подход // Вестн. ТГПУ. 2014. № 6 (147). С. 167–171.
5. Горбунов А.Г. Педагогические условия формирования дискурсивной иноязычной компетенции студентов нефилологического профиля: дис. ... канд. пед. наук. Ижевск, 2016. 288 с.
6. Кибрик А.А. Модус, жанры и другие параметры классификации дискурсов // Вопросы языкознания. М.: 2009. № 2. С. 3–21.
7. Коваленко Н.А. Использование учебного форума в процессе обучения иностранному языку // Современные исследования социальных проблем: электрон. науч. журн. 2017. Т. 8, № 10–2. С. 45–49.
8. Евстигнеева И.А. Формирование дискурсивной компетенции студентов языковых вузов на основе современных интернет-технологий // Язык и культура. 2013. № 1 (21). С. 74–82.
9. Сафонова В.В. Изучение языков международного общения в контексте диалога культур и цивилизаций. Воронеж: Истоки, 1996. 237 с.
10. Хомский Н. Язык и мышление. Язык и проблемы знания. Благовещенск: БГК Им. И. А. Бодуэна де Куртенэ, 1999. 254 с.

11. Черемисинова Р.А. Методика формирования иноязычной письменной дискурсивной компетенции у обучающихся вуза: дис. … канд. пед. наук: Киров: 2016. 221 с.
12. Celce-Murcia, M., and Olshtain, E. Discourse and Context in Language Teaching: A Guide for Language Teachers. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2000. 279 p.
13. Martín-Lagunaa S., Alcóna E. Do learners rely on metadiscourse markers? An exploratory study in English, Catalan and Spanish. Procedia - Social and Behavioral Sciences. V. 173: Proc. of the 32nd International Conference of the Spanish Association of Applied Linguistics (AESLA): Language Industries and Social Change, Spain, 2015. P. 85–92.
14. Vaz Bauler C. Examining Online Forum Discussions as Practices of Digital Literacy in College Level ESL Writing. UMI dissertation publishing, 2012. 247 p.

THE PLACE AND CONTENT OF DISCURSIVE COMPETENCE IN THE STRUCTURE OF COMMUNICATIVE COMPETENCE WHILE TEACHING FOREIGN LANGUAGES BY MEANS OF MOODLE FORUMS.

N.A. Kovalenko

National Research Tomsk Polytechnic University

The article defines the place of discursive competence in the structure of communicative competence, based on the analysis of scientific and methodical literature. The terms "discourse" and "discursive competence" are defined. The novelty of the research lies in the fact that it presents the component structure of discursive competence content that is formed while teaching foreign languages by means of Moodle forums. The main characteristics of Moodle forums are given. The results can be applied when using electronic courses in the educational process.

***Keywords**: communicative competence; discursive competence: component, content, definition; discourse; Moodle forum; foreign language teaching process.*

Об авторе:

КОВАЛЕНКО Наталья Александровна – аспирант отделения иностранных языков, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет» (634050, Томск, пр. Ленина, 30), e-mail: natalie@tpu.ru

УДК 159.944

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИНДИФФЕРЕНТНОСТЬ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ЛИЧНОСТИ МЕНЕДЖЕРА ПРОМЫШЛЕННОЙ КОМПАНИИ

А.В. Новоторцева

Тверской государственный университет

Раскрыто понятие профессиональной индифферентности, описаны методики исследования профессиональной индифферентности. Проведено эмпирическое исследование по изучению уровня выраженности профессиональной индифферентности как проявления профессиональной деформации личности менеджера промышленной компании.

***Ключевые слова**: профессиональная индифферентность, эмоциональное выгорание, профессиональная деформация личности, эмоциональная неустойчивость, менеджер промышленной компании.*

Профессиональная индифферентность – это проявление равнодушия, эмоциональной сухости и жесткости, а также игнорирование индивидуальных особенностей коллег, негативное восприятие этических норм и правил поведения [1, с. 113].

Профессиональная индифферентность в первую очередь характеризуется синдромом «эмоционального выгорания». В.В. Бойко характеризует эмоциональное выгорание как приобретенный стереотип профессионального поведения. Оно позволяет человеку дозировать и экономно использовать энергетические ресурсы, но при этом выгорание отрицательно сказывается на выполнении работы и отношениях с партнерами [3, с. 212].

Для изучения уровня выраженности профессиональной индифферентности нами было проведено исследование, первым шагом которого стало выявление уровней выраженности и определение индекса профессиональной деформации личности менеджера промышленной компании. Для решения данной задачи нами была использована методика MBI-HSS (K. Maslach, S. Jackson) в адаптации Н.Е. Водопьяновой, предъявленная всем испытуемым [5, с. 22−30].

Первый этап. Общий объем выборки составил 208 менеджеров. Среди них менеджеры промышленных компаний г. Нелидово и Нелидовского района Тверской области (ООО «НелидовПрессМаш», АО «Нелидовсикй завод гидравлических прессов», ОАО «Нелидовский завод пластических масс», ООО «Нелидовский завод «Станочные нормали», ООО «Нелидовский кровельный завод», ООО «Первая строительная компания», АО «Нелидовский ДОК», ООО «Тверьпластик»). Возрастной диапазон испытуемых – от 23 до 65 лет, стаж деятельности в промышленной компании – от 1 года до 25 лет и выше (рис. 1).

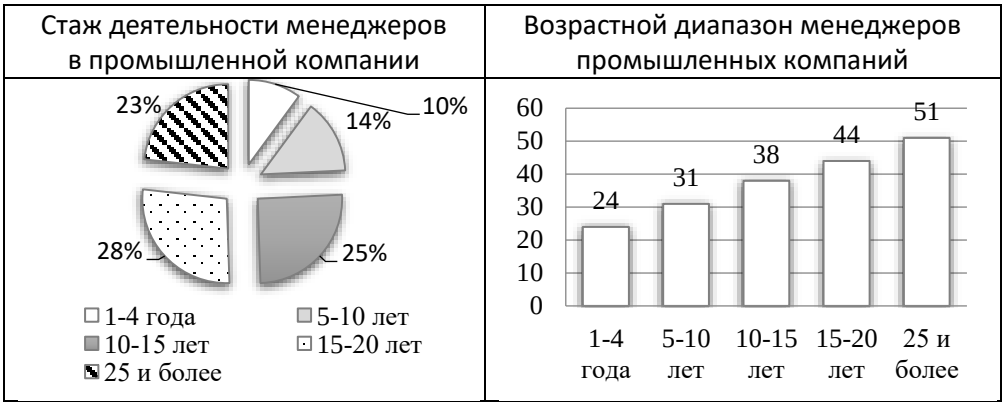


Рис. 1. Стаж работы и возраст менеджеров промышленных компаний

Данные рис. 1 показывают, что в промышленных компаниях г. Нелидово Тверской области основной состав менеджеров представлен возрастной группой от 38 лет и выше. Управленческий стаж опрошенных до четырех лет – 10,09 % (21 человек); до 10 лет – 14,42 % (30 человек); до 15 лет – 25 %; (52 человека); до 20 лет – 27,4 % (57 человек); более 25 лет – 23,07% (48 человек), что показало: среди менеджеров, работающих в промышленных компаниях, в основном опытные специалисты со стажем от 16 лет до 20 лет.

Опросник MBI-HSS включает 22 утверждения. Все индикаторы (22 утверждения) сгруппированы в 3 субшкалы: эмоциональное истощение, деперсонализация, профессиональная успешность (редукция профессиональных достижений); ИПД (индекс профессиональной деформации личности: суммарное значение, общий показатель выраженности профессиональной деформации личности (далее ПДЛ)). Ответы варьируют от «никогда» (0 баллов) до «каждый день» (6 баллов). Интерпретация результатов проведена на основе сравнения полученных суммарных баллов по каждой из субшкал с данными таблицами норм в модификации [5, с. 30].

Сводные результаты исследования уровней выраженности профессиональной деформации личности менеджера промышленной компании и её составляющих представлены в табл. 1.

Таблица 1

Средние значения по субшкалам методики MBI-HSS

Кол-во испытуемых	Эмоциональное истощение		Деперсонализация		Профессиональная успешность		∑, ИПД	
	Балл	Уровень	Балл	Уровень	Балл	Уровень	Балл	Уровень
208	41,1	ОВУ	13,9	ВУ	33,8	НУ	88,8	ОВУ

Примечание: ∑ – сумма; ИПД – индекс профессиональной деформации; НУ – низкий уровень; СУ – средний уровень; ВУ – высокий уровень; ОВУ – очень высокий уровень выраженности профессиональной деформации личности

Анализируя выраженность составляющих профессиональной деформации, можно отметить, что менеджеры имеют: а) очень высокие

показатели эмоционального истощения (характеризуется возникновением чувствами эмоциональной опустошенности и усталости, вызванными собственной работой) и высокий уровень показателя деперсонализации, что выражается в циничном отношении к труду и объектам своего труда. При этом возникающие негативные установки проявляются во внутренне сдерживаемом раздражении, которое со временем приводит к конфликтам; б) показатель профессиональной успешности (выражающийся в возникновении у менеджера чувства некомпетентности в своей профессиональной сфере, осознание неуспеха в ней) – средний уровень. Выявленные уровни обеспечивают высокое значение общего интегрального показателя – индекса профессиональной деформации (далее ИПД = 88,8).

В рамках проблемы профессиональной деформации личности обращает на себя внимание такая составляющая, как эмоциональное истощение: именно по ней большинство менеджеров имеют высокий уровень выраженности. Данная составляющая профессиональной деформации вербализуется и подкрепляется высказываниями менеджеров о том, что многие во время работы испытывают повышенную раздражительность и агрессивность, сильную эмоциональную нагрузку, чувство хронической усталости.

После проведенного исследователя полученные результаты были подвергнуты количественному анализу, направленному на группировку испытуемых с разным уровнем выраженности профессиональной деформации личности. Результаты анализа представлены на рис. 2.

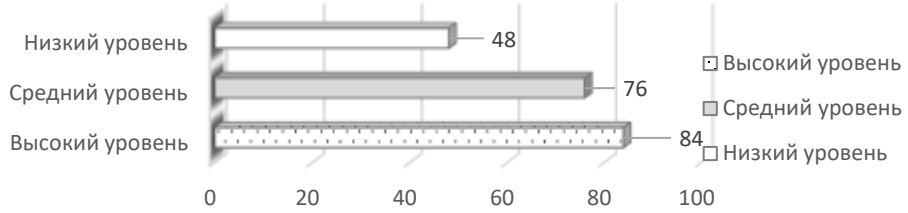


Рис. 2. Уровни выраженности профессиональной деформации личности менеджеров промышленных компаний

Таким образом, мы выделили три группы менеджеров в зависимости от индекса профессиональной деформации: с низким уровнем выраженности профессиональной деформации личности (далее НУ) – 48 человек (23,08 %), средним уровнем (далее СУ) − 76 человек (36,53 %), высоким уровнем выраженности ПДЛ (далее ВУ) – 84 человека (40,38 %).

На втором этапе обследуемым менеджерам двух крайних групп (с ВУ и НУ ПДЛ) для изучения уровней выраженности профессиональной индифферентности был предложен опросник «Эмоциональное выгорание» В.В. Бойко [2, с. 213–214].

Проявление профессиональной индиферентности характеризуется прежде всего эмоциональной неустойчивостью, которая переносится и проецируется на профессиональное поведение.

Предложенная методика дает подробную картину синдрома эмоционального выгорания как динамического процесса, возникающего поэтапно в полном соответствии с механизмом развития стресса. Уровень эмоционального выгорания оценивается по 12 шкалам, которые группируются в соответствии с тремя фазами [2, с. 215]: «Тревожное напряжение» – предвестник в формировании эмоционального выгорания; «Резистенция» – сопротивление нарастающему стрессу; «Истощение» – выраженное падение общего энергетического тонуса и ослабление нервной системы.

В соответствии с ключом определяется сумма баллов для каждого из симптомов выгорания. Следующим шагом в интерпретации опроса является подсчет суммы показателей симптомов для каждой из трех фаз формирования выгорания. Заключительный этап – устанавливается итоговый показатель синдрома эмоционального выгорания.

На рис. 3 показано, в какой мере группам менеджеров с разными уровнями ПДЛ свойственны проявления профессиональной индифферентности.

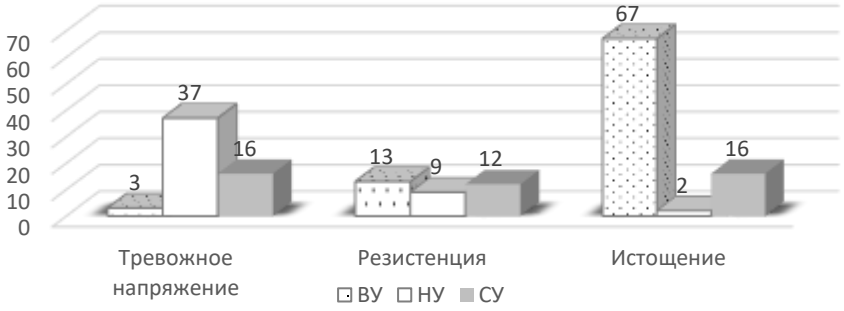


Рис. 3. Уровни выраженности проявлений профессиональной индифферентности менеджеров: НУ – низкий уровень проявления ПДЛ; ВУ – высокий уровень проявления ПДЛ; СУ – средний уровень проявления ПДЛ.

Данные рис. 3 показывают, что у менеджеров с высоким уровнем проявления профессиональной деформации личности наиболее выражена фаза «Истощение» – 67 человек (77 %), а фаза «Тревожное напряжение» – лишь у 7 респондентов (8 %). У менеджеров с низким уровнем проявления профессиональной деформации личности наиболее выражена фаза «Тревожное напряжение» – 37 человек (78 %), фаза «Истощение» выражается у двух опрошенных (4 %).

Для сопоставления выборок по частоте встречаемости признаков (высокого уровня выраженности проявлений профессиональной индифферентности) использовался многофункциональный статистический критерий – угловое преобразование Фишера (φ* – критерий Фишера) [4, с. 136]. Путем сведения данных к альтернативной шкале «Есть эффект – нет эффекта» названный критерий позволяет сопоставлять выборки по частоте встречаемости признака, оценивая достоверность различий между процентными долями выборки.

Условимся считать, что «эффект есть», если уровень проявления профессиональной деформации личности (поведенческий трансфер) принимает высокие значения, и что «эффекта нет», если уровень проявления принимает низкие значения (табл. 2).

Таблица 2

Данные для расчета эмпирического значения φ* критерия Фишера при сопоставлении групп менеджеров по процентной доле проявления высокого уровня профессиональной индифферентности

Выборка	Есть эффект: высокий уровень проявления		Нет эффекта: низкий уровень проявления		Суммы
	Количество испытуемых	%	Количество испытуемых	%	
I. ВУ ПДЛ	67	90,5	7	9,5	74 (100 %)
II. НУ ПДЛ	2	5,1	37	94,9	39 (100 %)
Суммы	69	-	54	-	113

Нулевая гипотеза H_0: доля лиц, имеющих высокий уровень проявления профессиональной индифферентности, в первой группе не больше, чем во второй.

Альтернативная гипотеза H_1: доля лиц, имеющих высокий уровень проявления профессиональной индифферентности, в первой группе больше, чем во второй.

Определяем величины φ, соответствующие процентным долям в каждой из групп по таблице «Величина угла φ (в радианах) для разных процентных долей» [4, с.211]. Угловое преобразование Фишера дает

φ_1 (90,5 %) = 2,515;

φ_2 (5,1 %) = 0,456.

Эмпирическое значение критерия φ*:

$$\varphi^* = (\varphi_1 - \varphi_2) * \sqrt{\frac{n_1 * n_2}{n_1 + n_2}}, \quad (1)$$

где φ_1 – угол, советующий большей % доле; φ_2 – угол, соответствующий меньшей процентной доле; n_1 – количество наблюдений в выборке 1; n_2 – количество наблюдений в выборке 2.

В данном случае $\varphi_{эмп.} = (2{,}515\text{-}0{,}456) * \sqrt{\frac{74 \cdot 39}{74+39}} = 10{,}295$.

Критические значения критерия φ^*: $\varphi^*_{кр} = 1{,}64$(при $p \leq 0{,}05$) и $\varphi^*_{кр} = 2{,}31$ (при $p \leq 0{,}01$). Поскольку $\varphi^* > \varphi^*_{кр}$, то $\boldsymbol{H_0}$ отвергается, $\boldsymbol{H_1}$ принимается.

Проявления высокого уровня профессиональной индифферентности свойственны менеджерам с ВУ ПДЛ (90,5 %). Установлено, что в группе менеджеров с ВУ ПДЛ доля лиц, имеющих высокий уровень проявления профессиональной индифферентности, достоверно больше, чем в группе с НУ ПДЛ ($p < 0{,}01$). В группе менеджеров с ВУ ПДЛ 5,2 % имеют низкий

уровень проявления профессиональной индифферентности. В группе менеджеров с НУ ПДЛ – 94,9 %.

Таким образом, выявленное проявление профессиональной деформации личности характеризуется падением общего тонуса у менеджера и ослабленностью нервной системы. Деятельность менеджера характеризуется высокой интенсивностью и насыщенностью действий, частым вмешательством внешних факторов, широкой сетью контактов разного уровня. Детальность менеджера насыщена множеством экономических, организационных и социально-психологических стрессов. Сложный и ответственный характер деятельности менеджера обусловливает наличие различных стрессогенных ситуаций, которые создают предпосылки для возникновения высокого уровня профессиональной индифферентности.

Список литературы

1. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Психология профессиональных деструкций: учеб. пособие для вузов. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2005. 240 с.
2. Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб., 2009. 312 с.
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. 2-е изд. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
4. Насонова Ю.В. Статистические методы в психологии. Витебск, 2010. 237 с.
5. Полякова О.Б. Психогигиена и профилактика профессиональной деформации личности: учеб. пособие. М.: НОУ ВПО МПСИ, 2014. 304 с.

PROFESSIONAL INDIFFERENCE AS A MANIFESTATION OF PROFESSIONAL DEFORMATION OF THE LICH-NEWS MANAGER OF INDUSTRIAL COMPANY

A.V. Novotortseva

Tver State University

Disclosed factors, the notion of distinctive professional indifference, the described technique of research of professional indifference. The developing empirical research of trade on the study of the level of professional indifference as a manifestation of professional deformation of the personality of the Manager of an industrial company is carried out.

Keywords: *represent professional indifference, emotional burnout, professional deformation of the personality, emotional instability, the Manager of the industrial company.*

Об авторе:

НОВОТОРЦЕВА Алина Владимировна – аспирант ФГБОУ ВО «Тверской государственный университет» (170100, Тверь, ул. Желябова, 33), e-mail: a.novotortseva@mail.ru

About authors

BARINOVA Oxana Vladimirovna – Professor, Ph.D., Moscow State University of Psychology and Education (127051, Moscow, Sretenka str., 29), e-mail: ox16barin@yandex.ru

ALESHINA Elena Viktorovna – psychologist, account counselor, Center of development and testing «Humanitarian technologies» (121170, Moscow, Kutuzov Avenue, 36, p. 3), e-mail: aleshinaev@fdomgppu.ru

VASILYEVA Anna Aleksandrovna – teacher-psychologist Of the city psychological and pedagogical center of the Department of education of the city of Moscow (109443, Moscow, Eseninsky Boulevard, 12, bld.2)e-mail: annaavasileva@mail.ru

NAURKHANOVA Anastasia Alexandrovna – Candidate of the Department of Pedagogical and Applied Psychology, Moscow City Pedagogical University (443081, Samara, 76, Stara Zagora), e-mail: to-pleasure@rambler.ru

SULIMINA Oksana Vladimirovna – candidate of psychological Sciences, associate Professor of psychology and General humanitarian Sciences Department of Tver Institute (branch) of Moscow University of Humanities and Economics (170006, Tver, Dmitry Donskoy street. 37 A), e-mail: sulimina_oxana@mail.ru

TRAVINA Svetlana A. – candidate of psychological Sciences, associate Professor, head of the Department of pedagogy and psychology of primary education, Tver State University (170000, Tver, ul. Zhelyabova, 33), e-mail: travina.SA@tversu.ru

TKACHEVA Liubov Olegovna – PhD, a senior lecturer of the Department of Pedagogy and pedagogical psychology of the Psychology faculty, (Saint-Petersburg State University, 199034, Saint-Petersburg, Makarova nab., 6), e-mail: tkachewa.luba@gmail.com

SEDELKINA Yulia Georgievna – PhD, assistant professor of the department of foreign languages and linguodidactics, Saint-Petersburg State University (199034, Saint-Petersburg, Universitetskaya nab., 11), e-mail: y.sedelkina@spbu.ru

NASLEDOV Andrey Dmitrievich – PhD, Associate professor assigned the duties of head of the Department of Pedagogy and pedagogical psychology, Saint Petersburg State University (nab. Makarova, 6, St. Petersburg, 199034, Russiya), e-mail: andrey.nasledov@gmail.com

GOLUBKOV Sergey A. – Doctor of Philology, Professor, the Dept. of Russian and Foreign Literature, Samara National Research University named after Academician S.P. Korolyov, e-mail: golubkovsa@yandex.ru

AGUREEVA Alina V. – Assistant of the Department of Foreign Languages and Russian as a Foreign Language, Samara National Research University named after Academician S.P. Korolyov, e-mail: midalina@mail.ru

GRABELNIKOV Sergey Aleksandrovich - Candidate of Biological Sciences, Associate Professor of Tver branch the Russian State Social University (170007, Tver region, Tver, Tretyakovsky lane, 17), e-mail: gift56@mail.ru

ZEMLYANOV Evgeny Vyacheslavovich - the leading consultant of the staff of the Government of the Tver region (170100, Tver, Sovietskaya str., 44); e-mail: ev.zemlianov@yandex.ru

KOPYLOVA Natalia – Doctor of Psychology, Professor, Department of psychology of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33); e-mail: nvkopylova@mail.ru

YAKUSHENKO Anastasia – 3 post-graduate course, Department of psychology of Tver State University (170100, Tver, Zhelyabova st., 33); e-mail: anastasiia_novikova91@bk.ru

PRIDANOVA Marina Victorovna – candidate of pedagogy, associate professor of Foreign Languages and Russian as a Foreign Language Department of Samara National Reaserch University (34, Moskovskoye shosse, Samara, 443086), e-mail: prima007@bk.ru

ILYUKHINA Nadezhda Alekseevna – Doctor of philology, professor head of Russian Language and Mass Communication Department of Samara National Reaserch University (163, Koltsevaya st. Samara, 443011), e-mail: ilnadezhda@rambler.ru

KONEV Vladimir Aleksandrovich – Doctor of philosophy, professor of Philosophy Department of Samara National Reaserch University (1, Academician Pavlov st., Samara, 443011), e-mail: vakonev37@mail.ru

FEOKTISTOVA Svetlana Vasilyevna – doctor of psychological Sciences, Professor of the Department of General psychology and psychology of labor, Russian New University (105005,

Moscow, radio str., 22), e-mail: svfeoktistova@mail.ru
KRIVOSHEEVA Elena Viktorovna – post-graduate student of the Department of General psychology, Russian New University, (105005, Moscow, radio str., 22), e-mail: lenlar@inbox.ru
EVSTIFEEVA Elena Aleksandrovna – Doctor of Philosophy, professor, vice rector for scientific work, manager of department of psychology, Tver State Technical University (170100, Tver, Af. St. Nikitina, 22), e-mail: pif1997@mail.ru
FILIPPCHENKOVA Svetlana Igorevna – doctor of psychological sciences, associate professor, professor vice rector of department of psychology and philosophy, The Tver State Technical University (170100, Tver, Af. St. Nikitina, 22), e-mail:sfilippchenkova@mail.ru
BALAKSHINA Elena Vladimirovna – candidate of psychology, associate Professor, Department of psychology and philosophy, Tver State Technical University, (170100, Tver, AF str.Nikitina, 22), e-mail: balakshina79@mail.ru
MATSYUK Tatyana Borisovna – Deputy Director on Upbringing Work of the Tver Institute (branch) of the Moscow Humanitarian-Economic University (Dmitriya Donskogo st., 37, Tver, Russia, 170006), the Competitor of a Scientific Degree of the Candidate of Psychological Sciences of the Institute for the Study of Childhood, Family and Education of Russian Education Academy (Makarenko st., 5/16, Moscow, Russia, 105062), e-mail: hope432810@yandex.ru
BARANOV Alexey Evgenievich – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Director of the Tver College of Culture named after N.A. Lvov (170002, Tver, Tchaikovsky Ave., 19), e-mail: aebaranov@bk.ru
LELCHITSKIY Igor Davidovich – Corresponding Member of RAE, 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
BEZDUKHOV Artyom Vladimirovich – Doctor of Pedagogics, Docent, Professor of the Pedagogics and Psychology Chair, Samara State University of Social Sciences and Education (65/67 Gorkogo st., 443099, Samara, Russia), E-mail: bezdukov@mail.ru
SEMENOVA Olga Mikhailovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of Pedagogy and Psychology, Samara State University of Social Sciences and Education (65/67 Gorkogo st., 443099, Samara, Russia), e-mail: semenova_olya@mail.ru
BEZDUKHOV Vladimir Petrovich – Doctor of Pedagogics, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Professor of the Pedagogics and Psychology Chair, Samara State University of Social Sciences and Education (65/67, Gorkogo st., 443099, Samara, Russia), e-mail: vlbezdukhov@mail.ru
SHIPANOVA Elena Valeryevna – Candidate of Pedagogics, Associate professor of the Chair of Linguistics, Cross Cultural Communication and Russian as a Foreign Language (244, Molodogvardeiskaya st., 443100, Samara, Russia), e-mail: e.v.shipanova@mail.ru
BYSIUK Anna Sergeevna – candidate of psychological sciences; associate professor of the Department of preschool pedagogy and psychology of Tver state University (170100, Tver, Zhelyabova str., 33), e-mail: annatver@yandex.ru
GORELIKOV Maxim Igorevich – Deputy Director for information and communication technologies of Secondary school № 31, Petropavlovsk-Kamchatsky city district (683009, Petropavlovsk-Kamchatsky, St. Star, d. 34), e-mail: max251992@mail.ru
RACHKOVSKAYA Nadezhda Aleksandrovna – doctor of pedagogical Sciences, associate Professor, Professor, Department of General and pedagogic psychology of Moscow State Regional University (105005, Moscow, Radio str., 10A), e-mail: nad1606@yandex.ru
KRYLOVA Elena Leonidovna – The Russian Television and Radio Broadcasting Company, director of the branch State Unitary Enterprise «The Russian Television and Radio Broadcasting Company "Samara"», e-mail: temina@mail.ru
ORLIHINA Natalia Evgenievna – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Tula University (300024, Tula, Ryazanskaya St., 1), e-mail: natalia.orlihina@rambler.ru
YASHINA Galina Aleksandrovna – Deputy Director for educational work of the Moscow Educational Institution «Educational Center № 27» (Tula, Lenin str., 21), e-mail: Yashina-GA@yandex.ru

MAKHNOVETS Sergey Nikolaevich – Doctor of Psychology, Professor, e-mail: msn-prof@yandex.ru
RUKIN Alexander Valentinovich – Ph.D., Associate Professor of the Humanitarian and Socio-economic disciplines Dept., Tver State Military Academy of aerospace defense named after G.K. Zhukov
SOKOLOV Sergey Aleksandrovich – director of Tver pedagogical College (170043, Tver, Oktyabrskiy avenue), e-mail: tverpedcollege.ru
MAMAEVA Nadezhda Pavlovna – Piano teacher, Municipal autonomous educational institution of supplementary education «Children's music school № 6 «Classics», Perm (614065, Perm, Shosse Kosmonavtov, 205a), e-mail: nadya.mamaeva@bk.ru
POPOVA Olga Anatolievna - doctor of pedagogical sciences, e-mail: popovaiorl@rambler.ru
LAMANOV Vladimir Andreevich – Honorary Worker of Education of the Russian Federation, teacher of foreign languages, Secondary School № 49, Belgorod (308036, Belgorod, Konev str., 11)
BORISOVA Elena Vladimirovna – Doctor of Pedagogical Sciences, certified professor, Professor of Subdepartment of Mathematics of Tver State Technical University.
SHESTAKOBA Margarita Arkadievna – docent, the candidate of Physical and Matematical sciences, docent of Subdepartment of Mathematics of Tver State Technical University.
KHOSAINOVA Olga Sergeevna – candidate of pedagogics, Senior Lecturer of German Language Department (MGIMO University), e-mail: khosainovaolga@mail.ru
ZALEVSKAYA Elena Nikolaevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of Physical Education Department of the Faculty of Physical Education and Sports, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, (443099, Samara, M.Gorkiy str., 65/67), e-mail: za-len@mail.ru
POZDNYAKOVA Oksana Konstantinovna – Doctor of pedagogical sciences, Professor, Corresponding Member of Russian Academy of Education, Professor of the Pedagogy and Psychology Department, Samara State University of Social Sciences and Education, Samara, (443099, Samara, M.Gorkiy str., 65/67), e-mail: oksana_1970@mail.ru
KONOVALOVA Yuliya Viktorovna – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, chief specialist, Directorate of educational programs, Ural Federal University the First President of Russia Yeltsin (620002, Ekaterinburg, 19 Mira str.), e-mail: julia.konovalova10@gmail.com
SARTAKOVA Elena Vladimirovna – Director of the Novosibirsk chemical-technological College. D. I. Mendeleev (630102, Novosibirsk, Sadovaya str., 26), e-mail: sartakova.elena@gmail.com
KORYAGINA Irina Ivanovna – candidate of pedagogical Sciences, associate Professor, Department of Humanities, doctor of IvGMA Ministry of health of Russia (153012 Russian Federation, Ivanovo, Sheremetevskiy Avenue, 8), e-mail: koryaginairina@mail.ru
KURYLEVA Natalya Vladimirovna – candidate of psychological Sciences, associate Professor, Department of Humanities, doctor of IvGMA Ministry of health of Russia (153012 Russian Federation, Ivanovo region, Ivanovo, Sheremetevskiy Avenue, 8), e-mail: nk-1009@mail.ru
KULIKOVA Tatiana Anatolyevna – candidate of pedagogical sciences, associate professor in Informatics of The Institute of Information Technologies and Telecommunications of the North Caucasian Federal University (355009, Pushkina st. 1, Stavropol), e-mail: t_a_kulikova@mail.ru
PODDUBNAYA Natalia Aleksandrovna – candidate of physical and mathematical sciences, associate professor in Informatics of The Institute of Information Technologies and Telecommunications of the North Caucasian Federal University (355009, Pushkina st. 1, Stavropol), e-mail: nikita72@inbox.ru
LUKINA Yu.S. – PhD., Assistant Professor of Department of Standardization, Engineering and Computer Graphics of D. Mendeleyev University of Chemical Technology of Russia (125047, Moscow, A-47, Miusskaya square, 9), e-mail: lukina_rctu@mail.ru
VOLIK Elena – post-graduate student of the Department of social work, psychology and pedagogy of higher education of Kuban state University, e-mail: volik-elena2014@yandex.ru
KOVALENKO Natalia A. Postgraduate student of the Foreign Language Department, National Research Tomsk Polytechnic University (30, Lenin Avenue, Tomsk, Russia, 634050), e-mail: natalie@tpu.ru
NOVOTORTSEVA Alina Vladimirovna – post-graduate student of Tver state University (33 Zhelyabova str., 170100, Tver), e-mail: a.novotortseva@mail.ru

Журнал «Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология» включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК МОН РФ, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук.

УСЛОВИЯ И ПОРЯДОК ПРИЕМА ПУБЛИКАЦИЙ

1. Редакционная коллегия журнала принимает к публикации материалы, содержащие результаты оригинальных исследований, отличающиеся научной новизной, теоретической и практической значимостью, оформленных в виде полных статей, кратких сообщений, а также рецензии на новые издания по педагогике и психологии. Авторами статей могут быть ученые, соискатели ученой степени.
2. Статьи, поступившие в редакционную коллегию журнала, подвергаются рецензированию и в случае положительного рецензирования – научному и контрольному редактированию. Статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук сопровождаются рецензией научного руководителя с указанием его ученой степени, ученого звания, должности и места работы.
3. Статья, направленная автору на доработку, должна быть возвращена в исправленном виде вместе с ее первоначальным вариантом в максимально короткие сроки. К переработанной рукописи необходимо приложить письмо, содержащее ответы на все замечания и поясняющее все замечания, сделанные в статье.
4. Статью, представленную к публикации, должны сопровождать: 1) индексы УДК, ББК; 2) название статьи, аннотация, ключевые слова (все на русском и английском языках); 3) сведения об авторах: место работы (развернутое название учреждения), должность, ученая степень (без сокращений), ученое звание (все на русском и английском языках); 4) контактные данные автора: адрес электронной почты, телефон, адрес домашний и служебный (если несколько авторов, то – контактные данные всех соавторов статьи). Примечание: служебный адрес представляется на русском и английском языках.
5. Обязательным требованием является наличие 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 виде в Шаблоне, текстовый редактор Microsoft Word с расширением doc, docx. В качестве имени файла указывается фамилия автора русскими буквами.
8. *Параметры*: формат страницы А4; поля зеркальные: верхнее 2,85 см; нижнее 5,7 см, внутри 2,3 см, снаружи 5,5 см, межстрочный интервал – одинарный; нумерация страниц – внизу страницы; абзацный отступ – 1,25 см.
9. *Гарнитура (шрифт*): Times New Roman, обычный, размер кегля 12 пт; аннотации – 11 пт.
10. *Ссылки на источники* – в квадратных скобках по номеру источника, с обязательным указанием номера страницы, на которой расположено теоретическое положение либо цитата, используемые автором статьи. После номера источника двоеточие, пробел и номер цитируемой страницы; несколько номеров в одной ссылке разделяются знаком «;».
11. *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.
12. *Рисунки (схемы, графики*) должны иметь порядковый номер и название, которые указываются под рисунком (Рис. 1. Название); объяснение значений всех кривых, цифр, букв и прочих условных обозначений. В тексте статьи даются ссылки на все рисунки, например: (рис. 1).
13. Каждая *таблица* должна иметь порядковый номер и заголовок, которые указываются над таблицей. Все графы в таблицах должны быть озаглавлены. В тексте статьи должна даваться ссылка на таблицу, например: (табл. 2).
14. В конце статьи указываются *сведения об авторе* (на русском и английском языках): фамилия, имя, отчество (полностью); ученая степень, ученое звание, должность; место работы или учебы (кафедра и вуз полностью) с указанием почтового адреса и индекса; адрес электронной почты для связи с автором (будет указан в журнале); контактный телефон для связи редакторов с автором.
15. Максимальный объем статей до 14 страниц; статьи аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук до 8 страниц.
16. Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Контактные данные редакционной коллегии
170021, Тверь, ул. 2-я Грибоедова., д. 24, ауд. 121
Тел. (4822) 59-09-79 (доб. 117)
e-mail: vestnik_psyped_tversu@mail.ru
главный редактор – Лельчицкий Игорь Давыдович;
ответственный секретарь – Мороз Мария Владимировна;
технический редактор – Будилева Таисия Эдуардовна.

Вестник Тверского государственного университета.
Серия: Педагогика и психология *№ 4, 2018*

Подписной индекс: **80208** (каталог российской прессы «Почта России»)

Подписано в печать 17.12.2018. Выход в свет 27.12.2018.
Формат 70 x 108 $^{1}/_{16}$. Бумага типографская № 1.
Печать офсетная. Усл. печ. л. 25,9.
Тираж 500 экз. Заказ № 662
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*