

ЛЕНИНГРАДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. С. ПУШКИНА

ВЕСТНИК

**Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина**

Научный журнал

№ 4

Санкт-Петербург
2017

Вестник
Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина

Научный журнал
№ 4 2017
Основан в 2006 году

Учредитель: Ленинградский государственный университет имени А. С. Пушкина

Редакционная коллегия:

С. Г. Еремеев, доктор экономических наук, профессор, ректор, главный редактор;
Л. М. Кобрин, доктор педагогических наук, профессор, зам. главного редактора;
М. Ю. Смирнов, доктор социологических наук, профессор, научный редактор,
09.00.00 Философские науки;
А. Г. Маклаков, доктор психологических наук, профессор, научный редактор,
19.00.00 Психологические науки;
Л. В. Коновалова, доктор педагогических наук, профессор, научный редактор,
13.00.00 Педагогические науки;
Т. С. Овчинникова, доктор педагогических наук, профессор, научный редактор,
13.00.00 Педагогические науки

Редакционный совет:

А.Г. Асмолов, доктор психологических наук, профессор (Москва, Россия);
Х. Бигерт, доктор педагогических наук, профессор (Бонн, Германия);
Т.А. Бороненко, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
О.А. Денисова, доктор педагогических наук, профессор (г. Череповец, Россия);
Е.С. Ермакова, доктор психологических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия);
А.И. Жилина, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
В.А. Корзунин, доктор психологических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
Е.Т. Логинова, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
Н.Н. Малофеев, доктор педагогических наук, профессор (Москва, Россия);
Л.В. Марищук, доктор психологических наук, профессор (Минск, Республика Беларусь);
И.А. Мироненко, доктор психологических наук, доцент (Санкт-Петербург, Россия);
М.И. Никитина, доктор педагогических наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
Х.Ф. Рашидов, доктор педагогических наук, профессор (Республика Узбекистан, Ташкент);
Л. Хоппе, доктор педагогических наук, профессор (Берлин, Германия);
С.В. Чермянин, доктор медицинских наук, профессор (Санкт-Петербург, Россия);
Е.В. Черный, доктор психологических наук, профессор (Симферополь, Россия);
М.К. Шеремет, доктор педагогических наук, профессор (Киев, Украина)

Журнал входит в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук

Свидетельство о регистрации: **ПИ № ФС77-39790**
Подписной индекс ОАО «Агентство Роспечать»: **36224**

Адрес редакции:
196605, Россия, Санкт-Петербург,
г. Пушкин, Петербургское шоссе, д.10
тел./факс: (812) 451-91-76
<http://www.lengu.ru>

© Ленинградский государственный
университет (ЛГУ)
имени А. С. Пушкина, 2017
© Авторы, 2017

Содержание

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

Е. И. Бережкова

Ценностные ориентации подростков из неблагополучных и благополучных семей 9

ПСИХОФИЗИОЛОГИЯ

А. А. Кисина (Шереверова), Е. Б. Филиппова

Показатели психологического статуса студентов
с различной функциональной асимметрией 17

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Е. С. Ермакова

Связь креативности студентов с их отношением к здоровью 26

А. Г. Маклаков, Е. А. Бойко

Особенности развития психических познавательных процессов
детей-амбидекстров в возрасте 10–12 лет 37

ПСИХОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ, АКМЕОЛОГИЯ

В. В. Белов

Концепция личности в акмеологии лидерства: системно-эволюционный подход 43

А. А. Беляева, М. П. Габова, А. С. Галченко,

В. Н. Софьина, И. Ю. Катушонок, О. Д. Полежаева

Мотивационная основа развития
профессиональной компетентности руководителей и студентов 57

Д. В. Желателев

Возрастной аспект экзистенциальных представлений детей и подростков 63

В. Г. Казанская, А. С. Соловьев

Развитие субъектности студентов педагогического колледжа в обучении 71

Е. Е. Магакян (Ермилова)

Мотивы поступления в вуз и профессиональная идентичность
как факторы профессионального выбора выпускников бакалавриата 83

Л. Ф. Сербина

Исследование проблемы коррекции психического развития детей
с РАС с использованием нейропсихологического подхода 92

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

М. М. Алексеева

Система управления по результатам в сельской школе 96

В. А. Григорьева-Голубева

Опыт изучения коммуникативного поведения педагога 104

Е. Е. Карпова

Теоретический анализ понятия «цифровая зависимость»
в зарубежных исследованиях 111

Е. Н. Макова

От училища к гимназии: история Смоленской «Мариинки» 115

Л. Н. Семенова

Деятельность педагогического комитета
Санкт-Петербургского Охтенского коммерческого училища 125

<i>Е. В. Овчинникова</i> Концепция развивающего обучения К. Д. Ушинского в книгах «Детский мир» и «Родное слово».....	137
<i>С. В. Писаренко, А. А. Фомин</i> Изучение аспектов разработки аксиологической модели маршрутизации в условиях туристско-рекреационного проектирования.....	144
<i>Н. М. Полетаева, Е. А. Борисова</i> Презентационная компетентность: сущность, структура и значимость в профессиональной деятельности.....	153
<i>Т. С. Пронина, А. С. Казеннов</i> Знание о религии в современной российской школе	160
<i>В. Ю. Шевелёв</i> Наследие отечественных педагогов конца XIX в. в становлении образа идеального учителя.....	171

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

<i>А. Х. Ахмедьянова</i> Гуманитарные знания как основа формирования гармонично развитой личности старшеклассника	179
<i>М. В. Залужная, Ю. В. Ращупкина</i> Социально-психологический портрет отца в представлении детей-сирот.....	187
<i>Н. А. Лебедева</i> Практика использования справочной литературы как источника современных англоязычных аббревиатур в авиационной сфере	195
<i>А. Б. Плужник, И. Г. Широкова, Е. В. Лаврентьева, К. С. Коржук, В. В. Орешкова</i> Формирование внутришкольной системы оценки подготовки обучающихся для основного общего образования с использованием автоматизированной системы измерений	204
<i>А. А. Савицкий</i> К вопросу формирования активности здорового образа жизни у школьников подросткового возраста	219
<i>Н. Ю. Федорова</i> Диагностика результатов обучения профессионально ориентированному иностранному языку	227
<i>М. М. Шмулевич</i> Диагностическая игра «Интеллектуальный квест» как технология оценивания метапредметных результатов	236

КОРРЕКЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

<i>Л. М. Кобринна, Е. Т. Логинова, М. И. Никитина</i> Опыт и перспективы развития образовательных систем для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в Ленинградской области.....	242
<i>Т. С. Овчинникова, М. Ю. Постовик</i> Коммуникация школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата.....	251
<i>И.К. Шац</i> Психолого-педагогическая работа с педагогами по коррекции школьной дезадаптации у детей с ограниченными возможностями здоровья	261

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Т. П. Елисеева, О. Н. Федорова

Формирование двигательных действий волейболистов
с точки зрения теории управления движениями 270

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А. Н. Астанина, Н. О. Вербицкая

Субъектное понимание понятия «качество образования»
в процессе языкового обучения в высшей школе 279

А. И. Жилина

Профессионально-педагогические основы реализации требований ФГОС
основного общего образования к личностному развитию обучающихся 291

Г. Д. Кириллова, И. Н. Соколовская

Методологические основания развивающего обучения
в профессиональном образовании бакалавров 302

М. Н. Кичерова, С. И. Черноморченко

Особенности реализации междисциплинарного подхода
в образовательном пространстве современного университета 308

Л. В. Коновалова

К вопросу о формировании гражданской российской идентичности в вузе 316

Т. С. Комиссарова, Е. А. Гаджиева

О картографическом обеспечении туризма
(или необходимая картографическая компетентность бакалавров по туризму) 324

В. Курбанова

Роль средних специальных педагогических учебных заведений
в воплощении в жизнь общего обязательного образования
в регионах Азербайджана 333

Н. В. Седова, В. А. Седов

Историческая ретроспектива практик студентов педагогических вузов 338

Г. П. Чепуренко, Е. В. Крылова

Системный подход в управлении вузом в информационном обществе 345

Сведения об авторах 351

От редакции 356

Contents

GENERAL PSYCHOLOGY, PSYCHOLOGY OF THE PERSONALITY, PSYCHOLOGY HISTORY

E. I. Berezhkova

Value orientations of adolescents from dysfunctional and functional families.....9

PSYCHOPHYSIOLOGY

A. A. Kissina (Shereverova), E.B. Filippova

Indicators of the psychological status
of students with different functional asymmetries.....17

PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

E. S. Ermakova

The relation of students' creativity with their attitude to health..... 26

A. G. Maklakov, E. A. Boyko

Particularities of mental development of ambidexterity children
at the age of 10-12 years old.....37

DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY, AKMEOLOGY

V. V. Belov

The concept of personality in the acmeology of leadership:
a system-evolutionary approach43

*A. A. Belyaeva, M. P. Gabov, A. S. Galchenko,
V. N. Sofyina, I. Yu. Katyushonok, O. D. Polezhaeva*

Motivational basis for development of professional competence
of managers and students.....57

D. V. Zhelatelev

The ontogenetic aspect of the existential beliefs of children and adolescents.....63

V. G. Kazanskaya, *A.S. Soloviev*

Development of subjectivity of students of pedagogical college in education.....71

E. E. Magakian (Ermilova)

Motives for entering higher educational institution and professional identity
as factors of professional choice of bachelor graduates83

L. F. Serbina

Research of the problem of correction of mental development of children
with an ASD using a neuropsychological approach92

GENERAL PEDAGOGICS, HISTORY OF PEDAGOGICS AND EDUCATION

M. M. Alekseeva

Management system based on results in the rural school96

V A Grigorieva-Golubeva

Experience of studying communicative behavior of a teacher104

E. E. Karpova

Theoretical analysis of the concept of "digital dependence" in foreign studies111

<i>E. N. Makova</i> From the school to the gymnasium: the story of the Smolensk «Mariinsky»	115
<i>L. N. Semenova</i> The activities of the pedagogical Committee of the Saint Petersburg Ohtenskogo commercial college	125
<i>E. V. Ovchinnikova</i> The concept of developmental education K. D. Ushinsky in the books «Children's world» and «Native word».....	137
<i>S. V. Pisarenko, A. A. Fomin</i> Studying the aspects of development of the axiological model of routing in the conditions of tourist and recreational design	144
<i>N. M. Poletaeva, E. A. Borisova</i> Presentation Competence: Essence, Structure and Importance in Professional Activity	153
<i>T. S. Pronina, A. S. Kazennov</i> Knowledge of religion in the modern Russian school.....	160
<i>V. Yu. Shevelyov</i> The heritage of native teachers of the late XIX century in creating the image of an ideal teacher	171

THEORY AND METHODOLOGY OF TRAINING AND EDUCATION

<i>A. Kh. Akhmedyanova</i> Humanitarian knowledge as the basis of forming a harmoniously developed personality of senior student	179
<i>M. V. Zaluzhnaya, Yu. V. Rashchupkina</i> Social and psychological portrait of the father in representation of orphan children	187
<i>N. A. Lebedeva</i> The practice of using reference literature as a source of modern English-speaking abbreviations in the aviation sphere	195
<i>A. B. Pluzhnik, I. G. Shirokova, E. V. Lavrentyeva, K. S. Korzhuk, V. V. Oreshkova</i> The formation of inside school system of the estimation of students preparation for the fundamental general education based on the automated testing system.....	204
<i>A. A. Savitckii</i> To the question of formation of activity of a healthy way of life in schoolchildren of adolescence	219
<i>N. Ju. Fedorova</i> Assessment of learning results in a foreign language for specific purposes course	227
<i>M. M. Shmulevich</i> Diagnostic game «Intellectual quest» as technology of estimation of metasubject results.....	236

SPECIAL (CORRECTIONAL) PEDAGOGICS

<i>L. M. Kobrina, E. T. Loginova, M. I. Nikitina</i> Experience and prospects for the development of educational systems for people with disabilities and disabled people in the Leningrad region	242
---	-----

<i>T. S. Ovchinnikova, M. Y. Postovik</i> Communication of schoolchildren with violations of locomotorium	251
<i>I. K. Shatz</i> Psychological and pedagogical work with teachers on correction of school disadaptation of children with limited opportunities of health	261
THEORY AND METHODOLOGY OF PHYSICAL TRAINING, SPORTS TRAINING, IMPROVING AND ADAPTIVE PHYSICAL CULTURE	
<i>T. P. Eliseeva, O. N. Fedorova</i> Volleyball players motor actions formation from the point of view of the theory of movements control	270
THEORY AND METHODOLOGY OF PROFESSIONAL EDUCATION	
<i>A. N. Astanina, N. O. Verbitskaya</i> Subjective understanding of the concept of «quality of education» in the process of language training in higher education	279
<i>A. I. Zhilina</i> Vocational pedagogical bases of realization of requirements of FSES of the basic general education to personal development of students	291
<i>G. D. Kirillova, I. N. Sokolovskaya</i> Methodological foundations of developing education in the professional education of bachelor	302
<i>M. N. Kicherova, S. I. Chernomorchenko</i> Features of the interdisciplinary approach in the educational space of the modern university	308
<i>L. V. Konovalova</i> Revisiting the question of forming of Russian civic identity in a higher education institution	316
<i>T. S. Komissarova, E. A. Gadzhieva</i> On map support of tourism (or the necessary cartographic competence of bachelors in tourism)	324
<i>V. Kurbanova</i> The role of secondary special pedagogical educational institutions in the implementation of the general compulsory education in the regions of Azerbaijan	333
<i>N. V. Sedova, V. A. Sedov</i> Historical retrospective of practices of students of pedagogical universities	338
<i>G. P. Chepureenko, E. V. Krylova</i> System approach to university management in the information society	345
<i>Information about authors</i>	351
From the Editorial Board	356

ОБЩАЯ ПСИХОЛОГИЯ, ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ, ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

УДК 159.923 – 053.6

Е. И. Бережкова

Ценностные ориентации подростков из неблагополучных и благополучных семей

В статье представлены результаты эмпирического исследования ценностных ориентаций подростков. В работе проводится сравнительный анализ терминальных и инструментальных ценностных ориентаций у подростков из благополучных и неблагополучных семей. Также рассматриваются и сравниваются различные стили родительского поведения родителей подростков из благополучных и неблагополучных семей.

The article presents the results of empirical research of value orientations of adolescents. The paper conducts a comparative analysis of terminal and instrumental value orientations among adolescents from functional and dysfunctional families. Also discusses and compares various styles of parental behavior parents of adolescents from functional and dysfunctional families.

Ключевые слова: личность, ценностные ориентации, терминальные ценности, инструментальные ценности, подросток, родители, благополучная семья, неблагополучная семья, родительское поведение.

Key words: identity, value orientations, terminal values, instrumental values, adolescent, parents, functional family, dysfunctional family, parental behavior.

Исследование личностных ценностей особенно актуально в ситуации серьёзных социальных изменений в обществе. А подростки, которые, взрослея, стремятся понять себя, разобраться в себе, в своих чувствах в кризисные периоды общества становятся самыми социально неустойчивыми, самыми нравственно не защищенными, социально не подготовленными. И как результат современные подростки испытывают острый кризис в процессе формирования их ценностных ориентаций, который проявляется в отсутствии у них таких базовых ценностей, как смысл жизни, духовность, патриотизм.

Именно в подростковом возрасте начинает устанавливаться определенный круг интересов, который является психологической базой ценностных ориентаций подростков, наблюдается интерес к вопросам мироздания, морали, эстетики. Появляется интерес к психологическим переживаниям других людей и к своим собственным.

Самой первой структурной единицей общества, которая закладывает основы личности человека, является семья. Семья – это ячейка общества, являющаяся великой ценностью, которую создал человек. Ведь именно в семье осуществляется первая социализация личности, и тут же закладываются основы человеческих отношений. Ребенок, рождаясь и воспитываясь в семье, приобретает такой опыт общения, который он сохранит в течение всей своей последующей жизни. И так как именно в семье он проводит огромную часть своей сознательной жизни, то по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей.

Социальное становление человека происходит в течение всей его жизни и в разных социальных группах, которые составляют ближайшее окружение человека и являются носителями различных норм и ценностей. И именно такие группы оказывают влияние на формирование ценностных ориентаций личности.

В последние годы в России очень серьезно встает вопрос по проблеме социальной дезадаптации подростков. С каждым годом количество трудных детей становится все больше и больше. И поскольку основы личности человека закладываются в семье, то большинство исследователей единодушны в том, что поведение отклоняется от принятых в нашем обществе нравственных и социально-психологических норм чаще у детей из неблагополучных семей [1; 2].

Понятие «ценность» было введено в научный оборот в середине XIX в. Первые публикации, посвященные проблемам ценностей, появились в СССР в конце 50-х начале 60-х гг. Проблема формирования ценностных ориентаций подростков всегда интересовала ученых, философов и педагогов. Этой проблемой занимались И.С. Кон, Л.П. Буева, А.С. Шаров, Н.Д. Никандров, они сумели раскрыть сущность ценностных ориентаций. Проблемы, связанные с человеческими ценностями, относятся к числу важнейших для наук, которые занимаются изучением человека и общества. Это вызвано тем, что ценности являются важнейшей основой как для отдельного человека, так и для общества в целом.

Проблема развития ценностных ориентаций изучалась философами (Н.О. Лосским, Н.А. Бердяевым, А.А. Лосевым, М. Каганом, Н.А. Бердяевым), психологами (С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, В.Н. Мясищевым, Б.Г. Ананьевым, Л.И. Божович), социологами (У. Томасом, Ф. Знаменским, М. Вебером), педагогами (В. А. Караковским, В.А. Сластениным, И.Я. Лернером, И.Л. Федотенко). И хотя по проблеме ценностных ориентаций личности имеется значительный материал, но такая проблема, как взаимосвязь психологических особенностей семьи и ценностных ориентаций подростков из благополучных и неблагополучных семей, рассматривается не очень часто.

Поскольку центральной методикой исследования являлась методика исследования ценностных ориентаций, предложенная М. Рокичем, следует пояснить некоторые определения, которые использует автор методики. Автор трактует понятие ценностей двояко. Под ценностью он понимает либо убеждение индивида в преимуществах каких-либо целей и

определенного смысла жизни по сравнению с другими целями, либо убеждение индивида в преимуществах определенных типов поведения по сравнению с другими типами. Основываясь на данном определении, М. Рокич сформулировал гипотезу о двух видах человеческих ценностей: ценностях-целях и ценностях-средствах. Ценности-цели он называет *терминальными* – убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться. Ценности-средства носят название *инструментальных*, они свидетельствуют о приоритетности для индивида определенных типов поведения, ведущих к реализации соответствующих терминальных ценностей.

М. Рокич определяет ценности как разновидность убеждений, определяя ее как «устойчивое убеждение в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения». *Терминальные ценности* М. Рокич рассматривает как убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования (например, счастливая семейная жизнь) с личной и общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться; *инструментальные ценности* – как убеждения в том, что какой-то образ действий (например, честность) с личной и общественной точек зрения является предпочтительным в любых ситуациях [3].

Под ценностными ориентациями в нашем исследовании понималось отношение человека к материальным и духовным ценностям, которое он получил в процессе воспитания. Это система его установок, предпочтений, убеждений, которая выражена в поведении и сознании человека, избирательное отношение человека к материальным и духовным ценностям, система его установок, убеждений, предпочтений, выраженная в сознании и поведении, способ разделения человеком объектов по их значимости. В контексте социальной действительности ценностные ориентации выражают сознательное отношение человека, оказывают существенное влияние на все стороны жизнедеятельности человека, определяют мотивацию его поведения. А юношеский и подростковый возраст – это самый благоприятный период для образования ценностных ориентаций как устойчивого свойства личности [4].

Психологическому неблагополучию развивающейся личности в отечественной психологии давали разные названия: «трудный подросток», «дезадаптированный подросток», «подросток группы риска», «социально запущенный ребенок» и т. д. и т. п. Таким образом, подчеркивается, что подросток отклоняется от некоего поведенческого стандарта.

У большинства неблагополучных семей есть общая отличительная особенность. Неблагополучие в таких семьях проявляется одновременно в нескольких сферах жизнедеятельности семьи, на уровне межличностных отношений, на социальном и на материальном уровнях. К неблагополучным семьям наиболее часто относятся семьи с алкогольной или наркотической зависимостью, семьи с нарушением детско-родительских отношений.

Дети в таких семьях испытывают физическую и эмоциональную отверженность со стороны родителей. В результате чего у ребенка появляется чувство стыда за себя и за родителей перед окружающими. Может появиться чувство страха за настоящее и будущее [5].

В связи с актуальностью данного вопроса нами (Бережкова Е.И., Трофимова Т.Г.) было проведено исследование, целью которого явилось изучение особенностей ценностных ориентаций у подростков из благополучных и неблагополучных семей. Объектом исследования явились подростки из благополучных и неблагополучных семей и их родители, а предметом исследования – ценностные ориентации подростков, а также детско-родительские отношения в благополучных и в неблагополучных семьях. Гипотеза исследования была сформулирована следующим образом: ценностные ориентации подростков из неблагополучных семей имеют отличия от ценностных ориентаций подростков из благополучных семей.

Исследование проводилось на базе муниципального учреждения «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних "Мечта"» и Сланцевского индустриального техникума города Сланцы Ленинградской области. Исследование проводилось в четыре этапа.

На первом этапе (подготовительном) были определены цели, задачи, методы и методики исследования, сформулирована гипотеза исследования, опрошены родители и получено разрешение на исследовательскую работу с подростками. Также была изучена психологическая литература по проблеме ценностных ориентаций. Затем были проанализированы 30 личных дел несовершеннолетних, состоящих на учете в комиссии по делам несовершеннолетних. При ознакомлении с личными делами и актами обследования социально-бытового и социально-психологического обследования семьи было обращено внимание на то, что 28 несовершеннолетних воспитываются в семьях, где один или оба родителя страдают алкогольной зависимостью. У двоих несовершеннолетних нарушены детско-родительские отношения. Было принято решение исследовать подростков, проживающих в неблагополучных семьях. Также было решено исследовать подростков, проживающих в благополучных семьях и не состоящих на учете в КДН.

На втором этапе (диагностическом) для исследования индивидуальных представлений о значимых для подростков ценностях было проведено исследование несовершеннолетних:

- из неблагополучных семей, состоящих на учете в комиссии по делам несовершеннолетних;
- из благополучных семей, студентов Сланцевского индустриального техникума.

Для того чтобы узнать, в какой семейной ситуации воспитываются несовершеннолетние, было принято решение об анкетировании родителей подростков из благополучных и неблагополучных семей.

На третьем этапе (аналитическом) была проведена обработка, обобщение и анализ полученных результатов.

На четвертом этапе (итоговом) были подведены итоги исследования, сделаны выводы.

Таким образом, в исследовании принимали участие:

– 30 подростков в возрасте 12–14 лет из *неблагополучных семей (группа 1)*, из них 10 мальчиков и 20 девочек; их родители: 22 женщины в возрасте от 33 до 50 лет, 5 мужчин в возрасте от 35 до 55 лет;

– 30 подростков в возрасте 12–14 лет из *благополучных семей (группа 2)*, из них 8 мальчиков и 22 девочки; их родители: 20 женщин в возрасте от 36 до 52 лет, 10 мужчин в возрасте от 41 до 50 лет;

В группе 1:

– 28 несовершеннолетних проживают в семьях, где один или двое родителей злоупотребляют алкоголем, не работают, воспитанием детей не занимаются, вследствие чего семьи поставлены на учет в КДН, как социально опасные семьи; 2 несовершеннолетних проживают в семьях, где нарушены детско-родительские отношения, вследствие чего, подростки убегают из дома и поставлены на учет в КДН как «безнадзорные»; 25 семей являются неполными (из них 5 дочерей воспитываются отцами); 3 семьи являются многодетными; 2 семьи полные.

В группе 2:

– 15 семей являются неполными; 5 семей являются многодетными; 10 семей являются полными.

В качестве методик исследования были применены:

- методика исследования ценностных ориентаций М. Рокича;
- анкета «Выявление ценностных ориентаций подростков»;
- опросник С. Степанова «Стили родительского поведения».

Для сравнительного анализа результатов двух независимых групп был применен U-критерий Манна-Уитни.

В ходе анализа полученных данных были получены следующие результаты.

Терминальные ценности подростков из благополучных семей и подростков из неблагополучных семей достаточно схожи между собой (рис. 1). Ценностями являются: здоровье, счастливая семейная жизнь, материально обеспеченная жизнь. При этом совершенно отвергаются такие ценности, как: красота природы и искусства, счастье других, развитие, творчество. Но если подростки из благополучных семей отвергают еще и развлечение, то подростки из неблагополучных семей – жизненную мудрость.

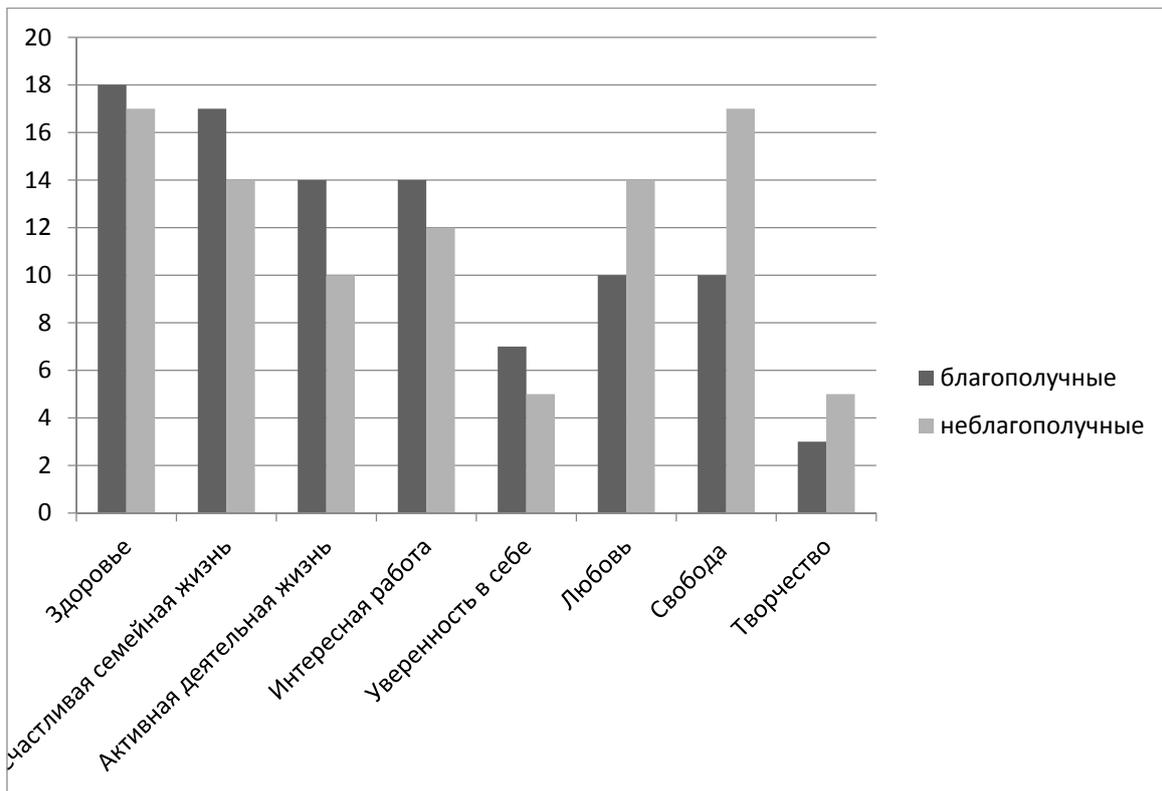


Рис. 1. Терминальные ценности подростков из благополучных семей и подростков из неблагополучных семей

Однако U-критерий Манна-Уитни не выявил значимые различия в терминальных ценностях у подростков из благополучных и неблагополучных семей.

Полученные результаты по инструментальным ценностям представлены на рис. 2.

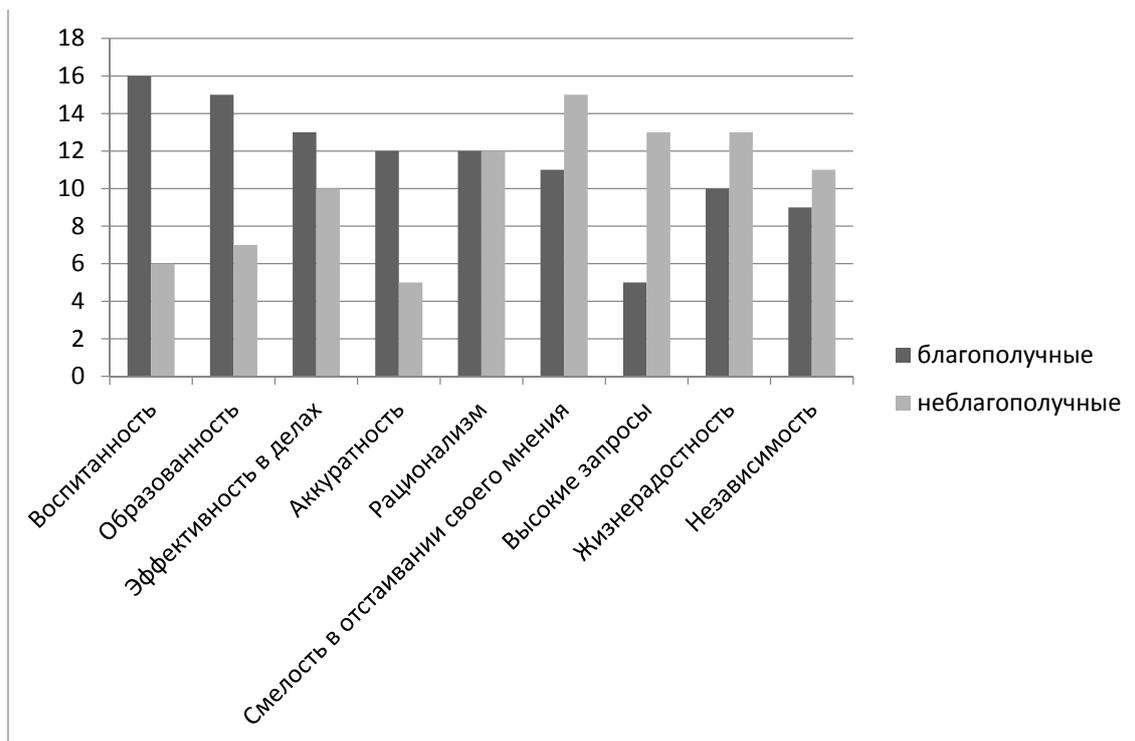


Рис. 2. Инструментальные ценности подростков из благополучных семей и подростков из неблагополучных семей

Критерий Манна-Уитни показал достоверное различие по шкалам:

- аккуратность;
- воспитанность;
- образованность;
- терпимость;
- честность;
- эффективность в делах.

У подростков из благополучных семей основными средствами достижения целей являются: воспитанность, образованность, эффективность в делах и аккуратность. Для подростков из неблагополучных семей средствами достижения цели являются смелость в отстаивании своего мнения, высокие запросы, жизнерадостность, рационализм и независимость. Подростками из благополучных семей игнорируются непримиримость к недостаткам в себе и других, чуткость, высокие запросы и широта взглядов. А подростками из неблагополучных семей – такие ценности, как честность, аккуратность, воспитанность, образованность.

Анализ и интерпретация результатов анкеты «Выявление ценностных ориентаций подростков» служил дополнением к основному исследованию и поэтому основное внимание было уделено качественному анализу результатов, который позволил сделать следующие выводы.

Для подростков из благополучных семей наиболее приоритетными жизненными ценностями являются «Здоровье», «Материальная обеспеченность», «Карьера». А такие ценности, как «Власть», «Развлечения», «Саморазвитие и духовное просвещение», оставили без внимания. Подростки из неблагополучных семей наиболее приоритетными жизненными ценностями считают «Материальную обеспеченность», «Здоровье», «Карьеру». А такие ценности, как «Образование», «Нравственность», «Саморазвитие и духовное просвещение», оставили без внимания.

Свободное время подростки из благополучных семей предпочитают проводить встречаясь с друзьями, занимаясь спортом и посещая кружки по интересам. Для подростков из неблагополучных семей свободное времяпрепровождение характеризуется встречами с друзьями, посещением дискотек и ночных клубов и просмотром телевизора. Наиболее важными ценностями для идеального человека подростки из благополучных семей считают «Здоровье», «Счастье в семье», «Материальная обеспеченность», «Образование». В то же время подростки из неблагополучных семей на первое место ставят такие ценности, как «Материальная обеспеченность», «Развлечения, отдых», «Здоровье» и «Дружба». Подростки из благополучных семей считают, что на формирование правильных жизненных ориентиров влияет прежде всего семья, затем школа и только уже потом СМИ. Подростки же из неблагополучных семей считают, что на формирование правильных жизненных ориентаций прежде всего влияют СМИ и только потом сверстники и семья. Но и одни, и другие подростки сходятся во мнении, что на формирование правильных жизненных ориентиров на них оказывает влияние школа.

Анализ стилей родительского воспитания показал, что в благополучных семьях и в неблагополучных преимущественно используются различные стили воспитания.

В благополучных семьях в основном (70 %) преобладает авторитетный стиль родительского поведения, а в неблагополучных семьях в основном преобладает либеральный и попустительский стиль родительского поведения. Это говорит о том, что в благополучных семьях родители осознают свою важную роль в становлении личности ребенка и признают за ребенком право на саморазвитие. Родители трезво понимают, какие требования необходимо диктовать ребенку, а какие обсуждать. В такой семье будут ребенку привиты правильные жизненные ценности.

В неблагополучных семьях в основном преобладают либеральный (40 %) и попустительский (30 %) стили родительского поведения. А это показывает, что подросткам предоставлена излишняя свобода. Все проблемы детям приходится решать самим. И как результат дети со своими проблемами идут к друзьям, таким же никому не нужным, как и они сами. Подростки из таких семей нацелены на развлечения, свободное, бесцельное времяпрепровождение. Исследование показало, что в сознании подростков из неблагополучных семей, в отличие от подростков из благополучных семей, происходит смещение акцента в структуре ценностных ориентаций с созидательной сферы на развлекательно-потребительскую.

Таким образом, полученные данные позволяют сделать вывод, что ценностные ориентации подростков из благополучных и неблагополучных семей различаются. Также существуют различия в стилях родительского поведения в контрольной и экспериментальной выборке, что, по-видимому, также влияет на формирование ценностных ориентаций подростков.

Список литературы

1. Артюхова И. Ценности – цели подрастающего поколения. На первом месте – здоровье, а творчество на последнем // Директор школы. – 2001. – № 10.
2. Казанская В. Подросток: социальная адаптация: книга для психологов, педагогов и родителей. – СПб.: Питер, 2011.
3. Практикум по возрастной психологии / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002.
4. Скриптунова Е.А. О предпочтениях городской молодежи: (замечки об исследовании) // Социологические исследования. – 2002. – № 1.
5. Степанец С.Г. Формирование ЦО подростков в социокультурной деятельности образовательно-оздоровительного учреждения: учеб. пособие. – Кострома: РГБООД, 2007.
6. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи. – М.: Владос-Пресс, 2006.

УДК 159.91 : 612.82 – 057.87

А. А. Кисина (Шереверова), Е. Б. Филиппова

Показатели психологического статуса студентов с различной функциональной асимметрией

В статье представлены различия в индивидуально-психологических особенностях студентов высших учебных заведений, города Санкт-Петербурга в зависимости от их функциональной асимметрии. Тестирование проводилось на комплексе "НС-ПсихоТест". Для определения латерального профиля использовались методики «Теппинг-тест» и «Методика оценки предпочтения руки (опросник Аннет, 1970)». Для определения уровня тревожности применялась «Шкала оценки уровня тревожности Спилбергера-Ханина», для исследования свойств личности – «Методика оценки нейротизма и экстраверсии (Г.В. Айзенк)». По результатам психологического тестирования студентов, было доказано, что левши характеризуются большей тревожностью, большей выраженностью нейротизма, но меньшей силой, уравновешенностью, и подвижностью нервной системы, по сравнению с правшами. А также меньшей выраженностью психических черт характерных для сангвиников и флегматиков и большей выраженностью признаков холериков и меланхоликов.

The differences in individual psychological characteristics among students depending on their functional asymmetry were studied. Data were collected from 244 students (physically active men aged 19–25 years) from different St. Petersburg Universities. Testing was carried out by mean of "NS-PsychoTest" complex. To determine the lateral profile the finger-trapping test and the Annett Hand Preference Questionnaire were used. The anxiety level was estimated according to the Spielberger–Hanin scale. Eysenck Personality Questionnaire was utilized to assess the personality traits of a person.

According to the results obtained from the psychological testing it was shown that left-handers are more anxious and have more expressed neuroticism feel comparing to the right-handers. Left-handed persons are less strong, less sedateness, and have higher mobility of the nervous system. Moreover they have expressed signs of choleric and melancholic psychological type more than of sanguine and phlegmatic.

Ключевые слова: асимметрия функциональная, индивидуально-психологические особенности, психологический статус студентов.

Key words: functional asymmetry, individual psychological characteristics, psychological status among students.

С каждым годом все большую роль в психологическом обеспечении образовательного процесса играет внедрение знаний об индивидуальных различиях учащихся в образовательные программы. Одним из наиболее активно разрабатываемых оснований для определения и дальнейшего учета психологических особенностей студентов являются результаты исследования функциональной межполушарной асимметрии. Известно, что особенности мозговой латерализации оказывают существенное влияние на процесс познавательной деятельности и формирование индивидуального стиля мышления.

Существует мнение, что у правой и левой интеллектуальной структуры, причем у левой отмечаются более высокие корреляции между разными мыслительными способностями [9]. В работе Ж.А. Лукьянчиковой (2006) среди математически одаренных подростков при наличии всех типов профиля латеральной организации увеличивается число амбидекстров и левшей по сравнению с учащимися общеобразовательных школ [2]. Однако на основании этой и ряда других работ многими современными исследователями был сделан вывод о существовании строгой связи математических способностей с доминированием правого полушария. Между тем в других исследованиях получены противоположные результаты, указывающие на ведущую роль левого полушария при выполнении математических действий. По-видимому, дело здесь в неоднородности математических способностей, наличии сложной структуры, состоящей из различных познавательных и мыслительных способностей [11].

Судя по всему, реализация математических способностей подразумевает опору на различные стратегии переработки информации, в основе которых лежит разделение на онтогенетически более ранний механизм оценки пространства (исходная эволюционная функция математических способностей) и приобретаемый в процессе обучения механизм оперирования символами, постепенно замещающий в сознании ребенка исходную ориентацию на пространство. Рассматривая данную проблему, Е.В. Фомина (2006, с. 15), указывает на то, что «студенты с выраженным доминированием левого полушария преуспевают в алгебре, а у правополушарных доминируют успехи в тригонометрии, геометрии и изучении комплексных чисел». В реальной же учебной деятельности учащимся приходится сталкиваться как с пространственными, так и с символическими задачами. Кроме того, нельзя сбрасывать со счетов существование индивидуальных стратегий решения и их взаимодействие с материальной специфичностью задачи [7].

Мозг человека, обладающий способностью выполнять интеллектуальные задания, служит универсальным средством решения широкого круга неформализованных заданий, для которых не существует стандартных, заранее известных методов решения [9]. Функциональная специализация полушарий является одной из важных характеристик высшей нервной деятельности. Доминирование левого и правого полушария у индивида лежит в основе перцептивных процессов когнитивных функций, определяет склонность к определенным сферам деятельности, влияет на скорость и точность мануальных реакций. Общепринятым признаком функциональной асимметрии полушарий является предпочтение руки.

Указанная асимметрия проявляется в вербальных способностях, зрительно-пространственном анализе, стратегии адаптации [8].

Нейропсихологический подход к проблеме индивидуальности различий позволяет считать, что различия в когнитивных, регуляторных и эмоциональных процессах связаны с вариативностью сочетаний признаков парциального доминирования определенных структур мозга, которые, в свою очередь, проявляются в виде индивидуальных профилей латеральности [3].

В настоящее время принято считать, что левое полушарие у людей специализируется на вербально-символических функциях, работает как планирующий, аналитический, последовательный процессор, оперирует дискретными понятиями, соответствующими целями, классами объектов, устанавливая отношения между ними, обрабатывает информацию последовательно, сопоставляя детали, систематизируя, преобразуя, перекодировав их в речь и письмо. Лингвистические и математические функции также сосредоточены преимущественно или исключительно в пределах левого полушария, традиционно рассматриваемого как доминантное.

Активно изучается влияние межполушарной асимметрии на особенности восприятия времени, успешность в различных видах деятельности [5]. Правое полушарие специализируется на пространственно-синтетических функциях, работает оппозиционно: обеспечивает целостное, синтетическое, аналоговое описание мира, сравнивая объекты параллельно по многим параметрам. Правая гемисфера может ощущать, познавать, интегрировать раздражения разных модальностей, решать задачи, требующие понимания слов и их ассоциаций с объектами внешней среды. Оно играет преимущественную роль в восприятии пространства и топографических взаимоотношений. Левое полушарие использует топологическую систему опознания, состоящую в том, что в нем создается схематическое изображение предмета, отражающее его основные функциональные признаки. Индивидуализированное восприятие объекта осуществляется правым полушарием. Только вместе лево- и правополушарные стратегии формируют функциональную гностическую систему. Функциональные различия между полушариями связаны как со специализацией в отношении речевых и неречевых функций, так и с принципиальными различиями переработки информации: левое полушарие осуществляет переработку информации последовательно, по аналитическому принципу, правое же полушарие – параллельно, целостно, синтетически [1].

Предполагается, что механизмы внимания также находятся в правом полушарии. Если левое полушарие обрабатывает осознанную информацию, то правое – неосознанную. Правое полушарие отвечает за гомеостаз, поэтому обеспечивает биологическую адаптацию, а левое – социальную. В восприятии пространственно-временных взаимоотношений полушария мозга функционируют асимметрично: правое – в настоящем времени с опорой на прошлое, левое – с обращенностью в будущее [7].

Анализ состояния учения о межфункциональной асимметрии мозга имеет несколько взглядов, причем противоречащих один другому. К одному из подходов можно отнести строгие эпидемиологические исследования самого разного масштаба, где обобщается опыт соматического и

психоневрологического обследования здоровых леворуких, где показатели нервно-психической деятельности левшей хуже, чем у правшей. К данному взгляду можно отнести и большое количество работ, где в основном исследовались психические особенности и динамика функциональных состояний леворуких, которые способствуют их общей дезадаптации.

Разрабатывая проблему функциональной асимметрии мозга в области психологии индивидуальных различий, В.А. Москвин, продолжая исследования Б.Г. Ананьева и В.М. Русалова, заключает, что полученные результаты в области функциональной асимметрии мозга и индивидуальных стилей эмоционального реагирования «могут быть использованы в общей психологии для учета индивидуальных особенностей эмоциональной составляющей структуры самосознания, образа "Я"...» [3].

Изучение психических особенностей лиц с различной латеральностью является важным вопросом, так как именно психические особенности лежат в основе поведения в различных сферах деятельности.

Таким образом, в настоящее время накоплен огромный фактический материал, подтвержденный физиологическими, морфологическими, клиническими исследованиями, которые свидетельствуют о структурно-функциональной неравнозначности левого и правого полушарий головного мозга человека.

Целью настоящей работы было установление различий индивидуально-психологических особенностей студентов в зависимости от их функциональной асимметрии.

Для предварительного отбора добровольцев было произведено исследование доминирования ведущей руки у студентов высших учебных заведений Санкт-Петербурга по экспресс-методике «Теппинг-тест» разработанной Е.П. Ильиным в 1972 г. Всего в эксперименте приняло участие 244 студента. Для дальнейшего исследования из них были отобраны 77 человек: физически активные от 19 до 25 лет мужчины, которые были разделены на две группы, на основании результатов выполнения Теппинг-теста: с правосторонней моторной асимметрией (правши $n=35$), с левосторонней моторной асимметрией (левши $n=42$). Далее с ними было проведено исследование индивидуально-психологических особенностей на аппаратном программном комплексе (АПК) «НС-ПсихоТест» производство ООО «Нейрософт», г. Иваново [4]. При рассмотрении группы «левшей» мы разделили их на «истинных левшей» ($n=16$) и «амбидекстров» ($n=26$) на основе дополнительной методики Аннетт.

Использовались следующие методики: «Теппинг-тест»; «Методика оценки предпочтения руки (опросник Аннет, 1970)»; «Шкала оценки уровня тревожности Спилбергера-Ханина»; «Методика оценки нейротизма и экстрверсии» (Г.В. Айзенк).

По экспресс-методике «Теппинг-тест» респонденту необходимо взять в руку «карандаш» и в течение 30 с стучать им по «платформе» с максимально возможной частотой. Вначале обследование осуществляется правой рукой, затем левой. Обработка результатов производится путем подсчета количества движений. По полученным показателям высчитывается коэффициент асимметрии. Величина коэффициента асимметрии по

модулю отражает степень преобладания активности ведущей руки. Положительное значение коэффициента асимметрии указывает на то, что ведущей является правая рука, отрицательное – левая.

Преобладание руки также исследовалось по методике Аннетт. Оказалось, что выявление левшества по обоим методикам Теппинг-тесту и опроснику Аннетт не совпадало. На этом основании среди левшей выявленных по Теппинг-тесту выделили группу «истинных левшей» у которых левшество установлено по обоим методикам.

У студентов исследовались свойства нервной системы по шкалам тревожности, экстра-интроверсии и нейротизма.

Показатель тревожности тестировался по вопроснику Ч.Д. Спилбергера (адаптирован Ю.Л. Ханиным) [6]. Характеристика нейротизма определялась при помощи вопросника EPI разработан Г.В. Айзенком.

Каждый тип темперамента можно рассмотреть как комбинацию параметров процессов центрального возбуждения и торможения (И.П. Павлов):

– сангвинический тип – характеризуется достаточной силой и подвижностью возбудительного и тормозного процессов (сильный, уравновешенный, подвижный);

– флегматический тип – отличается достаточной силой обоих нервных процессов при относительно низких показателях их подвижности (сильный, уравновешенный, инертный);

– холерический тип – характеризуется высокой силой возбудительного процесса с явным преобладанием его над тормозным и повышенной подвижностью, лабильностью основных нервных процессов (сильный, неуравновешенный, безудержный);

– меланхолический тип – характеризуется явным преобладанием тормозного процесса над возбудительным и их низкой подвижностью (слабый, неуравновешенный, инертный).

Для математико-статистической обработки полученных в результате исследования данных применялся непараметрический критерий Манна-Уитни, во внимание принимался уровень достоверности различий не более 0,05.

Характеристика тревожности по вопроснику Спилбергера-Ханина представлены в табл. 1, 2, результаты – на рис. 1, 2.

Таблица 1

Сравнение средних значений между группами «правшей» и «левшей» по методике Спилбергера-Ханина

Психологический признак	Правши		Левши		t-Stud
	M±m	σ	M±m	σ	
1. Ситуативная тревожность	31,91±0,01	5,96	34,61±1,20	7,86	0,173
2. Личностная тревожность	31,26±0,77	4,60	35,68±1,36	8,87	0,013

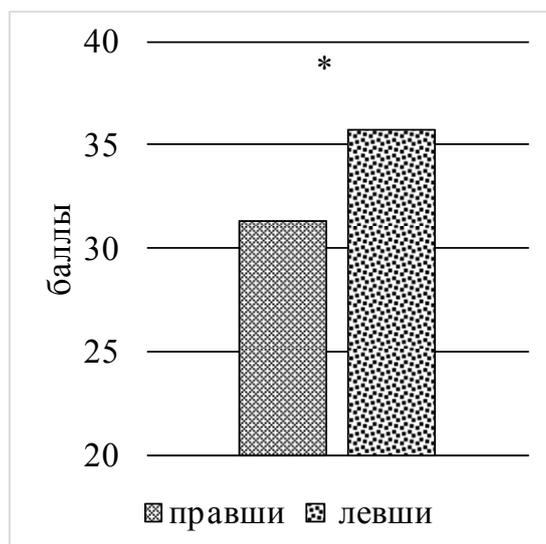


Рис. 1. Личностная тревожность по вопроснику Спилбергера-Ханина
* $p < 0,05$ по критерию Манна-Уитни, при сравнении группы «правши» с группой «левши»

Таблица 2

Сравнение средних значений между группами «правшей»
и «истинных левшей» по методике Спилбергера-Ханина

Психологический признак	Правши		Истинные левши		t-Student
	M±m	σ	M±m	σ	
1. Ситуативная тревожность	31,91±0,01	5,96	35,63±2,24	8,75	0,238
2. Личностная тревожность	31,26±0,77	4,60	38,64±2,87	11,21	0,017

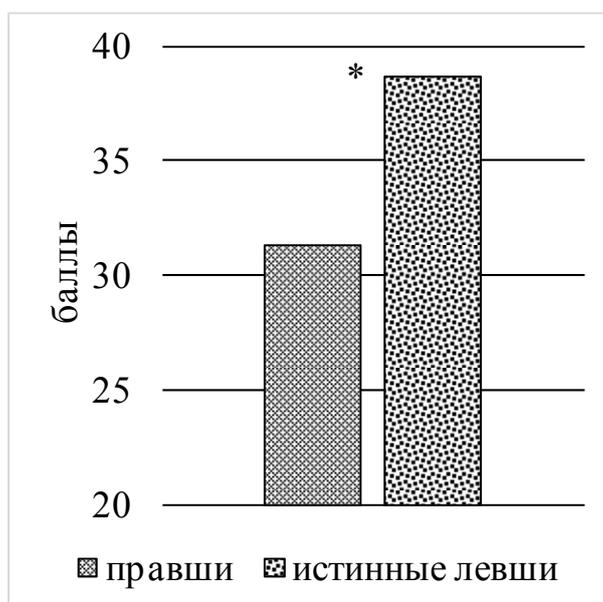


Рис. 2. Личностная тревожность по вопроснику Спилбергера-Ханина
* $p < 0,05$ по критерию Манна-Уитни, при сравнении группы «правшей» с группой «истинные левши»

Различие между группами «правшей» и «левшей» составило 12 %, а между группой «правшей» и группой «истинных левшей» – 19 %. Таким образом, было установлено, что личностная тревожность у левшей более выражена, чем у правшей.

В следующей части работы использовалась методика (Г.В. Айзенк), для диагностики типа темперамента на основе определения экстра – либо интроверсии и уровня нейротизма. Результаты представлены в табл. 3, 4 и на рис. 3, 4. Различия между группами составило 23 %.

Таблица 3

Сравнение средних значений между группами «правшей» и «левшей» по методике Айзенка

Психологический признак	Правши		Левши		t-Stud
	M±m	σ	M±m	σ	
1. Экстраверсия/интроверсия	14,63±0,61	3,65	13,88±0,44	2,90	0,473
2. Нейротизм	7,74±0,54	3,19	10,07±0,64	4,20	0,017

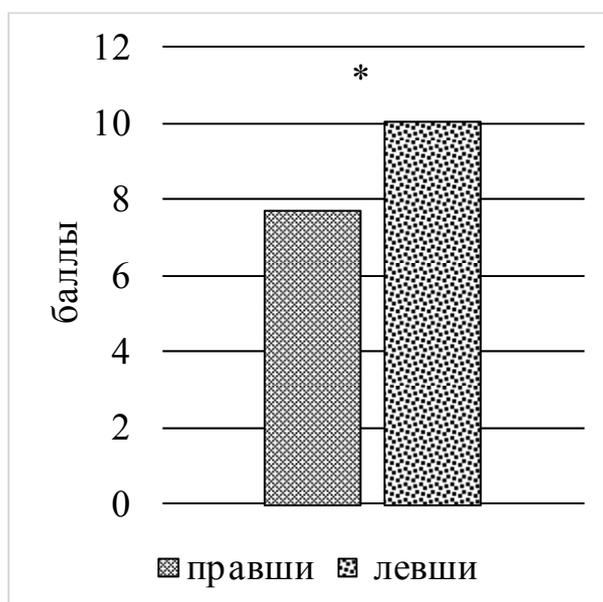


Рис. 3. Нейротизм по вопроснику Айзенка

* $p < 0,05$ по критерию Манна-Уитни, при сравнении группы «правшей» с группой «левшей»

Таблица 4

Сравнение средних значений между группами «правшей» и «истинных левшей» по методике Айзенка

Психологический признак	Правши		Истинные левши		t-Stud
	M±m	σ	M±m	σ	
1. Экстраверсия/интроверсия	14,63±0,61	3,65	13,25±0,76	2,98	0,246
2. Нейротизм	7,74±0,54	3,19	10,50±1,14	4,47	0,049

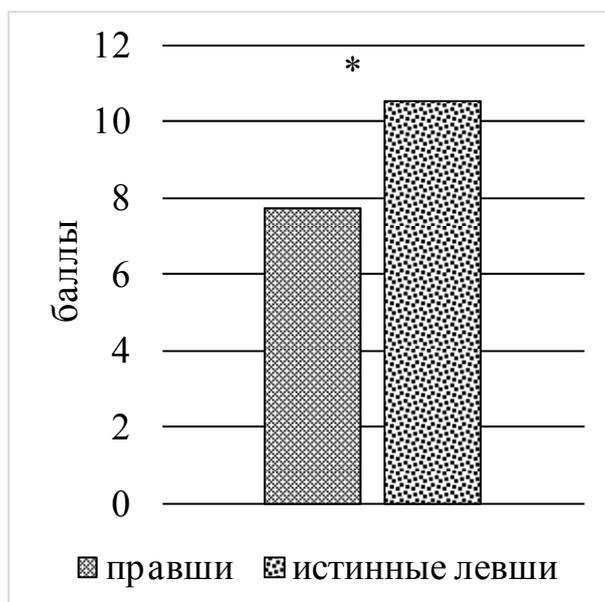


Рис. 4. Нейротизм по вопроснику Айзенка

* $p < 0,05$ по критерию Манна-Уитни, при сравнении группы «правшей» с группой «истинные левши»

При сравнении с «истинными левшами» были получены следующие результаты (табл. 4). Различие между группой «правшей» и группой «истинных левшей» составило 26 %. Таким образом, показатели нейротизма выражены в большей степени у «левшей», чем у «правшей».

В заключительной части работы исследовались выраженность различного типа темперамента у «левшей» и «правшей». Темперамент определялся на основе вопросника Айзенка. Представители различного темперамента среди «правшей» распределились следующим образом: сангвников – 66 %, флегматиков – 26 %, холериков – 8 %. В группе «левшей» распределение темперамента было следующее: 52 % сангвника, 14 % флегматиков, холериков 19 % и 15 % меланхоликов, т. е., среди «левшей» было больше холериков и меланхоликов, по сравнению с «правшами».

В нашей работе все 100 % «правшей» квалифицировались как обладатели сильного типа нервной системы. Уравновешенный тип нервной системы был установлен у 92 % представителей этой группы и подвижность у 74 %.

В группе «левшей» сильный тип нервной системы встречался в 85 %, испытуемых уравновешенный тип нервной системы в 66 %, подвижный в 71 % случаев.

По результатам психологического тестирования студентов высших учебных заведений Санкт-Петербурга были сделаны следующие выводы.

1. Левши характеризуются большей тревожностью, выраженностью нейротизма, меньшей силой, уравновешенностью, и подвижностью нервной системы по сравнению с правшами.

2. По сравнению с правшами группа левшей характеризуются меньшей выраженностью психических черт, характерных для сангвников и флегматиков, и большей выраженностью признаков холериков и меланхоликов.

3. Левшество, установленное по двум тестам – Теппинг-тесту и Аннетт, позволяет выявить большую степень различий в характеристиках психического статуса, наблюдавшихся в нашей работе.

4. Полученные данные необходимо учитывать при составлении и реализации образовательных программ в высших учебных заведениях, а также при профессиональном отборе молодых специалистов.

Список литературы

1. Еремеева В.Д. О теории и практике дифференцированного обучения (Методологические функции нейропсихологии в совершенствовании педагогической практики) // Психология обучения. – №1 (26) январь – март. – 2011. – С. 89–96.

2. Лукьянчикова Ж.А., Ениколопова Е.В., Степанова О.Б., Эмоциональные особенности математически одаренных подростков с разным профилем функциональной асимметрии // Развитие научного наследия Бориса Михайловича Теплова в отечественной и мировой науке: материалы междунар. науч.-практ. конф. – М., 2006. – 188 с.

3. Москвин В.А., Москвина Н.В. Межполушарные асимметрии и индивидуальные различия человека. – М.: Смысл, 2011. – 367 с.

4. Мантрова И.Н. Методическое руководство по психофизиологической и психологической диагностике. – Иваново: Нейрософт, 2007. – 216 с.

5. Мызников И.Л., Довгуша В.В. Отдых на этапах учебно-боевой деятельности подводников: [пособие для врачей ВМФ]. – 2-е изд, перераб. и доп. – СПб.: Пресс-Сервис, 2010. – 224 с.

6. Практическая психология в тестах, или как научиться понимать себя и других. – М.: АСТ-ПРЕСС, 1999. – 185 с.

7. Фомина Е.В. Функциональная асимметрия мозга и адаптация к экстремальным спортивным нагрузкам. – Омск: Изд-во СибГУФК, 2006. – 196 с.

8. Чуприков А.П., Гурова Е.В., Власова Н.Ю., Ермакова И.Н. Распределение «рукости» и некоторых антропофизиологических признаков среди практически здорового населения г. Москвы // Мед. реферативный журн. – Раздел XIV. – № 2. – 9 с.

9. Чораян О.Г. Естественный интеллект (физиологические, психологические и кибернетические аспекты) / под ред. Г.А. Кураева. – Ростов н/Д.: УНИИ валеологии РГУ, 2002. – 112 с.

10. Шкалы, тесты и опросники в медицинской реабилитации / под ред. А.Н. Беловой, О.Н. Щепетовой. – М.: Антидор, 2002. – С. 71.

11. Aydarkin E.K., Fomina A.S. Neurophysiological mechanisms of complex arithmetic task solving//Journal of Integrative Neuroscience. – 2013. – V. 12 (1). – P. 73–89. doi: 10.1142/S0219635213500088.

УДК 37.015.3 : 159.923 – 057.87

Е. С. Ермакова

Связь креативности студентов с их отношением к здоровью

В статье дается анализ связи креативных характеристик студентов и показателей их отношения к здоровью. Результаты исследования позволили выявить особенности креативности студентов, значимость творчества и здоровья как ценностей.

Обнаружено, что студенты, не занимающиеся творчеством, более внимательны и чувствительны к своему здоровью, стремятся в его сохранении к социально одобряемому поведению. Творчество, по их мнению, может создавать трудности для поддержания своего здоровья. У студентов, занимающихся творческой деятельностью, чувствительность к своему здоровью сочетается с его малоценностью, что не может способствовать сохранению здоровья.

The article is devoted to analysis of the creative characteristics of students and indicators of their attitude to health. The results of the study helped to identify the characteristics of students creativity, the importance of creativity and health as values.

It was discovered that students not engaged in creativity are more attentive and sensitive to their health and they are tend to keep it to a socially-approved behavior. Creativity, in their opinion, may create difficulties in maintaining their health. Students engaged in creative activities, combine a sensitivity to their health with its malacnotus that cannot contribute to the health preservation.

Ключевые слова: креативность, здоровье как ценность, отношение к здоровью.

Key words: creativity, health as a value, attitude to health.

Вопрос о связи между креативностью и здоровьем не раз поднимался в психологической науке. А. Маслоу включал креативность в число характеристик, присущих психически здоровой личности [14]. Э. Фромм считал творчество природной потребностью человека, а также тем способом удовлетворения потребности в трансцендентном, который позволяет сохранить психическое здоровье личности [21].

Иной позиции придерживался итальянский психиатр Ч. Ломброзо, доказывающий, что высокая одаренность (гениальность) может иметь определенные связи с психическим нездоровьем [13]. Хотя его теория сегодня кажется несостоятельной во многих аспектах, наличие продемонстрированных им фактов не позволяет охарактеризовать отношения между креативностью и здоровьем как однозначно положительно взаимосвязанные.

Современные исследования в области психологии здоровья позволяют отнести креативность к чертам, свойственным здоровой личности [17], а свободное творческое самовыражение признать одним из основных критериев антропоцентрического эталона здоровья [5].

Связь здоровья и креативности можно проанализировать на уровне общего процесса творчества в его влиянии на состояние человека.

Э. Фромм высказывал идею о том, что творчество, являясь антиподом деструкции, приносит положительные эмоции и обеспечивает благополучное состояние [21].

В.Н. Дружинин, анализируя данные, полученные в ряде эмпирических исследований, приходит к выводу о том, что творческая активность влечет за собой психическое истощение, а невротичность можно считать логичным следствием такого хода событий (вопреки обратному мнению о том, что невротичность является первичной характеристикой личности, дающей предрасположенность к творческой деятельности) [7].

Наличие таких противоречий отчасти решается при рассмотрении креативной личности.

А. Олах отмечает, что творческим людям присущи независимость, открытость ума, высокая толерантность к неопределенным и неразрешимым ситуациям, конструктивная активность в этих ситуациях, развитое эстетическое чувство, стремление к красоте [10].

Т.С. Сулова отнесла к чертам креативной личности такие, как сознательность, ответственность, упорство, чувство долга, высокий контроль над поведением и эмоциями, решительность, предприимчивость, склонность к риску, социальную смелость, интернальный локус контроля, интеллектуальную лабильность [20]. По нашему мнению, «креативность выступает условием творческого саморазвития личности, является существенным резервом её самоактуализации. Она выражается восприимчивостью, чувствительностью к проблемам, открытостью к новым идеям и склонностью разрушать или изменять устоявшиеся стереотипы с целью создания нового, получения нетривиальных, неожиданных и необычных решений жизненных проблем» [8, с. 17].

Таким образом, в данных описаниях можно обнаружить связи, косвенно позволяющие судить об отношениях креативности и здоровья.

Интересна идея М. Зощенко, по мнению которого, творческое долголетие обеспечивается высоким уровнем интеллекта, рефлексии, саморегуляции и регламентацией собственной деятельности, т. е. является продуктом личного отношения человека к своему здоровью [9]. Данная точка зрения поддерживается другими авторами [16; 22], а также разделяется В.Н. Дружининым, указывающем при её анализе, что «с этим трудно не согласиться, хотя бы из теоретических соображений» [7, с. 237].

А.Е. Ильиных и Н.В. Асановой было установлено, что повседневная креативность не связана с проявлениями шизотипических черт личности [11]. В исследовании, проведенном А.Н. Бобровым и О.Г. Власовой, были

получены результаты, указывающие на то, что у молодых людей оригинальность мышления коррелирует с низкой мотивацией на заботу о здоровье и недостаточной социальной адаптивностью, а в целом креативные испытуемые могут быть охарактеризованы как несколько невротичные [3].

Креативная среда выступает для личности в качестве источника проблемных ситуаций, которые она способна разрешить путем реализации индивидуального творчества. Ю.В. Саенко указывает на то, что здоровая личность формируется в процессе адекватного разрешения проблемных ситуаций, при котором мотивы отдачи преобладают над мотивом присвоения, и предлагает схематичную модель развития здоровой личности через решение проблемных ситуаций [19].

Современные исследования предписывают ответственность за здоровье его непосредственному обладателю, а следовательно, именно ему предстоит выбирать пути, наиболее оптимальные для поддержания и сохранения личного благополучия. Так, в рамках навигационной концепции здоровья разрабатывается идея о том, что каждый человек является креативным автором своей жизни, согласующим при этом ее «маршрут» с требованиями общества [12].

Изучение отношения к здоровью является актуальной задачей современной психологической науки. Этим обусловлено достаточно большое количество работ, посвященных исследованиям отношения к здоровью студентов.

В работе Т.Ю. Мысиной было установлено, что современные студенты обладают познавательным интересом в вопросах здоровья, однако не проявляют достаточной активности для поиска информации в данной области [15]. Н.В. Басалаева и Т.В. Захарова выявили, что студенты воспринимают здоровье как фундаментальный аспект человеческой жизни. В качестве предпочитаемых источников информации в данной сфере были обозначены мнения специалистов (врачей) и средства массовой информации [2]. В исследовании Н.Ю. Васильевой было также подтверждено, что когнитивная составляющая отношения к здоровью у юношей оказывается достаточно сформированной, хотя может быть неодинакова у студентов различных специальностей [4].

Исследования эмоциональной составляющей отношения к здоровью у студентов оказываются более противоречивы. В работе Н.Ю. Васильевой было установлено, что юноши достаточно сензитивны к своему состоянию здоровья [4]. Однако в исследовании Т.Ю. Мысиной указывается на иной результат, свидетельствующий о том, что около половины студентов не чувствительны к переменам в состоянии своего здоровья, не склонны к эмоциональным реакциям на них [15].

Поведенческий компонент отношения студентов к своему здоровью по данным большинства исследовательских работ оказывается наименее сформированным. Так рядом авторов было выявлено, что юноши не проявляют достаточной активности в деятельности с целью сохранения или поддержания состояния своего здоровья [4; 6]. Более того, были обнаружены и результаты, свидетельствующие о поведении студенческой молодежи, противоречащем указанной цели [6]. В качестве основных причин

такого поведения сами молодые люди выделяют преимущественно наличие прочих важных дел, связанную с этим нехватку времени, а также отсутствие необходимости – по их мнению, они и так достаточно здоровы.

Наличие противоречия между когнитивным и эмоциональным восприятием студентами своего здоровья и их реальным поведением делает особенно важным изучение его ценностно-мотивационной составляющей. Результаты большинства исследований указывают на то, что здоровье является для студентов одной из ведущих ценностей. Как правило, конкурирующими с ним оказываются ценности семейных отношений, профессиональной успешности и материального благополучия [1; 18; 23]. При этом было установлено, что молодые люди склонны связывать здоровье с собственной эффективностью и успешностью [1]. Несмотря на то, что такая картина на первый взгляд кажется вполне оптимистичной, поводом для беспокойства исследователей становится предположение о том, что здоровье является преимущественно номинальной ценностью. Данная идея основывается на том, что аксиологическая признанность здоровья не оказывает достаточного влияния на реальное поведение молодых людей [4; 18], а более подробный анализ выявляет, что для большинства из них здоровье является значимой в ряду прочих ценностью и отмечается особой важностью только четвертью опрошенных [1].

Обобщая вышеизложенное, можно полагать, что современные студенты осведомлены о том, что сохранение здоровья представляет собой важную проблему. Их кругозор позволяет им адекватно оценивать источники информации о здоровье и отдавать предпочтение наиболее достоверным. Их чувствительность к собственному состоянию оценивается неоднозначно: разными исследователями указывается как на низкие, так и на высокие показатели сензитивности. Вместе с тем, зрелому представлению студентов о здоровье сопутствует незрелое поведение в данной области. Представляется, что основные мотивы действий молодых людей определяются в большей мере иными, выделяемыми ими ценностями (такими как семья или карьера).

Целью нашего эмпирического исследования, проведенного совместно с Е.Н. Блиновой, было изучение связи креативных характеристик (оригинальности и уникальности, уровня креативного потенциала) студентов и показателей их отношения к здоровью (когнитивного, эмоционального, поведенческого, ценностно-мотивационного компонентов).

Были использованы следующие методики: тест невербальной креативности «Завершение картинок» Э.П. Торренса (адаптация А.Н. Воронина); опросник для определения креативного потенциала С.И. Макшанова; методика «Индекс отношения к здоровью» С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина; методика «Уровень соотношения "ценности" и "доступности" в различных жизненных сферах» Е.Б. Фанталовой; авторская анкета для изучения включенности студентов в творческую деятельность и особенностей её реализации.

В исследовании приняли участие 90 студентов, обучающихся по различным направлениям профессиональной подготовки Петербургского государственного университета путей сообщения Императора Александра I.

Диагностика креативных характеристик позволила выявить ряд общих для выборки особенностей. Большинство студентов обладают средним или ниже среднего уровнем актуальной креативности. Решение задач теста невербальной креативности «Завершение картинок» Э.П. Торренса не отличается высокими показателями оригинальности и уникальности. При этом по результатам опросника для определения креативного потенциала С.И. Макшанова испытуемые имеют значительный креативный потенциал, развитие которого требует определенной работы над их личностными особенностями, подходом к решению проблем, мотивацией и организацией окружающей среды. Небольшое число студентов обладают показателями креативных характеристик, превышающими средние значения.

Анализ общих результатов всей выборки испытуемых позволяет сделать вывод о среднем уровне интенсивности их отношения к своему здоровью, включая все его компоненты. Вероятно, представления студентов о проблеме здоровья и различных её аспектах достаточно адекватны, студенты чувствительны к переменам в своем состоянии и проявляют некоторую активность для улучшения здоровья. При этом нельзя сказать, что их знания являются исчерпывающими, эмоциональная восприимчивость высокой, а активность достаточной.

Положение здоровья в системе ценностных ориентаций по методике «Индекс отношения к здоровью» С.Д. Дерябо, В.А. Ясвина показывает недостаточную значимость здоровья как ценности. Студенты оказываются более озабоченными такими проблемами, как построение семейных и дружеских отношений, а также финансовое обеспечение собственной жизни. При этом, значительный разрыв, обнаруженный между положением «материально обеспеченной жизни» в ранговом распределении ценностей по критериям привлекательности и доступности может свидетельствовать о наличии у обучающихся определенных финансовых трудностей, характерных для студенческой жизни.

При анализе данных, полученных с помощью методики Е.Б. Фанталовой, было обнаружено, что творчество является для испытуемых одной из самых малопривлекательных (11 место из 12 позиций) и труднодостижимых (9 место из 12 позиций) ценностей.

Корреляционный анализ показал, что привлекательность творчества для студентов имеет отрицательные связи с привлекательностью такой ценности, как здоровье, и доступностью материально обеспеченной жизни. Доступность творчества имеет отрицательные корреляции с доступностью ценностей любви и счастливой семейной жизни и положительные – с привлекательностью красоты природы и искусства и доступностью познания. Значимая положительная корреляция при этом существует между показателями привлекательности и доступности самого творчества (рис. 1).



Рис. 1. Положение творчества в системе ценностных ориентаций студентов

Есть основания полагать, что в представлении большинства выборки студентов творчество представляет собой занятие, значимость и доступность которого во многом определяются готовностью действовать в ущерб иным ценностям. Вероятно, творческая самореализация, по мнению студентов, плохо совместима с построением семейной жизни и требует больших затрат материальных ресурсов (или препятствует их получению). Компенсируются существующие трудности возможностью саморазвития, познания нового и наслаждением эстетическими ценностями.

При помощи авторской анкеты был выявлен ряд особенностей реализации творческой деятельности студентами.

Более половины испытуемых (60 %) положительно ответили на вопрос о том, занимаются ли они творческой деятельностью. Среди них 34 % опрошенных уделяют творчеству 1–2 ч в неделю. Среднее количество времени, равное интервалам от 3 до 5 и от 5 до 8 ч, уделяют творчеству 30 и 15 % студентов соответственно. Меньше всего среди творческих студентов оказалось тех, кто уделяет этому занятию менее одного часа в неделю (8 %) или же больше восьми часов (13 %). Среди предпочитаемых видов творчества преобладает художественная деятельность (музыка, изобразительное искусство и фотография).

Для анализа связей между показателями креативных характеристик и различными компонентами отношения к здоровью всей выборки испытуемых был проведен корреляционный анализ, который не выявил статистически значимых показателей.

Мы предположили, что подобные связи могут определяться таким фактором, как включенность студентов в творческую деятельность.

Показатели креативных характеристик, что закономерно, оказались значительно выше у студентов, занятых творческой деятельностью. Статистически значимые различия были обнаружены по показателям креативного потенциала в решении проблем и оригинальности, как особенности невербальной креативности.

Было обнаружено, что студенты, не занимающиеся творчеством, обладают более высокими показателями эмоционального компонента отношения к здоровью. Вероятно, они более внимательны и чувствительны к своему состоянию, лучше реагируют на происходящие изменения. Это косвенно подтверждает обнаруженную в общей структуре системы ценностных ориентаций опрошенных отрицательную корреляцию между значимостью творчества и здоровья.

Изучение различий в оценке ценностей по критериям привлекательности и доступности было осуществлено с помощью *f*-критерия Фишера на основе данных, полученных при использовании методики Е.Б. Фанталовой. Было выявлено, что студенты, занимающиеся творчеством, чаще включают его, а также наличие хороших верных друзей в перечень наиболее привлекательных жизненных ценностей. При этом свобода в гораздо большей мере относится ими к числу отвергаемых ценностей.

Студенты, не занятые творчеством, значительно чаще определяют познание в качестве привлекательной ценности, а творчество, напротив, в качестве одной из наименее значимых.

При сопоставлении оценок ценностей по критерию их доступности также были найдены различия. Те из студентов, кто не занимается творчеством, гораздо чаще относят его и познание к числу ценностей, достижение которых кажется им наиболее затруднительным.

Таким образом, можно полагать, что студенты, занимающиеся творчеством, находят его куда более значимой ценностью и реже видят трудности для его реализации. При этом они испытывают более глубокую привязанность к своему кругу друзей, вероятно, обладающих схожими интересами и ценностями. Испытуемые, не занятые творчеством, не считают его чем-то важным. Вероятно, они больше стремятся к рациональности, о чем свидетельствует преобладающая ориентация на познание, которое при этом оказывается для них труднодостижимым.

Нами были изучены различия, существующие в структурах отношения студентов к здоровью и связях между креативными характеристиками и показателями отношения, отдельно для каждой из групп студентов, не занимающихся и занимающихся творческой деятельностью.

Студенты, не занимающиеся творчеством, обладают более высокими показателями эмоционального компонента отношения к здоровью. Вероятно, они более чувствительны к изменениям в своем состоянии здоровья.

Отношение к здоровью студентов, занятых творческой деятельностью, оказывается менее целостным. Его эмоциональная составляющая не имеет связей с остальными компонентами, т. е. оказывается в некоторой мере изолированной. При этом эмоциональный компонент отношения к

здоровью у данной группы положительно коррелирует с личностной креативностью и креативностью среды. Следовательно, их способность к творчеству сопряжена с чувствительностью к переменам в своем состоянии.

Ценностно-мотивационный компонент отношения к здоровью (субъективная привлекательность) имеет отрицательную корреляцию с креативностью подхода к решению проблем. Это указывает на то, что в данном случае, способность к порождению нестандартных идей не сопутствует здоровьесберегающему поведению. Можно предполагать, что чувствительность испытуемых к переменам в своем состоянии, связанная со способностями к творчеству, не может полноценно обеспечивать реализацию деятельности по сохранению и поддержанию здоровья.

Корреляционный анализ показателей отношения к здоровью и креативных характеристик показал, что отношение к своему здоровью студентов, не занимающихся творческой деятельностью, оказывается достаточно гармоничным, все его компоненты находятся в корреляционных связях (рис. 2).



Рис. 2. Связи различных компонентов отношения к здоровью с креативными характеристиками студентов, не занимающихся творческой деятельностью

При этом эмоциональный и практический компоненты отношения к здоровью имеют положительные корреляции с креативным потенциалом в решении проблем. Есть основания полагать, что нестандартное решение задач для данных испытуемых является эффективным способом грамотной организации своего поведения в целях сохранения и поддержания здоровья. Высокие показатели личностного креативного потенциала имеют отрицательную корреляцию с доступностью здоровья. Это подтверждает обнаруженный ранее факт, согласно которому творчество в представлении студентов может требовать определенных жертв, в том числе создавать трудности для поддержания своего физического и психического благополучия.

У студентов, занимающихся творческой деятельностью, эмоциональный компонент отношения к здоровью оказался положительно связанным с показателями креативного потенциала личности и среды. Вероятно, чем большими способностями к творчеству и возможностями для его реализации обладают студенты, тем более чувствительны они к своему состоянию и переменам в нем (рис. 3).



Рис. 3. Связи различных компонентов отношения к здоровью с креативными характеристиками студентов, занимающихся творческой деятельностью

В то же время креативный потенциал в решении проблем имеет обратную корреляцию с показателем оценки привлекательности ценности «здоровье». Способность нестандартно решать задачи у данных испытуемых отрицательно связана с представлением о необходимости заботиться о своем благополучии. Это еще раз подтверждает то, что студенты, занимающиеся творчеством, могут не в должной мере обеспечивать сохранение и поддержание здоровья.

Выводы по результатам исследования:

1. Здоровье не входит в число наиболее значимых для студентов ценностей, уступая категориям, связанным с семейным благополучием и личной самореализацией.

2. Знания студентов о здоровье опираются на социально одобряемые взгляды на проблему сохранения здоровья и соответствующие этому формы поведения.

3. Студенты, не занимающиеся творчеством, более внимательны к своему здоровью, стремятся в его сохранении к социально-одобряемому поведению. Творчество в их представлении может создавать трудности для поддержания своего здоровья.

4. Студенты, занимающиеся творческой деятельностью, обладают более высокими показателями креативности. У них отмечено достаточно противоречивое отношение к своему здоровью. Чувствительность к своему здоровью сочетается с его малоценностью. Вероятно, что увлеченность, страстность творческой работы менее способствует сохранению здоровья.

5. Необходимо отметить, что виды творческой деятельности, указанные участвовавшими в исследовании студентами, принадлежат преимущественно к сфере художественного творчества. Следовательно, полученные результаты не могут быть использованы для оценки отношения к здоровью у студентов, реализующих творческую деятельность иного типа (научное, техническое творчество или другие виды творчества). Данная проблема требует дальнейших исследований.

Результаты исследования позволили сформулировать следующие рекомендации, направленные на осуществление *психологического сопровождения личностного развития студентов*:

- проводить для студентов психопрофилактические мероприятия с целью создания мотивации на сохранение и поддержание своего здоровья, а также формирования у них представления об оптимальных путях достижения данной цели;
- обеспечивать в процессе обучения студентов условия образовательной среды, потенциально способствующие проявлению и развитию их креативного потенциала;
- стимулировать развитие творческих способностей студентов путем проведения тренингов креативности;
- осуществлять проведение коррекционных мероприятий, направленных на активизацию самоорганизации и саморегуляции творческой деятельности студентов, что будет способствовать сохранению их здоровья.

Список литературы

1. Анисимова С.Ф. Отношение студентов к здоровью как ценности (по материалам социологического исследования) // Управленческое консультирование. – 2014. – № 3 (63). – С. 157–166.
2. Басалаева Н. В., Захарова Т. В. Отношение к здоровью как критерий психологического здоровья студентов-первокурсников // Междунар. журн. эксперимент. образования. – 2013. – № 1 (Т. 2013). – С. 53–56.
3. Бобров А. Н., Власова О. Г. Креативность в системе личностных ресурсов одаренных старшеклассников // Изв. Южного федер. ун-та. – 2006. – № 1 (Т. 56). – С. 80–85.
4. Васильева Н. Ю. Представление о здоровом образе жизни в подростковом и юношеском возрасте // Вестн. Сев.-Вост. федер. ун-та им. М.К. Аммосова. – 2009. – № 4 (Т. 6). – С. 103–108.
5. Васильева О.С., Филатов Ф.Р. Психология здоровья человека: эталоны, представления, установки. – М.: Академия, 2001. – 352 с.
6. Гатальская Г.В., Журавлева А.Е. Развитие осознанного отношения к здоровью в юности // Психолог. журн. – 2008. – №2 (18). – С. 52–59.
7. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 368 с.
8. Ермакова Е.С. Развитие креативного потенциала личности студента // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. Науч. журн. Сер. Психология. – 2014. – № 2 (Т. 5). – С. 13–23.
9. Зощенко М.М. Повести. – М.: Московский рабочий, 1989. – 543 с.
10. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 448 с.
11. Ильиных А.Е., Асанова Н.В. Повседневная креативность: выраженность шизотипических черт личности с точки зрения реальных творческих достижений // Science Time. – 2015. – № 7 (19). – С. 149–153.

12. Кыштымова И.М. Креативность в дискурсе навигационной теории здоровья // Бюлл. Вост.-Сибир. науч. центра Сибир. отд. Рос. акад. мед. наук. – 2015. – № 4 (104). – С. 63–67.
13. Ломброзо Ч. Гениальность и помешательство. – СПб.: Азбука, 2016. – 352 с.
14. Маслоу А.Г. Мотивация и личность / пер. с англ. А.М. Татлыбаевой. – СПб.: Евразия, 1999. – 478 с.
15. Мысина Т.Ю. Формирование ценностного отношения к здоровью у студентов вуза // Вестн. Самар. гуманитар. акад. Сер. Психология. – 2011. – № 2. – С. 46–57.
16. Парандовский Я. Алхимия слова. – М.: Прогресс, 1972. – 335 с.
17. Психология здоровья / под ред. Г.С. Никифорова. – СПб.: Питер, 2003. – 607 с.
18. Пчелкина Е.П. Ценностные предпочтения студенческой молодежи в отношении здоровья: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – М., 2012. – 26 с.
19. Саенко Ю.В. Личностное здоровье и личностная патология // Вестн. Таганрог. ин-та им. А.П. Чехова. – 2010. – №2. – С. 158–165.
20. Сулова Т.С. Некоторые особенности креативных личностей // Системное исследование индивидуальности: тезисы докладов всесоюзной конференции. – Пермь, 1991. – С. 149–150.
21. Фромм Э. Догмат о Христе. – М.: Олимп, 1998. – 416 с.
22. Шалаева М.В. Проблема взаимосвязи гениальности и безумия в современной науке // Вестн. Томск. гос. ун-та. – 2007. – № 304. – С. 86–89.
23. Шулаева М.А. Ценностные представления о здоровье и здоровом образе жизни студенческой молодежи // Вестн. Кемеров. гос. ун-та. – 2010. – № 3. – С. 224–229.

А. Г. Маклаков, Е. А. Бойко

Особенности развития психических познавательных процессов детей-амбидекстров в возрасте 10–12 лет

В работе приведены результаты лонгитюдного исследования психических познавательных процессов детей в возрасте 10–12 лет. Все обследуемые (78 человек, мальчики и девочки) были разделены на группы в соответствии с типом функциональной асимметрии. Было выявлено, что темпы развития психических познавательных процессов в группе детей-амбидекстров могут характеризоваться как более низкие, в сравнении с группой детей-правшей.

Results of longitudinal study of 10–12 years-old children's mental development are shown in the article. 78 subjects of both sexes were divided into the groups according with theirs functional asymmetry's type. It is shown in the article that pace of mental development in the group of ambidexterity children is lower than in the group of right-handed children.

Ключевые слова: амбидекстрия, функциональная асимметрия, динамика психического развития, темп психического развития.

Key words: ambidexterity, functional asymmetry, changes at mental development, pace of mental development.

Изучение психического развития человека – это одна из главных задач психологии. Развитие психики определяется множеством факторов, к которым в том числе можно отнести наследственность, особенности нервной системы, социальное окружение, воспитание в семье и т. д.

Несмотря на то что многие закономерности психического развития уже описаны, их оценка, анализ и поиск новых закономерностей по-прежнему остаются актуальными. Ведь окружение современного человека разительным образом отличается от окружения человека, жившего 50–60 лет назад: увеличилась доступность информации и количество ее источников (телевидение, Интернет, гаджеты), информация стала носить преимущественно развлекательный характер. Как следствие, закономерности развития психики, описанные ранее, могут в настоящее время несколько разниться, может изменяться значимость воздействующих факторов на человека.

Функциональная асимметрия головного мозга может быть отнесена к биологическим факторам психического развития человека, и вероятно, это одно из наиболее сложных явлений для психологического исследования [7]. До настоящего времени нет ни четкого определения феномена, ни четкого алгоритма оценки и описания. Одни исследователи предлагают изучать межполушарную асимметрию как составную часть общей асимметрии

человека [5], другие говорят о том, что функциональная асимметрия мозга предопределяет проявление остальных видов асимметрий (в частности, «рукости») [1].

Роль типа функциональной асимметрии в развитии человека оценивается разными авторами по-разному. Так, например, крайние типы латерализации (крайне правый и крайне левый) иногда рассматриваются в качестве причин, вызывающих затруднения психического развития [9], хотя результаты собственных изысканий авторов не позволяют согласиться с такой точкой зрения [4]. Проведенные ранее исследования показали, что наибольшие трудности в обучении и психическом развитии отмечаются у детей-амбидекстров, по крайней мере у тех из них, у кого данный тип функциональной асимметрии является биологически обусловленным.

В научной литературе анализируется уровень развития творческих способностей и креативности у людей с разными типами функциональной асимметрии [10]. Показано, что вербальная информация воспринимается легче, если доминирует левое полушарие, а невербальная – если правое. В наименьшей степени в научных работах уделяется внимания феномену амбидекстрии. Амбидекстрия, по мнению ряда авторов [2; 3], представляет собой вид функциональной асимметрии, при котором отсутствуют различия между правой и левой рукой, между правым и левым полушарием. Можно предположить, что существование данного типа функциональной асимметрии обусловлено двумя группами факторов: биологическими и социальными.

Биологические факторы – это, например, определенная незрелость мозговых структур (мозолистого тела). По мнению М. Газзаниги, формирование типа функциональной асимметрии напрямую связано с постепенным созреванием мозолистого тела [9]. Социальные факторы – это прежде всего факторы воспитания и обучения. Если ребенок занимается разнообразными видами деятельности, например, рисует, лепит, учиться играть на музыкальном инструменте, занимается теми видами спорта, которые требуют координированного движения рук и ног (например, плавание), то это приводит к тому, что выраженность асимметрии сглаживается и формируется амбидекстрия.

Имея внешне сходные проявления, амбидекстрия может иметь различное происхождение и играть различную роль в развитии человека.

Таким образом, функциональная асимметрия головного мозга – это биологическая характеристика человека, которая может оказывать влияние на психическое развитие человека, в том числе на психические познавательные процессы.

В исследовании приняли участие 78 детей (42 девочки и 36 мальчиков) в возрасте 10–12 лет; все они обучались в одной общеобразовательной школе в пятых классах. Затем эти же дети были обследованы повторно через год, когда уже обучались в шестых классах. На момент первого обследования средний возраст детей составил 10,5 лет, повторного обследования – 11,5.

Для оценки развития психических познавательных процессов была применена батарея интеллектуальных тестов КР-3-85, разработанная Б.М. Кулагиным и М.М. Решетниковым в 1985 г. и включающая в себя семь субтестов, позволяющих выявить особенности развития памяти, внимания, мышления.

Тип функциональной асимметрии определялся по результатам выполнения функциональных проб А.Р. Лурии [6] и теппинг-теста [3]. По итогам проведения психодиагностических методик все дети были разделены на три группы (в зависимости от вида функциональной асимметрии): правши (52 чел.), левши (6 чел.) и амбидекстры (20 чел.). В дальнейшем при оценке развития психических познавательных процессов группа детей-амбидекстров рассматривалась в качестве экспериментальной, а группа детей-правшей – в качестве контрольной; дети-левши были исключены из дальнейшего рассмотрения, вследствие их недостаточной представленности в выборке исследования.

Для того чтобы оценить статистическую значимость различий, был применен t-критерий Стьюдента (для зависимых и независимых выборок). Учитывались различия при вероятностях ошибки: $p \leq 0,05$; $p \leq 0,01$; $p \leq 0,001$.

На первом этапе был проведен сравнительный анализ особенностей развития психических познавательных процессов в группах амбидекстров и правшей в возрасте 10–11 лет. Между детьми из экспериментальной и контрольной групп были выявлены статистически достоверные различия по субтесту «Образное мышление» (КР-3-85) ($t=2,11$; $p<0,05$): дети-амбидекстры справились с данной методикой успешнее, чем их сверстники правши (рис.1). Следовательно, можно говорить о том, что уровень развития образного мышления выше в экспериментальной группе в сравнении с контрольной. Данный факт может быть связан с тем, что в группе правшей доминирует левое полушарие (отвечающее за вербально-логическое мышление), и поэтому задачи, связанные с геометрическими образами, вызывают у них некоторые затруднения. При интерпретации выявленного факта также целесообразно вспомнить общие закономерности развития мышления: образное мышления достигает максимума своего развития в возрасте 7–9 лет (период обучения в начальной школе), на следующем возрастном этапе ведущую роль начинает играть уже не образное а абстрактно-логическое мышление, которое у детей в возрасте 10–11 лет должно быть достаточно развитым. Таким образом, получается, что дети-амбидекстры несколько отстают в темпах развития мышления от своих сверстников.

По остальным показателям между правшами и амбидекстрами в возрасте 10–11 лет статистически значимые различия обнаружены не были.

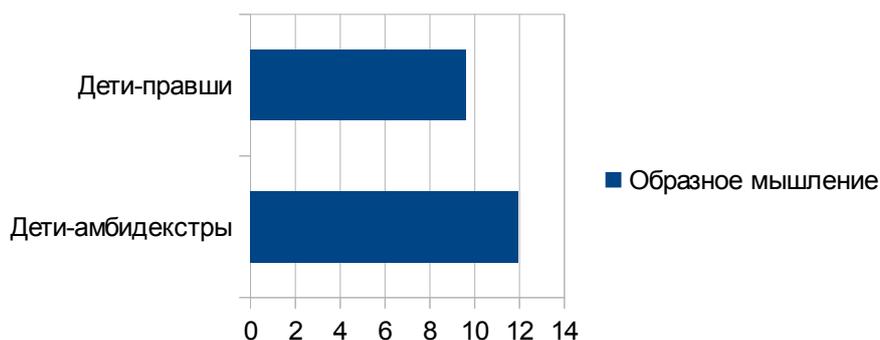


Рис. 1. Показатели развития образного мышления в группах детей амбидекстров и правшей в возрасте 10–11 лет (обучающихся 5 классов)

Повторное исследование через год не выявило статистически достоверных различий между детьми из экспериментальной и контрольной групп (обучающиеся 6 классов). Отсутствие статистически достоверных различий в уровне развития образного мышления в возрасте 11–12 лет может рассматриваться в качестве доказательства предположения о том, что темпы развития мышления в группе детей-амбидекстров несколько ниже.

На следующем этапе исследования был проведен анализ динамики развития психических познавательных процессов в группах амбидекстров и правшей в возрасте от 10 до 12 лет (рис. 2, 3, 4).

В группе амбидекстров между детьми 10–11 лет и детьми 11–12 лет были выявлены статистически достоверные различия в выполнении заданий таких субтестов, как «числовые ряды» ($t=3,12$; $p<0,01$), «вербальная память» ($t=3,01$; $p<0,01$), «установление закономерностей» ($t=2,81$; $p<0,01$), «общий интеллектуальный уровень развития» ($t=2,55$; $p<0,05$). Таким образом, в группе детей-амбидекстров отмечаются положительные сдвиги в развитии памяти, внимания; увеличивается скорость переработки информации (рис. 2).

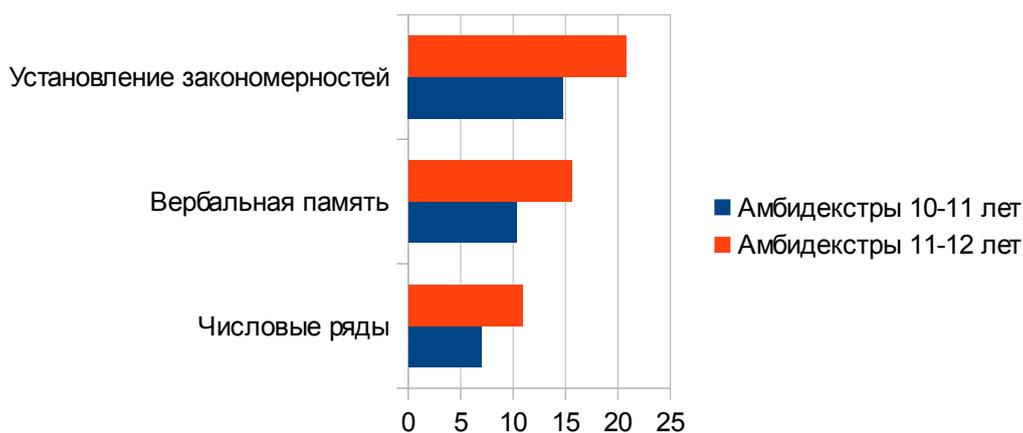


Рис. 2. Динамика показателей интеллектуального развития в группе детей-амбидекстров

В группе детей-правшей в возрасте 10–11 лет и возрасте 11–12 лет были обнаружены статистически достоверные различия в решении заданий по таким субтестам, как: «аналогии» ($t=-2,46$; $p<0,05$), «числовые

ряды» ($t=-3,79$; $p<0,001$), «зрительная память» ($t=-3,41$; $p<0,01$), «образное мышление» ($t=3,31$; $p<0,01$), «вербальная память» ($t=-2,06$; $p<0,05$), «установление закономерностей» ($t=-4,41$; $p<0,001$), «общий интеллектуальный уровень развития» ($t=-4,36$; $p<0,001$) (рис. 3, 4).

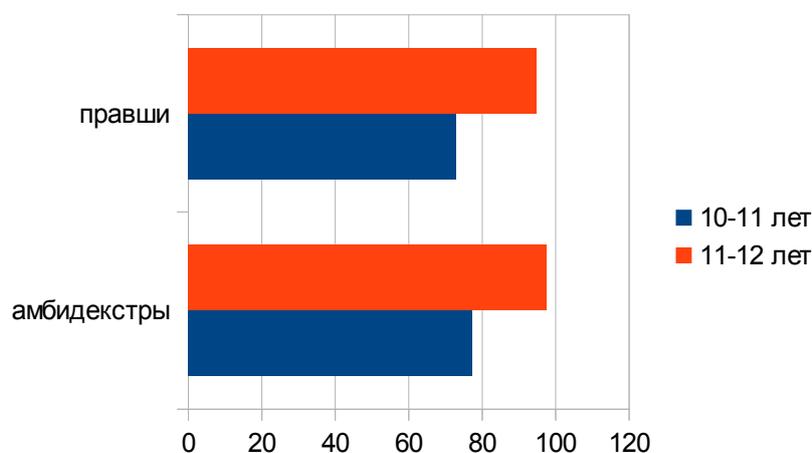


Рис. 3. Показатели общего интеллектуального развития в группах амбидекстров и правшей в возрасте 10–11 лет и в возрасте 11–12 лет

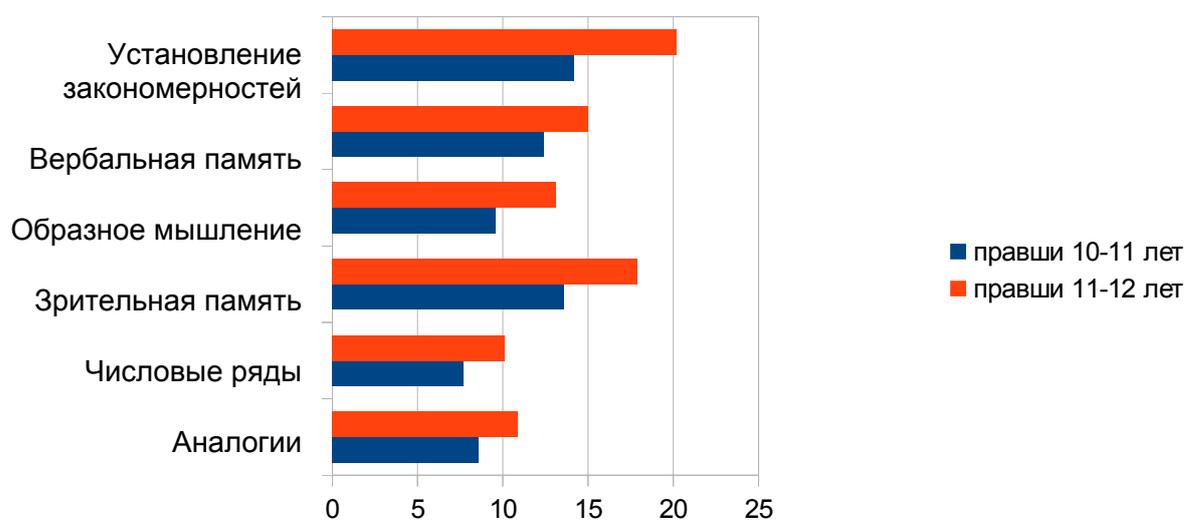


Рис. 4. Динамика показателей интеллектуального развития в группе детей-правшей

Таким образом, у детей-правшей отмечается достаточно интенсивное развитие памяти, внимания, вербально-логического мышления, увеличивается скорость обработки информации. Как видно на рис. 2, 3 и 4 развитие психических познавательных процессов происходит и в группе правшей, и в группе амбидекстров, однако в группе правшей оно проходит более интенсивно и гармонично: отмечается положительная динамика в развитии практически всех оцениваемых психических познавательных процессов.

Таким образом, полученные в ходе лонгитюдного исследования данные о динамике развития психических познавательных процессов позволяют рассматривать тип функциональной асимметрии в качестве фактора,

определяющего проявление закономерностей развития психики. Для известного всем факта, что скорость развития человека является индивидуальной и может как превышать норму, так и отставать от нее, вполне допустимо новое объяснение, если учитывать тип функциональной асимметрии. Наличие амбидекстрии, которая у детей в возрасте 10–12 лет может быть описана как биологически обусловленная, приводит к снижению скорости развития. Общие закономерности (как, например, переход от разного мышления к абстрактно-логическому) в этой группе детей сохраняются, но проявляются позднее, в сравнении с праворукими детьми.

Полученные результаты указывают также на то, что тип функциональной асимметрии в определенной степени определяет интенсивность развития и его гетерохронность. В группе детей-правшей развитие психических процессов более интенсивно и более согласовано: наблюдалось изменение в уровне развития всех оцениваемых психических познавательных процессов. Развитие психических познавательных процессов в группе детей-амбидектров может быть описано как менее интенсивное и более гетерохронное.

Вполне правомерным будет предположение о том, что тип функциональной асимметрии определяет не только развитие психических познавательных процессов, но и формирование личностных качеств, однако такое предположение нуждается в дальнейшей проверке.

Таким образом, у детей в возрасте 10–12 лет выраженность функциональной асимметрии выступает в качестве фактора, определяющего темпы и интенсивность развития психических познавательных процессов.

Тем не менее предположения высказанные в рамках проведенного исследования нуждаются в дальнейшем изучении и подтверждении.

Список литературы

1. Белгородский Л.С., Еникеев Д.А., Сандомирский М.Е. Периодизация психического развития с точки зрения онтогенеза функциональной асимметрии полушарий // Современные проблемы физиологии и медицины. – Уфа: Башкирский гос. мед. ун-т, 1997. – С. 44–63.
2. Березин Ф.Б. Функциональные моторные асимметрии и психомоторные соотношения. Функциональная асимметрия и адаптация человека. – М., 1976.
3. Бизюк А. П. Основы нейропсихологии: учеб. пособие. – СПб.: Речь, 2005. – 293 с.
4. Бойко Е.А. Функциональные асимметрии и успешность школьного обучения. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2007. – 118 с.
5. Брагина Н.Н., Доброхотова Т.А. Функциональная асимметрия мозга. – 2-е изд. – М.: Медицина, 1988.
6. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии. – 2-е изд., стереотип. – М.: Академия, 2013.
7. Маклаков А. Г. Общая психология. – СПб.: Питер, 2016.
8. Пиаже Ж. Психология интеллекта. – М., 1969.
9. Поляков В.М. Колесникова Л.И. Функциональная асимметрия мозга в онтогенезе (обзор литературы отечественных и зарубежных авторов) // Бюлл. ВШЦ СО РАМН. – № 5 (51). – 2006. – С. 322–331.
10. Фабинская А.А., Фомина Е.В. Связь креативности и асимметрии зрительного сенсорного входа у школьников // Наука и школа. – №4. – 2015. – С.135–143.

Концепция личности в акмеологии лидерства: системно-эволюционный подход

В статье предложен системно-эволюционный подход к изучению личности. На основе единой персонологии для исследования личности сформулированы методологические постулаты акмеологии лидерства. В рамках системно-эволюционного подхода личность созидającego организационного лидера рассматривается как вершинный вариант развития самоорганизующихся систем. С точки зрения единой персонологии обосновано, что с культурно-лингвистических, психофизиологических, собственно психологических и социологических воззрений на личность можно выделить три её компонента: «духовный, ликобразный», «внутренний, лично душевный» и «внешний, масочный». Системно-эволюционный подход позволил обосновать трехкомпонентную модель структуры личности и сформулировать ряд закономерностей эволюции систем.

For the study of personality in the article a system-evolutionary approach is proposed. On the basis of a single personology for personality research, the methodological postulates of acmeology of leadership are formulated. Within the framework of the system-evolutionary approach, the identity of the creative organizational leader was considered as the vertex variant of self-organizing system development. From the point of view of a single personology it is justified that from the cultural-linguistic, psychophysiological, psychological and sociological views on personality, it is possible to distinguish three of its components: «spiritual, the countenance divine», «inner, personally spiritual» and «external, masked». The system-evolutionary approach allowed to substantiate a three-component model of the personality structure and to formulate a number of regularities in the evolution of systems.

Ключевые слова: акмеология лидерства, единая персонология, личность созидającego организационного лидера, методологические постулаты концепции личности в акмеологии лидерства, теория эволюции самоорганизующихся систем, трехкомпонентная модель личности созидającego организационного лидера.

Key words: acmeology of leadership, single personology, personality creative organizational leader, the methodological postulates of the concept of personality in acmeology of leadership, the theory of evolution self-organizing systems, three-component model of the personality creative organizational leader.

Одной из задач, которую решала наука на протяжении длительного времени, было изучение личности. Возможно, именно размышления Р. Декарта о рефлексе, по мнению П.К. Анохина, «породили» физиологию высшей нервной деятельности И.П. Павлова [2], подобно этому, на наш взгляд, и идея Г. Лейбница о монадах в конце концов привела к возникновению науки о личности – персонологии.

Можно выделить три периода в развитии персонологии, которые отличаются различным пониманием научного статуса направления, исследующего личность.

Первоначально проблема личности решалась косвенно в рамках других наук и практик: философии, педагогики, медицины, юриспруденции, социологии и др. На данном этапе развития науки о личности она во многом была прикладной, обслуживающей запросы других наук и практик.

С момента возникновения психологии как самостоятельной науки возникают направления, которые исследование личности, её развития и воспитания позиционируют как основную проблему. В 1938 г. Г. Мюррей предложил термин «персонология», понимая, что наука о личности – это экспериментальное направление психологии. В результате за рубежом за относительно короткий период времени с момента появления психологии еще в первой половине XX века оформилась её самостоятельное направление или, как принято говорить в России, отрасль психологии [33]. В нашей стране только во второй половине XX века психология личности окончательно оформилась в самостоятельное направление психологии [4]. В данный период психология личности формально выделилась из других отраслей психологии (общей, клинической, социальной психологии и др.). Отметим, что по своему генезису это интегративная наука, которая синтезирует знания многих отраслей психологии. За короткий промежуток времени наука о личности изменила свой научный статус. Она по праву должна считаться не только прикладной, но в первую очередь фундаментальной научной дисциплиной психологии, синтезирующей знания о личности, полученные в разнообразных отраслях психологии, которые могут использоваться прикладными направлениями для решения исследовательских и практических задач.

В последние годы вновь поднимается вопрос о том, что научный статус персонологии выходит за рамки психологии. Отметим, что интегральное воззрение на персонологию предлагал С. Мадди, который пытался достичь синтеза знаний о личности. Он считал, что персонология – это не только наука, но и профессия, которая базируется на гуманитарных знаниях, экспериментальной психологии личности и на практике психотерапии и консультирования [31]. С. Мадди выдвинул смелую научную идею, пытаясь соединить то, что еще никому в психологии не удалось сделать, объединить знания, полученные на базе трех парадигм: гуманитарной, естественнонаучной и практической.

На современном этапе научного познания личности этот проект развивают В.А. Петровский, Е.Б. Старовойтенко, который предлагают свою версию интегративной науки о личности, называя её «общая персонология». Общая персонология призвана не только исследовать личность, но и

помочь каждому человеку стать личностью, сохранить себя, утвердить себя в мире и влиться в общество личностей. По мнению авторов, общая персонология – это единство фундаментальной психологии личности, «психопрактик», толкования личности с позиции культурологии, философской антропологии, персонализма, педагогической антропологии (авторы имеют в виду ценностные ориентиры построения жизни людей), антропософии, социософии, культурософии (имеется в виду постижение духа и духовного в человеке) [18].

Следовательно, общая персонология В.А. Петровского, Е.Б. Старовойтенко – это некий проект, который, как и в случае с концепцией С. Мадди, может быть реализован только в случае успешного синтеза трех парадигмальных оснований.

Разрабатывая концепцию личности созидающего организационного лидера, отметим, что в акмеологии лидерства под концепцией личности будем понимать базовые предположения (методологические постулаты), основную точку зрения (руководящую идею), систему понятий, которые позволяют трактовать личность как научный феномен, раскрывая её содержание.

Сформулируем методологические постулаты концепции личности в акмеологии лидерства. Во-первых, определимся с научным статусом того направления в науке, которое изучает личность. Отметим, что сама акмеология – это наука, интегрирующая знания естественнонаучных, гуманитарных и общественных наук [1]. Следовательно, с позиции акмеологии наука о личности – это не просто раздел психологии, её отрасль. В этой связи можно сформулировать первый методологический постулат. Отличительная особенность акмеологического воззрения на познание личности заключается в том, что наука о личности – это интегративная единая персонология, которая выходит за рамки психологии и изучает естественнонаучные, собственно психологические и социальные факторы развития и функционирования личности лидера. Необходимо, подчеркнуть, что данная наука находится на начальном этапе своего становления. Поэтому правомерно говорить о проекте единой персонологии. В этой связи возникает методологическая опасность оказаться в «ловушке» эклектизма, т. е. механического объединения разнородных представлений о личности, которые не приносят в содержание личности ничего нового. Разрабатывая единую концепцию личности необходимо интегрировать разнокачественные знания, полученные в рамках трех парадигм: естественнонаучной, гуманитарной и практической.

Вторая отличительная особенность проистекает из базового постулата классической акмеологии: изучение вершинных форм развития человека [1]. Если исходить из того, что человек – это поликачественное развивающееся существо, то личность его высшее качество. При этом личность не просто социальное качество человека, не какая-то отдельная сторона человека, а качество, характеризующее человека как целое [5]. Акмеология призвана изучать акмеформы личности. Данное положение имеет важное методологическое значение для единой персонологии и позволяет сформулировать второй методологический постулат концепции

личности в акмеологии лидерства. Содержание личности, её природа может быть понята, если будут изучаться её вершинные проявления, так как содержание личности зависит от уровня развития. Для того чтобы наиболее полно раскрыть содержание личности необходимо исследовать её акмеформы. При этом только из вершинных форм развития личности можно понять низшие варианты её развития личности, но не наоборот. Данная идея, как известно, принадлежит родоначальнику гуманистического направления А. Маслоу, который осознанно выступал против воззрений З. Фрейда, говоря о том, что необходимо изучать здоровую, а не невротическую личность [14].

Третья особенность акмеологического воззрения на познание личности напрямую связана с акмеологией лидерства. Объект исследования данного научного направления, как считает А.А. Деркач, не сводится только к отдельному человеку, а включает и вершинные варианты развития общностей людей [1]. В этой связи выявление отличительных признаков вершинного развития упорядоченных сообществ людей, в том числе организаций, – одна из задач акмеологии, в частности её нового направления: акмеологии лидерства [6; 7]. Данная особенность позволяет сформулировать третий методологический постулат концепции личности в акмеологии лидерства. Известно, что личность существует благодаря «конструированию миров», как реальных, так и виртуальных. Исходя из природы личности, чтобы изучать её акмеформы, необходимо выйти за пределы одного человека и первоначально выявить вершинные проявления сообщества людей. При этом одним из таких проявлений является организационное созидающее лидерство, благодаря которому организованные группы людей приобретает черты, которые соответствуют акмеологическим представлениям о вершинном развитии общностей людей. Созидающее организационное лидерство – это процесс взаимодействия лидера и его последователей, который представляет собой сотворчество. В данном процессе организующим началом является деятельность креативного организационного лидера, носителем которой является его личность [5–7]. Следовательно, первоначальное выявление вершинной формы личности находится за её пределами. Является «внеличностным», т. е. предполагает оценку «социального окружения». Однако необходимо уточнить данное понятие. Нас прежде всего интересует то окружение, те социальные объекты и процессы, которые «творит» личность, создавая себя. Применительно к личности лидера – это продукт сотворчества в виде организованного сообщества, а также процесс его создания, т. е. созидающее организационное лидерство, как особый тип взаимодействия лидера и окружения.

Сформулированные методологические постулаты концепции личности в акмеологии лидерства, позволяют определить основную точку зрения концепции личности в акмеологии лидерства. Можно предположить, что личность созидающего организационного лидера является акмеформой.

Для исследования данной акмеформы, необходимо в первую очередь уточнить понимание личности.

Отправным моментом научной трактовки данного феномена является этимологический анализ слова «личность», который в концентрированном виде содержит толкование данного феномена. Обычно считают, что слово «личность» происходит от слова «персона» («persona») – социальная маска индивида. В этой связи личность можно трактовать как внешнее, социально-ролевое качество человека. Однако еще Г. Олпорт считал, что данное слово происходит от «рег» (через, сквозь) и «sonus» (звук). Он говорил о двойственной природе слова «личность», о единстве внешнего и внутреннего, духовного и телесного, считая, что за внешним, «масочным», скрыто «внутреннее», душевно личное актера [26]. В рамках зарубежных традиций существует иное, более глубокое толкование личности. Считается, что слово «личность» происходит от латинского слова «per se» (сам себя, как таковой). В.А. Петровский, Е.Б. Старовойтенко считают, что в данном случае этимологически слово «личность» означает внутренняя сущность, самопричинность, существование в себе и данность для себя [18]. Говоря о внутренней сущности личности, А. Менегетти использует для её глубинного толкования термин «Ин-се» [15]. В отечественных традициях толкование личности не сводится только к личине, внешней маске. Термин «личность» произведен от слова «лик» (лицо, изображение божества, внешнее как выражение внутреннего, как единство духовного и его телесного воплощения).

Все эти описания личности как научного феномена имеют право на существование. Итак, феноменология личности сложна. Это и глубинное, но не только инстинктивное, как в концепции З. Фрейда и его учеников. Это глубинно вершинные проявления личности, её духовное. Это и внешнее и внутреннее, затрагивающее и телесное в личности.

Итак, этимологический анализ слова «личность» позволяет прийти к пониманию скорее компонентов личности. По крайней мере, можно выделить три компонента личности: «духовный, ликообразный», «внутренний, лично душевный» и «внешний, масочный».

Если следовать истокам отечественной науки о личности, то еще В.М. Бехтерев, выделяя два компонента в структуре личности (координирующее и направляющее начало), обращал внимание, что направляющее начало – это не только индивидуальное отношение к окружающим условиям, но, главное, оно предполагает самостоятельный компонент, утрата которого делает человека безличным [8].

Не отрицая двухкомпонентную композицию личности по А.Ф. Лазурскому, подчеркнем, что его классификация личности основывается не только на эндопсихике и экзопсихике, но и включает третий элемент – активное приспособление к окружающей среде [10].

Трёхкомпонентная модель личности была предложена З. Фрейдом, который выделил «Оно» (инстинктивный компонент, связанный с гомеостазом); «Эго» (производное от «Ид», осуществляющее приспособление организма к реальности, сохранение его целостности за счет отсроченных реакций); «Суперэго» («Идеал Я» как некая система внешне детерминированного контроля на основе норм, ценностей, запретов, приобретаемых в процессе социализации) [22].

Интересным является временная трехкомпонентная структура личности, описанная П. Жане, который считал, что личность есть соединение в психической жизни индивида всего прошлого, настоящего и предвидимого будущего [9].

С первого взгляда отечественные представления о структурах личности не соответствуют трехкомпонентной модели. Так, структура личности по В.Н. Мясищеву включает четыре компонента: доминирующие отношения, психический уровень, динамику реакций (темперамент) и общую структуру личности, которая не рядоположена трем основным компонентам, а представляет их взаимосвязь. Следовательно, в структуре личности по В.Н. Мясищеву выделяется, строго говоря, три компонента [16].

Отметим, что трехкомпонентная модель личности (дух, душа, тело) представлена в мировых религиях [23].

Трехкомпонентная структура личности хорошо согласуется с принятой в отечественной психологии концепцией детерминации личности, получившей название «Движущие силы и условия развития» [4].

Если считать, что единая персонология – это синтез знаний, то можно предположить, что трехкомпонентная структура личности опирается не только на гуманитарные знания, но и имеет естественнонаучную и социологическую основу.

За исходную естественнонаучную концепцию, которая обосновывает трехкомпонентную структуру личности, может быть взята системно-динамическая теория локализации высших психических функций А.Р. Лурия, который выделял три основных структурно-функциональных блока [13].

С точки зрения социологии, которая исследует социализацию личности, выделяют микро-, мезо- и макросоциальную среду [25].

Итак, если за основу структуры личности создающего организационного лидера примем трехкомпонентную композицию, то возникает необходимость, исходя из современных достижений персонологии, обосновать правомерность данной концепции, описав её генезис и определив содержание каждого из трех компонентов применительно к такой акмеформе как личность создающего организационного лидера.

Для обоснования трехкомпонентной модели личности и раскрытия её содержания будем опираться на естественнонаучную парадигму, которая позволяет обосновать трехкомпонентную структуру личности создающего организационного лидера.

Естественнонаучная парадигма применительно к исследованию личности часто конкретизируется в виде биологического подхода, т. е. к поиску биологических условий существования личности, к пониманию соотношения индивида и личности. С нашей точки зрения естественнонаучная парадигма позволяет выявить генезис происхождения личности, её предысторию. В этой связи необходимо обратиться к идее эволюции. Однако так как генезис личности несводим к только биологическим законам эволюции необходимо опираться на общую естественнонаучную категорию, которой является понятие «система». В этой связи происхождение личности рассматривается как эволюция систем. Следовательно, можно говорить о системно-эволюционном подходе к исследованию личности.

Исходная точка эволюции систем может быть определена на основе синергетики, как науке уточняющей системные воззрения. С точки зрения синергетики самоорганизация – это единый механизм функционирования всех систем независимо от их природы [24]. Следовательно, началом эволюции систем являются системы, которые спонтанно организуются без внешнего вмешательства. В данном классе систем изначально функционирует первый механизм, присущий всем системам, как их онтологическая основа существования. Данный механизм позволяет упорядочивать энергетические потоки, запускает информационный обмен со средой, «рождает» систему как таковую из хаоса. Это, строго говоря, предыстория возникновения личности как системы.

На дальнейшем этапе эволюции систем спонтанный механизм трансформируется в механизм устойчивой организации – гомеостаз. Отметим, что данный механизм возникает с появлением живых существ. В гомеостатических системах потенциальная информация, какой она является в спонтанно организующихся системой, превращается с помощью регуляторных механизмов с отрицательной обратной связью в актуальную информацию. Следовательно, гомеостатические системы обладают механизмом использования актуальной информации для сохранности своей структуры, в конце концов, для своего существования.

В психологии личности существуют концепции, которые приравнивает личность к гомеостатическим системам, например концепция З. Фрейда [22]. Личность функционирует с помощью механизма «разрядки напряжения», его редукции как основной движущей активности личности. Однако еще К. Гольдштейн изначально выступал против принципа гомеостаза и считал, что влечение и связанная с ним разрядка напряжения является признаком невротической личности, для которой характерно нарушение способности к саморазвитию как процессу реализации, актуализации заложенных изначально в личности потенциалов [28]. Следовательно, гомеостатическая система не может рассматриваться как вершинный вариант самоорганизующихся систем.

В то же время, чтобы личность могла существовать, необходим такой механизм, который обеспечивает сохранность её структуры, устойчивость функционирования. И таким механизмом, применительно к личности – это не просто гомеостатическая регуляция, а саморегуляция.

Поиск нового класса самоорганизующихся систем выводит нас на механизм спонтанной активности. Идея спонтанной активности принадлежит Г.В. Лейбницу, который ввел понятие апперцепции, посредством которой и осуществляется спонтанная, т. е. независимая от внешних причин, активность сознания и самосознания [11]. Следовательно, отличительным признаком следующего переходного класса самоорганизующихся систем от гомеостатических систем является способность к спонтанной активности, благодаря которой система, взаимодействуя со средой, случайно, методом проб и ошибок, сохраняя и даже усиливая внутреннее напряжение, добивается, несмотря на внешние и внутренние преграды, полезного, ценного для себя результата. Наличие способности к спонтанной активности подтверждается результатами исследования, выполненными в рамках

концепции М. Селигмана выученной беспомощности, которая рассматривается как состояние утраты спонтанной способности [34]. Возникновение механизма спонтанной активности усложняет гомеостатические системы, превращая их в целеустремленные.

Необходимо отметить, что спонтанная активность проявляется в первичном побуждении, эмоциональных переживаниях, которые ещё не оформились в осознанную, рациональную форму. При этом данная способность характеризуется тем, что, чем больше расхождение между побуждением и возможностью реализовать это стремление, тем выше уровень спонтанной активности, готовности не покоряться судьбе, преодолевать трудности. С формальной точки зрения механизм спонтанной активности – это механизм, который определяется как регуляция с положительной обратной связью. С содержательно психологической точки зрения этот механизм является скорее не рационально-волевым, а в большей степени мотивационно-эмоциональным.

Отметим, что в целеустремленных системах помимо спонтанной активности возникает антиципирующий эмоциональный контроль, как обязательный механизм такого класса систем, который позволяет избежать ошибок функционирования целеустремленных систем, с помощью эмоций тревожного ряда предвидеть опасности и угрозы для этих систем.

Личность как целеустремленная система представлена в социально-когнитивной концепции А. Бандуры, который вводит понятие «самоэффективность». По мнению А. Бандуры, в регуляции поведения нет более существенного механизма, чем воспринимаемая эффективность или убеждение в собственной эффективности, в собственных способностях организовать и осуществить действия, требующиеся для того, чтобы произвести данные результаты. Самоэффективность – это базис свободы, так как при воздействии на себя проявляется двойственная природа «Я», которое выступает одновременно как субъект и объект. Самоэффективность является универсальным мотивационным механизмом, действующим практически во всех сферах жизнедеятельности человека [27].

Личность как целеустремленная система помимо механизма самоэффективности, самомобилизации должна обладать, как уже отмечалось, способностью к предвосхищению маловероятных угроз для её существования и реализации намеченных целей. Данный механизм описал в теории самоконтроля Г.С. Никифоров, раскрывая психологическое содержание самоконтроля, сформулировал концепцию «кольца в кольце». В соответствии с этой концепцией имеет место как бы включение кольца в кольцо, т. е. в замкнутый гомеостатический контур регуляции вписано, встроено кольцо механизмов самоконтроля [17].

В дальнейшем целеустремленные системы за счет возникновения способности формирования цели; сбора и анализа информации о внешней обстановке, об условиях; принятия решения о характере необходимых действий по достижению поставленной цели; выбора или построения соответствующей программы этих действий; реализацию намеченной программы и сопоставления ожидаемого и достигнутого результата,

трансформируются в целенаправленные системы. Впервые этот класс систем был выделен Р. Аккофом, Ф. Эмери [3]. Хотя ради справедливости необходимо отметить, что первым этот класс систем описал П.К. Анохин, который ввёл понятие «функциональная система». Отличительной особенностью целенаправленных систем является наличие механизмов целеполагания и целеобразования – процесса порождения новых целей. При этом под целью понимается образ предвосхищаемого «потребного» будущего или полезного результата [2].

Личность как целенаправленная система наиболее полно рассмотрена в концепции личностных конструктов Дж. Келли, который считал, что люди воспринимают свой мир при помощи моделей, называемых конструктами, позволяющие прогнозировать будущие события так точно, насколько это возможно. При этом для целенаправленной системы будущее в ориентировочной фазе представлено в виде нескольких возможных конструктов, которые благодаря механизму принятия решения оцениваются и, как следствие, ограничивается число альтернативных конструктов до количества, наиболее приемлемого в данной ситуации. Во время фазы исполнения человек выбирает направление действий и сопровождающее его поведение [30].

Проведенные исследования позволили отнести личность к целенаправленным системам, отличительной особенностью которых является возможность осуществлять целенаправленную активность не в одном, а в нескольких направлениях. Эта особенность является как потенциальная возможность самодетерминации, которая является механизмом свободы личности. Данная идея обоснована в концепции «инструментальные ресурсы свободы» Д.А. Леонтьева [12].

Следовательно, переходной формой от целенаправленной системе к системам высшего порядка являются самодетерминирующие системы. Данный класс систем не раскрывает отличительную особенность личность как особого класса систем. Личность, безусловно, является самодетерминирующей системой, но не наоборот. Возникновение самодетерминирующих систем связано с появлением, например у высших приматов, не только способности к обобщению и абстрагированию, и даже не только способности к символизации, но и способностей к планированию своих действиях, к самоузнаванию, пониманию и прогнозированию действий других особей; использованию «социальных знаний» в своих целях для манипулирования другими.

Следовательно, возникает необходимость рассмотреть возможность существования систем высшего порядка, как дальнейшей этап их эволюции.

Данный класс систем исследовался в гуманистическом и экзистенциальном направлениях психологии личности.

Истоки гуманистической психологии личности были разработаны К. Гольдштейном, который разработал концепцию самоактуализации [28].

Идеи К. Гольдштейна развивали А Маслоу и К. Роджерс. А. Маслоу понимал под самоактуализацией процесс, который включает в себя здоровое развитие способностей людей, чтобы они могли стать тем, кем могут стать, а значит осмысленно и совершенно [14].

Взгляды К. Роджерса близки воззрениям К. Гольдштейна. Как отмечает Д.А. Леонтьев, общим для этих двух авторов является то, что самоактуализация имеет биологическую природу и отражает целостность организма. Собственно психологические аспекты самоактуализации являются вторичными. К. Роджерс включает тенденцию сохранения исходного состояния организма или гомеостатический механизм в явление самоактуализации в качестве необходимой её предпосылки. Оба автора рассматривают самоактуализацию как единственную тенденцию организма, то есть отрицают наличие отдельных частных мотивов. Отличительной особенностью концепции К. Роджерса, имеющее значение для понимания саморазвития личности, является представления о возможности существования двух самоактуализаций: организма и личности. По мере того, как формируется и развивается личность она стремится актуализировать себя. При этом направления актуализации организма и актуализации личности оказываются различными или даже противоположными или неконгруэнтными, что и лежит в основе невроза. И в этом конфликте К. Роджерс отдаёт предпочтение направленности актуализации организма [20].

К. Роджерс связывает самоактуализацию с развитием, ростом. Под стремлением к самоактуализации К. Роджерс понимает свойственную всем живым организмам стремление к росту, развитию, созреванию, тенденцию проявлять и актуализировать все способности организма в той мере, в какой эта активизация способствует развитию организма или личности. К. Роджерс характеризует стремление к развитию широко. Это и дифференциация органов и функций, и рост организма, и повышение эффективности усилий за счёт использования орудий, и стремление к новым впечатлениям ради них самих, которое явно видно уже у младенца, и экспансию и дифференциацию организма путём размножения, и стремление к автономии, и к усилению контроля над событиями [20].

Следовательно, представители гуманистического направления рассматривают самоактуализацию через призму саморазвития личности. В связи с неоднозначностью понимания феномена самоактуализации как психологического механизма саморазвития личности возникает необходимость поиска других механизмов личности, которые позволяют дифференцировать саморазвивающиеся системы от других классов самоорганизующихся систем.

Необходимо отметить, что уже в работах К. Гольдштейна как синоним понятию самоактуализации используется термин «самореализация» [28]. По мнению Д.А. Леонтьева, понятия самоактуализация и самореализация отражают различные психологические явления [12]. Понятие самореализации гораздо шире, оно не привязано к определённой теоретической парадигме и обозначает процессы личностного развития и трансляции личностью своего содержания другим и культуре через созидательные и коммуникативные процессы. Понятие самоактуализации представляет собой конкретную теоретическую трактовку развития и самореализации личности, сложившуюся в гуманистической научной парадигме. Следовательно, самореализация не позволяет уточнить отличительные признаки саморазвивающихся систем.

В литературе самоактуализация также сопоставляется с другим психологическим феноменом – самоотрансценденцией. Так, А.А. Реан, Я.Л. Коломинский считают, что идея самоактуализации, взятая в «чистом виде» является недостаточной для построения психологии личностной зрелости. Для этого необходимо представление о самоактуализации рассматривать в единстве с представлениями о самоотрансценденции. При этом под самоотрансценденцией они понимают выход человека за пределы своего «Я», с его преимущественной ориентацией на окружающих, на свою социальную деятельность. Иначе говоря, на всё то, что, так или иначе, нельзя отождествить с самим собой. Такое понимание самоотрансценденции обусловлено тем, что самоактуализация, с её доминирующей направленностью на раскрытие потенциала человека, т. е. на достижение самоидентичности и самопринятия, не исключает эгоистических тенденций развития личности [19]. В связи с этим и появилось известное выражение В. Франкла о том, насколько гуманистична гуманистическая психология.

Итак, для понимания личности как самодетерминирующей саморазвивающейся системы, необходимо раскрыть понятие самоотрансценденции как механизма саморазвития свободной личности.

Уже упомянутый В. Франкл, раскрывая понятие «свободный человек», утверждал, что свобода вытекает из самой природы человека из его способности к самодистанцированию, т.е. принятию позиции по отношению к самому себе, а также из способности к самоотрансценденции — выходу за пределы себя как данности, преодолению себя. Человек свободен благодаря тому, что его поведение определяется, прежде всего, ценностями и смыслами, локализованными в этом измерении. Такая свобода позволяет человеку становиться иным [21].

Близкую точку зрения с В. Франклом на самоотрансценденцию предлагает и М. Итурате. Он утверждает, что человек обретает свободу благодаря тому, что создает смыслы, которыми руководствуется в своем поведении, выходя тем самым из сферы влияния природных закономерностей [29].

Системное представление о личности на основе самоотрансценденции как механизма саморазвития личности было предложено Д.А. Леонтьевым. Он обобщил результаты исследований самодетерминации и исходя из мультирегуляторной модели личности, предложил свою трактовку механизма самоотрансценденции. Процессы взаимодействия человека с миром и управление этих процессов осуществляются на нескольких уровнях. Высшие самоуправляющие инстанции позволяют субъекту освободиться от детерминирующего влияния низших, трансцендировать их. Сдвиг на более высокий уровень управления, трансценденция закономерностей, действующих на нижележащих уровнях, дают человеку относительную свободу, освобождая его от многих видов детерминации. Самодетерминация, а, следовательно, и свобода, заключаются в подъеме на более высокий уровень управления, на котором преодолеваются

остальные. Д.А. Леонтьев, также считает, самодетерминация человеческих действий характеризуется в кибернетических понятиях помимо многоуровневости, также и многовершинностью. Личность — это система, которая является многовершинной, так как может исследовать каждое причинное влияние на нее под углом зрения его соответствия не одному набору принципов, а множеству. Самоотрансцендентация — это высший уровень управления личности как самодетерминирующей, саморазвивающейся системы, позволяющей реализовать особую форму активности, которая, по мнению Д.А. Леонтьева, характеризуется тремя признаками: осознанностью, опосредованностью ценностным «ради чего» и управляемостью в любой точке. Осознанность проявляется в рефлексии, в понимании воздействующих на субъекта сил. При этом речь идет об осознании не только того, что есть, но и того, чего пока еще нет, — осознании имеющихся возможностей, а также предвосхищении вариантов будущего. Управляемость проявляется в наличии четких ценностных ориентиров и в решительности вмешиваться в ход собственной жизни. Ценностная основа самоотрансцендентации — это то, что придает свободе смысл, задаёт и изменяет систему детерминант, которые делают действия субъекта целенаправленными, последовательными и предсказуемыми [12].

Выводы

Обобщая результаты исследований, можно применительно к пониманию личности созидающего организационного лидера сформулировать ряд закономерностей эволюции систем:

1. С точки зрения системно-эволюционного подхода личность созидающего организационного лидера как вершинный вариант эволюции систем представляет собой результат постепенного усложнения систем от гомеостатических через целеустремленные к целенаправленным, а от них через самодетерминирующиеся к саморазвивающимся систем. При этом на каждом этапе эволюции возникают новые механизмы самоорганизации которые не исчезают, а, трансформируясь, включаются в систему более высокого порядка.

2. Системно-эволюционный подход позволил обосновать трехкомпонентную модель личности созидающего организационного лидера, которая включает подсистемы саморегуляции, самоуправления и саморазвития. Эти компоненты организованы по принципу встроенных систем с переходными границами. Данные системы отличаются от систем, организованных по принципу «матрешки» тем, что между её компонентами не жестких границ, а существуют переходные формы: целеустремленные и самодетерминирующиеся.

3. Трехкомпонентную структуру личности созидающего организационного лидера как саморазвивающиеся системы можно представить следующим образом: подсистема саморегуляции с гомеостатическим механизмом встроена в подсистему самоуправления. Переходными механизмами являются функциональные блоки целеустремленной системы:

спонтанной активности и предвидения угроз. Подсистема самоуправления с механизмами целеполагания и целеобразования, в которую встроена подсистема саморегуляции, включена в подсистему саморазвития, включающая механизм самотрансценденции, Переходным механизмом от целенаправленных к саморазвивающимся системам является функциональный блок самодетерминации, позволяющий осознавать себя, выделять себя из окружающего мира.

Список литературы

1. Акмеология: учеб. / под общ. ред. А.А. Деркача. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 688 с.
2. Анохин П.К. Биология и нейрофизиология условного рефлекса. – М.: Медицина, 1968. – 546 с.
3. Аккоф Р., Эмери Ф. О целеустремленных системах. – М.: Советское радио, 1974. – 272 с.
4. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека. – М.: МГУ, 2007. – 528 с.
5. Белов В.В. Организационная одарённость. – СПб.: Астерион, 2008. – 400 с.
6. Белов В.В. Проблема организационного лидерства: акмеологический подход // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. – № 1. – Т. 5 Психология. – 2014. – С. 40–50.
7. Белов В.В. Проблема развития личности в акмеологии лидерства // XXI Царско-сельские чтения: материалы международной научной конференции, 25–26 апр. 2017 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2017. – С. 292–295.
8. Бехтерев В.М. Личность и условия её развития и здоровья // Материалы II съезда русских психиатров. – Киев, 1905.
9. Жане П. Психологическая эволюция личности. – М.: Академический проект, 2010. – 399 с.
10. Лазурский А.Ф. Избранные труды по психологии. – М., 1997. – С. 9–13.
11. Лейбниц Г.В. Сочинение в четырех томах. Т. 1. – М.: Мысль, 1982. – 636 с.
12. Леонтьев Д.А. Самореализация и сущностные силы человека // Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива постсоветской психологии / под ред. Д. А. Леонтьева, В. Г. Щур. – М., 1997. – С. 156–175.
13. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие. – 8-е изд., стер. – М.: Академия, 2013. – 384 с.
14. Маслоу А. Мотивация и личность. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
15. Менегетти А. Психология лидера / пер. с итал. – 4-е изд., – М.: Онтотпсихология, 2004. – 256 с.
16. Мясищев В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии // Психология отношений. – М.; Воронеж, 1995. – С. 17–23.
17. Никифоров Г.С. Психологические основы самоконтроля (в системах «человек – машина»): автореф. ... докт. дис. – Л., 1979.
18. Петровский В.А., Старовойтенко Е.Б. Наука личности: четыре проекта общей персонологии // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2012. – Т.9. – № 1. – С. 21–39.
19. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. – СПб.: Питер, 2000. – 416 с.
20. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию, становление человека. – М.: Прогресс, Универс. – 1994. – 480 с.
21. Франкл В. Человек в поисках смысла: сб. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
22. Фрейд З. Я и Оно // Психология бессознательного: сб. произведений / сост., науч. ред., авт. вступ. ст. М.Г. Ярошевский. – М.: Просвещение, 1990. – 448 с.
23. Фрейджер Р., Фейдимен Дж. Теории личности и личностный рост. – М.: ОЛМА ПРЕСС, 2004. – 657.
24. Хакен Г. Синергетика. – М.: Мир, 1980. – 406 с.

25. Хриенко А.П. Социальная среда (макро-, мезо- и макросреда) // Тезаурус социологии. Тематический словарь-справочник / под ред. Ж.Т. Тощенко. – М.: Юнита-Дана, 2009. – С. 195–197.
26. Allport G. W., Personality: A psychological interpretation. N.Y.: Hoit, 1937.
27. Bandura A. Self-efficacy: the exercise of control. N. Y.: W.H. Freeman & Co, 1997.
28. Goldstein, K. (1940). Human nature in the light of psychopathology. New York: Schocken
29. Iturrate M. Man's freedom: Freud's therapeutic goal // Readings in Existential Psychology and Psychiatry / Ed. K. Hoeller. 1990. P. 119-133.
30. Kelly, G. A. (1955). The psychology of personal constructs. New York: Norton.
31. Maddi, S.R. Personality theories: a comparative analysis Homewood, Ill: Dorsey Press, 1968.
32. Maslow A. Motivation and personality. N. Y., 1954.
33. Murray, H. A. Explorations in Personality. New York: Oxford University Press, 1938.
34. Seligman, M.E.P. (1991). Learned optimism. New York: Alfred Knopf.

*А. А. Беляева, М. П. Габова, А. С. Галченко,
В. Н. Софьина, И. Ю. Катушонок, О. Д. Полежаева*

Мотивационная основа развития профессиональной компетентности руководителей и студентов

В статье рассматривается мотивационная основа развития профессиональной компетентности руководителей и студентов как многоуровневая и многомерная система. Исследуется мотивация учебной и профессиональной деятельности магистров и руководителей. Определяются ведущие мотивы деятельности, способствующие усовершенствованию учебного процесса в системе непрерывного образования с использованием проектных технологий, в том числе в системе повышения квалификации руководителей.

The article considers the motivational basis for the development of professional competence of managers and students as a multilevel and multidimensional system. The motivation of educational and professional activity of masters and leaders is investigated. The leading motives of the activity are determined, which contribute to the improvement of the educational process in the system of continuous education using design technologies, including in the system of professional development of managers.

Ключевые слова: мотивация, компетентность, образование, руководитель, магистр, непрерывное образование.

Key words: motivation, competence, education, leader, master, continuous education.

Исследование мотивации студентов и руководителей является важной и актуальной задачей, непосредственно связанной с качеством обучения и профессиональной деятельности. Мотивация представляет собой совокупность стойких мотивов, определяющих направленность личности, ее ценностную ориентацию и деятельность [1].

Мотивационно-целевая основа учебной и профессиональной деятельности представляет собой сложную многоуровневую и многомерную систему.

Одним из средств развития мотивационной сферы студентов и руководителей выступила специально организованная проектная деятельность, направленная на формирование профессиональной компетентности в системе учебно-профессиональной интеграции.

Профессиональная компетентность представляет собой системную динамично развивающуюся характеристику личности (совокупность способностей знаний, умений, деловых и личностных качеств), показывающую владение современными технологиями и методами решения профессиональных задач различного уровня сложности и позволяющую осуществлять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью [4].

Задачей данной работы было изучение мотивации учебной и профессиональной деятельности магистров и руководителей; выявление ведущих мотивов деятельности с целью усовершенствования учебного процесса в системе непрерывного образования с использованием проектных технологий, в том числе в системе повышения квалификации руководителей.

В исследовании приняли участие 42 магистра и 46 руководителей разных специальностей, участвующих в разработке различных научных, творческих и профессиональных проектов.

В качестве рабочего инструмента всего исследования использовалась автоматизированная система комплексной акмеологической диагностики (АСКАД), включающая в себя пакет методик для исследования учебной и профессиональной мотивации.

Для анализа мотивационной структуры деятельности руководителей и студентов применялась методика: мотивационной направленности личности Б. Басса (адаптированная А.А. Ершовым для руководителей и для специалистов).

Современной психологией направленность рассматривается как важнейшее свойство личности, определяющее весь ее психический склад, начиная с потребностей, интересов, желаний, склонностей, мотивов и заканчивая проявлениями способностей, характера, волевых, интеллектуальных и эмоциональных особенностей. Направленность, таким образом, выступает как интегральное свойство личности, которое осуществляет регуляцию социальной деятельности человека, его поведения в целом [2].

В модифицированном варианте методики Б. Басса (А.А. Ершова), выделены четыре вида направленности личности для руководителей: на себя, на дело, на официальную субординацию, на отношение с людьми.

Для студентов выделены три вида направленности личности: на себя, на дело, на общение.

Исследование проводилось в два этапа. При этом предполагалось, что сочетание специально-организованной проектной деятельности и акмеологического тренинга, формирующего компетенции работы в команде, может оказывать влияние на мотивационную направленность личности.

Акмеологический тренинг – это широкая система специальных психологических воздействий, упражнений, которые направлены на целостный процесс формирования, развития или коррекции профессиональных компетенций и качеств человека. В современной научно-психологической литературе используется понятие «акмеологическая компетенция специалиста», которым обозначают конечную цель акмеологических тренингов. Важно учитывать, что тренинговая работа – это «отработка» неких внешних приёмов или техник, различных профессиональных компетенций, способствующих личностному профессиональному развитию [4].

На первом этапе была исследована мотивационная направленность личности руководителей до (рис. 1) и после проведения акмеологического тренинга (рис. 2).

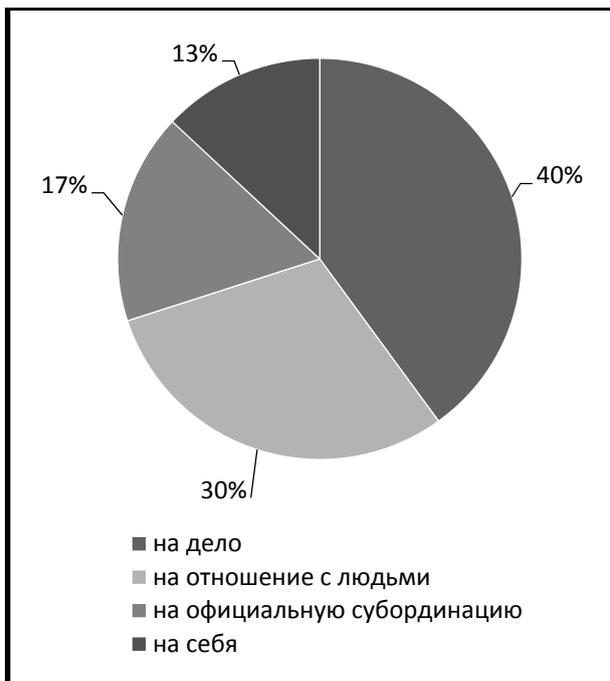


Рис. 1. Мотивационная направленность личности руководителей

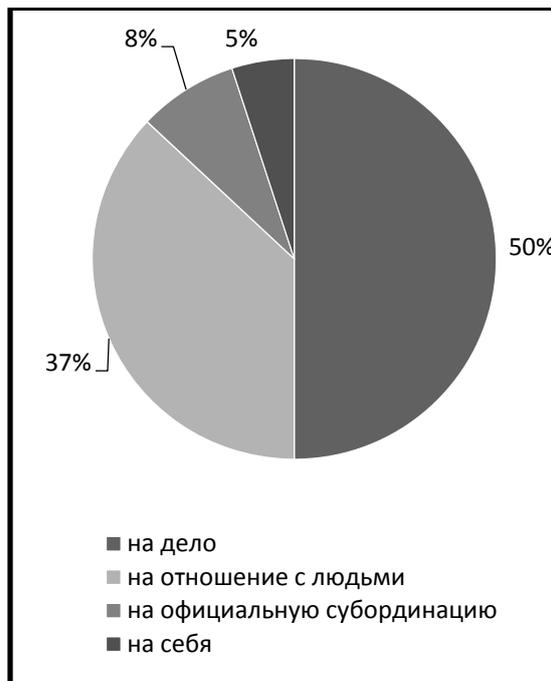


Рис. 2. Мотивационная направленность личности руководителей после акмеологического тренинга

Значимые отличия по t-критерию Стьюдента на уровне $\alpha = 0,01$ в исследуемой группе руководителей наблюдались по всем четырем параметрам. Произошло смещение в мотивационной направленности личности на дело (с 40 до 50 %), и на отношение с людьми (с 30 до 37 %). При этом наблюдалось уменьшение направленности личности с официальной субординации (с 17 до 8 %) и на себя (с 13 до 5 %), что отражает развитие на социально-психологической компетентности.

На втором этапе исследовалась направленность личности студентов до (рис. 3) и после проведения акмеологического тренинга (рис. 4).

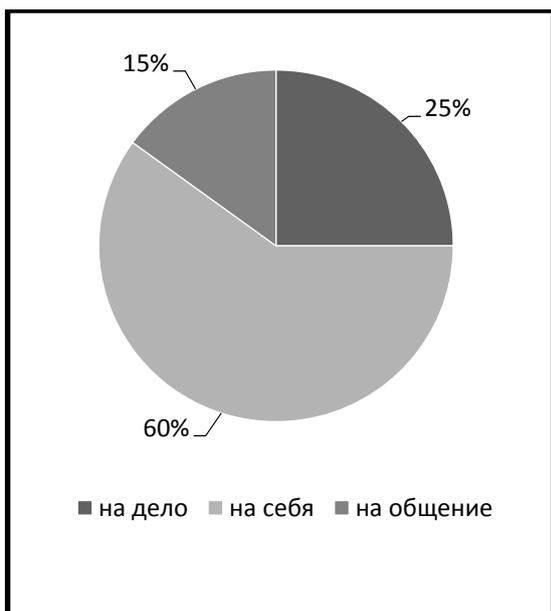


Рис. 3. Мотивационная направленность личности студентов

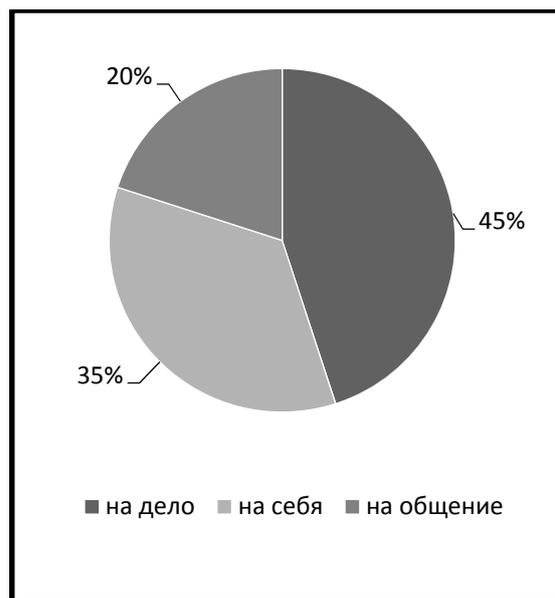


Рис. 4. Мотивационная направленность личности студентов после акмеологического тренинга

Значимые отличия по t-критерию Стьюдента на уровне $\alpha = 0,01$ в исследуемой группе студентов наблюдались по всем трем параметрам: наибольшие изменения произошли в направленности личности на дело (с 25 до 45 %), вместе с тем направленность личности на себя уменьшилась (с 60 до 35 %) и увеличилась направленность личности на общение (с 15 до 20%).

Таким образом, участие в творческих и профессионально ориентированных проектах в сочетании с акмеологическим тренингом оказало положительное влияние в изменении направленности личности не только у студентов, но и у руководителей, и может эффективно использоваться в системе учебно-научно-профессиональной интеграции.

Следующий блок работы – исследование мотивации профессиональной деятельности. Респондентам предлагалось ранжировать мотивы профессиональной деятельности от наиболее значимого к наименее значимому. Результаты исследования представлены на рис. 5.

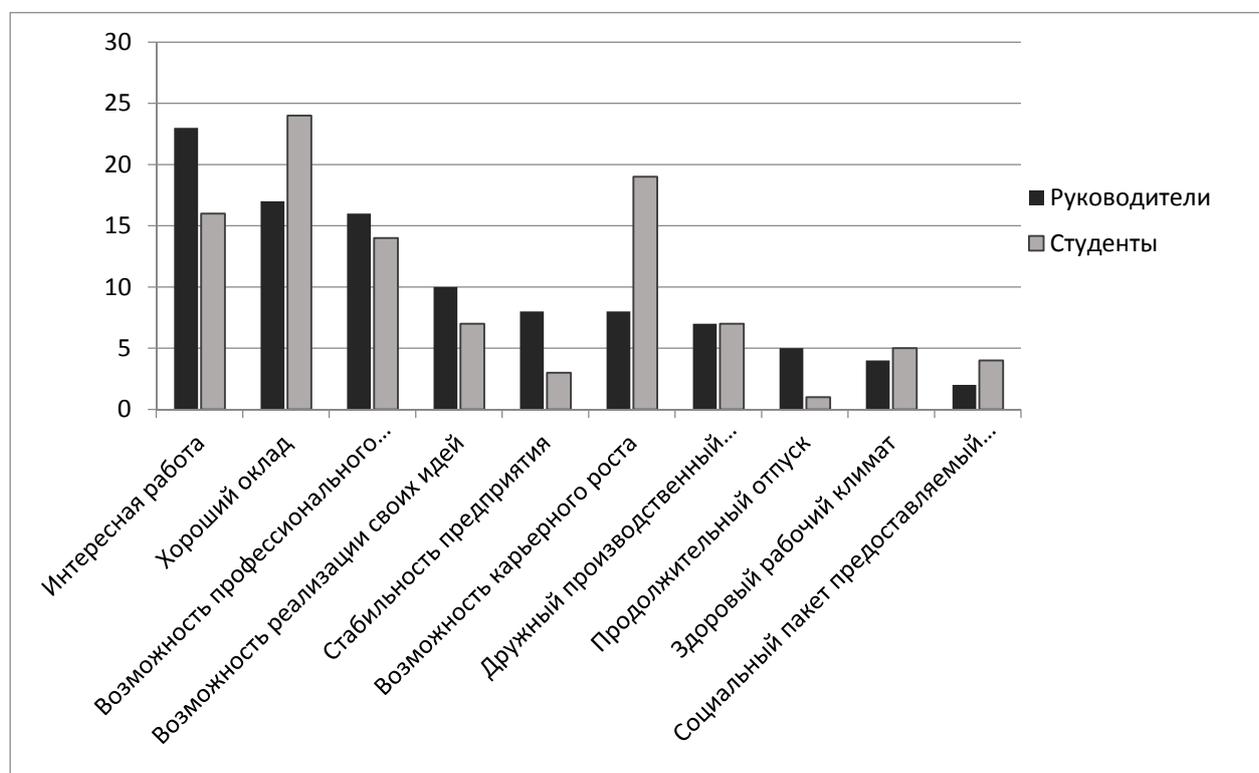


Рис. 5. Мотивация профессиональной деятельности

Анализ результатов исследования показал, что у руководителей ведущими мотивами профессиональной деятельности выступают интересная работа (23 %), хороший оклад (17 %), возможность профессионального роста (16 %), возможность реализации своих идей (10 %). Ведущими мотивами будущей профессиональной деятельности у студентов являются: хороший оклад (24 %), возможность карьерного роста (19 %), интересная работа (16 %), возможность профессионального роста (14 %).

Сравнительный анализ показал, что ведущими мотивами профессиональной деятельности для руководителей были интересная работа, непрерывное профессиональное развитие и возможность реализации своих

идей, что соответствует высшей ступени потребностей в пирамиде по А. Маслоу (самовыражение и самосовершенствование). Это выражается в стремлении человека к наиболее полному использованию своих знаний, способностей, умений и навыков, потребности в творчестве в самом широком смысле этого слова. Люди с данной потребностью открыты к восприятию себя и окружения, созидательны и независимы [3, с. 158–159].

У студентов ведущими мотивами деятельности являются хороший оклад (24 %), возможность карьерного (18 %), возможность профессионального роста (14 %) и интересная работа (17 %), что соответствует более низкой ступени согласно пирамиде по Маслоу. Таким людям присуще желание находиться в стабильном и безопасном состоянии, вместе с тем стремление к лидерству, либо положение признанного авторитета при решении задач [3, с. 158].

В соответствии с задачами исследования был проведен акмеологический мониторинг развития профессиональной компетентности руководителей и студентов до (руководители–1; студенты–1) и после проведения профессионально ориентированного творческого проекта (руководители–2; студенты–2).

Результаты представлены на рис. 6, 7.

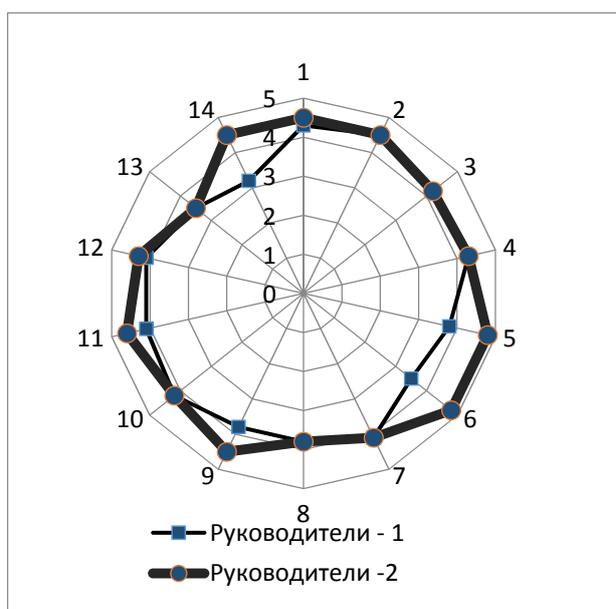


Рис. 6. Акмеологический мониторинг развития профессиональной компетентности руководителей

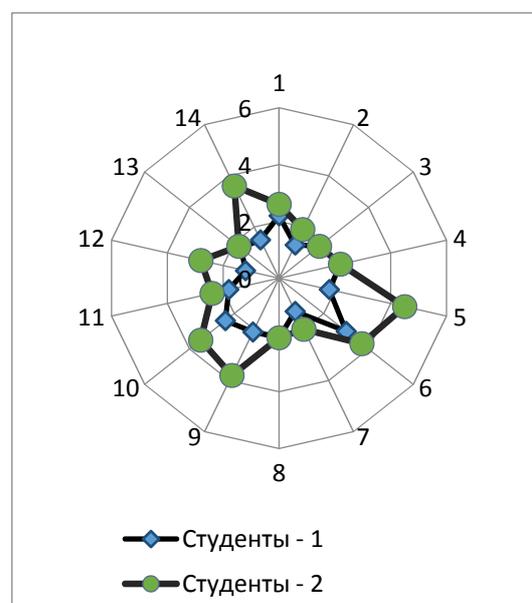


Рис. 7. Акмеологический мониторинг развития профессиональной компетентности студентов

Компетенции: 1 – организаторские способности; 2 – профессионализм; 3 – аналитические способности; 4 – эффективные письменные коммуникации; 5 – эффективные устные коммуникации; 6 – инициативность, творческий подход; 7 – исполнительская дисциплина; 8 – обучаемость; 9 – умение работать в команде; 10 – ответственность; 11 – ориентация на результат; 12 – ориентация на качество; 13 – гибкость мышления; 14 – деловое общение.

Результаты исследования показали что сочетание практико-ориентированной, творческой проектной деятельности и акмеологического тренинга оказали положительное влияние на развитие социально-психологической и управленческой компетентности, в частности таких компетенций, как работа в команде, эффективные устные коммуникации, ориентация на результат, на качество, инициативность и творческий подход. При этом у руководителей перечисленные компетенции развиты на более высоком уровне, чем у студентов.

Таким образом, совмещение практико-ориентированной творческой проектной деятельности и акмеологического тренинга оказало положительное влияние в изменении направленности личности руководителей и студентов и стало средством развития основных компонентов профессиональной компетентности: социально-психологической, акмеологической, управленческой, что может эффективно использоваться в системе учебно- научно-профессиональной интеграции.

Список литературы

1. Казаков Ю.Н. Психические процессы и состояния (классификация, понятия, сущность): учеб.-метод. разработка / ред. А.А. Ильин. – URL: https://abc.vvsu.ru/books/psih_pr/page0001.asp
2. Кошелева С. В. Организационно-психологические факторы персонификации управленческой деятельности (на примере менеджмента российских компаний) / Вестн. СПбГУ. Сер. 8. – 2002. – Вып. 3 (№ 24).
3. Софьина В.Н., Лихтин А.А. Международный опыт управления персоналом: учеб. пособие. – СПб., 2013. – 306 с.
4. Софьина В.Н. Системный подход к анализу структуры профессиональной компетентности выпускника вуза // Изв. РГПУ им. А.И. Герцена: науч. журнал. – 2010. – С. 8–9.

Возрастной аспект экзистенциальных представлений детей и подростков

Важную роль в жизни человека играют его представления о себе и окружающем мире. Эти представления участвуют в регуляции поведения, в принятии решений в жизни, проявляются во взаимоотношениях и самоотношении. Представления возникают в результате взаимодействия человека с окружающей средой и в ходе жизни человека могут изменяться в зависимости от приобретенного опыта. Представления о жизни и смерти складываются и изменяются на протяжении жизни человека. В статье описываются результаты исследования характеристик представления о таких экзистенциальных категориях как жизнь и смерть у детей, подростков и взрослых. Приводятся результаты сравнения и выявляются различия в оценочных характеристиках представлений о жизни и смерти у детей, подростков четырех возрастных групп десяти, двенадцати, четырнадцати и шестнадцати лет и сравниваются с такими же характеристиками у взрослых испытуемых. Также дается анализ изменений представлений о смерти у детей различных возрастных групп по исследованиям других авторов.

An important role in human life playing his ideas about oneself and the surrounding world. These representations participate in the regulation of behavior in making decisions in life, manifest in relationships and self-attitudes. Representations arise as a result of human interaction with the environment and in the course of a person's life can vary depending on the experience. Representation about life and death develop and change throughout a person's life. The article describes the results of a study of the characteristics of the presentation of such existential categories as life and death in children, adolescents and adults. The results of the comparisons and identifies differences in the estimated characteristics of the concept of life and death in children, adolescents, four age groups ten, twelve, fourteen and sixteen, compared with the same characteristics in adult subjects. Also the analysis of changes of the representations of death in children of different age groups in studies by other authors.

Ключевые слова: представление о смерти, представление о жизни, дети, подростки, онтогенез.

Key words: representation of death representation of life, children, adolescents, ontogenesis.

Важную роль в жизни человека играют его представления о себе и окружающем мире. Эти представления учувствуют в регуляции поведения, в принятии решений в жизни, проявляются во взаимоотношениях и самоотношении. К. Левин писал, что в сознании человека одновременно присутствуют его представления о прошлом, настоящем и будущем. Под представлением в психологии понимают психический процесс отражения предметов или явлений, которые воссоздаются на основе предыдущего

индивидуального опыта или коллективного культурно-исторического. Представления возникают в результате взаимодействия человека с окружающей средой и в ходе жизни человека могут изменяться в зависимости от приобретенного опыта. Следует отметить, что представления являются в большей степени обобщенными образами, так как со многими предметами и явлениями человек сталкивается в жизни многократно. Исследованиями представлений занимался известный отечественный психолог Б.М. Теплов (1896–1965). Л. М. Веккер предлагал считать представления вторичными образами: «Представление есть необходимое посредствующее звено, смыкающее первосигнальные психические процессы, организованные в форму различных видов, и второсигнальные мыслительные, или речемыслительные психические процессы, составляющие уже «специально человеческий» уровень психической информации...» [3, с. 52]. На сегодняшний день развития психологической науки нет однозначного мнения, когда у человека появляются первые представления и как они должны развиваться.

Смерть – это естественный реальный аспект жизни человека. И взрослые, и дети сталкиваются с ним в окружающей среде. Однако взрослые часто не представляют, как дети познают эту часть жизни и как у них на разных возрастных этапах складываются представления о смерти и жизни. Поскольку экзистенциальные вопросы часто являются трудными для обсуждения не только детям, но и взрослым, поскольку на многие вопросы взрослые не нашли ответов и для себя самих. Тема смерти оказывается табуирована в обществе, а порой сильно искажена в средствах массовой информации.

Смерть, будучи естественным событием, одновременно оказывается самым загадочным явлением жизни. Познание жизни и смерти происходит на протяжении всей жизни человека. Страх перед неопределенностью будущего и смертью заставляет человека возвращаться к этому вопросу. Маленькие дети постигают сущность смерти, хотя их интеллект еще не позволяет им понять сущность данного явления. Дети начинают осознавать смерть на ранних возрастных этапах своего развития. Они видят мертвых птиц, насекомых, зверей, иногда людей, боятся потерять родителей. Они могут видеть смерть по телевизору, слышат о ней в сказках и играют в своих играх. Смерть – это часть повседневной жизни ребенка, и он постигает ее в соответствии со своими возрастными психическими возможностями. Ш. Хостлер описывает четыре стадии одушевления детьми предметов и явлений. Ребенок наделяет сознанием и жизнью:

- все, что активно, не повреждено или что может быть полезно;
- все, что двигается;
- все, что двигается по собственной воле, собственному желанию;
- ребенок разграничивает определение того, что следует называть животным, а что растением.

На представления детей о жизни и смерти влияют два фактора: стадия их психического (личностного, когнитивного) развития и их опыт взаимодействия с окружающей средой (включая влияние семьи, культуры, религии, а также механизмы психологической защиты, которые использует

ребенок для преодоления стрессовых ситуаций). Дети (а иногда и взрослые) часто высказывают мнение, что смерть является наказанием за плохие дела. Такому взгляду способствуют сохранившиеся элементы эгоцентризма и магического мышления, а также строгое воспитание.

Важность исследования представлений о жизни и смерти у детей и подростков определяется тем, что эти представления не только формируются и изменяются в процессе развития ребенка, но и оказывают влияние на последующее его развитие.

В силу постоянного возрастного развития и изменения изучение представлений ребенка о жизни и смерти возможно только в возрастном аспекте. Каждый этап интеллектуального и эмоционального развития по своему отражает эти экзистенциальные явления [7].

В дошкольном возрасте (2–7 лет) познавательный стиль дооперациональный. Понятие же о смерти может возникнуть между 2–3 годами, когда появляются элементы символической функции мышления и выделение ребенком себя из окружающей среды, осознание себя как отдельного субъекта. Даже очень маленькие дети способны признать существование некоторых явлений, связанных со смертью. Существуют предположения, что происхождение тревоги смерти связано с переживанием отрыва плода от матери во время рождения.

Тревога смерти, возникающая в 3–5-летнем возрасте, является симптомом пробуждающегося самосознания [7]. До 5 лет ребенок воспринимает смерть как потерю матери, а эта утрата для него – ужасающее событие. Понятие смерти как окончательное прекращение жизни и одновременно универсальное и неизбежное явление не может быть сформулировано ребенком, пока у него преобладает дооперациональный тип мышления. Дети до 5 лет не воспринимают смерть как необратимое событие, они говорят о смерти как о временном явлении и возможности оживления умерших. Разнообразие реакций дошкольников при столкновении со смертью зависит от собственных переживаний и уже имеющегося опыта, религиозных и культурных воззрений семьи, отношений с умершим и уровня развития. Д.Н. Исаев [4] видел возрастное изменение представлений детей о смерти в уровне развития их мышления. Дети 4–6 лет представляют себе смерть как обратимую, временную и безличную. В семь-восемь лет дети начинают осознавать конечность бытия и смерть как финальное событие, однако не относят понятие смерти к себе. На этой стадии у детей появляется тенденция к олицетворению смерти и это помогает справиться с тревогой. В этом возрасте, по данным А.И. Захарова, отмечается максимум числа страхов смерти у детей. Дети сталкиваются со смертью близких и понимают ее неизбежность для каждого, в том числе и для себя. Младшие школьники отличаются развитием конкретного мышления. Дети либо персонифицируют смерть с определенным лицом, либо идентифицируют ее с покойником. Дети нередко считают, что смерть – это наказание за плохие дела. И если дети 5–7 лет считают смерть маловероятной, и она не осознается ими как возможность для них самих, то в возрасте 7–8 лет дети признают эту возможность в отношении себя. Понятия

о причинах смерти у детей крайне противоречивы. В их ответах чаще присутствуют конкретные воздействия (нож, стрелы, животные, взрывы, рак, возраст), а не общие процессы. Дети к 10 годам начинают осознавать смерть как что-то более реальное, окончательное, универсальное и неизбежное.

Будущая судьба и собственная смертность становятся для подростков все более очевидным фактом, вызывающим сильную тревогу. Они пытаются справиться с этой тревогой путем отрицания и игнорированием опасности. Это приводит к экспериментам подростков со смертью, выраженных в опасных экстремальных видах поведения и пренебрежением угрозой смерти, они устанавливают таким образом свой «контроль над жизнью», преодолевая страх смерти.

К подростковому возрасту личность достигает формальных операций, овладевает абстрактным мышлением, способна рассматривать гипотетические возможности. Подросток разделяет концепцию взрослых о смерти как об универсальном и неизбежном процессе, которым заканчивается жизнь. Способность к отвлеченному мышлению позволяет ему принять мысль и о собственной смерти. В то же время, чтобы преодолеть тревогу, вызываемую этими мыслями о своей смертности, в реальности он отрицает такую возможность. Также в силу стремительных изменений во внешнем облике и характере страх смерти смешивается со страхом «быть ничем», не осознать свою индивидуальность, т. е. не существовать, не чувствовать, быть мертвым [9].

В то же время подростки, у которых отмечались неоднократные мысли о самоубийстве, отвергают необратимость смертельного исхода. В группе 13–16-летних 20 % верили в сохранение сознания после смерти, 60 % – в существование души и только 20 % – в смерть как прекращение физической и духовной жизни [4].

По данным исследований Д.Н. Исаева, распространенность страхов смерти составляет в дошкольном возрасте 47 % у мальчиков и 70 % у девочек, в школьном – 55 % и 60 % соответственно. Страхи смерти родителей у дошкольников наблюдаются у 53 % мальчиков и у 61 % девочек, у школьников 93 % и 95 % соответственно [4].

Страх смерти родителей наблюдается у всех подростков (мальчиков к 15 годам и всех девочек к 12 годам) в силу развития способности к рефлексии, более склонные к рефлексии чаще страдают от страха смерти.

В нашем исследовании были получены новые данные о том, как дети и подростки представляют себе жизнь и смерть. Объектом данного исследования стали группы учащихся средних школ. В исследовании принимали участие 25 учащихся в возрасте 10 лет, 25 учащихся в возрасте 12 лет, 25 учащихся в возрасте 14 лет и 50 учащихся в возрасте 16 лет. Также для сравнения была взята группа взрослых 64 человека в возрасте 25–40 лет. Исследование проводилось в течение учебного года в привычных для испытуемых условиях.

Результаты исследования:

Возрастная динамика экзистенциальных представлений

Понятия *жизнь* и *смерть* оценивались испытуемыми по 58 полярным характеристикам (от -3 до +3) модифицированной методики Ч. Осгуда: Хорошее – плохое, приятное – неприятное, красивое – отвратительное, сильное – слабое, большое – маленькое, быстрое – медленное, активное – пассивное, тяжелое – легкое, полезное – бесполезное, чистое – грязное, острое – тупое, вверху – внизу, слева – справа, впереди – позади, конечное – бесконечное, прошлое – будущее, горячее – холодное, мужское – женское, доброе – злое, мягкое – твердое, длинное – короткое, близкое – далекое, нежное – грубое, глубокое – мелкое, светлое – темное, простое – сложное, громкое – тихое, безопасное – опасное, храброе – трусливое, радостное – печальное, привлекательное – отталкивающее, горькое – сладкое, четкое – размытое, редкое – частое, обратимое – необратимое, обязательное – необязательное, постоянное – изменчивое, цель – средство, любовь – ненависть, единичное – многочисленное, жесткое – гибкое, спонтанное – скованное, естественное – искусственное, организованное – неорганизованное, точное – неопределенное, типичное – исключительное, статическое – динамическое, боль – удовольствие, гладкое – шероховатое, яркое – тусклое, величественное – низменное, могучее – хилое, искреннее – обманчивое, закрытое – открытое, одинокое – совместное, индивидуальное – общее, одушевленное – неодушевленное, живое – неживое.

Исследуя статистически значимые различия по критерию Стьюдента различных аспектов представлений о жизни и смерти ($t_{кр.} = 2,0$; при уровне значимости 0,05), был выявлен ряд характеристик представленных ниже в табл. 1 и 2.

Представления о *жизни* имеют возрастную динамику по следующим оценочным аспектам и отличие от представления во взрослом возрасте (табл. 1).

Таблица 1

Онтогенетические аспекты представления о жизни

Характеристика	10 лет	12 лет	14 лет	16 лет	Взрослые	Характеристика
Неприятное	2,8	2	2	2,7	2,23	Приятное
Грязное	2,1	1,6	1,6	2	1,39	Чистое
Тупое	0,1	1,2	1,2	2,4	1,27	Острое
Внизу	0,6	0,6	1,1	1	1	Вверху
Слева	0,7	0,7	2	1,7	0	Справа
Позади	3	2,4	2,4	2,4	1,4	Впереди
Бесконечное	1,9	2,3	2,8	2,3	0	Конечное
Злое	2,2	1,8	2,6	2,3	1,1	Доброе
Твердое	2,3	1,3	1,8	1,3	0,2	Мягкое
Опасное	2	1,5	1,1	1,5	-0,73	Безопасное
Редкое	2,1	2,1	2,1	2,1	0,52	Частое
Необратимое	0,9	-1,7	-1,7	-2,8	-0,45	Обратимое
Изменчивое	2,4	1,1	1,1	2,6	-0,61	Постоянное
Искусственное	2,7	2,7	2,7	2,7	1,9	Естественное
Тусклое	2,4	1,7	1,7	2,3	2,05	Яркое
Совместное	-2,1	0,1	0,8	-1,4	-1,34	Одинокое

Из анализа табл. 1 и 2 можно сделать предположение, что на восприятие и представление о жизни и смерти влияют возрастные особенности, и в частности психофизиологические процессы и состояния, связанные с возрастным этапом развития, а также накопленный жизненный опыт, что отражается в разнице подросткового периода и взрослости.

Из табл. 1 видно, что в середине подросткового возраста (12 и 14 лет) жизнь представляется менее приятной, более тусклой, грязной и одинокой, чем более ранний (10 лет) и поздний (16 лет) периоды. С возрастом дети воспринимают жизнь как более острую. Пространственное представление о понятии «жизнь» также изменяется, с возрастом сдвигается вправо, и к взрослому периоду снова возвращается влево и приближается сзади чуть более вперед. В более ранний возрастной период (10 лет) жизнь кажется более бесконечной, а в 16 лет максимально осознается ее конечность. Наиболее злой жизнь представляется в 12 лет, а затем во взрослом возрасте, а в 14 лет жизнь кажется значительно добрее. Твердость жизни снижается с возрастом, и она становится мягче в представлении подростков и взрослых, вероятно, это связано с большей опорой на себя и независимостью. Также с возрастом снижается представление о безопасности жизни вплоть до взрослого периода, явно на это влияет накопление опыта столкновения со смертью и большая автономия. Во взрослый период жизнь воспринимается как редкая, по сравнению с подростковым периодом. Вероятно, это связано с обремененностью заботами и ответственностью взрослого. До 10 лет включительно жизнь воспринимается как обратимая, а после осознается как необратимая. Максимально изменчивой жизнь представляется в возрасте 12 и 14 лет, это может быть связано с резкими возрастными изменениями этого периода как внутренними, так и отражающимися в отношениях с окружающими. Во взрослом возрасте жизнь так же воспринимается как изменчивая на основе накопленного жизненного опыта. В подростковом возрасте жизнь воспринимается как естественная, а во взрослом возрасте начинает казаться более искусственной.

Представления о смерти также имеют возрастную динамику по следующим оценочным аспектам и отличие от представления во взрослом возрасте (табл. 2).

Таблица 2

Онтогенетические аспекты представления о смерти

Характеристика	10 лет	12 лет	14 лет	16 лет	Взрослые	Характеристика
Слабое	1,6	1,9	2,4	2,2	1,03	Сильное
Маленькое	0,5	1,1	2,1	2,1	1,2	Большое
Медленное	0,1	0,8	1	0,7	0,73	Быстрое
Пассивное	0,9	1,1	1,4	1,9	-0,5	Активное
Чистое	2,8	2,8	1,7	1,1	0,17	Грязное
Внизу	0,1	0,1	-1,2	-2,5	-0,31	Вверху
Справа	0,6	0,6	-2,7	-2,7	0,22	Слева
Позади	3	3	2,6	2,6	0,52	Впереди
Бесконечное	0,9	1,2	2,8	2,8	-0,36	Конечное
Доброе	3	3	2,7	2,1	1,16	Злое
Близкое	2,7	2,2	2,2	2,5	0,72	Далекое

Сложное	-2,3	-2,3	1,3	2	-1	Простое
Опасное	-2,4	-2,4	-2,4	-1,2	-0,53	Безопасное
Размытое	2,5	2,5	2,5	2,5	-0,28	Четкое
Частое	-0,3	-0,3	-2,1	-2,8	-0,31	Редкое
Необратимое	1,4	-1,9	-2,6	-3	-1,9	Обратимое
Изменчивое	-0,8	-0,8	2,9	2,9	0,61	Постоянное
Многочисленное	0,1	-2,1	-2,1	-2,1	-0,27	Единичное
Неопределенное	0,4	0,4	1,6	1,2	-0,61	Точное
Удовольствие	2,4	2,4	2,4	2,4	1,7	Боль
Тусклое	-3	-3	-3	-1,5	-0,38	Яркое
Низменное	0,2	1	1	2	0,16	Величественное
Обманчивое	-1,5	-1,5	-1,5	0,3	0,64	Искреннее
Открытое	2,6	2,6	2,6	1,1	0,64	Закрытое
Совместное	1,6	1,6	1,6	0,4	1,5	Одинокое

Табл. 2 наглядно демонстрирует, что смерть представляется подросткам с возрастом как все более сильная, большая и активная, а в восприятии взрослых значительно слабеет и становится более пассивной. В 10 лет смерть воспринимается как более медленная, а с 12 лет – значительно более быстрой. До 14 лет смерть воспринимается как что-то грязное, а после вплоть до взрослого возраста становится чище. В пространственном расположении смерть представляется в 10 и 12 лет вверху и слева, а с 14 и далее внизу и справа. С возрастом она приближается сзади все ближе вперед. В сознании подростков из представления о бесконечности смерти происходит изменение ее образа с возрастом как более конечной. Во взрослом же периоде она снова воспринимается как бесконечная. С возрастом образ смерти становится более добрым. Во взрослом периоде смерть воспринимается как более близкая, чем в подростковый период. В 10 и 12 лет смерть представляется крайне сложной, а в 14 и 16 лет – значительно простым событием. Во взрослом периоде снова воспринимается сложным. До 14 лет смерть представляется как опасная, а с этого возраста начинает восприниматься как все более безопасная. Подростки воспринимают смерть как что-то четкое, а взрослые – как размытое. В 14 и 16 лет смерть воспринимается как событие значительно более частое, чем в 10 и 12 лет, а также во взрослом возрасте. До 10 лет дети еще воспринимают смерть как обратимое явление и единичное, а после как необратимое и многочисленное. До 14 лет – как изменчивое явление, а после этого возраста как постоянное. До 14 лет смерть кажется подросткам более неопределенной, а после более точным событием. Интересно, что взрослые представляют себе ее еще более неопределенной, чем подростки. Взрослые представляют смерть менее болезненным явлением, чем подростки. Подросткам до 16 лет смерть кажется ярким событием, а после все более тусклым. С возрастом это событие воспринимается все более величественным, вероятно, с ростом юношеского романтизма, а во взрослый период это качество снова снижается. До 16 лет смерть представляется обманчивым явлением и закрытым, а с этого возраста искренность и открытость его возрастает. В 16 лет смерть воспринимается как более совместное и менее одинокое событие, чем в другие возрастные периоды.

Таким образом, можно сделать вывод, что с экзистенциальные представления (представление о жизни и представление о смерти) в процессе развития человека изменяются. Это объясняется развитием личности, когнитивной сферы и эмоциональной. Как показало наше исследование, представления о жизни и смерти в процессе онтогенеза претерпевают качественные изменения. С возрастом меняется не только содержание понятий, но и эмоционально-оценочное отношение к ним.

Список литературы

1. Баканова А.А. Отношение к жизни и смерти в критических жизненных ситуациях: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб.: РГПУ им. Герцена, 2002.
2. Вагин И.О. Психология жизни и смерти. – СПб.: Питер, 2002.
3. Веккер Л.М. Психические процессы: в 3 т. – Л.: ЛГУ, 1974–1982.
4. Исаев Д.Н. Формирование понятия смерти в детском возрасте и реакция детей на процесс умирания. – СПб., 1992.
5. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2002.
6. Леонтьев Д.А. Смысл смерти: на стороне жизни. Ст. 19.12.2004. – URL: www.institut.smysl.ru
7. Новикова Т.О. Запретная тема. Представления детей о смерти // Человек. – 2002. – № 5.
8. Психологический практикум / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2002.
9. Сабиров В.Ш. Жизнь. Смерть. Бессмертие. Обзор основных религиозно-философских парадигм // Человек. – 2000. – № 5–6.

В. Г. Казанская, А. С. Соловьев

Развитие субъектности студентов педагогического колледжа в обучении

В статье проанализирована взаимосвязь субъектности студентов педагогического колледжа с процессом их самоутверждения в период обучения. Показано, что студент развивается не только как субъект образовательного процесса, но и как субъект самоутверждения, что выражается в самостоятельном выборе им определенных стратегий поведения. Представлены основные характеристики студента, которые необходимы для становления современного педагога, раскрыты основные стратегии самоутверждения обучающихся, реализуемые ими в процессе обучения.

The article analyzes the interrelation of subjectivity of students of the pedagogical college with the process of their self-affirmation during the period of study. It is shown that the student develops not only as a subject of the educational process, but also as a subject of self-affirmation, which is expressed in the independent choice of certain strategies of behavior. The main characteristics of the student are presented, which are necessary for the formation of a modern teacher, the main strategies for self-assertion of students, realized by them in the learning process, are disclosed.

Ключевые слова: студент, субъект, субъектность, самоутверждение, стратегии самоутверждения, активность, самостоятельность, ассертивность, профессиональное самосознание.

Key words: student, subject, subjectivity, self-affirmation, self-assertion strategies, activity, independence, assertiveness, professional self-awareness.

Одной из актуальных психологических проблем является изучение процессов субъектности и самоутверждения личности, поскольку гуманизация современной жизни требует, чтобы человек был активным субъектом собственной жизнедеятельности, ориентированным на реализацию своих возможностей и потенциалов, стремящимся к саморазвитию и конструктивному взаимодействию с другими людьми. В этом случае особенно актуальными видятся взгляды психологов А.В. Брушлинского и К.А. Абульхановой-Славской, которые считали, что стратегия жизни должна строиться самим субъектом жизнедеятельности, который при этом несет ответственность за собственные действия и совершаемые поступки. Только в этом случае мы можем говорить о наличии субъектности личности.

Особую значимость эти вопросы приобретают в сфере педагогической деятельности, что объясняется субъект-субъектным характером современного образования, требующего от учителя особой

подготовленности, сформированности субъектных качеств, активности и умения организовать конструктивное взаимодействие с воспитанниками. В связи с этим необходимо обратить внимание на организацию подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности, направленной на развитие их субъектности и самоутверждения в качестве будущих специалистов.

Цель исследования состоит в изучении процесса становления будущих педагогов как субъектов профессиональной деятельности и их реализации в ней.

Поставленная цель диктует следующие задачи:

- 1) проанализировать состояние проблемы самоутверждения и субъектности в науке;
- 2) исследовать динамику развития субъектности будущих учителей в процессе профессионального обучения;
- 3) выявить стратегии самоутверждения студентов-педагогов;
- 4) изучить влияние особенностей личности будущих педагогов на развитие субъектности и на стратегии самоутверждения в процессе обучения.

Гипотеза исследования: субъектность студентов связана с их самоутверждением. Если по мере освоения специальности субъектность студентов повышается, то их самоутверждение приобретает уверенный характер.

Анализ литературы показывает, что проблема самоутверждения была исследована различными психологами. Этот процесс рассматривался как потребность (А. Маслоу, К. Роджерс); мотив (А. Адлер); направленность (Л.И. Божович); сторона деятельности по самоопределению (Д.А. Леонтьев); поведенческий акт (Р. Альберти, М. Эммонс); специфические проявления личности (В.Г. Ромек, Р.Х. Шакуров и др.).

Анализ механизмов самоутверждения представлен в трудах современных психологов Е.Н. Никитина, Н.Е. Харламенковой [5], Г.И. Корчагиной [4]. С их точки зрения можно выделить стратегии, уровни и типы этого процесса. Мы считаем, что общий подход к проблеме самоутверждения заслуживает большего внимания, однако самоутверждение при овладении профессией педагога в педагогической психологии не рассматривалось.

Мы считаем, что самоутверждение будущих педагогов в обучении можно понимать как активность личности, вызванную наличием у нее потребности в самовыражении и самоактуализации и направленную на реализацию этих задач в разных сферах профессиональной деятельности.

В литературе известны исследования Р. Альберти и М. Эммонса о трех основных стратегиях самоутверждения личности: 1) неуверенное поведение, для которого характерны склонность личности к конформизму; 2) ассертивная стратегия как уверенное поведение личности, стремление человека добиться своих целей, учитывая интересы других людей; 3) агрессивный стиль поведения определяется как стремление личности смотреть на других свысока, навязывать собственное мнение.

С нашей точки зрения самоутверждение при освоении профессией связано с типом направленности личности, которое можно понимать как

стратегию самоутверждения. Следует иметь в виду, что стратегия самоутверждения связана с субъектностью личности. Именно от выбора определенной стратегии самоутверждающего поведения зависит характер активности субъекта, которую он будет проявлять в той или иной ситуации.

В психологической науке даются различные трактовки понятия субъекта. Базовые положения этого феномена выделили С.Л. Рубинштейн, Д.Н. Узнадзе, Б.Г. Ананьев.

Методологическая основа научного психологического анализа субъектных измерений личности заложена в концепции человека, выдвинутой С.Л. Рубинштейном [7]. Смысл его теории личности заключается в том, что человек должен быть взят внутри бытия, в своем специфическом отношении к нему, как субъект познания и действия, как субъект жизни [7, с. 108].

Таким образом, рассматривать личность, её становление и развитие нужно именно в процессе жизнедеятельности, поскольку она, согласно Рубинштейну, раскрывается, развивается и вообще существует в силу воздействия на нее окружающих людей.

В настоящее время в психологии накоплен значительный опыт исследования субъекта (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, А.М. Матюшкин, Ю.М. Забродин, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков и др.).

Большинство исследователей в качестве наиболее общих характеристик субъекта выделяют способность к саморегуляции, целостность, автономность и активность, при этом выделяя последнее свойство в качестве основополагающего.

Наиболее значимые стороны проблемы субъекта были раскрыты А.В. Брушлинским [3] и К.А. Абульхановой [1].

К.А. Абульханова-Славская использует понятие субъекта для обозначения высшего уровня развития личности, когда личность становится способной оптимально для себя и безболезненно для окружающих организовывать жизненный путь, деятельность и общение.

А.В. Брушлинский рассматривает субъекта как всеохватывающее, наиболее широкое понятие человека, раскрывающее единство всех его качеств: природных, социальных, общественных, индивидуальных и т.д. Способность быть субъектом психолог считает важнейшим качеством человека, понимая под субъектом творца собственной истории, вершителя своего жизненного пути.

Субъекта в разной степени характеризует многообразная, различного объема совокупность психических свойств, процессов, состояний. Эта система психических явлений обозначается в литературе термином «субъектность», который понимается как способность человека управлять своими действиями, планировать способ действий, реализовать ход и оценивать их результаты.

Разделяя взгляды А.В. Брушлинского, мы рассматриваем субъекта как человека на высшем уровне его активности, автономности и целостности, способного самостоятельно выстраивать стратегию жизни, сознавая при этом ответственность за последствия своих действий. В этом случае уместно говорить о связи развития субъектности с процессом самоутверждения личности.

Таким образом, в ходе анализа современного состояния проблемы самоутверждения и субъектности личности была решена первая задача исследования.

Однако в связи со становлением новой гуманистической парадигмы образования нельзя обходить вниманием проблему становления субъектности студентов-педагогов в процессе их самоутверждения как будущих специалистов.

Понятие «субъект профессионального обучения» характеризует конкретную личность, овладевающую профессией, формирующую у себя ее ценности и стратегии самоутверждения в ней. Ценности, взаимодействуя с потребностями, побуждают личность к активности в сфере самоутверждения, что сказывается на характере формирования субъектности.

Она связана с профессиональным самосознанием, которое также формируется при решении профессиональных задач. Профессиональное самосознание означает осознание студентом себя как субъекта педагогической деятельности, склонного к самооценке своих профессионально необходимых знаний и профессионально значимых качеств.

При ценностном отношении будущего педагога к себе, к учебе, к будущей деятельности, при выборе им тех стратегий самоутверждения, которые будут соответствовать его профессиональным ориентирам, его подготовка будет приобретать значимость.

Анализ проблемы развития субъектности будущих учителей и процесса их самоутверждения показал, что теоретические и практические подходы к решению данной проблемы фактически не отражены в литературе. Также не до конца ясен вопрос о характере влияния выбора студентом-педагогом стратегии самоутверждения студента-педагога на развитие его субъектности в процессе обучения. В соответствии с этим фактом ощущается необходимость экспериментальной проверки выявленных теоретических положений.

Рассмотренные положения стали ключевыми при организации собственного исследования.

В исследовании принимало участие 100 человек – студенты Педагогического колледжа № 4 города Санкт-Петербурга, обучающиеся в 2011–2015 годах по специальности 050146 Преподавание в начальных классах.

В педагогическом колледже обучались студенты после неполной средней школы (группа А) и после завершения средней школы (группа В).

При исследовании субъектности студентов-педагогов, пришедших в колледж после 9 класса, использовалась методика М.И. Лукьяновой и Н.В. Сосновских [6] (при исследовании бывших одиннадцатиклассников эта диагностика была адаптирована).

Изучение самоутверждения студентов проводилось с помощью опросников «Стратегии самоутверждения» и «Самоутверждающее поведение» [5].

Эти методики отвечали требованиям валидности, взаимозависимости, дополняемости и были адаптированы для цели нашего исследования.

Результаты исследования

Результаты диагностики субъектности были сведены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

Уровни субъектности будущих педагогов (группа А), в %

Курсы, n=50	Уровень субъектности		
	низкий	средний	высокий
I	58	40	2
II	42	50	8
III	30	42	28
IV	22	34	44

Примечание: группа А – это студенты после 9 класса

Таблица 2

Уровни субъектности будущих педагогов (группа В), в %

Курсы, n=50	Уровень субъектности		
	низкий	средний	высокий
I	65	33	2
II	48	50	2
III	28	56	16
IV	22	48	30

Примечание: группа В – это студенты после 11 класса

Данные групп также были представлены на рис. 1, 2.

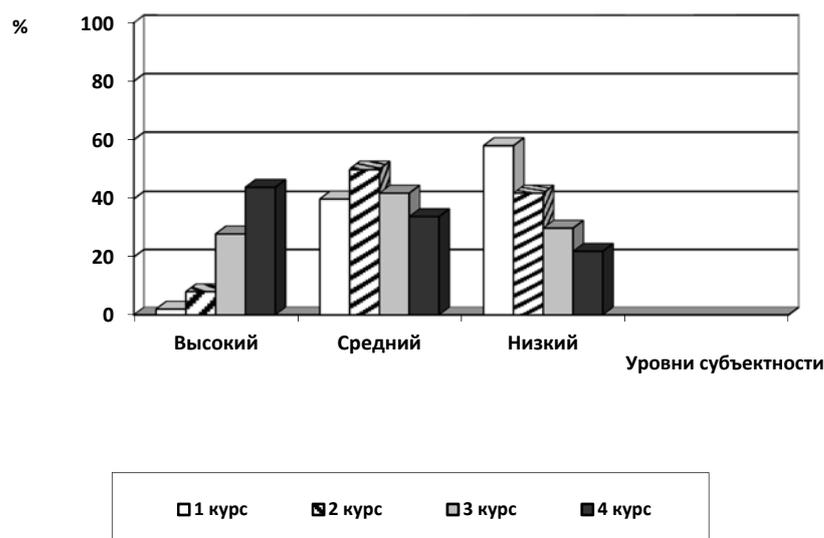


Рис. 1. Динамика развития субъектности студентов группы А на разных курсах обучения

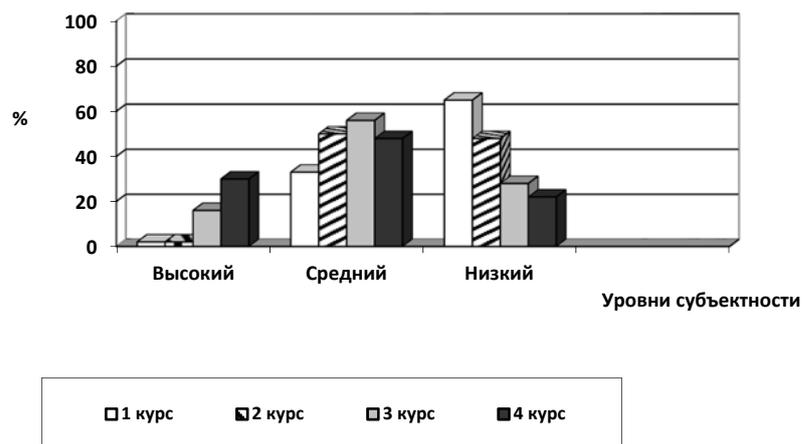


Рис. 2. Динамика развития субъектности студентов группы В на разных курсах обучения

Как видно из представленных выше таблиц и рисунков, в обеих группах на первом курсе обучения значительное количество студентов имело низкий уровень субъектности, который выражался в отсутствии стремления к проявлению активности на занятиях, их неспособности самостоятельно оценить качество выполненных заданий, зависимости от оценки окружающих (в группе А таких студентов было выявлено меньше (58 %) по сравнению с группой В (65 %)). Количество первокурсников со средним уровнем субъектности было больше среди студентов группы А (40 %), что можно объяснить низкой мотивированностью бывших одиннадцатиклассников, не сумевших поступить в вуз. Количество обучающихся с высоким уровнем субъектности в группах было идентичным – 2 %. Эти студенты проявляли высокую активность на занятиях, осознавали сущность будущей профессии и понимали, что приобретаемый опыт пригодится им в будущей профессиональной деятельности.

Исследование субъектности на последующих курсах выявило тенденцию к уменьшению в группах количества обучающихся с низким уровнем субъектности. Наибольшие изменения по этому показателю в группе А проявились на втором курсе обучения (количество студентов уменьшилось более чем на 15 %), на последующих курсах отрицательная динамика по низкому уровню субъектности замедлилась и не превышала 10 %.

В группе В ярко выраженная отрицательная динамика показателей по низкому уровню субъектности прослеживалась при сравнении показателей диагностики на втором и третьем курсе обучения (количество студентов уменьшилось более чем на 20 %). Подобные результаты могли объясняться ранним началом практики в группе А и завершением периода адаптации большинства студентов к учебно-профессиональной деятельности уже на втором году обучения.

В обеих группах уже на первом курсе было выявлено значительное количество обучающихся со средним уровнем субъектности (40 и 33 % соответственно). Начиная с третьего курса в группе А прослеживалась тенденция к уменьшению числа студентов по этому показателю (более чем на

5 % ежегодно). Это происходило за счет увеличения числа студентов группы с высоким уровнем субъектности. В группе В эта тенденция проявилась лишь на выпускном курсе.

Увеличение количества студентов с высоким уровнем субъектности в группе А также проявилось раньше (уже на втором курсе обучения (8 %)), по сравнению с группой В (на третьем курсе (16 %)).

Сравнение показателей групп на четвертом курсе показало, что большинство студентов группы А к концу обучения достигли высокого уровня субъектности (44 %), в то время как в группе В среднего (48 %).

Было проведено сравнение показателей субъектности групп А и В на разных курсах обучения с помощью t-критерия Стьюдента. Сравнивались I курс со II, II с III, III с IV курсами. Данные представлены в табл. 3, 4.

Таблица 3

Динамика средних показателей субъектности групп А и В в процессе профессиональной подготовки

Курс обучения	Группа А	Группа В
I	10,28 ± 2,68	9,42 ± 3,36
II	11,9 ± 2,6	11,88 ± 2,60**
III	14,06 ± 2,7***	13,72 ± 2,46**
IV	14,96 ± 2,7	14,86 ± 2,44*

Примечания: 1) звездочкой помечено существующее статистически значимое различие данного курса с предыдущим, использован критерий t-Стьюдента; 2) * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$; 3) $M \pm m_{\bar{x}}$

Как видно из данных табл. 3, по средним показателям в обеих группах прослеживалась положительная динамика, однако статистически значимые различия обнаружены в группе А между II и III курсом ($p < 0,001$), в группе В между I и II курсом ($p < 0,01$), II и III курсом ($p < 0,01$), III и IV курсом ($p < 0,05$). Мы пришли к выводу, что в процессе профессиональной подготовки будущих педагогов показатели субъектности растут, однако наиболее интенсивно это проявляется на II–III курсах, в связи с активной практической деятельностью, адаптацией к условиям обучения.

Расчет показателей субъектности групп А и В с помощью t-критерия Стьюдента в сравнении показал отсутствие статистически значимых различий между группами по этому параметру.

Сравнение показателей субъектности на I и IV курсах в обеих группах по критерию Фишера подтвердило, что к выпускному курсу процентная доля студентов с высоким уровнем субъектности статистически значимо увеличивается (группа А – $\phi^* = 5,84$, $p < 0,001$, группа В – $\phi^* = 4,38$, $p < 0,001$), а доля студентов с низким уровнем субъектности статистически значимо уменьшается (группа А – $\phi^* = 3,775$, $p < 0,001$, группа В – $\phi^* = 4,495$, $p < 0,001$).

Таким образом, было выявлено, что число студентов с низким уровнем субъектности уменьшается уже к концу первого года обучения, а число студентов со средним и высоким уровнем, наоборот, возрастает. При этом от курса к курсу у будущих педагогов все больше проявляется тенденция к проявлению активности в образовательном процессе, развивается

склонность к независимости от внешней оценки, к самостоятельному оцениванию собственных результатов, осознанию сущности будущей профессии и важности приобретаемого теоретического и методического опыта для собственного профессионального саморазвития.

Это означает, что на развитие субъектности студента-педагога влияет овладение им основами своей будущей профессии (в ходе педагогической практики), что обуславливает его дальнейшее профессиональное становление.

В ходе исследования самоутверждения будущих педагогов нами были выявлены основные стратегии их самоутверждающего поведения – самоподавляющая, рефлексивная и уверенная.

Самоподавляющая стратегия проявляется в подавлении человеком своего стремления к утверждению, желании подстроиться под чужое мнение, поиске лидера, а также проявлении гиперответственности. У людей, реализующих данную стратегию, доминирует механизм отрицания, а стремление к самораскрытию и самовыражению не выражено.

Стратегия рефлексивного самоутверждения проявляется в склонности к риску, в спонтанном проявлении собственных способностей, в творчестве, а также постоянной рефлексии собственного поведения. Лица с выраженным конструктивным самоутверждением чаще всего прибегают к зрелым способам психологической защиты, например идентификации.

Уверенная стратегия самоутверждения будущих педагогов может проявляться в уверенном поведении, стремлении самостоятельно решать проблемные ситуации, осознании значимости будущей профессии.

Результаты исследования стратегий самоутверждения обучающихся в педагогическом колледже показали следующие результаты (см. табл. 4, 5).

Таблица 4

Стратегии самоутверждения будущих педагогов на разных этапах обучения (группа А), в %

Курсы, n=50 \ Стратегии	Самоподавляющая	Уверенная	Рефлексивная
I	24	26	50
II	14	46	40
III	16	66	18
IV	16	72	12

Примечание: группа А – это студенты после 9 класса

Таблица 5

Стратегии самоутверждения будущих педагогов на разных этапах обучения (группа В), в %

Курсы, n=50 \ Стратегии	Самоподавляющая	Уверенная	Рефлексивная
I	36	22	42
II	26	38	36
III	22	50	28
IV	18	60	22

Примечание: группа В – это студенты после 11 класса

Как видно из табл. 4 и 5, в обеих группах, начиная со второго курса, прослеживается тенденция к увеличению количества обучающихся, ориентированных на уверенную стратегию самоутверждения, причем значительные изменения происходят между II–III и III–IV курсами, что связано с освоением различных видов педагогической практики. К выпускному курсу в обеих группах большинство будущих педагогов было склонно к выбору уверенной стратегии самоутверждения, однако в группе А (72 %) таких студентов было выявлено больше, по сравнению с группой В (60 %).

Будущих педагогов с рефлексивной стратегией самоутверждения на первом курсе в обеих группах было большинство (в группе А – 50 %, в группе В – 42 %). На последующих курсах количество таких студентов уменьшалось (значительные изменения произошли между II и III курсом (в группе А число сократилось на 22 %, в группе – на 12 %).

Также уже на первом курсе в обеих группах было выявлено значительное количество обучающихся, отказывающихся от любых проявлений самоутверждения и выбирающих самоподавляющую стратегию (стоит отметить, что в группе А таких обучающихся оказалось меньше (24 %) по сравнению с первокурсниками группы В (36 %). На втором курсе обучения в группах проявилась тенденция к уменьшению студентов с самоподавляющей стратегией (в обоих случаях на 10 %). На третьем курсе обучения в группе А количество таких студентов увеличилось на 2 % и до конца обучения в колледже не изменялось, в группе В тенденция к уменьшению будущих педагогов с самоподавляющей стратегией продолжалась на III–IV курсах обучения.

Было проведено сравнение показателей стратегий самоутверждения групп А и В на разных курсах обучения с помощью t-критерия Стьюдента. Сравнивались I со II, II с III и III с IV курсами. Данные представлены в табл. 6 и 7.

Таблица 6

*Выбор стратегии самоутверждения будущими педагогами
в процессе профессиональной подготовки (группа А)*

Курс	Рефлексивная стратегия	Уверенная стратегия	Самоподавляющая стратегия
I	22,38 ± 5,3	14,78 ± 6,007	17,04 ± 6,25
II	20,36 ± 3,6	20,08 ± 7,0***	13,44 ± 6,0*
III	16,42 ± 4,0***	24,64 ± 7,8**	12,54 ± 5,4
IV	15,44 ± 4,0	10,72 ± 6,0	10,72 ± 6,0

Примечания: 1) звездочкой помечено существующее статистически значимое различие данного курса с предыдущим; 2) * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$; 3) $M \pm m_x$

*Выбор стратегии самоутверждения будущими педагогами
в процессе профессиональной подготовки (группа В)*

Курс	Рефлексивная стратегия	Уверенная стратегия	Самоподавляющая стратегия
I	21,12 ± 6,8	13,92 ± 6,8	19,04 ± 6,2
II	21,08 ± 6,1	16,98 ± 9,0	16 ± 9,4
III	19,16 ± 5,6	21,38 ± 9,5*	13,56 ± 8,7
IV	18,38 ± 5,3	24,54 ± 10,6	11,2 ± 8,7

Примечания: 1) звездочкой помечено существующее статистически значимое различие данного курса с предыдущим; 2) * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$; 3) $M \pm m_{\bar{x}}$

Как видно из приведенных данных, были установлены статистически значимые различия в группе А по показателю уверенной стратегии между I и II курсами ($p < 0,001$), II и III курсами ($p < 0,01$), а также по показателям рефлексивной стратегии между II и III курсами ($p < 0,001$) и самоподавляющей стратегии ($p < 0,01$).

В группе В были установлены статистически значимые различия по показателю уверенной стратегии между II и III курсами ($p < 0,05$).

Таким образом, исследование показало, что основные изменения в выборе стратегий самоутверждения будущими педагогами происходят между II и III курсом обучения, что проявляется в увеличении количества студентов, ориентированных на выбор уверенной стратегии.

Расчет показателей выбора стратегий самоутверждения групп А и В с помощью t-критерия Стьюдента в сравнении выявил, что показатели рефлексивной стратегии самоутверждения между III и IV курсом в группе А были достоверно выше.

Сравнение показателей выбора стратегий самоутверждения в группах А и В на I и IV курсах по критерию Фишера показало статистически значимое увеличение доли студентов, выбирающих уверенную стратегию в обеих группах (группа А – $\phi^* = 4,78$, $p < 0,001$; группа В – $\phi^* = 3,98$, $p < 0,001$) и рефлексивную стратегию в обеих группах (группа А – $\phi^* = 4,32$, $p < 0,001$, группа В – $\phi^* = 2,17$, $p < 0,05$). При этом в группе А показатели по уверенной и рефлексивной стратегиям достоверно выше, по сравнению с группой В.

Таким образом, организация учебно-профессиональной деятельности в колледже, прохождение студентами педагогической практики, получение первого профессионального опыта оказывают влияние на процесс самоутверждения будущих педагогов, способствуют его проявлению обучающимися в образовательном процессе, что выражается в постепенном уменьшении количества студентов, ориентированных на самоподавляющую стратегию и увеличении тех, кто склонен к уверенной стратегии.

Проведенный корреляционный анализ позволил установить положительную корреляцию между уровнем развития субъектности студентов педагогического колледжа и выбором ими уверенной стратегии самоутверждения (в группе А – умеренная степень, $r=0,65$, $p \leq 0,01$, в группе В – умеренная степень, $r=0,36$, $p \leq 0,01$). Между тем установлена отрицательная корреляционная зависимость между развитием субъектности обучающихся и самоподавляющей стратегией (группа А – слабая степень, $r=-0,21$, $p \leq 0,01$, группа В – умеренная степень, $r=-0,41$, $p \leq 0,01$) и рефлексивной стратегией самоутверждения (группа А – умеренная степень, $r=-0,31$, $p \leq 0,01$, группа В – слабая степень, $r=-0,19$, $p \leq 0,01$).

Анализ результатов исследования позволил нам сделать следующие выводы:

Исследование субъектности в обучении будущих педагогов показало положительную динамику развития ее уровня в процессе обучения и ее связь с их профессиональным становлением. Количество студентов с низким уровнем субъектности уменьшается уже к концу первого года обучения, со средним и высоким уровнем, наоборот, возрастает от курса к курсу. Это означает, что на развитие субъектности будущих учителей влияет овладение ими основами своей будущей профессии (в ходе педагогической практики), что обуславливает его дальнейшее профессиональное становление. Данный вывод был подтвержден корреляционным анализом.

Исследование стратегий самоутверждения показало, что к концу обучения число студентов, склонных к реализации уверенной стратегии самоутверждения, увеличивается, а к рефлексивной и самоподавляющей – уменьшается. Это говорит о том, что к выпускному курсу благодаря получению теоретических и методических знаний, а также первого профессионального опыта, у будущих педагогов преобладает уверенное поведение, у них проявляется стремление самостоятельно решать проблемные ситуации, они осознают значимость будущей профессии.

Сопоставление развития субъектности с проявлением самоутверждения обнаружило связь между двумя этими процессами. Проявление субъектности чаще всего обнаруживается при уверенном самоутверждении.

Подготовка студентов-педагогов должна осуществляться с учетом условий, направленных на развитие субъектности обучающихся и проявление их самоутверждения. К этим условиям относится ориентация обучения как на личностное, так и на профессиональное становление студентов-педагогов, моделирование педагогических ситуаций, способствующее появлению первого профессионального опыта будущих учителей, опора на ранее достигнутые успехи студента с учетом его способностей, потребностей и притязаний.

Организация образовательного процесса с ориентацией на профессию будущего педагога и включение студентов в рефлексивную деятельность обуславливает их ориентацию на уверенную стратегию самоутверждения и их развитие не только как субъектов обучения, но и будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. – М., 1973. – 287 с.
2. Альберти Р., Эммонс М. Самоутверждающее поведение. – СПб.: Академический проект, 1998. – 190 с.
3. Брушлинский А. В. Проблемы психологии субъекта. – М.: Ин-т психологии РАН, 1994. – 109 с.
4. Корчагина Г.И., Поваренков Ю.П. Профессиональное самоутверждение личности: системогенетический подход: учеб. пособие. – Киров: Вятск. гос. гуманит. ун-та, 2009. – 132 с.
5. Личностно ориентированный урок: Конструирование и диагностика. – под ред. М.И. Лукьяновой. – М.: Пед. поиск, 2006. – С. 115–119.
6. Никитин Е.П., Харламенкова Н.Е. Феномен человеческого самоутверждения. – СПб.: Алетейя, 2000. – 224 с.
7. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – М.: Питер, 2012. – 224 с.

**Мотивы поступления в вуз
и профессиональная идентичность как факторы
профессионального выбора выпускников бакалавриата**

В статье представлены результаты изучения психологических причин выбора выпускниками бакалавриата работы по специальности или вне ее. В качестве таких факторов рассмотрены мотивы поступления в вуз, мотивы обучения в нем и профессиональная идентичность. Результаты свидетельствуют, что профессиональному выбору в соответствии с полученной профессией способствуют интерес к профессии на этапе поступления в вуз, стремление получить глубокие знания на этапе освоения профессии и сформированная за время обучения профессиональная идентичность.

The article presents the results of the research on the psychological reasons of bachelor graduates for choosing to work in or out of their specialty. We study the motives for entering a high education institution, motives for studying at university and the professional identity as such factors. The results show that the interest in the profession at the stage of entering a higher education institution, the ambition of getting professional knowledge at the stage of studying at university and the professional identity formed in the course of studies contribute to the professional choice in accordance with the received profession.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, молодые взрослые, профессиональный выбор, выпускники бакалавриата, профессиональная идентичность, мотивы поступления в вуз, мотивы обучения в вузе.

Key words: professional self-determination of young adults, professional choice of bachelor graduates, professional identity, motives for entering higher education institution, motives for entering a high education institution, motives for studying at university.

Современный рынок труда характеризуется как свободный и динамичный. Государство не гарантирует выпускникам вузов работу в соответствии с полученным образованием. Такие условия негарантированной занятости [2] ставят обладателей дипломов о высшем образовании перед необходимостью совершить профессиональный выбор – решить, будут ли они работать по специальности или изберут для себя иную сферу деятельности.

Профессиональный выбор молодых взрослых сегодня стал актуальной проблемой для исследователей. Около половины выпускников высших учебных заведений не работают по специальности [3; 14]. Проблема исследования может быть выражена в наличии противоречия между значительным количеством выпусков вузов, не работающих по специальности, и отсутствием данных о психологических причинах этого явления.

Профессиональный выбор молодых взрослых имеет важное значение как для государства, использовавшего средства на подготовку специалиста, который уйдет из профессии, так и для самого субъекта, затратившего ресурсы (нередко и материальные), которые не будут восполнены в полном объеме. Крайне озабочены значительным процентом неработающих по специальности выпускников и преподаватели высших учебных заведений, задача которых – подготовить специалистов для определенной профессиональной отрасли. Высокий отсев специалистов на этапе получения диплома о высшем образовании делает их труд бессмысленным.

Полагаем, что изучение факторов профессионального выбора молодых взрослых позволит снизить контингент выпускников вузов, покинувших профессию.

В отечественной психологической школе широко используется понятие «профессиональное самоопределение» (Е.М. Борисова, Е.И. Головаха, А.Е. Голомшток, К.М. Гуревич, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов, И.С. Кон, Т.В. Кудрявцев, И.В. Кузнецова, А.М. Кухарчук, А.К. Маркова, О.В. Падалко, Ю.П. Поваренков, Н.С. Пряжников, В.Ф. Сафин, Н.А. Смирнов, М.Х. Титма, А.Б. Ценципер, П.А. Шавир и др.), психологический смысл которого «предельно ясен – человек сам определяет (выбирает) свой профессиональный путь» [1, с. 21]. Профессиональное самоопределение имеет длительную историю изучения, но во все времена его связывали с выбором профессии.

В зарубежной психологии термин «профессиональное самоопределение» (self-determination) не используется, популярны другие термины – career choice, professional choice, career development и др., которые так или иначе характеризуют профессиональный путь личности как череду профессиональных выборов, совершаемых на разных этапах жизненного пути.

Из сказанного следует, что профессиональное самоопределение не завершается в юности с выбором профессии после окончания школы, а охватывает весь период профессиональной деятельности.

Профессиональный выбор обращен в будущее, т. е. имеет вероятностный характер, а значит, требует прогнозирования, и как следствие, проявления прогностической способности (Л.А. Регуш). Поэтому процесс и результат профессионального выбора рассматривается как решение прогностической задачи [11; 13]. Такое понимание соотносится с процессом принятия решения, который по своему механизму имеет общие черты с решением прогностической задачи. Этому посвящены другие публикации [13]. В этой сосредоточимся на психологических причинах, влияющих на профессиональный выбор выпускников вузов.

Объектом исследования стали выпускники бакалавриата вузов Санкт-Петербурга, Пскова и Великого Новгорода. В исследовании приняли участие 300 человек – бакалавры образования и бакалавры науки. По итогам решения прогностической задачи о профессиональном выборе выборка разделена на две группы: те, кто выбрал работу в соответствии с полученным образованием (n=183), и те, кто избрали иные сферы деятельности (n=117).

Теоретический анализ проблемы (Е.П. Ермолаева, Н.Л. Иванова, И.С. Кон, В.В. Столин, Л.Б. Шнейдер и др.) позволил выделить некоторые психологические причины, влияющие на направленность профессионального выбора выпускников вузов. Так, чтобы понять, почему обладатель диплома о высшем образовании выбрал работу в соответствии с ним или иную сферу профессиональной деятельности, необходимо изучить мотивы поступления в вуз, спросив выпускников о них [4].

На профессиональный выбор выпускников вузов, безусловно, оказывает влияние и сам процесс профессионального обучения. Так, авторы (Е.П. Ильин, С.В. Пертушенко, Л.А. Цветкова и др.) обращают внимание на связь планов студентов работать по специальности с мотивами обучения, которыми они руководствуются в вузе. Исследователи с сожалением констатируют, что мотив овладения профессией не является доминирующим у студентов, скорее, они ориентируются на получение диплома о высшем образовании, что формально подтвердит их квалификацию [8].

За время обучения происходит вхождение в профессию на основе идентификации личности (Л.Б. Шнейдер). Здесь следует обратиться к понятию профессиональной идентичности, которое рассматривается авторами как значимый критерий становления профессионала, формирование которого связывают с периодом студенчества [10].

Профессиональная идентичность вслед за авторитетными авторами понимается как осознание своей тождественности с профессиональным образом Я (И.С. Кон, Дж. Мид, А. Тэшфел и др.). Психологический смысл идентичности в переживании субъектом тождества с объектом (Е.Н. Erikson) отражен в трудах отечественных ученых (Е.П. Ермолаева, Н.Л. Иванова, Ю.П. Поваренков, Л.Б. Шнейдер и др.).

Итак, целью исследования является определение влияния на профессиональный выбор выпускников бакалавриата таких факторов, как профессиональная идентичность, мотивы поступления в вуз (побудительные силы, которыми руководствуется субъект при поступлении в высшее учебное заведение (Е.П. Ильин) [4] и мотивы обучения в вузе (побудительные силы, которыми руководствуется субъект, обучаясь в высшем учебном заведении (Е.П. Ильин) [4].

Для изучения профессиональной идентичности использована методика «Кто Я» М. Куна и Т. Макпартленда (вербальное самоописание) и методика «Фотоисследование "Каков я есть"» Х. Абельса (образное самоописание). Выбор методик соответствует принятому определению профессиональной идентичности. Для диагностики доминирующих мотивов использована методика «Мотивация учения студентов вузов» С.А. Пакулиной, М.В. Овчинникова, которая исследует в том числе мотивы поступления в вуз и обучения в нем.

Опишем полученные результаты.

Для изучения профессиональной идентичности обращаемся к теории символического интеракционизма (Х. Абельс, Х. Блюммер, М. Кун, Т. Макпартленд и др.). Суть ее состоит в приписывании себе определенных черт при ответе на вопрос «Кто Я». Среди названных испытуемыми черт есть и характеристики, отражающие профессиональную идентичность. Испытуемые заполняли 20 пустых пронумерованных строк, в каждой из которых

требовалось написать ответ на вопрос «Кто Я». Предлагался список из 20 существительных, можно с прилагательными. Психологическая суть методики заключается в «схватывании» и вербализации образов Я – «Социальное Я», «Коммуникативное Я», «Материальное Я», «Физическое Я» и др. [6]. Методика в числе прочего позволила выявить показатели сформированной профессиональной идентичности. Посчитано количество упомянутых респондентами «Социальных Я» только в части, относящейся к профессии (например, «я – учитель», «я – химик», «я – педагог», «я – ученый» и пр.

Примененная методика Х. Абельса «Фотоисследование "Каков я есть"» (образное самописание) позволяет из описаний Я-образа, сделанных респондентами, выбрать и посчитать те, которые отражают принадлежность к профессии, и сделать вывод о сформированности профессиональной идентичности у выпускников бакалавриата. Инструкция была следующей: «если бы я захотел рассказать моему коллеге, который не владеет моим родным языком, кто я такой и как я живу, я бы послал ему следующие пять фотографий». Были приняты во внимание только те изображения (иногда описания), которые связаны с профессиональной деятельностью (например, «учитель пишет мелом на доске», «учитель в классе, за партами сидят ученики», «учитель проверяет тетради», «изображена книга, на которой написано teacher`sbook», «изображена химическая лаборатория» и пр.).

Сочетание примененных методик позволяет с помощью вербальных и образных самописаний, сделанных молодыми взрослыми, сделать вывод о сформированности их профессиональной идентичности.

Полученные результаты представлены в табл. 1–2.

При вербальном самописании 44 % выпускников не называют категорий, связанных с профессией, 37 % называют одну категорию, 19 % – две и более категории. При образном самописании 66 % выпускников бакалавриата не создают изображений, связанных с профессией, 32 % представляют одно изображение, только 2 % рисуют два и более рисунка, касающихся профессии.

Таблица 1

Вербальное самописание профессионального образа Я выпускниками бакалавриата, n=300

Характеристика Я профессионального	Я профессиональное отсутствует в структуре образов Я		Я профессиональное присутствует в структуре образов Я		Положительное отношение к профессиональному Я-образу	
	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.
Направленность профессионального выбора						
Выбрали работу ПО специальности (n=183)	31**	57	69**	126	75**	96
Выбрали работу ВНЕ специальности (n=117)	50**	59	50**	58	69**	40

Примечание: * и ** отмечены значимые различия (* – $\leq 0,05$ и ** – $\leq 0,01$)

Таблица 2

**Образное самописание профессионального образа Я
выпускниками бакалавриата, n=300**

Характеристика Я профессионального	Я профессиональное отсутствует в структуре образов Я		Я профессиональное присутствует в структуре образов Я	
	%	Абс.	%	Абс.
Направленность профессионального выбора				
Выбрали работу ПО специальности (n=183)	55**	101	45**	82
Выбрали работу ВНЕ специальности (n=117)	72**	84	28**	33

Примечание: * и ** отмечены значимые различия (* – < 0,05 и ** – < 0,01)

К полученным данным применен непараметрический критерий U-Манна-Уитни, который выявил достоверность различий в двух группах.

У выпускников бакалавриата, сделавших выбор в пользу освоенной специальности, профессиональное Я имеет больший удельный вес в общей структуре Я-образов, что говорит о том, что профессиональная идентичность у выбравших работу в соответствии с полученным образованием более сформирована.

Такой вывод подтверждают данные, полученные другими исследователями. Например, в диссертационном исследовании Д.А. Исаевой (Санкт-Петербург, 2013) выявлено, что Я-профессиональное представлено только у 21% студентов университета старших курсов [5, с. 13]. Исследователь пишет, что у 44 % молодых взрослых (20–22 года) «наиболее распространенным статусом профессиональной идентичности является диффузия» (там же). Только 11,5 % юношей и 7 % девушек достигли профессиональной идентичности к окончанию вуза.

Есть основания предполагать, что подобная ситуация имеет хронический характер. По данным Н.Л. Регуш (2002 год) только у 6–7 % выпускников педагогических вузов сформирована профессиональная идентичность. Из общего числа ответов (531) только 30 связаны с профессиональной деятельностью [12]. Автор объясняет это: 1. Несовершенством системы образования, которая не в полной мере способствует формированию профессиональной идентичности. Подтверждением тому являются данные Д.А. Исаевой о том, что за время обучения в вузе «количество студентов с выраженной профессиональной составляющей образа Я не только не повышается, но и сокращается» [5, с. 13]. 2. Отсутствием у выпускников вузов планов работать по специальности, поэтому они не ставят перед собой задачу формирования образа профессионального Я [11; 12].

Сравним доминирующие мотивы выпускников бакалавриата с различным по направленности профессиональным выбором. Теоретический анализ литературы позволил предположить, что мотивы, связанные с интересом к профессии, на этапе поступления в высшее учебное заведение, и мотивы, связанные с освоением профессии, на этапе обучения, способствуют профессиональному выбору выпускников в пользу освоенной специальности.

Полученные результаты о мотивах поступления в вуз и обучения в нем выпускников бакалавриата с различным по направленности профессиональным выбором представлены в табл. 3–4.

Таблица 3

Мотивы поступления в вуз, средний балл по 5-балльной шкале

Мотивы поступления в вуз	Выбрали работу по специальности	Выбрали работу вне специальности
Желание получить высшее образование	4,7	4,6
Бесплатное обучение, низкая плата за обучение	3,9	4,4
Интерес к профессии	3,9**	3,3**
Нравится общение с детьми (для бакалавров образования)	3,9**	3,1**
Нравится заниматься научной деятельностью (для бакалавров науки)	3,8**	3,0**
Наличие способностей в профессиональной сфере	3,7*	3,2*
Престиж, авторитет вуза и факультета	2,8	2,9
Семейные традиции, желание родителей	2,2*	2,6*
Занятие в профильном классе/школе	2,0	1,9
Стремление прожить беззаботный период жизни	1,9	2,2
Случайность	1,6**	2,3**
Совет друзей, знакомых	1,3	1,7

Примечание: * и ** отмечены значимые различия (* – $\leq 0,05$ и ** – $\leq 0,01$)

К полученным данным применен непараметрический статистический критерий (U-критерий Манна-Уитни) для оценки различий двух групп: тех, кто выбрал работу по профессии, и тех, кто уйдет в другие сферы.

Бакалавры, выбравшие работу по специальности, поступая в вуз, чаще руководствовались интересом к профессии, симпатиями к детям, стремлением общаться с ними (верно для бакалавров образования) или симпатиями к научному труду, желанием заниматься научной деятельностью (верно для бакалавров науки). Те, кто получив диплом, выбрал работу вне специальности, чаще «случайно» поступили в вуз, чаще испытывали влияние извне (например, своей семьи).

Таблица 4

Мотивы обучения в вузе, средний балл по 5-балльной шкале

Мотивы обучения в вузе	Выбрали работу по специальности	Выбрали работу вне специальности
Приобрести глубокие прочные знания	4,3**	3,9**
Получить интеллектуальное удовлетворение	4,0	4,0
Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	3,9	3,7
Достичь уважения преподавателей	3,6	3,4
Быть примером для сокурсников	2,5	2,7
Добиться одобрения окружающих	2,5	2,9
Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	1,8*	2,3*

Примечание: * и ** отмечены значимые различия (* – $< 0,05$ и ** – $< 0,01$)

Имеются различия (использован непараметрический критерий U-критерий Манна-Уитни) и в тех мотивах, которые преобладали в процессе обучения: сделавшие выбор в пользу освоенной специальности стремились получить качественные знания. Выпускники бакалавриата, которые уйдут из профессии, чаще старались избежать осуждения за неудовлетворительные оценки.

Это подтверждают и исследования других авторов. Например, И.В. Фокина пишет, что педагогов, планирующих работать по специальности, отличает стремление стать профессионалом в сфере полученного образования, нарастить профессиональную компетентность [14].

В диссертационном исследовании И.А. Медведевой (Самара, 2003) доказано, что преобладание при поступлении в вуз «различных проявлений интереса к профессии» [9, с. 9] способствует «учебной успешности» [9, с. 16] и впоследствии взаимосвязано с решением стать квалифицированным специалистом «именно в этой профессии» (там же).

Анализ мотивов поступления в вуз и обучения в нем выпускников бакалавриата, сделавших разный по направленности выбор, позволяет сделать вывод, что выбору молодыми взрослыми работы в соответствии с освоенной специальностью способствуют интерес к профессии и наличие склонности к предмету трудовой деятельности на этапе поступления в вуз, а также стремление приобрести качественные знания в период обучения.

Согласуется ли такой вывод с результатами других исследований?

Интересны данные С.П. Крягжде (1982) об удовлетворенности выпускников вузов назначением на место работы в зависимости от характеристик самоопределения в отношении профессии. Те, кто на этапе поступления в вуз проявлял интерес к определенной профессиональной области, считал, что обладает способностями в данной сфере, чаще удовлетворен назначением на место работы [7]. Те, кто не проявлял устойчивого интереса к определенной профессии, «метался» среди нескольких вариантов, на чей выбор оказали влияния окружающие или обстоятельства, чаще оказывались не удовлетворены назначением на работу. В условиях экономики того времени (обязательная работа «по распределению» по окончании вуза) удовлетворенность назначением на место работы может быть рассмотрена в качестве аналога свободного профессионального выбора после окончания вуза.

Выводы:

1. Совершение акта профессионального самоопределения – актуальная задача для молодых взрослых. Получив диплом о высшем образовании, они осуществляют профессиональный выбор – работать в соответствии с полученным образованием или в иной профессиональной области.

2. Выпускников бакалавриата, чей профессиональный выбор лежит в области освоенной специальности, отличают мотивы, актуальные на этапе поступления в вуз и в период обучения в нем. Мотивы эти связаны с содержанием профессиональной деятельности и стремлением стать квалифицированным специалистом в избранной профессиональной сфере.

3. Выпускники бакалавриата, которые выбрали работу по специальности после окончания вуза, характеризуются большим удельным весом профессионального Я в общей структуре Я-образов, что позволяет сделать вывод о том, что профессиональная идентичность у них сформирована в большей мере по сравнению с теми, кто покинет освоенную специальность.

4. На профессиональный выбор выпускников бакалавриата в пользу освоенной в вузе профессии влияют определенные мотивы поступления в вуз (интерес к профессии, позитивное отношение к предмету и содержанию труда, уверенность в наличии у себя способностей к профессиональной деятельности), такие мотивы обучения в вузе, как: учиться, чтобы приобрести глубокие и прочные знания, чтобы стать квалифицированным специалистом, а также сформированная за период обучения профессиональная идентичность.

Практические рекомендации.

Полученные результаты позволяют предположить, что диагностика мотивов поступления в вуз абитуриентов позволила бы спрогнозировать направленность их профессионального выбора после получения диплома. Абитуриенты, которые не проявляют интереса к профессиональной деятельности, нейтрально или даже негативно относятся к ее предмету и содержанию, сомневаются в наличии у себя способностей к осуществлению деятельности, находятся в зоне риска, т. е. вероятность того, что они покинут профессию, получив диплом о высшем образовании, выше. Следовательно, некоторая входная диагностика позволила бы направить внимание сотрудников служб сопровождения вузов на данных студентов.

Значительные усилия сотрудникам психологических служб сопровождения и преподавателям высших учебных заведений следует направлять: 1) на формирование мотивов обучения, базирующихся на интересе к содержанию и методам обучения, стремлению к достижениям успеха при освоении профессии; 2) на формирование профессиональной идентичности студентов. Проведенный нами анализ исследований свидетельствует, что лишь незначительная часть выпускников вузов обладают сформированной профессиональной идентичностью, а это значит – работа вузов в этом направлении организована недостаточно эффективно.

Увеличение числа выпускников бакалавриата, обладающих «на выходе» из вуза сформированной профессиональной идентичностью, позволило бы сократить контингент выпускников, покидающих профессию после получения диплома.

Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1988. – 301 с.
2. Бендюков М.А. Профессиональное развитие в условиях негарантированной занятости. Психологический анализ. – СПб.: Ин-т практ. психологии, 2006. – 160 с.
3. Ермилова Е.Е. Профессиональное самоопределение молодых взрослых – выпускников педвузов – актуальная психологическая проблема // Горизонты зрелости: сб. науч. ст. V Всерос. науч.-практ. конф. по психологии развития / под ред. Л.Ф. Обуховой, И.В. Шаповаленко, М.А. Одинцовой. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. – С. 37–41.
4. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2011. – 511 с.

5. Исаева Д.А. Особенности становления личностной и профессиональной идентичности в юности и ранней взрослости: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2013. – 26 с.
6. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для вузов. – Ростов н/Дону: Феникс, 1996. – 509 с.
7. Крягжде С.П. Психология формирования профессиональных интересов. – Вильнюс: Мокслас, 1981. – 196 с.
8. Маклаков А.Г., Павлова Е.В. Особенности формирования профессионально-психологических характеристик у будущих учителей-предметников разных профилей обучения в контексте компетентного подхода // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2017. – № 2. – С. 84–95.
9. Медведева И.А. Связь мотивов поступления в вуз с удовлетворенностью профессиональным выбором студентов образовательных учреждений различного профиля: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – Самара, 2003. – 20 с.
10. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.
11. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. – СПб.: Речь, 2003. – 352 с.
12. Регуш Н.Л. Профессиональная идентичность учителя на разных этапах педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2002. – 21 с.
13. Регуш Л.А., Ермилова Е.Е. Профессиональный выбор выпускников бакалавриата как решение прогностической задачи // Образование и наука. – 2017. – №8. – С. 75–89.
14. Фокина И.В. Особенности карьерных ориентаций выпускников педагогического вуза, планирующих работать по специальности // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сб. ст. по материалам Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. А.Г. Миронова. – Красноярск, 2017. – С. 331–336.

Исследование проблемы коррекции психического развития детей с РАС с использованием нейропсихологического подхода

В статье рассматриваются проблема созревания и деятельности мозговых структур, симптоматика аутистических расстройств, анализируются способы их коррекции, особенности нейропсихологической коррекции как метода замещающего онтогенеза.

The article deals with the problem of maturation and activities of the brain structures and the symptoms of autistic disorders, examines the ways of their correction, the peculiarities of neuropsychological correction as a method of replacement of ontogenesis.

Ключевые слова: расстройства аутистического спектра, онтогенез мозга, нейропсихологический подход, стимуляция развития мозга.

Key words: autism spectrum disorders, ontogenesis of the brain, a neuropsychological approach, stimulation of brain development.

Расстройства аутистической сферы у детей на сегодняшний день являются сложной и важной проблемой как для психиатрии, клинической психологии, так и для дефектологии. По данным многих исследований количество таких детей неуклонно увеличивается с каждым годом. При этом этиология и патогенез аутистических расстройств до настоящего времени изучен недостаточно.

Психическое развитие детей с РАС нарушено с момента появления на свет [3; 5]. Выделена симптоматика аутистических расстройств: нарушения в сфере социального взаимодействия; искаженное отношение к близким; неадекватная реакция на нового человека; игнорирование общения с другими детьми; неприязнь, гиперсензитивность при физическом контакте; слабость, избирательность реакции при вербальном общении; страхи и фобии и другие речевые, двигательные и поведенческие расстройства. В связи с тем, что ранняя объективная диагностика состояния высших психических функций представляет большие трудности, связанные нарушением социальных контактов с ребенком и речевыми нарушениями, часто встречаются ошибки при постановке диагноза детям до 5 лет. Это, в свою очередь, побуждает искать пути, способы и средства для дифференциальной диагностики, так как аутистические проявления встречаются и при других патологиях развития (олигофрении, алалии и др.). В связи с этим, проблема диагностики и коррекции общего и психического развития детей с РАС является актуальной. В западных странах распространен психоаналитический подход. Его суть состоит в поведенческой терапии или АВА (прикладной анализ поведения).

Прикладной анализ имеет три основных направления работы: коррекция социально приемлемого поведения; структурированное обучение навыкам; анализ и обучение вербальному поведению. Однако, несмотря на достаточную эффективность данного метода, следует подчеркнуть, что он направлен лишь на выработку «рефлекторного» поведения без направленности на развитие мозговых структур, обеспечивающих сознательную регуляцию деятельности и поведения. При работе с детьми «аутистами» активно используются вспомогательные методы: метод холдинг-терапии, музыкальная терапия, лечение с помощью животных. Изучение некоторых подходов позволяет сделать вывод о том, что каждый из них имеет свои положительные и отрицательные стороны. В этой связи мы решили исследовать возможности нейропсихологического подхода для коррекции нарушений психического развития детей с РАС и дифференциальной диагностики. На наш взгляд, нейропсихологический подход позволяет достаточно рано определить механизмы дизонтогенеза и возникновение нарушений функций ЦНС, лежащих в его основе, что, в свою очередь, дает возможность своевременно и адекватно подобрать коррекционную программу для преодоления нарушений перцептивного, двигательного, интеллектуального и речевого развития.

Известно, что все функции осуществляются благодаря деятельности мозга, причем не только корковыми, но и подкорковыми структурами, в свою очередь, эти структуры созревают и развиваются гетерохронно и неравномерно. Достижения нейропсихологии на современном этапе развития позволяют не только определить локализацию поражения мозга, но и этап созревания мозговых структур, что дает возможность вести коррекцию развития ребенка по типу замещающего онтогенеза, т. е. пройти с помощью специальных упражнений тот путь, который здоровый ребенок проходит естественным путем.

Изучение созревания и деятельности мозговых структур при нормальном развитии позволило выделить этапы развития мозга: анатомогенез (формирование нервной клетки); морфогенез (приобретение структуры, необходимой для выполнения определенной функции); функциогенез (под воздействием сигналов извне клетка начинает выполнять свою функцию) и последняя стадия – ситемогенез, когда между всеми структурами, блоками и зонами мозга устанавливаются нервные связи. Воздействие патогенного фактора может произойти на любой из этих стадий как в период внутриутробного развития, в процессе родов, так и в период раннего развития. Кроме того, необходимо учитывать тот факт, что в первую очередь созревают и развиваются мозговые структуры, обеспечивающие работу двигательной системы, которые, в свою очередь, дают толчок и возможность развития других систем: зрительной, речеслуховой, речедвигательной, пространственному восприятию. Таким образом, на основе нейропсихологического подхода можно определить, на каком этапе онтогенетического развития находится та или иная функция [5].

Метод замещающего онтогенеза, основанный на учении А.Р. Лурии о функциональных блоках мозга и их иерархичном строении, позволяет отнести статус актуального развития ребенка с основными этапами развития психических процессов, с выделением тех структур его онтогенеза, которые не были сформированы по тем или иным причинам.

Поскольку двигательная сфера созревает на более ранних стадиях, стимуляция моторного и сенсорного уровней приводит к активизации всех высших психических функций. Именно двигательное развитие выстраивает взаимодействие между другими уровнями и структурами психической деятельности. Формирование и закрепление телесных навыков, которыми овладевает ребенок, стимулирует такие психические функции, как эмоции, произвольное внимание, память. По утверждению А.В. Семенович нейропсихологическая коррекция включает три уровня, каждый из которых специфически воздействует на все блоки мозга: энергетический (подкорка), блок приема и переработки информации, блок контроля и регуляции произвольной деятельности. Таким образом, с помощью нейропсихологических упражнений можно скорректировать многие особенности психического развития ребенка, пройдя с ним все этапы онтогенеза, причем чем раньше начинать занятия, тем более эффективны результаты, иногда даже самостоятельно появляются функции, над которыми в данный момент не велась коррекционная работа.

Наше исследование, направленное на изучение возможностей нейропсихологического подхода в работе с детьми с РАС, проводилась на базе Лазаревского реабилитационного центра для детей и подростков города Сочи. Центр посещали десять детей от 5 до 6 лет с диагнозом РАС. В сентябре 2016 г. была проведена диагностика уровня психического развития с использованием методики Е.А. Стребелевой «Диагностика психического развития умственно отсталых детей раннего возраста». Анализ данных диагностики показал, что дети не справлялись с заданиями, несмотря на то, что задания рассчитаны на ранний возраст [7].

В связи с этим мы разработали программу нейропсихологической коррекции, включающей упражнения, направленные на сенсомоторное развитие, двигательные упражнения, коррекционно-развивающие игры, направленные на стимуляцию высших корковых функций. Воздействуя на основные компоненты психической деятельности, упражнения, включенные в программу, стимулируют развитие мозга, причем в онтогенетической последовательности. При разработке программы мы учитывали тот факт, что нейропсихологические упражнения улучшают не только работу каждого из полушарий, но и межполушарное взаимодействие.

В ходе экспериментальной работы мы использовали упражнения, разработанные В.С. Колгановой и Е.В. Пивоваровой для детей от 3 до 5 лет [1]. Занятия проводились индивидуально три раза в неделю в течение полугода. На первых этапах работы мы использовали приемы АВА-терапии в качестве «оболочки», т. е. стимулировали активность детей поощрением. Кроме того, упражнения проводились родителями по заданию педагога (родители предварительно посещали занятия с педагогом). Повторная диагностика показала, что произошло улучшение состояния

высших психических функций детей с диагнозом РАС. Результаты повторной диагностики позволили убедить не только в эффективности нейропсихологического подхода в работе с детьми с РАС, но и побудили провести более глубокую дифференциальную диагностику.

Список литературы

1. Колганова В.С., Пивоварова Е.В. Нейропсихологические занятия с детьми: в 2 ч. – М.: АЙРИС-пресс, 2015. – 416 с.
2. Лурия А. Р. Основы нейропсихологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. завед. – М.: Академия, 2003. – 384 с.
3. Никольская О.С., Баенская Е.Р., Либлинг М.М. Аутичный ребенок: пути помощи. – М.: Теревинф, 1997. – 341 с.
4. Морозов С.А. Детский аутизм и основы его коррекции Расстройства аутистического спектра у детей: науч.-практ. руководство / под ред. Н.В. Симашковой. – М.: Авторская академия, 2013. – 264 с.
5. Ремшмидт Х. Аутизм. Клинические проявления, причины и лечение / пер. с нем. – М.: Медицина, 2003. – 120 с.
6. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: АCADEMA, 2002.
7. Стребелева Е.А. Диагностика психического развития умственно отсталых детей раннего возраста. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Просвещение, 2005. – 164 с.

ОБЩАЯ ПЕДАГОГИКА, ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 373.1

М. М. Алексеева

Система управления по результатам в сельской школе

В статье даётся определение понятия «управление по результатам» в школе. Представлен опыт управления по результатам работы в сельской школе. Выделяются цели-результат образовательной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС. Акцентируется внимание на роли команды в управлении и формировании организационной культуры для достижения запланированного результата образовательной деятельности и профессионального развития педагогов. Обращается внимание на возможности использования потенциала родителей для организации совместного управления по результатам во внеурочной деятельности детей.

The results management system in the rural school. The article defines the concept of "management by results" in the school. The experience of managing the results of work in a rural school is presented. The goals-result of educational activity are singled out in accordance with the requirements of FSES. Attention is focused on the role of the team in the management and formation of organizational culture to achieve the planned result of educational activities and professional development of teachers. Attention is drawn to the possibilities of using the potential of parents to organize joint management on the results of extra-school activities of children.

Ключевые слова: управление образованием по результатам, конечный результат в образовательном процессе, социокультурное пространство, социальные партнеры, командная культура, профессиональное развитие педагогов в системе работы на результат.

Key words: education management by results, final result in the educational process, socio-cultural space, social partners, team culture, professional development of teachers in the system of work for results.

В современных социокультурных условиях развитие сельской школы определяется тем, насколько эффективно осуществляется внутришкольное управление. Решение стоящих перед школой задач зависит от направленности управления на конечный результат, что предполагает командную работу всего коллектива при осуществлении анализа, планирования, контроля и рефлексии.

Понятие «управление» широко используется в различных науках, обозначая функции, присущие различным системам (социальным, биологическим, техническим и др.). В социальном управлении, в отличие от других видов, главными компонентами выступают люди как члены организаций и организационные подразделения в целом [1].

В педагогике управление образованием рассматривается как «совокупность скоординированных мероприятий, направленных на достижение поставленных в рамках образовательной системы определенных целей», а также как организация, т. е. сложная иерархическая структурная система (уровни управления: региональный, муниципальный, учрежденческий).

Управление образованием понимается как система и процесс, реализуемый на любом из уровней, и включает планирование, организацию, контроль, мотивацию и коммуникацию, определяющие развитие основных образовательных и обеспечивающих процессов, а также непрерывное саморазвитие [4].

Некоторые исследователи, рассматривая образовательный менеджмент как системное управление, обращают внимание на то, что эффективность образования зависит и от развития самоуправления, от взаимодействия коллективных и индивидуальных субъектов управления, руководителей и исполнителей, от наличия управленческой команды единомышленников [5].

Какие управленческие системы сегодня наиболее эффективны? Заслуживает внимания, на наш взгляд, система управления по целям, предложенная П. Друкером. Именно она позволяет увязать ключевые категории управления: это цель – результат и эффективность деятельности. Цель-результат при этом понимается как запланированный результат. Для эффективного перехода на систему управления по целям-результатам П. Друкер предлагает использовать непрерывное обучение как один из способов справиться с двумя ключевыми проблемами: с сопротивлением сотрудников нововведениям и угрозой того, что работники могут «устареть» [2].

Для достижения запланированного результата в обучении и воспитании учащихся управленческой командой школы МБОУ «Пламенская СОШ» Гатчинского района Ленинградской области была выбрана система управления по результатам.

Основная идея управления по результатам в общеобразовательной школе заключается в том, что она является упорядоченной формой, которая объединяет отдельных индивидов и их группы для достижения каждым учеником и каждым педагогом запланированных федеральными образовательными стандартами и программами обучения определенных результатов. Выделяются следующие уровни управления по результатам: 1) определение и описание конкретных результатов обучения и развития личности; 2) управление по ситуации – создание условий для достижения результатов; 3) организация контроля за промежуточными и конечными результатами [6].

Следует отметить, что система управления по результатам стала внедряться в типичной сельской школе, в которой обучается 320 учащихся. Для большинства подобных школ характерны такие проблемы, как постоянная нехватка педагогических кадров; низкая учебная мотивация учащихся; в классе учащиеся с разным интеллектуальным уровнем (10 % учащихся в школе с замедленным психическим развитием и умственной отсталостью); слабая заинтересованность большинства родителей в учебных достижениях своих детей.

Поэтому в данных условиях основными целями-результатом образовательного процесса школы стали:

- формирование общей культуры личности на основе усвоения обязательного минимума содержания федеральных государственных образовательных стандартов и общеобразовательных программ;
- формирование социально зрелой личности, готовой к жизненному самоопределению, профессиональному и личностному, к реализации индивидуальной программы достижения успеха в общественно полезной и личностно значимой жизнедеятельности, основанной на духовно-нравственных ценностях.
- воспитание гражданственности, трудолюбия, уважения к правам и свободам человека, любви к окружающей природе, Родине, семье, формирование здорового образа жизни.

В системе управления школой систематически проводятся собеседования со всеми исполнителями и группами исполнителей по достигнутым результатам на следующих уровнях организационной структуры: методические объединения, методический совет, административный совет, педагогический совет. Администрация и учителя в группах оценивают, насколько разумно были установлены ключевые задания в прошлом периоде, способствуют ли они достижению поставленных целей. Затем оценивается соответствие выдвинутых задач необходимому уровню требований ФГОС (завышение или занижение), проверяются достигнутые результаты. Когда у коллектива сформировано общее мнение о достигнутых результатах, идёт всесторонний анализ, т. е. рассматривается вопрос о том, что препятствовало достижению результата, а также уточняются действия, способствующие достижению успеха в будущем. Определяются результаты, которых необходимо достичь в последующем периоде.

Как показал опыт работы, система управления по результатам позволила активизировать не только весь педагогический коллектив, но и большую часть родителей и детей на достижение личностных успехов.

Во-первых, каждый член педагогического коллектива вынужден был задуматься и переосмыслить конечный результат своей работы, работы ученика, коллектива. Это способствовало развитию горизонтальной системы сотрудничества и командной культуры управления. Например, для достижения результатов ОГЭ по математике в 9 классе учителями химии и физики были внесены коррективы в тематические планы уроков по развитию вычислительных навыков учащихся. Совместная работа трёх учителей-предметников, ориентированная на конечный результат, позволила достигнуть поставленной цели.

Во-вторых, в школе создана система морального и материального стимулирования каждого члена педагогического коллектива, добивающегося запланированных результатов на основе требований ФГОС.

В-третьих, работой на результат была обеспечена повышенная заинтересованность педагогов и членов администрации в саморазвитии через стажировки, участие в конкурсном движении, курсы повышения квалификации и профессиональной переподготовки. Проведённый анализ показал, что в педагогическом коллективе, работающем на результат, появилась потребность в саморазвитии. Самодиагностика учителей показала, что 94 % из них хотят себя познать и могут изменяться через новое профессиональное знание, и лишь 6 % учителей считают, что хотят себя познавать, но не могут изменить себя и своих профессиональных стереотипов.

Профессиональное развитие педагогов, работающих на результат, наиболее успешно при проведении курсов для педагогического коллектива на базе школы. Такие курсы должны проводиться в системе. Так в 2015–2016 учебном году педагоги прошли обучение по программе «Коррекционная направленность обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях внедрения ФГОС для образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями)».

Чтобы повысить уровень развития педагогического коллектива в их ориентации на достижение образовательных и воспитательных результатов, руководитель должен стремиться организовать дополнительную деятельность сотрудников, требующую объединения их усилий. В качестве такой деятельности в МБОУ «Пламенная СОШ» стало привлечение педагогов к освоению и внедрению в образовательный процесс методологии системно-деятельностного подхода, обозначенного в требованиях ФГОС.

Для этого ежегодно творческие группы организуют педагогические мастерские, в рамках которых учителя демонстрируют свою работу по достижению запланированных результатов, реализации идей творческих программ развития, делятся опытом по развитию предметных и метапредметных знаний и умений, универсальных учебных действий и личностных качеств у обучающихся [3]. В работе педагогических мастерских принимает участие 90 % учителей школы.

Для учителей школы, работающих на результат, расширяются возможности участия в профессиональных конкурсах. За последние три года в школе появилось два победителя и три лауреата муниципального конкурса «Учитель года»; четыре лауреата муниципального конкурса «Самый классный классный».

Развитию педагогического коллектива всегда служит методическая работа в школе. Но в условиях работы на результат она становится особенно важной и значимой.

Обычное информирование педагогов о новых требованиях профессиональных стандартов, требованиях ФГОС ОО и достижениях педагогической науки и практики теперь включает коллективную работу учителей-предметников по определению конкретных поурочных результатов в соответствии с требованиями ФГОС.

Предметная работа направлена не только на обучение и развитие педагогических кадров, повышение их оперативной готовности к осуществлению профессионально-педагогической деятельности, но и на выявление, изучение и распространение наиболее ценного опыта педагогической и инновационной деятельности членов педагогического коллектива.

Для создания комфортных условий работы в школе идет постоянная работа над улучшением инфраструктуры. За последние годы большинство рабочих мест учителей в учебных кабинетах подключены к локальной сети и имеют доступ к интернет-ресурсам, в каждом учебном кабинете есть мультимедийное оборудование. Существует возможность использовать образовательные ресурсы «Мобильной электронной школы». Приобретен мобильный электронный класс. В условиях новой информационной среды обучения и воспитания учащихся перед системой управления по результатам встают новые, не известные ранее задачи. Прежде всего, это преодоление неприятия нового технического оснащения и проблемы овладения компьютерной техникой и информационными технологиями самими педагогами. Перевод ежедневной работы педагогов на преподавание с помощью компьютеров, с ориентацией на достижение запланированных результатов каждым учеником на каждом уроке становится одной из важнейших задач развития системного управления результатами в школе, формирования команды педагогов-единомышленников, мотивированных на повышение результативности в работе.

Значимым условием для получения высоких результатов в обучении и воспитании учащихся стало создание образовательной среды в условиях сельской школы. Для этого были максимально использованы возможности социокультурного пространства и развитие социального партнерства. Для решения этих задач стало необходимым профессиональное обучение педагогического коллектива приемам и методам работы с населением и родителями. Преподаватели четко стали понимать, что и как им нужно сделать, чтобы получить запланированный результат.

Главным достижением реализация данной программы за последние годы стало преодоление социальной замкнутости образовательной среды школы и создание для обучающихся пространства, способствующего развитию и социализации.

Администрация школы смогла наладить тесную связь с администрацией Сяськелевского сельского поселения не только по линии работы с трудными детьми и с семьями, стоящими на учете, но и по направлению работы с молодежью. Среди совместных мероприятий ребята дали высокую оценку деловой игре для старшеклассников «Мы выбираем», акции «День толерантности». В системе управления по результатам проводится День молодого избирателя, встречи старшеклассников с главой администрации. Совместными усилиями проводятся акции «День пожилого человека», «Вам, ветераны!» и трудовые десанты по уборке территории поселения. В летний период организуются трудовые бригады по благоустройству территории поселения. При финансовой поддержке администрации поселения на базе школы создан информационно-

консультационный пункт по вопросам ГО и ЧС для населения. В 2015 г. школа по этому направлению заняла 1 место в Северо-Западном регионе. Администрация Сяськелевского сельского поселения спонсирует проведение школьного конкурса «Ученик года».

Партнёрские связи с воинской частью обеспечили высокий интерес учащихся к воинской службе. Стали традиционными совместные мероприятия: встречи с ветеранами Великой Отечественной войны, торжественные митинги в День Победы, спортивные соревнования старшеклассников и бойцов по волейболу, баскетболу и настольному теннису. Учащиеся с интересом посещают экскурсии в воинскую часть и знакомятся с условиями службы и быта, под руководством офицеров занимаются строевой подготовкой и ориентированием. Становится традицией совместное проведение военно-спортивных игр «Зарничка» и «Зарница». В канун 23 февраля вся школа принимает участие в акции «Вам, защитники Отечества!» по сбору подарков военнослужащим срочной службы. В рамках Недели памяти проходят экскурсии для солдат в школьном Музее воинской славы XX века».

Тесное сотрудничество объединяет школу с информационно-досуговым центром Сяськелевского сельского поселения. Общими усилиями ежегодно проводятся праздники: День пожилого человека, День матери, Масленица, День Победы, День поселка. В последнее время на базе информационно-досугового центра увеличилось количество кружков и секций для учащихся, которые ребята посещают бесплатно, согласно договору о сотрудничестве центра со школой.

Взаимодействие школы с ОАО «Племзавод "Пламя"» осуществляется на основе сложившихся традиций. Администрация ОАО «Племзавод "Пламя"» оказывает финансовую поддержку в реализации социального проекта «День семьи» и проведении новогодних праздников для учащихся. В течение учебного года проводятся экскурсии учащихся на животноводческие фермы, проходят встречи старшеклассников с представителями разных сельскохозяйственных профессий.

Активно помогает школе работать на достижение запланированных результатов совет учреждения. В совет учреждения входят семь родителей, семь педагогов, семь старшеклассников. Ученическое самоуправление осуществляется советом старшеклассников. В составе совета работают комиссии: «Познание», «Труд», «Досуг», «Здоровье». На большом сборе учащиеся по итогам каждого триместра оценивают результаты работы комиссий, подводят итоги прожитому периоду и согласуют план работы на новый учебный период. Планируют результаты и анализируют степень их достижения.

В школе сложились свои традиции работы с родителями, ежегодные праздники: «День семьи», «День здоровья» и др. Одна из традиций – это поздравление коллег: со значимыми событиями, организация для юбиляров творческих вечеров-поздравлений под общим названием «Жизнь замечательных людей».

В рамках региональной экспериментальной площадки в образовательном процессе школы активно используется проектная технология, ориентированная на достижение реальных результатов каждым учащимся. Традиционными стали конкурсы социального проектирования, в которых принимают участие более 80 % учащихся всех уровней обучения. На конкурс представляются индивидуальные работы, работы классных коллективов и образовательных центров. Разработанные и реализуемые проекты актуальны и значимы по своей направленности и содержанию: «О героях былых времен»; «Это славное имя учитель»; «Сделаем мир добрее»; «Восстановление Вохоновского монастыря»; «Здоровье – это здорово»; «Наша школа, наш двор»; «Безопасность дорожного движения» и др.

Анализ результатов каждого реализованного проекта по окончании конкурсов показывает, что мотивация участников разная и постоянно меняется от «интересно», «дал обещание на большом сборе», «меня попросили» до «обязательно буду участвовать». Практически все участники считают, что их проект принёс пользу другим людям (85 %). Пользу и результат для себя ребята видят в реализации и развитии самостоятельности, своих творческих способностей, умения общаться с разными людьми, получении опыта публичных выступлений.

Работа над социально значимыми проектами помогает формировать гражданскую позицию учащихся. Она направлена на решение перспектив развития Гатчинского муниципального района, развитие благоустройства поселения, оказание помощи ветеранам.

Важным направлением в системе управления по результатам является работа с родителями. В последние годы они активнее стали откликаться и принимать участие в общешкольных делах. Интересной формой работы для них стали творческие мастерские. Мама учеников проводят мастер-классы для всех желающих ребят. В прошлом учебном году таких мастерских прошло пять, а в этом году их запланировано уже восемь. Наиболее запомнились, по мнению ребят, мастерские Деда Мороза по изготовлению новогодних украшений. Все активнее родители вместе с детьми принимают участие в акциях, многие из них уже традиционны: «Вам, ветераны», «Вам, защитники Отечества», «Ко дню пожилого человека». Какие-то акции появляются вновь: «Мы вместе», «В единстве наша сила», «Я люблю Россию», «Портфель первоклассника». Весной школьники, родители, педагоги собирают шесть-семь новых портфелей с полным набором канцелярских принадлежностей для первоклассников из малообеспеченных семей Гатчинского района. С прошлого учебного года родители стали кураторами участия ребят в таких муниципальных конкурсах, как «Царство природы», «Знаю я, есть края». Это привело к увеличению числа участников и призеров.

Результатом совместной деятельности педагогического коллектива, школьников и представителей социума стало смещение акцентов в интересах обучающихся от развлекательных к общественно полезным.

Результаты участия детей во всех общественно важных делах, осознание своей причастности к ним свидетельствуют о значительном росте социальной адаптированности, социальной активности и нравственной воспитанности обучающихся.

Изучение удовлетворённости родителей деятельностью педагогического коллектива говорит об их позитивном отношении к школе: 61 % родителей показали высокий уровень удовлетворенности работой школы (в прошлом учебном году – 43 %); 37 % – средний уровень (53 % – в прошлом году); 1 % – низкий уровень (в прошлом году – 5 %).

Наиболее удовлетворены родители результатами работы классных руководителей; атмосферой в классных коллективах; условиями для физического развития детей и заботой об их здоровье; результатами работы школы по формированию достойного поведения детей.

Одним из самых главных результатов работы школы является возвращение её выпускников, ставших специалистами, в своё сельское поселение после окончания разных профессиональных образовательных учреждений. Среди них работники администрации, информационно-досугового центра, племзавода «Пламя», воспитатели и молодые учителя. Выпускники приводят в школу своих детей, значительно возросло число детей, приезжающих из других поселений.

Список литературы

1. Балашов А. И., Котляров И. Д., Санина А. Г. Управление человеческими ресурсами: учеб. пособие для бакалавров и специалистов. – СПб.: Питер, 2012. – 318 с.
2. Друкер П. Менеджмент: задачи, обязанности, практика / пер. с англ. – М.: И.Д. Вильямс, 2008. – 992 с.
3. Жилина А.И. Требования ФГОС к развитию интеллекта, мышления и личности учащегося в процессе обучения // Вестн. ЛГУ им. А. С. Пушкина: науч. журнал. – Т. 3. – Педагогика. – 2016. – №2. – С. 170–181.
4. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.; Ростов н/Д.: МарТ, 2005. – 448 с.
5. Современный образовательный менеджмент: учеб. пособие / В.Н. Максимова и др. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. – 204 с.
6. Тимо Санталайнен, Эеро Воутилайнен, Перти Поренне, Йоуко Х. Ниссинен. Управление по результатам: пер. с финск. / общ. ред. и предисл. Я.А. Лейманна. – М.: Прогресс, 1993. – 320 с.

Опыт изучения коммуникативного поведения педагога

В статье представлены результаты изучения коммуникативного поведения педагога. На основе анализа имплицитной коммуникации педагогов (темпоритмических особенностей, умения распознавать эмоции, интегрального описания говорящего по комплексу его голосовых и речевых признаков), характеристики их словесных воздействий, исследования невербальных сигналов педагогов выявлен педагогический потенциал авторской технологии развития языковой личности будущих учителей начальных классов, показано, что данная технология обеспечивает динамику процесса становления их личности, развитие, совершенствование гуманистической ценностной диспозиции личности.

The article presents the results of studying the communicative behavior of the teacher. Based on the analysis of the implicit communication of teachers (tempo-rhythmic features, the ability to recognize emotions, the integral description of the speaker on the complex of his voice and speech attributes), the characteristics of their verbal influences, the study of nonverbal signals of teachers, the pedagogical potential of the author's technology for the development of the language personality of future teachers of primary classes is revealed, that this technology provides the dynamics of the process of the formation of their personality, development, improvement of humanistic values individual dispositions of personality.

Ключевые слова: гуманитарное качество, диалоговая природа, коммуникативное поведение, имплицитная коммуникация, невербальные сигналы, характеристики самоактуализирующейся личности, ценностно-смысловой аспект профессионально-педагогической деятельности, гуманистическая ценностная диспозиция личности.

Key words: humanitarian quality, interactive nature, communicative behavior, implicit communication, non-verbal cues, characteristics of the self-actualizing personality, value-semantic aspect of professional-pedagogical activity, humanistic value disposition of personality.

Изучение и анализ массовой школьной практики за последние годы подтверждает наличие фактов, свидетельствующих о недостаточном уровне специальных педагогических умений: умения убеждать, внушать, доказывать, интересно рассказывать, работать в режиме диалога и полилога. Многочисленные исследования коммуникативного поведения педагогов показывают, что качества речи занимают одно из последних мест в иерархии качеств личности учителя: более 60 % молодых педагогов в первые годы самостоятельной работы получили неудовлетворительную оценку культуры речи. Будущие учителя не владеют педагогической речью как функциональной разновидностью. Так, только 28 % студентов перечислили общепедагогические требования к речи, а раскрыть содержание этих

требований смогли только около 11,5 % [2]. Замечено, что речь магистрантов филологического факультета во время педагогической практики страдает следующими недостатками: излишняя академичность, злоупотребление научной терминологией (57 %); несоответствие речи возрастным особенностям учащихся, от чего особенно страдают учащиеся младших классов (62 %); речевые ошибки (15 %). Там же показано, что несоответствие речи учащегося и речи учителей, речи учащихся и языка учебника – одна из существенных причин неудовлетворительной успеваемости многих учащихся [9, с. 124].

Полученные результаты и выводы привели к необходимости дать характеристику словесных воздействий учителей начальных классов и преподавателей высшей школы. С этой целью нами была использована методика наблюдения за словесными воздействиями педагога на занятиях Л.А. Рёгуш.

Анализ полученных результатов показал: респонденты не стремятся понять обучающихся, основными видами их словесных воздействий являются распоряжение, команда, приказ; педагоги предпочитают повышение интонации (окрик), называние учеников по фамилиям, безличное замечание – вопрос, использование генерализующих оценочных высказываний, клишированных выражений [4]; популярным видом словесного воздействия являются угроза, упрек, нотация, сарказм, эксплицитное ухудшение отношений – выяснения отношений, ссоры, оскорбления или поддержание отношений в «точке баланса» (разговоры ни о чём) [3]. Обратим внимание на то, что чрезвычайно непопулярными видами словесного воздействия являются: работа в диалоге, поощрение, одобрение, эксплицитное улучшение отношений – разговоры по душам, признания, исповеди. Кроме того, эксперты отмечали и большое количество негативных невербальных воздействий: возбужденных, нервных движений, использования различного рода наказаний. Таким образом, видно, что данное исследование сопрягается с полученными автором ранее результатами и сделанными по ним выводами: педагоги авторитарны, испытывают трудности в общении с обучающимися; оставляет желать лучшего культура их речи и коммуникативная культура.

Поэтому современному учителю так важно расширить диапазон понимания и владения разнообразными языками реальности, уметь «говорить одновременно на разных языках» [2].

Восприятие вербального сообщения может идти на основе невербального, параллельно ему или заменять его. С помощью невербальных средств повышается надежность речевого общения. Академик Л.В. Щерба полагал, что «в диалоге, т. е. при коротких репликах, ситуациях, жест, выражение лица, интонация – все это настолько помогает взаимопониманию, что слова и их формы перестают играть сколько-нибудь существенную роль [2, с. 116]. По мнению Е.Н. Ильина, «общением является все, и информация извлекается из всего. Для ребенка несловесная информация более понятна, потому что он невербальный текст читает безошибочно, а смысл слов и подтекстов улавливает хуже» [9, с. 33]. Б.Д. Парыгин пишет

о том, что зачастую «тон, тембр, ритм, интонация речи говорят общающимся больше, чем содержание тех фраз, которыми они обмениваются» [9, с. 158]. По Р. Чарльтону, словами передается только 7 % информации, 38 % – тоном голоса, интонацией. А 55 % – мимикой и жестами, причем более чувствительны к языку жестов женщины. Они моментально расшифровывают несоответствие между словами и жестами, мимикой [6].

Итак, изложенное выше дает нам основание для изучения паралингвистических средств общения с целью перепроверки результатов, полученных при изучении вербального поведения, и более точного и объективного описания языковой личности современного педагога. Причем будем исходить из выводов, полученных в исследованиях имплицитного поведения А. Меграбяна, о том, что передаваемые невербально чувства можно охарактеризовать в рамках трех независимых измерений:

- симпатии-антипатии;
- силы или статуса;
- реактивности.

Первое из этих измерений в подробных объяснениях не нуждается; второе измерение, сила, относится к отношениям доминирования и контроля или же подчиненности и зависимости; реактивность соотносится со степенью, в которой человек осознает поведение другого и реагирует на него. Кроме того, это степень, в которой кто-то другой заметен для нас (например, отношение презрения передает умеренную антипатию, выраженную силу и низкую реактивность) [6].

Необходимо отметить и то, что как указывают исследователи имплицитной коммуникации (Ekman and Friesen, Feldman, Mehrabian и др.) в нашем обществе существуют две распространенные тенденции, которые влияют на понимание имплицитной коммуникации. Первая ограничивает выражение чувств, особенно отрицательных, за пределами круга близких отношений. Вторая касается отсутствия системы официального обучения имплицитной коммуникации в структурах формального образования. То, как дома и в школе постоянно подчеркивается важность речевых навыков, входит в резкое противоречие с пренебрежением, демонстрируемым по отношению к имплицитной коммуникации [6].

Определение темпо-ритмических особенностей речи учителей начальных классов проводилось нами с помощью измерителя темпоральных характеристик речи (ИТХР), модифицированного автором. Как указывается в научной литературе, темпо-ритмические особенности речи при говорении относятся к числу достаточно сильных психодиагностических показателей. Высказываются экспериментально подтвержденные предположения о совпадении темпа речи и темпа жизни. С этой точки зрения скорость речи оказывается константной характеристикой, и в криминалистике, например, она входит в перечень опознавательных признаков, ибо можно сознательно ускорять и замедлять скорость речи, но как только представится возможность, каждый говорящий вновь переходит на персональный, свойственный ему и комфортный для него темп.

Измерение скоростных параметров речи респондентов проводилось с помощью экспертов. Задания, выполняемые испытуемыми, оценивались по аудио и видеозаписям, далее они анализировались. Анализ полученных данных показал, что темп речи данной группы педагогов является быстрым (322 слога в минуту или 155 слов в минуту), их речь воспринимается как слишком плотная, а поэтому достаточно трудная для восприятия, что является показателем формальной организации обучения. Кроме того, как доказал А. Меграбян, увеличенная скорость речи, входящая в состав имплицитной вербальной активности, является показателем сильного воздействия на слушателя [6].

Исходя из утверждения о том, что имплицитная коммуникация передает гораздо более надежную информацию о говорящем, мы воспользовались методикой распознавания эмоций в вокальной речи, ибо очень большая доля в общем процессе аудирования принадлежит распознаванию эмоциональных оттенков речи. Для аудитора хорошее распознавание эмоций свидетельствует не только о его слуховых особенностях, («чуткое ухо»), но и, скорее всего, о его способности к сопереживанию, эмпатии. Несомненно, показатели хорошего распознавания эмоций могут быть отнесены к профессионально важным качествам педагога. Имеющиеся экспериментальные данные показывают зависимость результатов распознавания эмоций в речи от возраста, пола, уровня образования, интеллектуального развития, развитости способности к сопереживанию, музыкальной подготовки. Например, такие исследования, проведенные в детском доме, показали пониженные результаты не только у детей, но и у воспитателей [2].

В основу данной методики положен принцип эмоционально-семантической инверсии. Процент правильного распознавания определял особенности испытуемых по их эмпатии и чуткости к изменениям слуховых образов.

Полученные данные демонстрируют более низкие результаты умения распознавать эмоции в речи учителями начальных классов по сравнению с аналогичными умениями учителей русского языка и литературы, а значит и недостаточное развитие эмпатического процесса, что согласуется с полученными нами ранее результатами (82 % исследуемых учителей начальных классов имеют отрицательные показатели по одному или нескольким факторам, входящим в структуру эмпатического процесса взрослого человека, – эмпатийные тенденции их личности развиты недостаточно).

Диагностика свойств говорящего нами была проведена с помощью предложенного Ч. Осгудом метода семантического дифференциала, дающего возможность интегрального описания говорящего по комплексу его голосовых и речевых признаков. Данный метод модифицирован И.М. Луцхиной, В.К. Гайда и В.В. Лоскутовым. Испытуемые с помощью индексации шкал составляли свой речевой профиль, показывали свое личное

представление об идеальной речи и получали экспертный речевой профиль. Результаты исследования комплекса голосовых и речевых признаков учителей начальных классов (группа А) были сопоставлены с аналогичным исследованием преподавателей высших учебных заведений (группа Б).

Анализируя полученные данные, надо отметить, что в группе Б самооценка и представления об идеальных имплицитных средствах общения совпадают (средний балл 2,437). Сравнение результатов самооценки и рейтинга по всей выборке не показало существенного различия в уровне владения имплицитным вербальным поведением. Разница между данными показателями очень незначительна.

Коэффициент корреляции между средними баллами оценки уровня владения имплицитным вербальным поведением преподавателей и самооценки равен $r=0,428$, что достоверно на 1% уровне значимости. Это дает нам основание считать, что самооценка преподавателей адекватна и полученные нами данные отражают реальный уровень владения имплицитным вербальным поведением и может служить объективной характеристикой успешности их профессиональной деятельности.

По результатам, полученным в группе А, видно, что средний балл самооценки уровня владения имплицитным вербальным поведением (2,375) и рейтинга (0,125) не равны. Самооценка значительно выше, чем оценка компетентными судьями. Это говорит о неадекватном самовосприятии, самооценке и аморфном представлении учителей об исследуемых качествах речи, что может существенно влиять на уровень притязаний в сфере профессиональной деятельности.

Таким образом, из полученных речевых профилей видно, что эксперты различили в комплексе голосовых и речевых признаков учителей начальных классов коммуникации негативных отношений к их ученикам. Здесь можно говорить о боязни риска, который неминуемо появляется при отношениях, основанных на открытости и доверии, о вербальной агрессии, скрытом превосходстве, создании особой ситуации – «раздражающей ситуации» (по К. Лоренцу), установлении социальной асимметрии. Такие акты речевой агрессии имеют и эмоциональную функцию – «выплескивания» эмоций. Ф. Кинер в книге «Слово как оружие» указывает: «Большинство случаев вербальной агрессии возникает именно на основе подавленного агрессивного импульса. Невозможность применения физического насилия заставляет индивида прибегать к менее наказуемым формам агрессии, в том числе и к вербальным» [7, с. 166]. Речевой агрессор (учитель) достигает своих сиюминутных целей: послушания, подчинения, страха. Однако при этом у детей – жертв агрессии – создается негативное отношение сначала к самому агрессору, а затем оно переносится на все общество, которое учитель представляет, «от лица которого» оно выступает со своими требованиями. Это означает, что формируется не только негативная социальная установка, но и агрессивная модель поведения. Кроме того, исследования показывают, что агрессивные речевые акты учителя воспринимаются учащимися вовсе не так, «как было задумано»: ученики считают, что причиной недовольства и агрессивного поведения

педагога служит не желание исправить их недостатки, а, напротив, беспомощность и некомпетентность учителя, его неуверенность в себе, плохое настроение, т. е. не недостатки учеников, а недостатки преподавателя. Учитель, склонный к речевой агрессии, быстро теряет авторитет, а его брань или эмоционально и экспрессивно выраженное прямое порицание утрачивает действенность, становясь привычной. Полученные нами результаты соотносятся с выводами О.Н. Недосеки, изучавшей особенности профессионального сознания воспитателя дошкольного образовательного учреждения: «Для имплицитной модели педагогических действий характерно резкое доминирование непродуктивных, психологически неэффективных способов взаимодействия с различными субъектами педагогической деятельности» [8, с. 124].

Обращает на себя внимание тот факт, что в контрольной группе преподавателей имплицитное поведение более гармонично, «отрицательное» и «положительное» более гармонизовано.

Для оценки невербальных сигналов (мимических проявлений, поз, движений) нами был также использован метод семантического дифференциала, но в интерпретации А. Меграбяна [6]. Исследование проводилось идентично описанному выше в тех же выборках.

Кроме того, оценивалась экспертами и приятность мимики респондентов. Здесь было установлено малое количество позитивных выражений: улыбку использовали при работе с обучающимися только 30 % педагогов. Как наиболее частые проявления зафиксированы нахмуренность (76 %), недоброжелательные, злые взгляды (74 %), презрительные усмешки (68 %).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что изучение невербальных способов общения учителей начальных классов позволило подтвердить полученные нами ранее выводы: здесь превалирует традиционное ролевое «учительское» поведение, принудительное, безличностное, интеллектуализированное. Учителя «закрыты» для учеников. Существуют две самые распространенные противоположные позиции: одни формально общаются со своими учениками, не умея или не желая окрасить такое общение открытым проявлением своих мыслей, чувств, переживаний в общении с учениками, другие видят в своих учениках маленьких детей – их поведение с ними манерно, тон общения заискивающий, часто сюсюкающий. И та и другая позиция позволяет видеть в учениках «пешек» и соответственно держаться с ними, подчеркивая свое превосходство, свою правоту, нежелание расставаться с контролем, властью, т. е. десубъектировать учеников.

Необходимо обратить внимание и на то, что, как мы установили выше, невербальные компоненты коммуникации начинают разворачиваться раньше, чем педагог начинает говорить с обучающимся, а в неявной форме людям лучше удастся выразить отрицательные, а не положительные эмоции. Это значит, что ученик, еще только придя в класс, знает, что он беспомощен и бессилён, что ему «все нельзя» (ошибаться, спрашивать, перечить), что ему «надо» (слушаться, выучивать, быть, как все), что его любознательность и непосредственность только помеха. Так, еще до того,

как ученик и учитель вступили во взаимодействие, эффективность этого взаимодействия сведена к нулю – ученик не верит учителю. Об этом писал П.П. Блонский, называя источником неудач учителя отсутствие психологического понимания ребенка: учитель спешит, не умеет или не желает выслушать, взглядеться, понять, что происходит в душе ребенка [1].

Поэтому становится ясно, что не следует пытаться изменить поведение учеников (еще раз напомним, что эффективность общения определяется не только степенью понимания слов собеседника, но и умением правильно оценить поведение участников: общее чувство = 7 % вербального чувства + 38 % голосового чувства + 55 мимического чувства [6, с. 233], прежде всего следует изменить коммуникативное поведение учителя по отношению к учащимся.

В свете совершенствования подготовки будущих учителей становится необычайно важной проблема коммуникативной компетентности, развития языковой личности как обучающегося, так и обучаемого. Интерес к этой проблеме вызван наблюдающимся несоответствием между системой ценностей, определяемой гуманистической образовательной парадигмой, и реалиями современной образовательной действительности. Преодоление данного несоответствия автору исследования видится в возможности обучать будущих педагогов культуре речевого общения как адекватному обмену смысловой информацией.

Список литературы

1. Блонский П.П. Задачи и методы новой народной школы // Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2 т. / под ред. А.В. Петровского. – М., 1979. – Т. 1.
2. Григорьева-Голубева В.А. Гуманистические ценности в образовании и развитие языковой личности педагога. – СПб., 2001.
3. Дементьев В.В. Фатические речевые жанры // Вопр. языкознания. – 1999. – № 1. – С. 5–10.
4. Ивановская О.Г. Семантический резонанс в педагогическом общении // Актуальные проблемы механизмов нарушений устной и письменной речи: материалы междунар. науч.-практ. конф. 15 сент. 2010 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2010. – С. 86–93.
5. Кавдангалиева М.И. Педагогические функции речевой деятельности учителя (На материале гуманитарных предметов): автореф. дис. ... канд. пед. наук. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 1999.
6. Меграбян А. Психодиагностика невербального поведения. – СПб., 2001.
7. Михалевская Г.И. Коммуникативные умения педагога. – СПб., 1996.
8. Недосека О.Н. Особенности профессионального сознания воспитателя дошкольного образовательного учреждения: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2000.
9. Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. – М., 1995.

Е. Е. Карпова

Теоретический анализ понятия «цифровая зависимость» в зарубежных исследованиях

В статье анализируется понятие цифровой зависимости в зарубежных психолого-педагогических источниках.

The article analyzes the concept of digital dependence in foreign psychological and pedagogical sources.

Ключевые слова: цифровая зависимость, интернет-зависимость, цифровые устройства.

Key words: digital dependency (addiction), Internet addiction, digital devices.

Использование цифровых устройств в жизни любого современного человека обычное явление. Высокотехнологичная среда создает условия для возникновения различного рода технологических аддикций.

В России существует большое количество исследований, по изучению феномена интернет-аддикции (В.В. Фролов, А.Е. Войскунский, В.Н. Друзин, В.А. Лоскутова), но современные реалии сталкивают нас с цифровой зависимостью, феномен которой изучается в основном зарубежными исследователями (США, Китай, Южная Корея, Индия, Германия).

С развитием технологий и появлением новых цифровых устройств явление цифровой зависимости становится с каждым годом шире и масштабней. Цель интернет-провайдеров и поставщиков серверов в ответ на запросы современного общества создать непрерывную интернет-среду, чтобы ни один процесс, регулируемый цифровыми устройствами, не оставался. Это способствует усилению интернет-аддикции и делает нас зависимыми от умных (smart) цифровых устройств, формирующих наш быт, социальное общение, профессиональную деятельность. Технические инновации необходимы любому развитому современному обществу, но приходится быть осмотрительными и осторожными, чтобы технологии не разрушили нашу жизнь. На сегодняшний день уже есть результаты исследований (М. Шпитцер, Н. Кардарас, В. Данкли, Бун Джи Ван), подтверждающих физиологические и психические изменения, которым подвержены не только взрослые, но особенно дети и подростки.

В 90-е гг. Айванг Голбдерг и Кимберли Янг ввели соответственно понятие и классификацию интернет-зависимости. А 18 мая 2013 г. Американская психиатрическая ассоциация признала интернет-зависимость новым психиатрическим заболеванием [5]. Начиная с 2013 г. мировое научное сообщество стало использовать новое понятие «цифровая зависимость» (М. Шпитцер, Н. Кардарас, П. Уайброу, А.О. Гершман).

По данным ААР (Американская ассоциация педиатров) на 2013 г. ребенок в возрасте 8–10 лет тратит около восьми часов на общение с цифровыми устройствами. Подростки проводят у экранов до 11 часов в день [1]. Получается, что теперь диагностировать конкретную зависимость – от компьютера, от онлайн-игры, от киберкоммуникации – научно нецелесообразно. Ребенок может три часа в день работать на личном школьном ноутбуке, затем час в день взаимодействовать с интерактивной доской, потом час в день играть в планшет, затем два часа смотреть телевизор, позже полтора часа слушать музыку в смартфоне и листать ленту в социальной сети. Весь день он взаимодействовал с разными цифровыми устройствами, и у него нельзя найти признаки зависимости от одного устройства или от Интернета. Но в результате такого цифрового «общения» может появиться цифровая зависимость.

От понимания разницы понятий цифровой зависимости и интернет-зависимости зависит дальнейшая профилактика. Отключение Интернета – ключевая концепция профилактики интернет-зависимости и лишь мера в профилактике цифровой зависимости.

Как и интернет-зависимость, цифровая зависимость связывается с нейрофизиологией, т. е. с функционированием головного мозга. Основываясь на результатах нейрофизиологических исследований или проводя свои собственные, врачи увязывают цифровую зависимость с ухудшением здоровья. Психологи устанавливают связи между чрезмерным использованием цифровых устройств и изменением личностных характеристик. В педагогике исследуется влияние цифровых устройств на академическую успеваемость.

Клинический психолог из Израиля Данни Шандор считает симптомом цифровой зависимости создание параллельной реальности с помощью цифровых устройств и, как следствие, ослабление связи с окружающими [11].

Доктор Николай Кардарас (исполнительный директор реабилитационного центра Нью-Йорка) занимает радикальную позицию, заявляя, что цифровые устройства не только не помогают детям в учебе, но и мешают. По результатам клинических исследований светящиеся экраны цифровых устройств приводят к СДВГ, тревоге, депрессии, агрессии, психозу.

В своей книге «Glow Kids» (2016) Н. Кардарас опирается на недавние исследования мозга, которые показали, что чрезмерное воздействие экрана гаджета стимулирует мозг подобно кокаину [2].

Эту позицию поддерживает доктор Калифорнийского университета Питер Уайброу (*Dr. Peter Whybrow*). Он обращает внимание на то, что использование технологий может быть весьма выгодно, но опасность заключается в зависимости, которую он называет «электронным кокаином» [7].

Доктор Эндрю Доан (*Dr. Andrew Doan*), посвятивший много лет исследованию игромании, отмечает, что светящиеся (электронные) экраны вызывают «digital pharmakeia», т. е. цифровой наркотик (греч).

Социальные навыки детей снижаются из-за использования цифровых устройств. Способность понимать эмоции собеседника основа успешной коммуникации, а если ребенок использует ежедневно смартфон либо другие цифровые устройства, у него снижается чувствительность и теряется понимание чужих эмоций. Об этом свидетельствует эксперимент среди учащихся 5–6 классов в Южной Калифорнии [8]. Отсутствие навыков общения приводит к проблемам во взаимодействии с окружающими и заставляет ребенка искать способы общения в виртуальном мире, что еще больше способствует цифровой зависимости.

Попытку систематизировать многообразие эффектов от цифровых устройств предприняла Виктория Данкли, доктор медицинских наук, введя понятие «синдром электронного экрана» (Electronic Screen Syndrome – ESS). На основе своих исследований она доказала, что интерактивные электронные экраны влияют на нервную систему детей, вызывая СДВГ, стресс, расстройства привязанности [6]. Одним из симптомов ESS Данкли назвала снижение успеваемости.

Несмотря на эти исследования есть ученые, отрицающие явление цифровой зависимости. Немецкий психиатр и психотерапевт Ян Кальбитцер считает взаимодействие с цифровыми устройствами закономерным этапом развития общества. Он не считает угрозу цифровой зависимости надуманной, но предлагает отличать грамотное использование гаджетов от бездумного [3]. Это замечание разумно в отношении взрослых людей, но дети, копирующие поведение своих родителей, очень просто попадают в ловушку. Выступая в своей книге «Цифровая паранойя» («Digitale Paranoia») за четкую терминологию в отношении Интернета, он сравнивает действие Интернета с действием сахара на организм человека, таким образом подчеркивая физиологическую основу зависимости.

Тристан Харрис, работавший в Google специалистом по дизайну приложений, приоткрыл завесу на цели всемирной компании максимизировать зависимость пользователей от приложений [3].

Врач из центра исследований мозга в Сеуле Вун Ги-вон заявил Бун Жи Вон, что чрезмерное использование игровых устройств и смартфонов затрудняют развитие мозга [14].

Ученые Пенсильванского университета изучают цифровую зависимость как фактор снижения работоспособности сотрудников [9].

В то время как Я. Кальбитцер считает панику по поводу гаджетов паранойей, в Южной Корее открылись реабилитационные центры по лечению от цифрового слабоумия – последствием чрезмерного использования гаджетов.

Цифровое слабоумие (digital dementia) является прямым следствием цифровой зависимости и заключается в неумении решить ни одной жизненной задачи, не прибегая к гаджету. Любой вопрос порождает мысль: на каком сайте мне это искать? В Южной Корее, стране, где каждый ребенок владеет несколькими гаджетами одновременно, начали бить тревогу еще 20 лет назад. Но именно из Южной Кореи и пришел термин «цифровая деменция». По другой версии термин ввел М. Шпитцер, автор книги «Антимозг онлайн».

Деменция есть прогрессирующая потеря когнитивной (мыслительной) функции. Цифровая деменция, по Шпитцеру, есть чрезмерное использование цифровых устройств, приводящее к разрушению познавательных способностей [12]. Британский ученый Сюзан Гриффилд (Susan Greenfield) присоединяется к этому мнению и утверждает, что дело касается не только памяти. Поскольку технологии становятся все более биологически интегрированными, они скоро станут не просто дополнением к мозгу, но заменят его [13].

Сама цифровая среда порождает такие новые понятия, как «цифровая детоксикация», «цифровые отношения», «цифровые дети».

Для американцев явление цифровой детоксикации в лагере на природе – логическое продолжение рабочей недели с интенсивным взаимодействием с цифровыми устройствами. Участники лагерей, полностью отсоединенных от электронных устройств, в качестве симптомов цифрового расстройства отмечают снижение концентрации внимания, ослабление эмоциональной связи с собеседником, безразличие к реальному миру [10].

Таким образом, цифровая зависимость явление не надуманное, а уже прочно обосновавшееся в нашей жизни. Проведенный анализ современных научных психолого-педагогических работ показывает, что сам термин «цифровая зависимость» не дублирует понятие интернет-зависимости, а имеет в основе ту высокотехнологичную среду, в которой происходит механизм привыкания к виртуальному миру. Цифровую зависимость можно определить как навязчивое желание чрезмерно использовать цифровые устройства, что приводит к негативным последствиям в самочувствии, общении, учебной и профессиональной деятельности. На сегодняшний день большинство ученых как в России, так в мире используют понятие интернет-аддикции или интернет-зависимости.

Список источников

1. URL: <http://nypost.com/2016/08/27/its-digital-heroin-how-screens-turn-kids-into-psychotic-junkies/>
2. URL: <http://time.com/4474496/screens-schools-hoax/>
3. URL: <http://ichip.ru/smartfony-kak-narkotik-sushhestvuet-li-zavisimost-ot-tekhniki.html>
4. URL: http://www.mprj.ru/archiv_global/2015_4_33/nomer08.php
5. URL: <https://www.psychologytoday.com/experts/victoria-l-dunckley-md>
6. URL: <https://www.universityofcalifornia.edu/news/modern-mismatch-brain-vs-culture>
7. URL: Stuart Wolpert In our digital world, are young people losing the ability to read emotions?<https://www.universityofcalifornia.edu/news/are-young-people-losing-ability-read-emotions>
8. URL: <http://knowledge.wharton.upenn.edu/article/flipping-the-switch-who-is-responsible-for-getting-employees-to-take-a-break/>.
9. URL: <https://www.oii.ox.ac.uk/blog/exploring-the-world-of-digital-detoxing/>
10. URL: <http://newsukraine.com.ua/news/544258-vyklyuchite-gadzhety-cto-takoe-cifrovaya-zavisimost-i-kak-eto-lechitsya/>
11. URL: Spitzer M. (2012). Digitale demenz. München: Droemer, 7
12. URL: <https://www.psychologytoday.com/blog/mind-change/201504/iphone-therefore-i-am>
13. URL: <http://www.alzheimers.net/2013-11-12/overuse-of-technology-can-lead-to-digital-dementia/>

Е. Н. Макова

От училища к гимназии: история Смоленской «Мариинки»

В статье описывается период становления и развития Смоленского женского училища (с 1871 г. – гимназия), столкнувшегося с небывалыми трудностями, связанными как с финансированием, так и с отсутствием специализированного помещения под гимназические классы. Но благодаря местным благотворителям и меценатам Смоленская Мариинская женская гимназия периодически получала необходимые средства для дальнейшего функционирования. Большая ответственность за безукоризненную репутацию воспитанниц лежала на начальнице учебного заведения. Проживание иногородних девушек было одной из острых тем, поднимаемым на педагогическом совете. Классным дамам было предложено брать на попечение в свои свободные комнаты девушек, чтобы родители были уверены в благонадежности своего ребенка. Позже в Мариинской женской гимназии будет организовано строительство общежития для иногородних воспитанниц. Получение образования в стенах гимназии считалось престижным. Его получали девушки из состоятельных семей. Смоленская Мариинская женская гимназия долгое время носила сословный характер.

The article describes the period of the Smolensk Women's College (since 1871 – the gymnasium) faced with unprecedented difficulties associated with both funding and the lack of a specialized facility for gymnasium classes. But thanks to local philanthropists Smolensk Mariinskaya women's gymnasium periodically received the necessary funds for funds for further functioning. A big responsibility for the excellent reputation of the girls was lying on the boss of the institution. Accommodation for non-resident girls have been one of the controversial issues raised by the pedagogical Council. Cool ladies were asked to take care of in their rooms the girls, the parents were assured of the reliability of their child. Later at the Mariinsky women's gymnasium will be organized the construction of dormitories for foreign students. Education in the gymnasium walls was considered prestigious. It was given to girls from wealthy families. Smolensk Mariinsky women's gymnasium for a long time bore a class character.

Ключевые слова: училище, гимназия, благотворительность, женское образование, Смоленск, попечительство, начальница женской гимназии.

Key words: school, gymnasium, charity, women's education, Smolensk, philanthropy, the boss of a girls ' school.

Становление и развитие женского гимназического образования на Смоленщине неразрывно связано со Смоленской Мариинской гимназией. В одной из статей, посвященной проблеме образования женщин, нами было отмечено, что «женское образование в Смоленске к 1860 г. ограничивалось приходскими школами, двумя частными женскими пансионами

(Е. Зенкович, Ф. Кнобельсдорф) и пятью частными школами, допускающими к обучению девочек (А. Асокиной, Ф. Пляшкевича, Т. Голенкина, М. Татариновой, С. Штанге)» [3. Л. 13]. В отличие от других городов губернии в Смоленске уже в начале 1850-х гг. существовало женское учебное заведение, по уровню преподавания приближенное к среднему, – духовное женское училище, позже преобразованное в епархиальное женское училище. Однако в этом учебном заведении могли обучаться преимущественно девочки из семей духовенства, поэтому существовала острая необходимость в учреждении сословных открытых государственных учебных заведений для девочек. Социальное развитие общества, осознание важности на всех уровнях женского образования создавали явные предпосылки к открытию женского училища в губернском городе, что стало возможным с принятием нормативных актов о женских училищах Министерства народного просвещения в 1858 г. (Положение о женских училищах ведомства Министерства народного образования) и 1860 г. (Устав средних женских учебных заведений Министерства народного просвещения).

По инициативе директора смоленских училищ, а также местной общественности в начале 1860-х гг. было решено основать в Смоленске женское училище первого разряда. В своем прошении к губернатору директор училища писал: «Желательно бы на первый раз открыть в Смоленске, как губернском городе, трехклассное женское училище первого разряда, приближенное по курсу преподавания к гимназии» [3. Л. 2]. В связи с тем, что женские училища учреждались на общественные средства, перед чиновниками встала нелегкая задача обеспечения финансового состояния будущего заведения. В деле «Материалы об открытии женского училища в городе Смоленске» отмечалось: «Если, например, на содержание женского училища второго разряда требовалось около 840 рублей в год, то на содержания перворазрядного училища не менее 1800 рублей» [3. Л. 3].

Сбор необходимых средств продолжался в течение года. Однако, в отличие от других городов губернии, на этапе основания заведения пожертвования частных лиц не были столь значительными. Известно, например, что купец Рыжков пожертвовал в пользу училища 300 рублей, провизор П.Н. Мертеньев «решил сделать пожертвования в течение 6 лет по 25 рублей в год, а также отпускать лекарства для неимущих учениц из собственной аптеки» [5. Л. 1]. Свой вклад в основание заведения внес «духовный дворянин» П.П. Друцкий-Соколинский Ромейко-Гурко. Он распорядился: «Крайне прошу принять на себя труд – причитающиеся мне деньги из Духовного казначейства получить и употребить на Мариинское училище» [3. Л. 7]. Пожертвование составило 103 рубля. Перечисленные суммы на фоне определения тысячных средств отдельными благотворителями в пользу уездных училищ кажутся и впрямь скромными. Не обошлось без сложностей. Как только было принято положение 1858 г., известный общественный деятель губернии, предводитель дворянства Николай Егорович Криштафович сделал пожертвование в 6200 рублей в пользу будущего женского учебного заведения. Однако сумма была израсходована преждевременно на устройство бала в честь приезда в Смоленск императора Александра II 1 сентября 1858 г.

В связи с незначительными суммами пожертвований были использованы другие источники «изыскания» денежных средств. Городская дума выделила 300 рублей, «ежегодное пособие» от города составило 600 рублей, общественные сборы дали более 700 рублей. Кроме традиционных источников сбора денежных средств, были использованы и вполне оригинальные. Например, сбережения Смоленского сиротского суда. С 1806 г. многие смоляне жертвовали денежные средства для помощи сиротам купеческого и мещанского сословия через Сиротский суд. В результате чего к концу 1850 г. накопилась значительная сумма, в которую входили сами пожертвования и проценты с них. Управление суда распорядилось определить «некоторую часть процентов этого капитала» на учреждения женского училища в Смоленске [3. Л. 6]. Выделенная сумма составила 300 рублей. Кроме этого, оговаривалось: «В учреждаемом в Смоленске женском училище могут получать образование сироты Смоленского купеческого и мещанского сословий, не имеющие возможности собственными средствами... получить образование» [3. Л. 7]. За относительно короткое время удалось собрать 13 903 рублей серебром. Успех предприятия заключался в силе существующего Положения 1858 г. Если до его принятия все государственные проекты носили рекомендательный характер, то по новому закону учреждение женских училищ в губернском городе было делом обязательным. Губернские власти уже не могли сослаться на отсутствие средств и затягивать процесс, они лично отвечали за открытие училищ. С другой стороны, внутри провинциального общества к 1860 г. созрела явная потребность в среднем женском учебном заведении.

После сбора средств возникла проблема с размещением предполагаемого училища. Местные власти предложили приобрести двухэтажное здание «на Блонье» – здание бывшего училища кантонистов (было закрыто в 1858 г.). Необходимой суммы на покупку здания не оказалось. Открытие училища могло затянуться на неопределенный срок, если бы не вмешательство высшего руководства. Губернатор Смоленской губернии Юлий Константинович Арсеньев ходатайствовал перед императрицей о безвозмездной передаче здания: «Казармы для переносимого училища кантонистов будут устроены средствами, зависящими от градского ведомства и потому самая справедливость требует, чтобы взамен устраиваемых казарм, Военное ведомство уступило Градскому принадлежащие ему здания» [3. Л. 8]. Кроме «справедливости», губернатор проводил следующие доводы: «Здание это, устроенное на земле городской, потеряет много ценности через продажу без земли, и ущерб этот представляет еще более значительным, если принять во внимание ту добрую цель, с которой нуждается в нем общество» [3. Л. 9]. В итоге Военное ведомство вынуждено было безвозмездно уступить здание, так как «... государь Император соизволил каменный двухэтажный дом на Блонье... уступить безвозмездно городу» [3. Л. 9]. Кроме этого, была удовлетворена просьба губернатора принять под покровительство императрицы будущее женское училище. В «Смоленских губернских ведомостях» писали, что «со своей стороны Её Императорское величество с удовольствием изъявило согласие на испрашиваемую милость... соизволить Смоленское женское училище первого

разряда именовать Мариинским» [18, с. 1019]. Подписание акта о присвоении училищу наименования «Мариинское» состоялось 18 ноября 1861 г. Впервые в губернии появилось «именное» женское училище. Как отмечалось в «Смоленских губернских ведомостях»: «Попечительницей училища была утверждена супруга Смоленского губернатора – Софья Дмитриевна Арсеньева. Начальницей стала вдова майора – Раиса Никифоровна Воронцова» [18, с. 1018]. В возглавляемый С. Д. Арсеньевой попечительский совет вошли известные губернии деятели: С.Н. Мациовский (директор училищ Смоленской губернии), Н.Е. Криштафович (начальница училища), Д.Н. Потемкин (уездный предводитель дворянства) В.С. Текоцкий (городской голова), М.К. Долганов (представитель от купеческого общества). В состав педагогического совета, согласно закону, были включены директор, начальница и преподаватели училищ.

Официально Мариинское училище первого разряда было открыто 6 декабря 1861 г. на Блонье, напротив здания городской Думы (на пересечении ул. Кадетской и Б. Дворянской, рядом с Дворянским собранием, позже там разместилось 1-е городское училище). Открытие училища происходило в торжественной обстановке. На церемонии присутствовали губернатор Смоленской губернии Ю.К. Арсеньев, губернский предводитель дворянства Н.Е. Криштафович, преосвященный Антоний, а также многие почетные граждане города.

Первоначально училище включало в себя три отделения с двухгодичным курсом обучения. В 1861 г. открылись только два класса, на следующий год заработал третий класс. В уставе Смоленского училища было указано, что его преобразование в шестиклассное с одногодичным курсом обучения произойдет тогда, «когда средства училища достаточно увеличатся» [5. Л. 1]. При училище действовал подготовительный класс, который назывался «благотворительным женским пансионом» [16, с. 24]. Пансион преимущественно предназначался для девочек из дворянских семей.

Через год после основания училища педагогическим советам был поднят вопрос о его преобразовании в шестиклассное с годичным сроком обучения. В качестве основного аргумента руководство отмечало: «вследствие глубокого убеждения попечительского совета в невозможности открытия для этого учебного заведения новых классов, все же проводить учебные занятия должным образом» [2. Л. 1 об]. Но лишь через четыре года ходатайство педагогического совета удалось реализовать на практике. В 1867 г. был открыт четвертый класс, через год – пятый, а в следующем году – шестой. С превращением в шестиклассное училище курс обучения в классах был снижен с двухгодичного до одногодичного. С расширением учебного заведения плата за обучение возросла с двадцати до тридцати рублей в год. Число учениц не превышало семидесяти, к 1870 г. – девяносто.

Следует заметить, что в первые десятилетия своего существования Смоленское училище испытывало значительные финансовые затруднения. Щедрое пожертвование были крайне редким явлением. Из крупных пожертвований можно привести один пример: «в 1867 г. дворянин

Н.Е. Криштафович определил 5296 рублей в пользу женского учебного заведения» [2. Л. 5]. Эта же информация описывается в архивном деле [1. Л. 1]. В конце 1860 г. начальница женского училища Е.Р. Ключкова писала: «Встречая такой недостаток по содержанию училища в настоящем его устройстве, Попечительный совет поставлен в крайне затруднительное положение к продолжению существования гимназии, и полагает, что если не будет других источников на этот предмет, то в скором времени Смоленская Мариинская гимназия, по необходимости должна будет возвратиться к первобытному трехклассному устройству, что весьма будет прискорбно» [9, с. 40].

Попечительницы женского училища проявили невероятные усилия по привлечению благотворителей и меценатов. Именитые дамы, «первые леди» губернии находили неординарные источники финансирования. П. Любимов отмечал: «По своему общественному положению они близко стояли к главным представителям местной губернской власти и поэтому могли, для нужд училища, извлекать средства из самых разнообразных источников» [12, с. 48]. К нетипичным источникам поступления денежных средств можно отнести «коллективные пожертвования крестьян Цуриковской волости Смоленского уезда, которые в течение трех лет вносили в пользу училища 200 рублей ежегодно; а также определение в пользу училища штрафных денег, взысканных полицией с нарушителей акцизного устава» [12, с. 48]. Длительное время основным источником содержания Мариинского женского училища, как в процентном соотношении, так и своим постоянством, являлась плата учениц за обучение. Она составляла 10 рублей в год, с 1867 г. – 30 рублей. Плата учителям была минимальной: от 13–35 рублей за годовой урок, в связи с чем, многие учителя брали максимум возможное число предметов.

Более восьми лет училище существовало на единовременные пожертвования от случайных лиц и плату за обучение. Губернское земство пришло на помощь только в 1869 г., назначив училищу 600 рублей в год. Как отмечалось в архивном деле: «Уездное земство стало выделять средства с 1872 г. В 1870 г. бюджет училища составили: сбор за обучение 2400 рублей (46% от общих средств), средства, выделенные городским обществом – 680 рублей, земством – 600 рублей, почетными попечителями училища – 660 рублей, пожертвования от частных лиц – 900 рублей» [8. Л. 5]. В деле «Смоленская Мариинская женская гимназия», хранящемся в Государственном архиве Смоленской области, были приведены следующие данные о выделенных средствах: «Через 10 лет ситуация мало чем изменилась: из 14 525 рублей гимназии 10 830 составили сбор за обучение (75 %)» [4. Л. 6]. По причине крайнего недостатка средств, в 1870 г. руководство учебного заведения было вынуждено устроить лотерею в пользу женского училища. Устроители лотереи принимали не только деньги, но и вещи, среди которых значились «серебряная сахарница, серьги, магнит, фарфоровая статуэтка, абажуры для лампы и другое» [7. Л. 1].

Дальнейший период развития Смоленского Мариинского училища связан с принятием «Положения 1870 г. о женских гимназиях и прогимназиях Министерства народного просвещения». «В 1870 г. при Смоленском

женском училище был открыт седьмой класс» [19, с. 72]. В 1871 г. Смоленское Мариинское женское училище стало именоваться гимназией (СМЖГ). Большой вклад, по мнению П. Любимова, в преобразование женского училища в гимназию внесли: «В.П. Басов (директор мужской гимназии, учитель женского училища), Е.Р. Ключкова (начальница, учительница гимназии)» [12, с. 53].

После преобразования курс женского гимназического образования включал в себя следующие обязательные предметы: закон Божий, русский язык и словесность, математику (арифметика, алгебра, геометрия), географию, историю, естественную историю, физику, чистописание и рукоделие. В отличие от женских пансионов первой половины XIX в., где акцент делался на изучение иностранных языков, музыки, танцев, в гимназическом курсе эти предметы относились к рангу необязательных. Это свидетельствовало о новых ориентирах женского образования. Также новшеством было введение в курс обучения с 1876 г. уроков гимнастики и латинского языка. Спрос на него был обусловлен, прежде всего, интересом провинциалок к высшему медицинскому образованию, для получения которого необходимо было знать латынь.

Одной из насущных проблем гимназии, как отмечается в деле «Училищное ведомство», был вопрос о профессиональных навыках воспитательниц. Предметом для сравнения было епархиальное училище, выпускницы которого без дополнительных экзаменов в дирекции смоленских училищ получали звания домашних наставниц и учительниц после окончания педагогического класса. В апреле 1873 г. попечительский совет гимназии поднял вопрос о необходимости открытия при гимназии педагогического и приготовительного классов. Основание VIII (педагогического) класса состоялось в 1873–1874 учебном году. Он был необязательным, аттестаты и дипломы выдавали после VII класса, однако педагогический класс давал специализацию, которая открывала широкие возможности педагогической деятельности для представительниц прекрасного пола без дополнительных экзаменов и подтверждений. Обучение в нем было наиболее дорогим, составив 40 рублей в год. Необходимость основания подготовительного класса в документах объяснялась «крайней неразвитостью» [8. Л. 140] поступающих в гимназию девочек. Причина состояла и в том, что среди жителей города большим спросом пользовались частные школы, специализирующиеся на подготовке детей в гимназии. Открытие подготовительных классов при самой гимназии как в коммерческом, так и педагогическом плане, было выгодным проектом для руководства заведения. Предполагалось, что приготовительный класс будет рассчитан на 10 учениц, однако уже в 1880-х гг. численность учениц там доходила до 80. В школу принимались девочки без особых требований, предметы обучения включали письмо, счет, чтение и молитвы. Плата за обучение в подготовительном классе составляла 15 рублей в год.

Заметные изменения коснулись финансового положения гимназии. Если до 1870-х гг., несмотря на свой статус губернского женского училища, оно находилось на стадии выживания, то к 1875 г. средства гимназии зна-

чительно возросли. Согласно положению 1870 г., «СМЖГ от государственной казны ежегодно стала получать 2000 рублей» [7. Л. 2], что обеспечило надежный фундамент в ее деятельности. «Серьезным источником финансирования стало земство, которое отчисляло около 1200 рублей ежегодно на нужды гимназии (уездное и губернское земство). Кроме этого значительно улучшилось финансовое состояние за счет щедрых пожертвований. Ежегодный доход давали проценты от пожертвованных капиталов. Например, капиталы Н.Е. Криштафовича приносили около 1000 рублей. Купец Федор Никитич Жердеев, помимо денежных пожертвований, определил в пользу учебного заведения участок земли, после продажи которого удалось выручить 30 000 рублей. Как правило, значительные суммы определяли в банк, на проценты от которых назначались стипендии для бедных учениц и прочие расходы. Крупное пожертвование было сделано штабс-капитаном Константином Константиновичем Макалинским. В 1878 г. он выделил 12 000 рублей. Эти средства были направлены на стипендии гимназисткам» [6. Л. 33]. «К 1890 г. в СМЖГ существовали стипендии от капиталов: К.К. Макалинского, Е.Л. Богдановой, С.А. Энгельгардт, Н.С. Юревича, Н.Е. Криштафовича, Е.Р. Клачковой, В.Ф. Тилена и других» [13, с. 8]. «В 1914 г. был основан капитал Н.П. Возненко, который на протяжении 14 лет входил в состав попечительского совета гимназии. Капитал составил 2000 рублей, проценты из которого шли на выплату стипендий двум ученицам» [14, с. 72]. Таким образом, к началу XX в. финансирование СМЖГ включало в себя различные каналы: от государственного казначейства, от губернского и уездного земства, от городского, дворянского и купеческого обществ, капиталы и пожертвования различных лиц, арендную плату за сдачу помещений гимназии.

Рост числа воспитанниц вызвал острую необходимость в расширении здания. К 1875 г. насчитывалось более 230 учениц. Классы не вмещали всех желающих. В результате взаимовыгодных обменов в 1876 г. Смоленская Мариинская женская гимназия переехала в здание бывшей мужской гимназии, на углу Благовещенской и Малой Вознесенской улиц. В связи с тем, что строительство нового здания мужской гимназии финансировало земство, городские власти передали бывшее здание гимназии в пользу земских органов власти. Губернское же земство по акту 15 июля 1876 г. безвозмездно определило это строение в пользу женской гимназии в обмен на городское здание, занимаемое первым городским училищем. Новое здание оказалось чрезвычайно просторным и удобным, что позволило увеличить набор воспитанниц.

Важной тенденцией 1870-х гг. в провинциальной жизни стала мода на вложение средств в женское образование. Представительницы городских слоёв с каждым годом пополняли ряды гимназисток. В 1878 г. появился проект основания «элементарной школы», основная цель которой состояла в «ознакомлении учениц не только теоретически, но и практически с лучшими способами обучения детей» [6. Л. 50–54 об.]. Начальная школа располагалась, как указывалось в документах, «при VIII педагогическом классе» [13, с. 3]. Школа была своеобразным полигоном для педагогической практики старшеклассниц.

Ввиду быстрого роста учащихся в 1878 г. «администрация гимназии обратилась к губернскому земству с просьбой расширить здание с помощью пристройки новых помещений со стороны двора по линии Вознесенской улицы» [10, с. 62]. Как отмечалось в «Журнале 15-го очередного Смоленского губернского земского собрания»: «к 1879 г. строительство двухэтажной пристройки было окончено, затраты составили 10 500 рублей» [11, с. 62].

С 1879 по 1885 гг. в женской гимназии были открыты параллельные отделения в начальных классах, вскоре все классы включали параллельные отделения. За 10 лет количество учащихся возросло практически в три раза. Огромный спрос на женские образовательные учреждения заставил губернские власти открыть в 1886 г. в Смоленске женскую прогимназию, в дальнейшем преобразованную во вторую гимназию. Это позволило уменьшить наплыв учащихся в Мариинскую женскую гимназию, причем настолько, что возникли некоторые затруднения в финансовом отношении. Плата с учениц оставалась существенной статьей дохода бюджета гимназии, сокращение числа учениц не могло не отразиться на ее капитале. Число учениц в СМЖГ удалось приблизить к уровню середины 1880-х гг. только к 1906 г.

К началу XX в. насущной проблемой была теснота помещений. В связи с этим многим поступающим в классы приходилось отказывать в приеме, несмотря на выдержанные экзамены. В 1903 г. начальством Смоленской Мариинской женской гимназии перед местными органами власти, смоленской общественностью был поднят вопрос о необходимости не просто расширения, а строительства нового корпуса для гимназии. Началась масштабная акция по сбору средств. Основными источниками финансирования явились средства, выделенные Министерством народного просвещения, губернским и уездным земствами, пожертвования смолян. В 1907 г. было завершено масштабное строительство отдельного двухэтажного корпуса. На строительство нового здания и ремонт старого было потрачено более ста тысяч рублей. Здание имело эклектическую форму, его венчали шпиль и глобусы, которые являлись символом учебного заведения. Новое масштабное по размерам здание примыкало к колокольне Троицкого монастыря. К началу XX в. женская гимназия вмещала 17 классных аудиторий, а также различные учебные кабинеты, танцевальные классы, зал для торжественных собраний. В «Смоленской газете» подробно описывался переезд гимназии в новое здание: «Переезд ... проходил 8 февраля 1907 г. в торжественной обстановке. В честь этого события администрация гимназии освободила учениц от занятий и организовала празднество, на которое были приглашены первые лица города и губернии, в том числе смоленский губернатор. По традиции праздничные мероприятия начались с всеобщего молебна. Затем с речами выступили Николай Петрович Возненко, представитель попечительского совета, приложивший немало усилий в сборе средств на строительство, В.В. Елаховский, председатель родительского комитета. Позже были зачитаны присланные поздравительные адреса. Торжественное заседание венчали звуки отечественного гимна, после которого «гостям предложен был чай».

Вечером состоялся концерт, подготовленный силами учениц старших классов. Праздничный день закончился танцами, на которые каждая ученица могла пригласить по одному кавалеру из гимназистов, семинаристов, реалистов. «Веселились далеко за полночь», – сообщалось в прессе [17, с. 2–3].

Последним годом существования 1-й Смоленской Мариинской женской гимназии стал 1918 г. Несмотря на тяжелую общественно-политическую, экономическую обстановку в стране, по традиции на страницах местной периодики было размещено объявление «о наборе учениц на 1917–1918 учебный год» [15, с. 1]. Однако закончить его гимназистки уже не успели.

Таким образом, следует отметить, что история Смоленской Мариинской гимназии не отличалась от истории женских учебных заведений всей Смоленской губернии. Как и в уездных женских гимназиях, она столкнулась с рядом трудностей (недостаточное финансирование, отсутствие помещения для организации гимназии, нежелание властей оказывать содействие в осуществлении женского образования в губернии). Все это не могло не сказаться на настроении общества, что в результате привело к развитию бурной благотворительной деятельности в отношении Смоленской Мариинской гимназии. Благодаря отдельным меценатам и благотворителям: П.Н. Мертеньеву, П.П. Друцкому-Соколинскому Ромейко-Гурко, Н.Е. Криштафовичу, К.К. Макалинскому, Е.Л. Богдановой, С.А. Энгельгардту, Н.С. Юревичу, Е.Р. Клачковой, В.Ф. Тилену, а также неутомимому труду педагогического коллектива Смоленская Мариинская женская гимназия сыграла значительную роль в становлении системы образования всей Смоленской губернии.

Список литературы

1. ГАСО. Ф. 1. Оп. 5. Д. 41. 1868. Дело о назначении смоленского помещика Н.Е. Криштафовича членом попечительского совета Мариинской женской гимназии 19 сентября 1868 – 24 февраля 1860.

2. ГАСО. Ф. 45. Оп. 1. Д. 2342. 1869. Дело о пожертвовании Н.Е. Криштафович 5296 рублей в пользу Смоленской Мариинской женской гимназии 13 мая 1869.

3. ГАСО. Ф. 1. Оп. 4. Д. 59 1860 Материалы об открытии женского училища в городе Смоленске 22 февраля – 9 мая 1860.

4. ГАСО. Ф. 829. Оп. 1. Д. 13 1880. Смоленская Мариинская женская гимназия. Дело об увольнении от должности и выдача единовременного пособия учительнице русского языка Екатерине Алексеевне Богословской 8 июня 1880 – 5 апреля 1883 гг.

5. ГАСО. Ф. 829. Оп. 1. Д. 1. 1860 Смоленская Мариинская женская гимназия. Проект Положения о женском училище 1-го разряда в городе Смоленске.

6. ГАСО. Ф. 829. Оп. 1. Д. 7 1878. Смоленская Мариинская женская гимназия. Циркулярные предписания, прошения разных лиц о выдаче свидетельства об окончании гимназии, прошения о приеме на работу, проект организации элементарной школы при 8-м классе, список учениц достойных наград и другая переписка. 15 февраля 1878 – 28 сентября 1882 гг.

7. ГАСО. Ф. 45. Оп. 1. Д. 2666 1873. Училищное ведомство. Дело о выдаче Министерством народного просвещения пособия на содержание женских учебных заведений в Смоленской губернии и о распределении этих средств по статьям расходов. (Переписка, журналы заседаний педагогических советов и требовательные ведомости) 25 апреля – 31 декабря 1876. – 112 л.

8. ГАСО. Ф. 45. Оп. 1. Д. 2515. 1870. Училищное ведомство. Предписание попечителя Московского учебного округа об определении на учительской должности учителей (подлинник). Протоколы заседаний педагогических советов. Смоленская Мариинская женская гимназия. Сведения об учащихся. Прошения учителей и лиц разных сословий об определении их на службу в смоленскую гимназию и о выдаче их сведений и обучающимся в гимназии документов. 8 января 1874. – 305 л.
9. Журналы Смоленского губернского земского чрезвычайного собрания 1869 г. – Смоленск, 1869.
10. Журнал 13-го очередного Смоленского губернского земского собрания. – Смоленск, 1878. Смоленские губернские ведомости. – 1861. – № 48.
11. Журнал 15-го очередного Смоленского губернского земского собрания 1880 г. – Смоленск, 1880.
12. Любимов П. Исторический очерк Смоленской Мариинской женской гимназии (1861–1911). – Смоленск, 1914.
13. Объявление о приеме в гимназию // Смоленский вестник. – 1917. – № 99.
14. Отчет совета смоленского общества помощи учащемуся юношеству // Смоленский вестник. – 1878. – № 32.
15. Памятная книжка Смоленской губернии. 1862.
16. Праздник в Мариинской (1-й) Женской гимназии // Смоленская газета. – 1907. – № 32.
17. Репин И. Далекое близкое. (В.А. Серов). – М., с. 500.
18. Смоленский вестник. – 1878. – № 45.
19. Шперк Ф.Ф. Краткий очерк народного образования Смоленской губернии. – Смоленск, 1899.

Л. Н. Семенова

Деятельность педагогического комитета Санкт-Петербургского Охтенского коммерческого училища

С конца XIX – начала XX века в России увеличивается число общественных, частных и государственных коммерческих учебных заведений. Одним из таких училищ было 8-классное мужское коммерческое училище Санкт-Петербургского Охтенского Общества образования и воспитания. В соответствии с Положением о коммерческих учебных заведениях в Охтенском училище действовал педагогический комитет (совет).

На своих собраниях педсовет обсуждал текущие учебные дела: успехи и поведение учащихся, поощрение и награждение преуспевающих или порицание недисциплинированных и неуспевающих учеников, о внедрении 5-балльной системы оценивания, вопросы, связанные с повышением профессионального мастерства членов педагогического коллектива.

Педагогический комитет принимал решения о материально-техническом оснащении училища (приобретение книг, учебных пособий, оборудования для кабинетов), а также о пожертвованиях на нужды училища.

Наряду с учебной деятельностью значительное место в работе училища занимала просветительская и воспитательная работа, в том числе с родителями. Основными формами этой работы были экскурсии учащихся в музеи С.-Петербурга, пригороды и окрестности города, ученические вечера и концерты. Последние, несмотря на то, что решали учебно-воспитательные задачи, позволяли добывать и денежные средства на нужды училища. Родители учащихся привлекались к организации школьных завтраков, обеспечению учащихся учебниками.

На протяжении 10 лет своего существования (1908–1918) Охтенское коммерческое училище Санкт-Петербургского Охтенского общества образования и воспитания и его педагогический комитет (совет) решали задачи обучения и воспитания юношей большого района с населением около 100 тысяч человек. Несмотря на то, что обучение в училище было платным, необходимость в нём была очевидной. Училище было единственным в Охтенском районе, которое давало среднее образование.

Since the end of the XIX-beginning of XX century in Russia, an increasing number of public, private and public commercial establishments. One of these schools was 8-cool men's commercial school of the St. Petersburg Society of Ohtenskogo education. In accordance with the regulations of commercial institutions in Ohtenskom school acted pedagogical Committee (Board).

At its meetings of pedagogical Board discussed current school business: success and behaviour of students, encouraging and rewarding successful or censure of unruly and underachieving students, about the introduction of 5-point grading system, issues related to improvement of professional skills of the members of the teaching staff.

Pedagogical Committee took decisions on the logistical equipping of schools (purchase of books, teaching aids and equipment for classrooms), as well as donations for the needs of the school.

Along with training activities a significant place in the work of the schools ranked education and educational work, including parents. The main forms of this work were tours of students in St. Petersburg museums, suburbs and the outskirts of the city, student nights and concerts. The latter, despite the fact that decided the educational tasks, they produce and funds on the needs of the school. Parents of the students involved in the Organization of school meals, providing textbooks.

Over the 10 years of its existence (1908-1918) Ohtenskoe commercial school of the St. Petersburg Society of Ohtenskogo education and its pedagogical Committee (Council) decided the tasks of training and education of boys a large area with a population of about 100 thousand people. Despite the fact that teaching in College was pay, the need for it was evident. The school was the only one in the Ohtenskom area, which gave the secondary education.

Ключевые слова: коммерческое образование, среднее образование, коммерческое училище, педагогический комитет, учащиеся, родители.

Key words: commercial education, secondary education, commercial school, the pedagogical Committee, pedagogical experience, students, parents.

С конца XIX – начала XX века в структуре российского образования росла популярность коммерческих учебных заведений и прежде всего коммерческих училищ. Коммерческие училища давали среднее образование, чем были привлекательны для представителей различных социальных слоёв. Большую роль в развитии коммерческого образования в России сыграли коммерческие училища Санкт-Петербурга и Санкт-Петербургской губернии. Их опыт стал примером для создания коммерческих учебных заведений в провинциальных городах Российской империи.

Перед коммерческими учебными заведениями ставились высокие задачи, на них возлагались большие надежды. Современники писали: «... профессиональная школа есть создание господствующих социально-экономических условий, а специальное образование, даваемое такой школой, является необходимым условием упрочения и поддержания материального благосостояния массы лиц» [1, с. 246]. Коммерческие училища были первыми средними учебными заведениями в России, где действовал принцип «академической автономии». Учебное заведение данного типа было вправе самостоятельно заниматься постановкой учебно-воспитательного процесса, а педагогический коллектив имел широкий спектр возможностей для творческой и экспериментальной деятельности. Здесь шире, чем в министерских учебных заведениях, отрабатывались передовые педагогические идеи и методы обучения.

Наряду с общеобразовательными предметами в учебный план этих учебных заведений были включены специальные предметы, готовящие выпускников к торговой и коммерческой деятельности. Главной задачей коммерческих учебных заведений было предоставление учащимся обширных «технических, экономических, юридических и конторских знаний...», чтобы учащийся сжился с образом коммерческого предприятия, мог бы с любовью относиться к своей будущей профессии» [2, с. 297]. Таким образом, учащиеся коммерческих училищ практически готовились к торгово-промышленной деятельности в местной торговле и промышленности.

Охтенское коммерческое училище Санкт-Петербургского Охтенского общества образования и воспитания относилось к учебным заведениям нового поколения. Это было единственное среднее учебное заведение громадного района Большой и Малой Охты, Полюстрово и Пороховых заводов Петербурга с населением около 100 тыс. жителей. Охтенское 8-классное мужское коммерческое училище было учреждено в 1908 г. и просуществовало до закрытия учебных заведений данного типа 5 июня 1918 г. Существовало училище на средства членских взносов Охтенского общества образования и воспитания, платы за обучение (60–150 р. в месяц), пожертвования, доходы от спектаклей и вечеров в пользу училища. Училище находилось в ведении Министерства торговли и промышленности. Целью Охтенского коммерческого училища было предоставление юношам общего и коммерческого образования.

В соответствии с Положением о коммерческих учебных заведениях в Охтенском училище действовали попечительный совет и педагогический комитет, состоящий из преподавателей училища. Попечительный совет

избирался из лиц, имеющих высшее образование. Один из членов совета входил в педагогический комитет. Педагогический комитет создавался «для обсуждения дел по учебной части и для решения вопросов, касающихся успехов и поведения учащихся» [4, с. 16] Председательствовал в педагогическом комитете директор училища.

Педагогический комитет училища, или педагогический совет, как часто он именовался в протоколах заседаний, начал свою работу одновременно с открытием училища, однако первые протоколы заседаний датированы 1910 г. Он рассматривал и решал насущные вопросы функционирования училища. Это были вопросы различного характера. Среди организационных вопросов были оснащение библиотеки училища, оборудование учебных помещений, строительство собственного учебного здания, устройство горячих завтраков для учащихся, к организации и продаже которых комитет привлекал матерей учащихся. Вопросами учебно-воспитательной деятельности в училище педагогический совет занимался постоянно.

Практика повседневной жизни училища и деятельность педагогического совета были сосредоточены на решении главных вопросов: поведении и учебных успехах учащихся. На заседаниях педагогического совета обсуждались текущие, четвертные и годовые результаты успеваемости учащихся, их дисциплина, выносились решения о порицании и поощрении учащихся, а также результаты приёмных и переводных экзаменов.

Протоколы заседаний педагогического совета свидетельствуют о постоянном внимании учителей к вопросам дисциплины, и прежде всего предупреждению нарушений дисциплины и порицанию недисциплинированных. Наиболее часто взыскания определялись в виде снижения оценки за поведение. Оценка снижалась за неаккуратное или за упорное нежелание аккуратно вести дневник, ложь, кривляния во время замечаний преподавателей, частые опоздания, драки [8. Л. 12]. К примеру, в протоколе № 55 от 29 октября 1914 г. педагогический совет высказался за оценку «3» учащемуся 1 класса Пацкевичу за «неоднократное нарушение классной дисциплины, ложь и за присвоение чужого имущества» [9. Л. 14–15]. Следует отметить, что прежде, чем вынести учащемуся порицание, его неоднократно предупреждали о недопустимости неудовлетворительного поведения, или плохой успеваемости.

На заседаниях педагогического совета звучали предложения добавлять словесные внушения учащимся вызовом родителей в училище, а в особо важных случаях нарушения классной или внеклассной дисциплины

администрация училища отсылала «виновного ученика домой с письмом к родителям и предложением к родителям – без них в училище не являться» [8. Л. 43]. Предлагалось также «в исключительных случаях – лишение учащихся праздничной свободы (отдыха) до 4 часов при условии наблюдения за ним кого-нибудь из преподавателей» [8. Л. 35–36].

Среди неблагопристойных были следующие проступки учащихся: курение, которое определялось как «предосудительное поведение», «грубая расправа с товарищами» (драки), дурное поведение на уроках. За систематические нарушения дисциплины крайней мерой наказания было увольнение (исключение) ученика из училища, что делалось не так часто. В декабре 1914 г. по решению педагогического совета из училища был уволен ученик 2 класса Николаев с формулировкой: «В виду целого ряда крайне некрасивых поступков Николаева (уличные драки, нарушение училищного порядка, безобразное поведение в уборной и пр.), указывающих на его разнузданность и нравственную испорченность, – во избежании вредного влияния Николаева на учеников, педагогический совет принимает предложение г. председателя (директор училища Ф.В. Гобанов) – уволить Николаева из училища» [9. Л. 19].

Следует учесть, что возраст поступления учащихся в коммерческие училища определялся Положением с 10 лет [4, с. 14]. Так как в Охтенском училище учились юноши-подростки 10–18 лет, то и вопрос дисциплины, особенно старших подростков, неоднократно становился предметом особого внимания руководства. В конце октября (31) 1914 г. [9. Л. 17–18], когда в очередной раз рассматривался вопрос о классной дисциплине, педсоветом было рассмотрено Положение о классной дисциплине, выработанное попечительным советом училища (протокол № 58, 11 февраля 1915 г.). В Положении были сформулированы правила и для учеников, и для учителей. Среди них: «Ученики обязаны приветствовать преподавателя вставанием, никаких словесных приветствий быть не должно» [9. Л. 17]. Учителя призывались «по возможности, избегать наказаний (высылки из класса, лишения свободы во время перемены...). Ученик лишь в крайнем случае может быть задержан в училище после 6-го урока» [9. Л. 17–18].

Педсовет в своём решении потребовал строгого соблюдения Положения о классной дисциплине [9. Л. 23], при этом члены комитета признали, что Положение работает и дисциплина учащихся в целом удовлетворительная и что ещё большую пользу оно принесёт, если своевременно вызывать родителей в училище. Практически речь шла о необходимости более тесного взаимодействия училища с родителями учеников.

Одним из вопросов, к которому постоянно возвращался педагогический совет училища, был вопрос о системе оценивания учащихся. Ещё в 1910 г. были опубликованы «Правила об испытаниях, о переводе учащихся в следующие классы и о награждениях окончивших курс в коммерческих учреждениях Министерства торговли и промышленности», в соответствии с которыми переводные и окончательные экзамены проводились ежегодно с 15 апреля и устанавливалась 5-балльная система оценивания без дробей: «5 – отлично, 4 – хорошо, 3 – удовлетворительно, 2 – неудовлетворительно, 1 – слабо» [5].

Момент открытия Охтенского коммерческого училища совпал с обсуждением в широких педагогических кругах вопроса о внедрения 5-балльной системы оценивания в образовательный процесс. На первом училищном педсовете нового 1910–1911 учебного года (сентябрь 1910 г.) говорилось о том, что каждый преподаватель должен иметь собственную книжечку для выставления отметок ученикам по пятибалльной системе. При этом родители учеников оповещались лишь словами: «успевающий» или «неуспевающий». Эти же формулировки использовались и в четвертных ведомостях. По пятибалльной шкале оценивалось и поведение учеников училища, при этом прилежание характеризовалось словами «отлично», «хорошо», «удовлетворительно».

Весной 1913 г. внедрение балльной системы оценивания рассматривалось как мера награждения успевающих учеников, наиболее способных и примерных по трём степеням успешности. О переходе на 5-балльную систему педагогический комитет Охтенского коммерческого училища принял решение на своём заседании 29 сентября 1914 г. (протокол № 54). Это решение было принято с небольшим перевесом голосов: 7 голосов – «за», 5 – «против» [9. Л. 13]. В дальнейшем педсовет отмечал, что 5-балльная система оценивания «является только показателем успешности учеников в целях осведомления родителей». Поэтому рекомендовал осторожно обращаться с отметками и не прибегать к ним «как средству воздействия на слабых учеников, так как это вредно отражается на психике их, вызывая иногда озлобление» [9. Л. 48–49].

Наиболее достойные и успевающие ученики награждались по решению педагогического совета. Для поощрения лучших учеников попечительный совет училища учредил стипендию в память 300-летия Дома Романовых. В 1913 г. впервые этой премии удостоился ученик IV класса Степанов Николай [8. Л. 64]. Он же был назван кандидатом на получение

стипендии Охтенского Общества взаимного кредита [8. Л. 72]. Иногда лучшие учащиеся награждались бесплатными билетами в петербургские театры. Существовали награды при переходе в следующий класс (отменены решением педагогического комитета 11 февраля 1915 г., протокол № 58).

Последний выпуск в Охтенском 8-классном коммерческом училище состоялся 3 марта 1918 г. Из 10 человек двое – Власов Георгий Дмитриевич и Степанов Николай Дмитриевич – были награждены золотой медалью и удостоены звания кандидата коммерции [9. Л. 100].

Одновременно с обсуждением системы оценивания учащихся стоял вопрос о занятиях с малоуспевающими. Педагогическим комитетом училища были определены периодичность и время проведения занятий. Занятия проводились 2 раза в неделю по 2 ч после уроков, в 6–8 ч вечера (уроки в училище заканчивались в 3 ч 10 мин.). Услуга была платной. За обучение и помощь ученику родители доплачивали 2 р. в месяц [9. Л. 15].

Дискуссионным для педагогов Охтенского училища был вопрос о домашнем задании для учащихся по учебным предметам, на необходимости которого настаивало Министерство торговли и промышленности. Чтобы облегчить учение, представители коммерческого образования на страницах своего профессионального журнала «Коммерческое образование» предлагали ряд мер, среди которых была рекомендация задавать такой материал, который учащиеся «могли бы исполнить при наименьшей затрате энергии и с наибольшей для себя пользой» [3, с. 108]. В случае невыполнения домашнего задания педсовет рекомендовал педагогам выяснить, с чем это связано и «сообразно с этим применить меры воздействия» [9. Л. 42]. Ставилась задача бережного отношения к внутреннему миру учащихся, «сообразуясь с характером и запросами каждого питомца», для чего учитель должен был познакомиться с условиями домашней жизни каждого ученика [9. Л. 42].

Об оповещении родителей об успехах учеников говорилось неоднократно. На заседании Педагогического комитета 29 сентября 1914 г. было решено ввести ведомости-недельники, а сохранение четвертных ведомостей признано крайне желательным [9, Л. 12].

Педагогический комитет уделял внимание и повышению профессионального мастерства педагогов, и методике преподавания учебных дисциплин, и обмену опытом. 26 апреля 1915 г. повестка дня одиннадцатого заседания педагогического комитета в учебном 1914–1915 году (протокол № 61) включала вопрос о желательности большей самостоятельности пре-

подавателей в области воспитания и обучения и согласованности действий, касающихся жизни школы, на основе взаимного доверия и сотрудничества. Отметив, что преподавателей училища следует рассматривать как «членов единой педагогической корпорации», комитет признал необходимым:

- 1) организовать посещение уроков товарищей по училищу;
- 2) создать предметные комиссии и проводить классные совещания (собрания);
- 3) осуществить знакомство с постановкой учётного дела в иных учебных заведениях;
- 4) «установить непосредственную связь с ближайшими учебными заведениями на почве совместного разрешения методических вопросов и т. д.» [9. Л. 31].

Члены комитета обратили внимание и на то, что к началу следующего учебного года необходимо подготовить материал по поставленным вопросам, чтобы рассмотреть их на педагогическом совете. Сохранившиеся протоколы педагогических собраний свидетельствуют, что до конца существования училища педсовет к обсуждению этого вопроса так и не вернулся. Он продолжал работу в прежнем режиме и по текущим вопросам. Однако из этого не следует, что у преподавателей училища пропал интерес к поднятой проблеме. Так, например, на августовском педсовете 1916 г. говорилось о том, что крайне желательным является посещение наблюдателями уроков в вверенных им классах, а также обмен мнениями «по вопросу работоспособности, успехам и поведению учеников, обращающих на себя внимание...» [9. Л. 71].

Регулярно педагогический комитет обсуждал вопросы обеспечения учебного процесса средствами обучения и выделения средств на эти нужды. Среди них: выбор учебников и приобретение учащимися учебных пособий на текущий учебный год, о пополнении библиотеки книгами, в том числе для внеклассного чтения, о приобретении исторических карт, оборудование кабинетов [9. Л. 7–9].

Заслуживает интереса и эпизод, нашедший отражение в одном из заседаний педагогического комитета. Так, обсуждая вопрос о необходимости проведения телефона в училище, в октябре 1911 г. педагогический комитет принял решение (протокол № 15) о вычетах из жалования учителей в размере от 20 до 30 копеек в месяц [8. Л. 21]. Таким образом, преподаватели училища лично участвовали в материально-техническом обеспечении училища.

В 1911 г. попечительный совет училища вынес на обсуждение педагогического комитета вопрос о постройке собственного здания училища. Члены комитета, обсудив это предложение, высказали пожелание, чтобы здание было не выше трех этажей при возможной «изоляции старшего возраста от младшего» [8. Л. 22]. В учебном здании должны были быть актовый и гимнастический залы, кабинеты «физический, химический, товароведения, физики и химии; лаборатории – химическая, естественно-историческая и товароведения,.. мастерская ручного труда, две страховые комнаты для разных возрастов». Планировалось помещение для библиотеки: фундаментальной, специальной и ученической [8. Л. 23]. Однако решение вопроса о постройке собственного здания растянулось на долгие годы.

С момента учреждения Охтенское коммерческое училище находилось на Траурной улице, д.1 Большой Охты. С февраля 1913 года началась переписка с Петербургской земской управой о продаже земли под учебное здание по Старомалиновской дороге. Для постройки здания был выбран Полюстровский участок (№ 114 и 69) на Большой Охте по Малиновской улице. Несколько лет решался вопрос об освобождении училища от платы крепостной пошрины за землю. Несмотря на то, что в апреле 1915 г. император высказал положительное мнение по этому вопросу, только в феврале 1916 г. Охтенское коммерческое училище было освобождено от платы, как просветительское учреждение [6. Л. 1–27]. Однако здание для училища так и не было построено.

Отдельным направлением учебно-воспитательной работы педагогического комитета была организация экскурсий для учеников училища. Родители учеников обязывались сдавать в экскурсионный фонд 5 р. в год. Обычно экскурсии проводились в конце учебного года. Учащиеся младших классов посещали ближайшие окрестности Петербурга: Саблино, Южки, Поповка и др. Ежегодно ученики училища бывали в Ботаническом саду, Зоологическом музее, Эрмитаже, Горном институте. В марте 1914 г. педагогический комитет высказал идею о желательности проведения совместных (II и III кл.) экскурсий по городу с исторической целью, а для III и IV кл. – на заводы [8. Л. 91]. В 1917 г. наряду с традиционными экскурсионными учебными объектами появились Стекланный и Кожевенный заводы, Бумагопрядильная фабрика.

Педагогический комитет большое внимание уделял вопросам воспитания учащихся училища, в том числе в каникулярное летнее время. В условиях военного времени, например, на лето 1916 и 1917 года, педсовет рекомендовал организовать учащихся старших классов на приобретение ими «практических знаний (работа на фабриках, заводах, книговодство и пр.)» [9. Л. 79].

Одним из направлений воспитательной работы и одновременно добыванием средств на нужды училища было устройство вечеров и спектаклей силами преподавателей и учащихся училища. Подобные мероприятия проходили после согласования программы их проведения с градоначальником и главным инспектором по учебной части Министерства торговли и промышленности, получения соответствующего свидетельства. В соответствии с узаконениями и распоряжениями не допускались речи и чтения, не вошедшие в программу, денежные сборы [7. Л. 9].

В программу вечеров включались выступления хора учеников училища и оркестра балалаечников, декламация стихов, фрагменты театральные пьес и инсценировок известных произведений, музыкальные произведения на фортепиано и скрипке. Так, в условиях Первой мировой войны в программу вечера, который состоялся 20 декабря 1914 г., были включены российский, английский и сербский гимны, «Марсельеза», русские народные песни «А мы просо сеяли», «Выйду ль я на реченьку», «Гей, славяне» [6. Л. 26–27].

Первая мировая война вызвала в сознании российских подданных глубокие патриотические чувства. Всё дело воспитания и обучения было подчинено идее защиты Отечества и личного участия в оборонном деле.

10 сентября 1914 г. педагогический комитет Охтенского коммерческого училища под пунктом 6 принимает решение об отчислении 2 % из жалования преподавателей на содержание лазарета имени Петроградского коммерческого учебного заведения. Ещё ранее по решению комитета в зале училища появилась большая карта военных действий. Также в училище была вывешена кружка для сбора добровольных пожертвований. Параллельно с этим учащиеся и их родители были проинформированы о сборе пожертвований вещами, организатором которого выступила учительница образовательного чтения А.В. Мачерет [9. Л. 7–9].

В конце сентября (протокол № 54) педагогический комитет среди 19 намеченных вопросов рассмотрел вопрос об учреждении 1–2 кроватей в лазарете Петроградского коммерческого училища с привлечением к этому благородному делу родителей [9. Л. 10–13]. Комитет принял решение о передаче собранных денег и вещей лазарету на Охте. Ровно через месяц 29 октября на заседании комитета обсуждался вопрос: «В каком из лазаретов целесообразно и удобнее содержать кровати для раненых на собранные учениками и их родителями средства». Для передачи собранных средств участниками собрания был выбран лазарет Технического училища на Малой Охте [9. Л. 15].

На протяжении 10 лет своего существования Охтенское коммерческое училище Санкт-Петербургского Охтенского общества образования и воспитания и его педагогический комитет (совет) решали задачи по обучению и воспитанию молодого поколения. Усилия педагогического комитета были направлены на организацию чёткого функционирования учебного заведения, поддержание дисциплины и прилежания учащихся, их воспитание и всестороннее развитие. Педсоветы проходили регулярно, 8–10 раз в год. Повестка заседаний педсовета была обширной. Порой она включала от 8 до 19 вопросов. Заседания назначались после шести, а порой и в 7–8 ч вечера. Преподаватели оповещались о собрании за 5 дней до его проведения под личную подпись. Несмотря на то, что слово «коммерческое» в названии училища не нашло широкого подтверждения в учебном плане и учебных программах данного учебного заведения, в целом оно предоставляло возможность получить общее среднее образование определённой части населения обширного района С.-Петербурга – Петрограда 1908–1918 гг.

Последний протокол педагогического комитета Охтенского коммерческого училища № 54 датирован 9 мая 1918 г. Это было самое многочисленное по количеству участников собрание – 17 человек. Решались три вопроса: проект Устава училища, выборы членов хозяйственного комитета и председателя педагогического комитета, текущие дела. Впервые за всю историю собрание проводилось утром. Декретом Наркомпроса от 5 июня 1918 г. училище было упразднено. В преобразованном виде его история продолжилась в рамках Единой трудовой школы (двух ступеней), где школу II ступени и представляло бывшее Охтенское коммерческое училище.

Список литературы

1. Будде Б. Задачи среднего коммерческого образования и его современное состояние в России // Коммерческое образование. 1914. – № 6. – С. 243–248.
2. Будде Б. Задачи среднего коммерческого образования и его современное состояние в России // Коммерческое образование. – 1914. – № 7. – С. 295–301.
3. Нестерова Н. О задавании уроков учащимся // Коммерческое образование. – 1911. – №3. – С. 105–108.
4. Положение о коммерческих учебных заведениях. Правила и подробные программы для поступления в коммерческие училища. Сост. по официальным данным З.П. Евзлин. – СПб., 1905. – 145 с.
5. Правила об испытаниях, о переводе учащихся в следующие классы и о награждениях окончивших курс в коммерческих учреждениях Министерства Торговли и Промышленности // Коммерческое образование. – 1910. – № 7. – С. 388–391.
6. Центральный государственный исторический архив Санкт-Петербурга (далее – ЦГИА СПб). Фонд 106. Оп. 1. Д. 13.
7. ЦГИА СПб. Фонд 106. Оп. 1. Д. 39.
8. ЦГИА СПб. Фонд 106. Оп. 1. Д. 94.
9. ЦГИА СПб. Фонд 106. Оп. 1. Д. 95.

Е. В. Овчинникова

Концепция развивающего обучения К. Д. Ушинского в книгах «Детский мир» и «Родное слово»

В статье охарактеризован вклад К.Д. Ушинского в педагогическую науку, в частности, в систему развивающего обучения, в создание первых учебных книг нового типа, ставших на десятилетия эталоном учебных пособий по русскому языку для начальных классов.

The article describes the contribution of K. D. Ushinsky in the pedagogical science, in particular, in the system of developing learning, in the creation of the first textbooks of the new type, which became for decades the standard textbooks on the Russian language for primary grades.

Ключевые слова: развивающее обучение, целостная система знаний, книги нового типа, учебная литература.

Key words: developing training, holistic system of knowledge, books of the tape, educational literature.

Качественно новый этап развития педагогической мысли в России, начавшийся в 90 гг. XX в., обусловил необходимость обращения к истокам отечественной педагогики с целью уточнения, углубления и пересмотра вклада в ее развитие прогрессивных деятелей отечественной педагогической мысли, в том числе основателя русской национальной педагогики и реформатора народной школы К.Д. Ушинского.

Анализируя работы авторов, которые занимаются проблемами развивающего обучения, приходишь к выводу, что все ссылаются на такие имена, как Л.С. Выготский, Н.А. Меченская, Л.В. Занков, Ш.А. Амонашвили и другие и практически никто не упоминает имя основателя русской педагогической науки К.Д. Ушинского. А ведь именно К.Д. Ушинский первый создает целостную систему развивающего обучения в отечественной педагогике.

Теоретическую концепцию развивающего обучения К.Д. Ушинский реализовал в методической литературе, учебниках, в работах, посвященных организации школы.

Методические указания к учебным книгам раскрывали те методологические и педагогические позиции К.Д. Ушинского, которые легли в их основу: соответствие обучения возрастным особенностям детей, методы и приемы, реализующие концепцию развивающего обучения и способствующие формированию целостной системы знаний.

Практическая направленность работ К.Д. Ушинского была ориентирована на организацию основных идей: на личностный подход и построение обучения, соответствующего реальному постижению ребенком окружающей действительности, целостность в восприятии ребенка и опора на его умственное, физическое и духовное развитие. Этому соответствовала целостная образовательная система, базирующаяся на взаимосвязи формального и материального обучения. Ребенок в учебном процессе у К.Д. Ушинского выступает как личность.

Проблеме целостности понимания сущности ребенка соответствовала проблема целостности образовательного процесса: единство воспитания и обучения, целостность и всесторонность воздействия на личность ученика, взаимодействие внешних и внутренних факторов развития личности ребенка, гуманистический характер образования, создание условий, в которых ребенок оказывался активным участником учебной деятельности. Все это основывается на использовании богатства родного языка. В теории К.Д. Ушинского язык является не просто предметом изучения, а предметом, позволяющим постичь самого себя. Поэтому для него большое значение имело содержание учебных книг и логика расположения материала в них.

«Сознавая невозможность в современных ему социально-исторических условиях создать полезную и доступную книгу для народа, К.Д. Ушинский свою ближайшую задачу видел в определении круга и направления детского чтения. Он прекрасно понимал, что русской школе нужен учебник, по которому можно было бы обучать детей живому русскому литературному языку. Ученый взял на себя огромную смелость нарушить вековые традиции старой школы» [1, с. 85].

Учебники К.Д. Ушинского «Детский мир» (1861) и «Родное слово» (1864) представляют собой одну из самых первых и смелых попыток составить развивающие художественно-литературные пособия для детей младшего возраста.

При составлении учебных книг К.Д. Ушинский руководствовался своей научно-педагогической системой, в этом смысле его детские книги можно назвать первыми в России, основанными на научном, психолого-педагогическом фундаменте. Материалы книг автор располагал по принципу возрастания трудности, каждая часть книги органично связывалась с предшествующей и последующей, учитывались возрастные и психологические особенности детей, тем самым создавалась целостная система знаний, направленная на развитие учащихся.

В творчестве К.Д. Ушинского впервые формулируется основная задача – даже сверхзадача литературы для детей – побудить развивающее сознание к самостоятельным заключениям о том или ином предмете на основе сообщения разносторонних сведений и создания художественных образов.

Теоретические идеи К.Д. Ушинского получили свою реализацию в его работе, направленной на организацию практической деятельности учителя: в учебниках, методических пособиях, концепции русской школы. В учебных книгах реализуется целостная система развивающего обучения. Развивающий характер обучения определяется в них прежде всего содержанием читаемого материала.

Мысль К.Д. Ушинского о целях и задачах обучения нашла свое отражение в содержании его учебных книг в единстве формальной и материальной целей образования. Исходя из широкого понимания задач начального обучения, он считал, что книга для чтения должна содействовать всестороннему развитию учащихся, способствовать овладению языком как основным орудием человеческого общения и приобретения знаний о широком круге явлений окружающей жизни. Развивающий характер обучения определяется в «Родном слове» прежде всего содержанием читаемого материала. Из общего круга человеческих знаний К.Д. Ушинский выбирает предметы естественной истории как наиболее доступные для детей и удобные для того, чтобы «приучить детский ум к логичности», показать связь между наукой и жизнью.

Особенно подробно К.Д. Ушинский разработал дидактику русского языка. «Усваивая родной язык, – подчеркивал он, – ребенок усваивает не одни только слова, их сложения и видоизменения, он бесконечное множество понятий, воззрений на предметы, множество мыслей, чувств, художественных образов, логику и философию языка усваивает легко и скоро, в два-три года, столько, что и половины того не может усвоить в двадцать лет прилежного и методического учения. Таков этот великий народный педагог – родное слово!» [3, с. 560].

В середине XIX в. шла борьба между логико-грамматическим и формально-грамматическим направлениями в изучении грамматики. К.Д. Ушинский считал, что изучение грамматики находилось «в хаотичном состоянии». Старые грамматики, составленные по греческим и латинским образцам, были отвергнуты, новая – не создана. В результате грамматика в школах почти не изучалась, царила опасная «безурядица».

Трудности обучения грамоте побудили К.Д. Ушинского разработать метод, более соответствующий русскому языку, русским условиям обучения, чем господствующий традиционный буквослагательный. Этот метод в науке обучения получил название звукового аналитико-синтетического. В руководстве к «Родному слову» он научно обосновал, последовательно и полно изложил особенности этого метода.

Данный метод вобрал в себя достоинства аналитической и синтетической разновидностей звукового метода. Здесь элементы анализа сочетались с синтезом. Ученики избавлялись от бессмысленной зубрежки слогов. Обучение грамоте стало опираться на сознательность и мыслительную активность учащихся. Преимущества звуковой аналитико-синтетической методики К.Д. Ушинский видел в том, что «она способствует умственному развитию дитяти, тогда как прежняя останавливалась и замедляла это развитие и, кроме того, надоедала детям [6, с. 270–271].

В руководстве к «Родному слову» он дает конкретные указания, как работать учителю с учащимися по овладению звуками речи. Особенности, которые должен соблюдать учитель при использовании данного метода, заключались в следующем.

Первое – четкое произнесение каждого звука.

Второе – на первом же уроке познакомить детей с 2–3 звуками, чтобы был материал для сравнения, сопоставления их, чтобы учащиеся могли выбрать среди них нужный звук. Когда учащиеся станут различать каждый звук в знакомом окружении, дать им эти звуки в каком-либо слове в соседстве с неизвестными звуками.

Новым и весьма прогрессивным было предложение К.Д. Ушинского начинать обучение грамоте с письма и лишь затем переходить к чтению. Поэтому его метод часто называли методом письма-чтения. Первые уроки по обучению грамоте проводятся с целью научить детей различать гласные звуки в словах и обозначать эти звуки буквами. От звуков переходят к их письменному изображению в целых словах, состоящих из изученных букв и включающих изучаемую. При каждой новой букве идет сначала ее звуковое изучение, потом написание ее в целом слове учителем. Таким образом, у К.Д. Ушинского мы видим ярко выраженный аналитико-синтетический метод письма-чтения со всеми основными приемами анализа слов и синтеза его частей, причем он нигде не говорит ни о «чистых звуках», ни о «слиянии» их.

Звуковой аналитико-синтетический метод развивал способности учащихся, вызывал их живейший интерес к самому процессу чтения и письма. Этот метод сокращал время на обучение чтению и письму более чем в десять раз.

Последующие методические разработки не только не усовершенствовали метод К.Д. Ушинского, но скорее привели к обратным результатам. «По нашему глубокому убеждению, – писал Д.Б. Эльконин о звуковом методе, – из рук К.Д. Ушинского он вышел лучше, чем стал потом в результате разнообразных усовершенствований» [7, с. 16].

В дальнейшем достижения педагога были использованы в методике обучения чтению Д.Б. Эльконина и в системе обучения младших школьников родному языку С.Ф. Жуйкова.

Важнейшим условием для правильной постановки развития «дара слова» К.Д. Ушинский считал наглядность того предмета, о котором учащийся говорит или пишет. Но в грамматике ребенок имеет дело не с наглядными, а с отвлеченными предметами, поэтому он делает эти наблюдения с большим трудом, быстрее их забывает. Поэтому при изучении грамматики особенно необходимо повторение. В отличие от наглядных предметов явления языка не раскрываются сразу в своем полном объеме, необходимо повторять эти наблюдения в целях изучения новых свойств и признаков языковой формы.

Русский педагог считал, что в начальной школе должна быть такая организация работы, при которой изучение отдельных предметов сочетается с единой, строго продуманной системой. Основой этой системы и сделал он родной язык, так как «дитя входит в духовную жизнь окружающих его людей единственно через посредство отечественного языка, и, наоборот, мир, окружающий дитя, отражается в нем своей духовной стороной только через посредство той же среды – отечественного языка [4, с. 262].

Разработанная К.Д. Ушинским методика систематизации знаний строилась в зависимости от своеобразия предмета обучения. Изучение грамматики должно было отразить на себе особенности этой науки. Он называл грамматику логикой языка и правильно считал, что ее законы являются ничем иным, как «выводами из наблюдений над языком» [5, с. 350]. Этой особенности грамматики должна следовать, по его мнению, и методика ее изучения. Самым рациональным приемом изучения грамматики педагог считал такой прием, при котором стараются обратить внимание детей на то, как он говорит, и только руководят его наблюдением над теми грамматическими законами, которым он бессознательно подчиняется в своей речи, каждое грамматическое правило должно быть выводом из употребления форм, уже усвоенных детьми.

К.Д. Ушинский страстно боролся с формализмом в обучении родному языку. Развивать речь отдельно от мысли, считал он, невозможно, а преимущественно перед мыслью – вредно.

Силу воспитательного воздействия языка педагог видел в его способности ускорять и облегчать приобретение знаний.

Расположение материалов, их внутренняя последовательность имеют в «Детском мире» и «Родном слове» принципиальное педагогическое значение. Композиция обеих книг строится так, что вначале дети читают о близких и хорошо знакомых предметах и явлениях. Затем круг чтения расширяется, понятия становятся все сложнее. Дети все шире и глубже знакомятся с реальной действительностью. Тем самым границы «Детского мира» раздвигаются до познания мироздания, но сам этот мир остается близким и понятным «простодушному» детскому уму.

К.Д. Ушинский не случайно включил в свои учебные книги, прежде всего в «Родное слово», много сказок, песен, пословиц и поговорок, загадок, прибауток, присказок, скороговорок и других фольклорных произведений. Они даны не изолированно, а в качестве своеобразных иллюстраций и дополнений к изучаемому. Из фольклорных произведений внимание педагога больше всего привлекали сказки. Такие сказки он ценил очень высоко, как первые и блестящие попытки русской народной педагогики. «И я не думаю, – уверенно заявлял ученый, – чтобы кто-нибудь был в состоянии состязаться в этом случае с педагогическим гением народа» [4, с. 300].

Одновременно ценно то, что К.Д. Ушинский как составитель учебных книг впервые обратился к русской классической литературе недалекого прошлого и его современности. Из современных ему писателей он включил в «Детский мир» и «Родное слово» ряд произведений Н.А. Некрасова, И.С. Тургенева, Н.А. Гончарова, а также А.А. Фета, Ф.И. Тютчева, А.Н. Толстого, а из зарубежных писателей – Эзопа, Лафонтена, Г. Лессинга, Р. Бернса, Г. Гейне и Г.Х. Андерсена. Из русских классиков автор «Родного слова» на первое место ставил А.С. Пушкина и И.А. Крылова. Уже одно это свидетельствует о тщательности отбора литературных материалов для учебных книг.

Как видим, принцип отбора и обработки К.Д. Ушинским фольклорных и литературных материалов для учебных книг тесно связан со спецификой литературы о детях. В обработке чужих произведений он проявил не только исключительное педагогическое чутье, но и незаурядный талант детского писателя. Вполне закономерным является и то, что принципы отбора и обработки педагогом словесно-художественного материала для детей стали плодотворной традицией.

В самых общих чертах эти принципы состояли в смелом и решительном творческом редактировании, упрощении, переделке и сокращении текстов, в случае необходимости изменении заглавий, ликвидации незначущих деталей, приспособлении иностранных сюжетов к русской действительности. Все это в ряде случаев приводило к созданию нового самостоятельного произведения, творчески независимого от оригинала.

К.Д. Ушинский подбирал материалы для первоначального обучения по степени возрастания сложности, смелому включению разножанровых текстов, расширению кругозора учащихся за счет дополнительных текстов по географии, истории, биологии.

Однако литературная деятельность К.Д. Ушинского не ограничивалась лишь пересказом и педагогической адаптацией ранее уже существующих произведений. На наш взгляд, не менее важное место в его литературно-художественном наследии занимают его оригинальные рассказы и сказки для детей, включенные в «Детский мир» и «Родное слово».

К.Д. Ушинский является автором разнообразных рассказов для детей, начиная от миниатюр и кончая развернутыми произведениями этих жанров. В целом они имеют разную степень художественной выразительности, так как нередко приближаются к научно-популярным статьям и деловым очеркам.

Центральное место в его литературно-художественном творчестве для детей занимают рассказы. Они своеобразны по своему содержанию и художественным особенностям.

Наиболее популярными являются его рассказы «Дети в роще», «Персики», «Верная собака», «Как рубашка в поле выросла», «Горбун и мальчик» и другие, вошедшие в «Родное слово». Все они написаны с познавательной и воспитательной целью в доступной для детей форме.

Рассказы К.Д. Ушинского привлекают детей своей занимательностью. Писатель-педагог умеет заинтересовать самыми обыкновенными, обыденными предметами и явлениями. С этой целью он прибегает к образному языку, диалогической речи, часто героями рассказов становятся именно дети.

Стремясь достичь в рассказах простоты и лаконичности, К.Д. Ушинский охотно обращается к поэтике фольклора. В частности, его любимым приемом является персонификация – наделение животных и даже предметов человеческой речью и человеческими свойствами характера. Например, в рассказе «Дети в роще» с героями беседует жук, пчела, муравей, голубь и даже ручей. Именно начиная с творчества К.Д. Ушинского, жанр этот получает широкое распространение в русской детской литературе.

К.Д. Ушинский настолько глубоко освоил народное творчество, в особенности сказочное, что в его духе создавал собственные сказки, выступая в этой области новатором в русской литературе. Примерами этого рода произведений являются «Охотники до сказок» («Детский мир»), «Петух да собака» «Умей обождать», «Петушок с семьей» («Родное слово»).

В своих учебных книгах К.Д. Ушинский использует так называемые «деловые статейки», как неоднократно называет их сам автор, – это, по сути, небольшие научно-популярные произведения, где «говорится о таких предметах, которые дитя или видит, или недавно видело» [3, с. 136–137], т. е. предлагаются различные доступные для детей сведения об окружающем мире. К таким в «Родном слове» относятся «В школе», «Одежда», «Лошадка» и др., в «Детском мире» – «Зима», «Лев и тигр», «Ветер» и др.

Идеи К.Д. Ушинского нашли свое продолжение в трудах его последователей: В.И. Водовозова, Н.Ф. Бунакова, Н.А. Корфа, в частности, единство обучения и воспитания, значение родного языка и формирование системы знаний. В дальнейшем эти ученые не только пропагандировали идеи К.Д. Ушинского, но своими трудами способствовали совершенствованию и развитию методики обучения устной и письменной речи [2, с. 168].

Книги К.Д. Ушинского и в наше время сохраняют свою творческую силу. Они энциклопедичны по охвату и многообразию включенных материалов. К.Д. Ушинский закладывал в своих учебно-методических и учебных книгах не только художественные цели, но и создал целостную систему знаний, направленную на развитие детей.

Принципиальные основы методики развития речи учащихся, созданные прогрессивными педагогами прошлого, приняты современной наукой как основополагающие идеи, которые успешно используются в современной школе.

Список литературы

1. Тюкова (Овчинникова) Е.В. К.Д. Ушинский как основоположник развивающего обучения в отечественной педагогике: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2007 – 128 с.
2. Тюкова (Овчинникова) Е.В. Роль учебных книг конца XIX в. в развитии учащихся (статья) // Психология XXI в.: материалы II межвуз. науч.-практ. конф. 16 ноября 2006 г. – СПб.: ЛГУ, 2006. – С. 164–168.
3. Ушинский К.Д. Родное слово: кн. для учащихся // Собр. соч.: в 11 т. – М.; Л.: АПН РСФСР, 1948. – Т. 2. – С. 554–574.
4. Ушинский К.Д. Родное слово: кн. для учащихся // Собр. соч.: в 11 т. – М.; Л.: АПН РСФСР, 1949. – Т. 6. – С. 9–103.
5. Ушинский К.Д. Руководство к преподаванию по «Родному слову»: кн. для учащихся // Собр. соч.: в 11 т. – М.; Л.: АПН РСФСР, 1949. – Т. 5. – С. 333–357.
6. Ушинский К.Д. Руководство к преподаванию по «Родному слову»: кн. для учащихся // Собр. соч.: в 11 т. – М.; Л.: АПН РСФСР, 1949. – Т. 7. – С. 225–341.
7. Эльконин Д.Б. Экспериментальный анализ начального этапа обучения чтению // Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников. – М.: АПН РСФСР, 1962. – С. 4–47.

С. В. Писаренко, А. А. Фомин

**Изучение аспектов разработки
аксиологической модели маршрутизации
в условиях туристско-рекреационного проектирования**

В данной работе представлена попытка выявить аспекты разработки аксиологической модели маршрутизации в условиях туристско-рекреационного проектирования, которая должна проходить в пределах константы «Путешествие». Делается вывод о том, что миф в разработке аксиологической модели маршрутизации в условиях туристско-рекреационного проектирования выступает в роли инструмента «доставки» туриста к природному и культурному наследию. Данный тезис раскрывается через проектирование туристского маршрута по мотивам эпоса Калевала.

Модель освоения туристского пространства следует разрабатывать на стыке двух научных дисциплин – педагогики туризма и туристики. Модель разрабатывается в рамках константы «путешествие», в пределах аксиологической квалификационной группы. Историко-культурные ресурсы, необходимые для организации путешествия, рассматриваются нами с точки зрения аксиологии как хранители духовных ценностей и процессов.

In this paper, the authors presented an attempt to identify aspects of the development of the axiological model of routing in the conditions of tourist-recreational design, which should pass within the constant "Travel". Researchers come to the conclusion that the myth in the development of the axiological model of routing in the conditions of tourist and recreational design acts as an instrument for "delivery" of the tourist to the natural and cultural heritage. And they open this thesis through designing a tourist route based on the epic Kalevala.

The model of development of tourist space should be developed at the intersection of two scientific disciplines, tourism pedagogy and tourism. The model is developed within the framework of the travel constant, within the axiological qualification group. The historical and cultural resources necessary for the organization of travel are examined by us from the point of view of axiology, as guardians of spiritual values and processes.

Ключевые слова: аксиология, туризм, туристика, миф, педагогика туризма, путешествие, туристский маршрут, Калевала.

Key words: axiology, tourism, tourism, myth, tourism pedagogy, travel, tourist route, Kalevala.

В современном мире туристская индустрия становится значимой отраслью, на долю которой приходится около 10 % от мировой экономики [2]. В России отмечается положительный темп роста, так в 2015 г. доля индустрии туризма составила 1,5 % в общем объеме ВВП страны, а в 2016 г. – 3,4 % [2]. Положительная динамика подтверждает перспективы развития

туристской отрасли в России, что позволяет говорить о переходе нашей страны в постиндустриальный этап развития и возможном постепенном освобождении отечественной экономики от зависимости поступления нефтедолларов в бюджет страны.

Туристская индустрия выступает не только как социально-экономический фактор развития национальной экономики, но и способствует просвещению населения об особенностях и причинах формирования сложившейся культуры в местах посещения туристами. Данная роль, или миссия, туризма очень важна, особенно в условиях геополитической напряженности. Прежде всего речь идет о возможности через туристскую деятельность *нивелировать* «столкновение цивилизаций» (по С. Хантингтону), данное явление подтверждают сюжеты из СМИ, освещающие негативные процессы, происходящие в Европейском союзе, вызванные миграцией беженцев из Ближнего Востока, северных стран Африки. В основе одной из причин неприязни между местным населением и мигрантами – страх друг перед другом, а как известно, страх возникает от незнания, и в этом смысле туризм может стать инструментом просвещения.

Стоит отметить и высокую значимость туристской деятельности в формировании духовности и нравственности человека. Данный тезис подробно раскрыт в публикациях Т.С. Комиссаровой [14; 15] и не нуждается в наших комментариях.

Таким образом, индустрия туризма охватывает значительные процессы, происходящие в современном обществе, и в этой связи требуется осмысление теоретических построений модели развития туристской индустрии.

В отечественном научном сообществе постоянно ведутся дискуссии об отношении туризма к самостоятельному научному направлению. Данная проблема требует своего изыскания и не является предметом настоящей статьи. Мы отталкиваемся от понимания науки как «целенаправленной деятельности по производству новых надежно обоснованных знаний, представляющих собой развернутую ассоциацию эмпирических, теоретических, фундаментальных и прикладных, дисциплинарных и доктринальных, формальных и содержательных, строгих и нестрогих, описательных и объяснительных, качественных и количественных познавательных единиц, нацеленных на раскрытие объективных законов» [21] и от того, что каждая наука имеет свои объект, предмет и субъект.

Исходя из философских категорий, объектом научного исследования является процесс или явление, порождающее проблемную ситуацию и взятое исследователем для изучения. В качестве объекта научных исследований туризм как явление заявил о себе только в середине XX в., что было связано с ростом массового туризма, превращением его для ряда стран в важнейшую отрасль экономики [20].

Научные исследования возможны при наличии коллектива ученых – научной школы, которая определяется как «особый феномен, сопряженный с другими научно-социальными объединениями и структурами науки, такими как научная дисциплина, научное направление, организация (институт, лаборатория, сектор, кафедра) и др. По своей сути она является собой эффективную модель образования как трансляции, помимо чисто

предметного содержания, культурных норм и ценностей (в данном случае научного сообщества) от старшего поколения к младшему» [16]. Наука о туризме получила свое развитие в Российской Федерации благодаря деятельности сформированных при высших учебных заведениях соответствующих научных школ.

Большой вклад в становлении российской науки о туризме внесли представители научной школы Российской международной академии туризма (Москва). Ученые И.В. Зорин и В.О. Квартальнов в 2001 г. разработали понятие объекта, предмета и субъекта туристской науки, которую они называют «туристикой». Субъект туристики – это турист, удовлетворяющий свои рекреационные потребности и характеризующийся особой системой свойств и состояний, знание которых обязательно для специалиста по туризму. Объект туристики – индустрия туризма, туристские центры и районы, включающие комплекс природных и культурно-исторических условий, а также предприятия сферы услуг, которыми пользуются туристы в месте отдыха и во время транспортировки. Предмет туристики – туристский продукт, специально организованная туроператором программа рекреационной деятельности и обслуживания, реализуемая на рынке как самостоятельный продукт [10, с. 25].

С точкой зрения, выработанной в РМАТ, согласны не все ведущие отечественные исследователи сферы туризма. Так, представитель Санкт-Петербургского государственного инженерно-экономического университета профессор М.Б. Биржаков склонен считать, что существует система прикладных наук о туризме. По его мнению, «туризм представляет собой многочисленную систему знаний, которая охватывает разные стороны жизни человека и его деятельности» [1]. Что касается названия этой системы наук о туризме, автор не выдвигает конкретного названия и предлагает считать её «туристикой» или «турологией».

Представитель научной школы МГУ А.Ю. Александрова указывает, что рабочие дефиниции, ограниченные узкоотраслевыми рамками, не раскрывают всего многообразия внутренних и внешних связей туризма как общественно-экономического явления. Не соглашаясь с тем, что туризм представляет собой самостоятельную науку, она вместе с тем отмечает необходимость сущностного определения понятия «туризм», вызванную тем, что туризм является объектом исследования различных наук. Это, в свою очередь, не исключает существования прикладной науки туризма, призванной обеспечить теоретическую базу для практической деятельности [21].

По мнению представителя ростовской школы туризма из Южного федерального университета Г.П. Долженко, туризм является объектом научной дисциплины «туризмоведение», которая, комплексно изучает туризм с целью прогнозирования путей его дальнейшего развития. В туризмоведении исследуются особенности природных, историко-культурных и событийных ресурсов, территориальные закономерности развития туристской индустрии, экономические и правовые вопросы туристской деятельности, кумулятивный эффект туристских мероприятий и другие факторы и явления, специфичные для туризма [4].

По нашему мнению, наука о туризме развивается как самостоятельная дисциплина – туристика, объектом которой является система туристских центров и предприятий, которыми пользуются туристы. В качестве подтверждения туристики как науки о туризме выступают теоретико-методологические разработки такого направления, как геотуристика [12; 13; 18], под которой «...понимается как раздел туристики о географической туристско-рекреационной среде, которая является глобальной (единой) пространственной географической системой туристского интереса, ее структуре и функционировании» [12, с. 113].

Во взаимодействии с туристикой идёт развитие педагогики туризма, которая рассматривает процессы формирования содержания профессионального туристского образования как процессы создания концептуальных областей туристской культуры.

Предметом педагогики туризма является, по мнению А.И. Зорина, концептуальное поле сферы туристской деятельности, которое разбивается на три квалификационные зоны профессионального туристского образования в зависимости от их ориентации на субъект, объект и предмет туризма:

1) субъектно-ориентированная квалификационная зона педагогики туризма, раскрывающая в содержании профессионального туристского образования характер, свойства и отношения туриста [5];

2) объектно-ориентированная квалификационная зона педагогики туризма, раскрывающая в содержании профессионального туристского образования особенности, характеристики, отношения и задачи туризма как системного объекта;

3) предметно-ориентированная квалификационная зона педагогики туризма, раскрывающая специфику предмета изучения в содержании профессионального туристского образования [7].

В данном исследовании особое внимание обращается на аксиологическую квалификационную технологическую группу, которая располагается в субъективно-ориентированной квалификационной зоне педагогики туризма. С точки зрения аксиологического подхода основная задача туристской деятельности рассматривается как решение *проблемы обеспечения доступности ценностей культурного и природного наследия*

В туризме аксиологические принципы реализуются в конкретных моделях туристского пространства. По образному выражению И.В. Зорина, «туризм – это не состояние души, не порок или достоинство личности. Туризм – это очень сильное, повсеместное и дешевое рекреационное средство доставки личности по альтернативным пространственно-временным маршрутам (хронотопам, по М.С. Бахтину и Д.С. Лихачеву) к природному и культурному наследию» [8].

В качестве альтернативного маршрута, т. е. *инструмента «доставки» туриста к природному и культурному наследию может выступать миф*, представляющий собой «совокупность абсолютных (сакральных) ценностно-мировоззренческих истин, противостоящих повседневно-эмпирическим (профанным) истинам, выражаемым обыкновённым "словом"» [24, с. 63]. К мифу можно отнести древний фольклор, сказания. В настоящее время понятие мифа более широкое и оно может охватывать и современные явления, в том числе и туризм, например туристская мифология.

Согласно научным представлениям о мифе, «это не выдумка, но наиболее яркая и самая подлинная действительность» [19] т. е. миф – это реальность. Мы можем рассматривать пространственные представления (интерпретации реальности) как мифы; поэтому продуктивной, по нашему мнению, представляется разработка мифа как модели альтернативного пути к историческому и природному наследию.

Процесс моделирования мифа при разработке туристского продукта выполняется через туристско-рекреационное проектирование (ТРП), которое решает задачи как техническо-технологического характера, так и гуманитарного проектирования. Последнее играет в ТРП ключевую роль в рамках разработки проектной идеи. Воплощение проектной идеи проходит через концептуализацию, мыслительную деятельность, при помощи которой и формируется представление об объекте. Проектная идея представляет собой концептуальный взгляд на будущее состояние и развитие объекта [3].

Самые значимые концепты образуют константы, которые как значимые элементы культуры в педагогике туризма создают концептуальные области туристской культуры. В туризме две константы – «Турист», «Путешествие» – образуют две альтернативные области туристской культуры, которые становятся предметом анализа педагогики туризма.

Целью данной работы является выявление аспектов разработки аксиологической модели маршрутизации в условиях туристско-рекреационного проектирования, которая, по нашему мнению, должна проходить в пределах константы «Путешествие» по Зорину [6]. Сущность предлагаемой проектной идеи – это создание на основе Карельского эпоса Калевалы многодневного туристского маршрута. Авторская позиция состоит в том, что это должен быть экскурсионный тур, проходящий по линии маршрута: Петербург – Сортовала – Петрозаводск – Кемь – Соловки – Кемь – Калевала (районный центр в Карелии).

Основой любого экскурсионного тура являются объекты показа, представление о которых формируется в первую очередь при проведении экскурсии и дополняется путевой информацией на пути следования к экскурсионному объекту. Исследовательская работа при проектировании экскурсионного тура заключается в выявлении таких объектов и повышении их аттрактивности.

На протяжении маршрута необходимо разработать экскурсии, которые отвечали бы всем общепринятым признакам:

- протяженность по времени проведения от одного академического часа (45 мин) до одних суток;
- наличие экскурсантов (группы или индивидуалов);
- наличие экскурсовода, проводящего экскурсию;
- наглядность, зрительное восприятие, показ экскурсионных объектов на месте их расположения;
- передвижение участников экскурсии по заранее составленному маршруту;
- целенаправленность показа объектов, наличие определенной темы;
- активная деятельность участников (наблюдение, изучение, исследование объектов) [5, с. 18].

Такие экскурсии должны обязательно проходить в Сортовале, на Тулмозерском заводе, островах Кузова, Заяцких островах Соловецкого архипелага, в Калевальском районе Карелии. Все эти экскурсии по своей тематике должны быть связаны с эпосом «Калевала».

Первый «объект» показа – природа Карелии, именно на её фоне проходит путешествие, цель которого – знакомство с Карельским эпосом Калевала. Рабочей гипотезой является предположение о том, что действие эпоса разворачивалось на территории, по которой проходит тур. Повышение аттрактивности, т. е. культурной значимости территории может происходить через демонстрацию взаимосвязи Калевалы с мифами других народов.

Так, например, в работе С.В. Паранина «Варварская история» проведена аргументированная локализация страны колхов, это часть территории нынешних Финляндии, Карелии и Ингерманландии, что позволило автору провести параллель между сюжетами мифа об аргонавтах и карельского эпоса «Калевала». В обоих произведениях герои отправляются из южной страны на мглистый север. Герои «Калевалы» отправляются в мрачную страну Лоухи за красавицей севера. Хозяйка страны Похъелы, старуха Лоухи, не желая отдавать дочь, придумала для Ильмаринена три невыполнимые задачи, которые с помощью колдовства помогает решить сама невеста. Ясону поставленные Ээтом задания помогла выполнить Медея. Одно из заданий в первом сюжете (вспахать змеиное поле) перекликалось с тем, что должен был проделать Ясон (распахать поле на огнедышащих быках, посеять зубы дракона и побороть выросших из них мужей) [22, с. 179–180].

Существуют и другие сходные сюжеты. Эти параллели воспринимаются нами не как доказанная историческая истина, а как рабочая гипотезы при создании туристского мифа на основе исторического эпоса «Калевала» и мифов Древней Греции. Таким образом предполагаемый маршрут встраивается в контекст мировой истории, а не является разработкой, основанной только на краеведческих материалах.

Вторым объектом экскурсионного показа может выступать город Сортовала. Одна из легенд об образовании города опирается на первые руны эпоса «Калевала», которая начинается так: «Вот поднялся Вяйнямейнен. Стал ногами на побережье, На омытый морем остров, На равнину без деревьев» [9]. По легенде это остров Тулон, который не был заселен до появления первого поселенца Вяйнямейнена. Соседний остров – Риеккалансаари, на нём-то и возник город Сортовала. Многие исследователи, например, Д.В. Бубрих склонялись к версии нахождения «Калевалы» в Приладожье [11, с. 78–83]. Составитель эпоса «Калевала» Элиас Лённрот совершил в Приладожье три экспедиции по сбору фольклора в 1828, 1837 и 1841 годах. После выхода «Калевалы» в 1835 г. у Лённрота появились помощники, один из них Даниэль Европеус открыл целый род рунопевцев в деревне Шемейкка близ Суйстамо. Петри – один из рода Шемеек. Д. Европеус встречался с ним в 1845, 1846 гг. В 1892 г. с Петри встречался известный финский композитор Ян Сибелиус. В 1908 г. происходит встреча рунопевца с финским скульптором Алпо Сайло. Позже, в 1930-е гг., по воспоминаниям об этой встрече и фотографиям Сайло создал замечательную скульптуру, которая украшает Сортовалу и сейчас [11, с. 78–83].

Рядом с городом Сортовала располагается древнекарельское городище Паасо, которое находится на высокой (80 м) горе с крутыми скальными обрывами. Площадь городища около 1000 м², из которых 730 м² раскопано археологическими экспедициями ИЯЛИ КарНЦ РАН под руководством С.И. Кочкуркиной в 1974–1975, 1978–1980 десятью раскопами. Последние 230 м² были раскопаны в 2006 г. Этот объект используется как туристский с 2005 г. [17, с. 23–24].

Еще одним объектом экскурсионного показа на предполагаемом маршруте должен стать Тулмозерский завод. С эпосом «Калевала» как основной темой экскурсии этот экскурсионный объект следует связать через предположение, высказанное Параниным о северном происхождении начала железного века. Он утверждает, что «Халива – безусловно древнее имя, однако, надо полагать, оно не древнее имени Калевала. Если от последнего отнять топонимический формант "-ла", то со всей очевидностью становится ясно, что перед нами одно и то же имя. К тому же Халиву и Калеву объединяет металлургическая тема» [22, с. 225–226]. Из всех возможных вариантов, наиболее хорошо отвечающим всем условиям производства железа, следует назвать район Туломъярви (Тулмозера): он близок к Ладогe, соединяясь с нею рекой Тулемой; здесь располагается достаточно мощное гематитовое рудное тело. В конце XVIII в. на болотной руде, вырабатывалось десятки тысяч пудов железа в год. Отсюда по реке на баржах оно сплавлялось в Ладугу (в Салми, который являлся центром одного из пяти собственно карельских погостов). В XIX в. на базе месторождения железной руды был построен крупный по тем временам металлургический завод «Крунун раута» («коронное железо»), проработавший до революции [22, с. 230]. В настоящее время развалины завода начала XX в. превращены в туристский объект, и продление его истории на три тысячи лет, по нашему мнению, только усилит его туристскую привлекательность.

В своей работе мы опираемся на точку зрения, согласно которой территория, на которой разворачивались события эпоса «Калевала» – это не только Приладожье, но и просторы Севера (возможно по берегам Белого моря). Продуктивным для разработки нашей модели является мнение академика Рыбакова. Он считал, что «главное эпическое время «Калевалы» – бронзовый век или рубеж эпох бронзы и железа с подсечным земледелием в основе хозяйства. Борьба за Сампо – очевидно, поэтическое выражение столкновений южных племен с северными из-за земледельческих угодий, борьба, лишь олицетворенная «мельницей» как символом блага вообще. Поход людей Калевы в Похьёлу за Сампо выглядит не как военное предприятие, а как переселение колонистов на север; на корабль, предназначенный для похода. В эпических рунах «Калевалы» Сампо – не реальная обиходная зернотерка, могущая прокормить блинами и пирогами старика со старухой, а гигантское, эпического масштаба, тяжелое сооружение. Сампо на мглистом острове – не реальная мельница для размола ячменя или ржи, а магический комплекс, помогающий рождению хлебов и проявлению жизненной силы вообще. На севере Европы, в предполагаемых местах древней Похьёлы и «туманной Сариолы» имеется большое

количество священных камней – сеидов (сеиде, сейте, сайво), которые вполне могут быть сопоставлены с «большим Сампо» рун «Калевалы». Примером могут служить сеиды на Кузовых островах Белого моря, расположенных между г. Кемью и Соловками» [23]. Это авторитетное мнение позволяет нам разработать идею следующего содержания: острова Кузова с сейдами и Заяцкий остров Соловецкого архипелага гармонично встраиваются в маршрут по мотивам эпоса «Калевала».

Маршрут должен завершаться в Калевальском национальном районе, который обладает рядом многочисленных памятников природы, здесь были записаны, а потом переработаны Элиосом Лённоротом руны, вошедшие в эпос «Калевала». В поселке Калевала имеется «Дом рунопевцев», краеведческая музейная экспозиция. На базе дома инженера Моберга продолжается создание этнокультурного центра. Туристские гостиницы предлагают анимационные программы по мотивам эпоса Калевала.

Подробное описание маршрута не входит в задачи данной статьи. Нами предпринята попытка обосновать миф как один из основных аспектов разработки аксиологической модели маршрутизации в условиях туристско-рекреационного проектирования.

Пути формирования, в том числе и через туризм, аксиологических принципов населения общеизвестны, но спроектированный туристский маршрут и экскурсия по мифу не просто доставляют туриста к природному и культурному наследию и знакомят его с их особенностями, но и осуществляют передачу ему основных ценностей культуры этноса, проживающего (проживавшего) в местах посещения туристами в контексте общей мировой истории.

В заключение отметим, что в настоящее время туризм как объект научного исследования признаётся не всеми представителями российской науки. В то же время, исходя из сложившихся объективных потребностей сферы туризма, необходимость развития науки о туризме приобретает все большую актуальность. Модель освоения туристского пространства следует разрабатывать на стыке двух научных дисциплин – педагогики туризма и туристики. Модель разрабатывается в рамках константы «путешествие», в пределах аксиологической квалификационной группы. Историко-культурные ресурсы, необходимые для организации путешествия, рассматриваются нами с точки зрения аксиологии как хранители духовных ценностей и процессов.

Список литературы

1. Биржаков М.Б. Введение в туризм. – 5-е изд. – СПб.: Герда, 2003. – С. 211.
2. Гаджиева Е.А., Морозова О.Н. Привлекательность средних и малых городов Ленинградской области как объектов туристского интереса // XXI Царскосельские чтения: материалы междунар. науч. конф., 25–26 апр. 2017 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2017. – Т.1. – С. 66–70.
3. Джанджугазова Е.А. Туристско-рекреационное проектирование: учеб. – М.: Академия, 2014. С. 8–12.
4. Долженко Г.П., Путрик Ю.С. О туризмоведении как науке о туризме // География: История. Современность. Перспективы: К 90-летию юбилею Георгия Семеновича Гужина: сб. науч. тр. / под ред. Г.С. Гужина. – Краснодар: Изд-во Кубанского гос. ун-та, 2012. – С. 101–107.

5. Емельянов Б.В. Экскурсоведение. – М.: Сов. спорт, 2007. – 216 с.
6. Зорин А.И. Концепты туризма. Опыт структурно-семантического анализа // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 11. – 14.
7. Зорин А.И. Дидактико-квалификационный комплекс профессионального туристского образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2012.
8. Зорин И.В. Аксиологическое пространство как предметная область педагогики туризма // Теория и практика физической культуры. – 2000. – № 8. – С. 58–60.
9. Калевал: карело-финский эпос / пер. с фин. Л. П. Бельского. – СПб.: Азбука-классика, 2008. – 477.
10. Квартальнов В.А. Туризм: учеб. – 2-е изд., перераб. – М.: Финансы и статистика, 2007. – 336 с.
11. Колесникова С.М. По следам приладожских рунопевцев / История и культурное наследие Северного Приладожья: взгляд из России и Финляндии. – Петрозаводск, 2007. – С. 78–83.
12. Комиссарова Т.С., Макаровский А.М. Геотуризм как структурная часть науки о туризме // СЕРВИС PLUS. – 2014. – №1. – С. 108–114.
13. Комиссарова Т.С. Методологическая роль системного подхода и представления геопространства в туристике // Экологическое равновесие: структура географического пространства: материалы междунар. науч.-практ. конф., 11 нояб. 2016 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2016. – С. 9–13.
14. Комиссарова Т.С., Гаджиева Е.А. Духовно-культурные центры СЗ как условие устойчивого развития территории // Сакральная география, аспекты познавательного и паломнического туризма: материалы II междунар. науч.-практ. конф.: 9–12 апр. 2016 г. Электронный ресурс. – URL: <http://www.knt.org.ru/Sakr-2016%20Komissarova%20Gadjieva%201.htm>.
15. Комиссарова Т.С., Гаджиева Е.А. ООПТ как ресурс экологического просвещения и духовно-нравственного воспитания населения // Экологическое равновесие: природное и историко-культурное наследие, его сохранение и популяризация: материалы междунар. науч.-практ. конф., 12 нояб. 2015 г. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2015. – С. 7–9.
16. Криворученко В. К. Научные школы [электронный ресурс] Знание. Понимание. Умение. – URL: http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2011/2/Krivoruchenko_Scholar_Schools/
17. Кочуркина СИ.. Древнекарельское городище Паасо / История и культурное наследие Северного Приладожья: взгляд из России и Финляндии. – Петрозаводск, 2007. – С. 23–24.
18. Лескова Г.А. Геотуризм и ее роль в исследовании природных и культурных туристских ресурсов: коллективная моногр. по материалам IV Междунар. науч.-практ. конф.: Природное и культурное наследие: междисциплинарные исследования, сохранение и развитие, С-Петерб., 28–30 окт. 2015 г. – СПб.: Рос. гос. пед. ун-т им. А.И. Герцена, 2015. – С. 301–304.
19. Лосев А.Ф. Диалектика мифа // Лосев А.Ф. Из ранних произведений. – М., 1990. – С. 393.
20. Мирошниченко П. Н. О дисциплинарном статусе научных исследований туризма // Новые тенденции в образовании и науке: опыт междисциплинарных исследований: всерос. науч.-практ. конф. 27 февр. 2014 г. – Ростов-н/Д., 2014. – С. 227–230.
21. Мищенко Я.В. Туризм как объект научного исследования // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1.
22. Паранин В.И. История варваров. – СПб., 1999. – 280 с.
23. Рыбаков Б.А. Сампо и сейды // Новое в археологии СССР и Финляндии. – Л., 1984. – С. 73.
24. Семушкин А.В. Антиномизм мифа и логоса в генезисе философского знания // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Серия Философия. – 2008. – №2. – С. 63–72.

Н. М. Полетаева, Е. А. Борисова

Презентационная компетентность: сущность, структура и значимость в профессиональной деятельности

В статье раскрывается актуальность наличия презентационной компетентности у современного специалиста, которая обеспечивает его конкурентоспособность и создает условия для достижения профессиональной зрелости. Раскрыта сущность понятия, представлено понимание структуры и значения для успешной профессиональной деятельности.

The article reveals the relevance of the presentation competence for a modern specialist, which ensures his or her competitiveness and creates conditions for achieving professional maturity. The concept essence is revealed. The structure of the notion is presented and its significance for successful professional activity is proven.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, профессиональная компетентность, презентационная компетентность, виды профессиональной деятельности.

Key words: competence, professional competence, presentation competence, types of professional activity.

Современный рынок труда выдвигает новые требования к специалисту. Чтобы быть востребованным и конкурентоспособным современному выпускнику вуза необходимо иметь высокий уровень профессиональной компетентности.

Исследователи выделяют в профессиональной компетентности не только теоретические знания, но и социальные, личностные навыки. Согласно Ховову О.В. профессиональная компетентность включает «не только представление о квалификации (профессиональные навыки, как опыт деятельности, умения и знания), но также освоенные социально-коммуникативные и индивидуальные способности, обеспечивающие самостоятельность профессиональной деятельности» [8]. Е.В. Бурцева определяет профессиональную компетентность как «комплекс специальных знаний, умений, навыков, личностных качеств, отвечающих требованиям профессии, направленный на получение общественно полезного результата, достижение которого происходит вследствие личностного самоуправления» [2]. И.Е. Барышникова дает следующее определение: «профессиональная компетентность – это интегративное качество специалиста, включающее уровень овладения им знаниями, умениями, навыками, и индивидуально-психологическое образование, включающее опыт и психологическую готовность» [1].

А.К. Маркова выделяет следующие виды профессиональных компетентностей:

– специальная – владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие;

– социальная – владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения; социальная ответственность за результаты своего профессионального труда;

– личностная – владение приемами личностного самовыражения и саморазвития, средствами противостояния профессиональным деформациям личности;

– индивидуальная – владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовность к профессиональному росту, способность к индивидуальному самосохранению [4].

А.А. Деркач обосновал следующие характеристики профессиональной компетентности:

- гностическая или когнитивная (наличие необходимых профессиональных знаний);

- регулятивная (использование имеющихся профессиональных знаний для решения профессиональных задач, умение прогнозировать и принимать эффективные решения);

- рефлексивно-статусная (право действовать определенным образом за счет признания авторитетности);

- нормативная (круг полномочий, сфера профессионального ведения);

- коммуникативная (знание различных форм межличностного общения для осуществления профессиональной деятельности) [3].

Анализируя классификации профессиональных компетентностей, стандарты ВПО, а также выдвигаемые работодателями требования к современному специалисту, предлагаем следующие составляющие профессиональной компетентности:

– теоретическая – владение фундаментальным теоретическим знанием в профессиональной области;

– социальная – способность человека выстраивать стратегии взаимодействия с людьми, умение работать в команде,

– личностная – способность к самоорганизации и самореализации, самообразованию, рефлексии, инициативность в профессиональной деятельности;

– коммуникативная – способность вести эффективную коммуникацию, как в письменной, так и в устной форме, выбирать адекватный способ делового общения в соответствии с конкретной ситуацией;

– презентационная – способность успешно представлять результаты своей и коллективной профессиональной деятельности;

– информационная – способность искать, анализировать, отбирать, обрабатывать и передавать необходимую информацию при помощи современных информационных технологий.

Применение термина «презентационная компетентность» в педагогических исследованиях впервые встречается в работе М.И. Малетовой, которая соотносит данную компетентность с наличием способностей к планированию, формулированию, прогнозированию и моделированию предстоящей деятельности и ее успешной публичной презентации на основе использования средств вербальной и невербальной коммуникации [5]. Можно разделить презентационную компетентность по целевой направленности на профессиональную и личностную. Первая связана с решением задач профессионального развития личности или профессионального коллектива, отрасли. Вторая направлена на решение сугубо личностных задач, не связанных с профессиональной деятельностью, например, на вечеринке человек старается произнести красивый тост, рассказать веселый анекдот или девушка хочет показать себя красивой и воспитанной, соответствовать предполагаемым ожиданиям окружающих. Эти люди занимаются самопрезентацией, созданием наилучшего впечатления о себе, но эта задача не связана с профессиональной деятельностью. Профессиональная презентационная компетентность тесно связана с профессиональной деятельностью и выполняет функции привлечения к себе внимания как к профессионалу или к профессиональному коллективу с целью получения одобрения результатов профессиональной деятельности, получения наград, финансирования и т. д. Профессионал может:

- презентовать результаты своей профессиональной деятельности;
- представлять планы и программы предполагаемой профессиональной деятельности с целью получения финансирования;
- делать отчет о проделанной работе;
- показывать перспективы развития предприятия или структурного подразделения;
- отстаивать значимость своих инновационных идей и продуктов;
- описывать опыт своей успешной профессиональной деятельности в статьях, методических пособиях, монографиях.

Главной задачей устной и письменной презентации является побуждение к желаемой деятельности: к одобрению результатов и идей, к финансированию или внедрению в свою профессиональную деятельность. Мы рассматриваем презентационную компетентность как обязательное условие успешной профессиональной деятельности специалиста с высшим образованием как компонент профессиональной зрелости и условие ее становления. Презентационную компетентность профессионала предлагаем рассматривать как способность успешно представлять идеи и результаты своей, а также коллективной профессиональной деятельности в устной или письменной формах на русском и иностранном языках. К важнейшим критериям эффективности презентации можно отнести позитивное восприятие аудиторией предлагаемой информации, одобрение в профессиональном сообществе результатов и идей профессиональной деятельности, получение желаемых наград и ресурсов для дальнейшей профессиональной деятельности и формирование позитивного отношения к себе как к профессионалу у автора презентации.

На основании деятельностного подхода к структуре презентации можно выделить следующие важные ее составляющие. Для успешной презентации своих результатов и идей в профессиональной сфере специалист прежде всего должен уметь и хотеть это делать, осознавать значимость данного вида профессиональной деятельности для обеспечения качества и для личностно-профессионального развития, владеть приемами позитивного самонастроения на презентацию (мотивационный компонент). Необходимо уметь определять цель и задачи устной и письменной презентации, выстраивать логику изложения, планировать ход презентации, учитывать специфику предполагаемой аудитории, прогнозировать варианты развития событий (целевой компонент). Операционно-содержательный компонент презентационной компетентности предполагает владение излагаемым материалом, использование примеров, связей с другими науками и отраслями, знание закономерностей развития сложных систем и тенденций развития отрасли, оперирование статистическими данными, убедительную аргументацию и логику изложения, доступность изложения. Результативно-оценочный компонент презентационной компетентности включает внешнюю и внутреннюю оценку, где анализируется степень совпадения с ожидаемыми результатами. Анализу можно подвергать итоговый результат презентации, например, решение о финансировании или принятии отчета, и можно анализировать в случае устной презентации ее ход, восприятие аудиторией, ее удовлетворенность содержанием и процессом презентации. По мере накопления опыта презентационной деятельности профессионал совершенствует свои навыки, учитывает положительные моменты и ошибки, развивает недостающие для успешной презентации навыки (коррекционный компонент). Письменная презентационная профессиональная компетентность связана с умением изложить свой профессиональный опыт или свои идеи совершенствования профессиональной деятельности в доступной для читателей форме, выстраивая логику изложения в соответствии с жанром и с учетом достижений современной науки и практики. Письменная презентационная компетентность базируется на методологической и информационной компетентности работника, на умении работать с источниками, обобщать, анализировать, прогнозировать, моделировать профессиональные процессы, сравнивать и делать аргументированные выводы, опирающиеся на методы математической статистики и представления о качестве профессиональной деятельности. Устная или публичная презентационная компетентность связана не только с когнитивными умениями, определяющими качество цели, содержания и логики изложения материала, но и с коммуникативно-организационными умениями. В структуре организационно-коммуникативных умений, необходимых для эффективной презентации, можно выделить следующие группы:

- владение своим телом (физический компонент),
- владение своим голосом и речью (лингвистический компонент),
- владение своими эмоциями (эмоциональный компонент),
- владение аудиторией (организационно-управленческий компонент).

Физический компонент презентационной компетенции определяется способностью одеваться в зависимости от мероприятия, двигаться, жестикулировать, следить за выражением своего лица, регулировать позы и поведение. Лингвистический компонент презентационной компетентности связан с владением литературной речью, речевым этикетом и литературным языком (русским или иностранным), с умением держать тихую паузу, с отсутствием в речи слов паразитов и сложных для аудитории терминов, с владением голосом, интонацией, темпом речи. Эмоциональный компонент презентационной компетентности предполагает наличие эмоциональной саморегуляции, соблюдения общего позитивного настроения, увлеченность материалом презентации, демонстрацию заинтересованности в развитии отрасли или предприятия, чувство юмора и устойчивость к негативным проявлениям аудитории. Организационно-управленческий компонент связан с умением осуществлять постоянную вербальную и невербальную обратную связь, вести диалог и полилог, отвечать на вопросы. Выступающий должен уметь обращать негативную реакцию в позитивное взаимодействие, уметь объяснять и заражать своей увлеченностью аудиторию, учитывать отведенное для презентации время, импровизировать, адаптироваться к аудитории, не позволять существенных отклонений от задуманной логики и цели выступления. Главная задача выступающего, спикера – побудить аудиторию к желаемым действиям, которые будут направлены на совершенствование профессиональной деятельности.

В настоящее время невозможно представить сферу профессиональной деятельности, в которой не нужны презентационные навыки. Необходимость готовить эффективную презентацию возникает еще на этапе профессиональной подготовки: защита лабораторных и курсовых работ, защита проекта, защита выпускной квалификационной работы, выступление на семинаре и конференции. Формирование презентационной компетентности в процессе профессиональной подготовки должно быть направлено на формирование всех компонентов презентационной компетентности и учитывать типичные ошибки в этом виде деятельности, которые допускают работающие специалисты.

Анализируя будущую профессиональную деятельность специалиста теории автоматического управления, можно выделить следующие задачи, решение которых зависит от сформированности презентационной компетентности:

в научно-исследовательской деятельности – устное и письменное представление материалов собственных исследований (выступление с научными докладами на всероссийских и международных конференциях, конгрессах, симпозиумах, публикации в российских и зарубежных журналах, труды по итогам конференции, тезисы, заявки на конкурсы грантов, отчеты о проделанной научно-исследовательской работе, подготовка автореферата, защита диссертационных работ);

в проектно-конструкторской деятельности – выступление с проектами опытно-конструкторских работ, участие в «питч-сессиях», презентация выполненной работы заказчику, подготовка технико-экономического обоснования проектов создания систем и средств автоматизации и управления;

в производственно-технологической деятельности – представление вариантов организации технологической цепочки в производстве;

в монтажно-наладочной деятельности – проведение инструктажа по установке и настройке технических систем,

в сервисно-эксплуатационной деятельности – проведение инструктажа по эксплуатации и обслуживанию технических систем;

в организационно-управленческой деятельности – проведение заседаний, совещаний, переговоров, представление планов развития, достигнутых показателей, ежегодных и ежеквартальных отчетов;

в инновационной деятельности – представление новых технологий, полученных в результате научно-исследовательской и опытно-конструкторской деятельности, с целью их внедрения, использования и коммерциализации.

В таблице представлены виды профессиональной деятельности специалиста в области теории автоматического управления и составляющие профессиональной компетентности. Знаком «+» отмечена степень важности каждой составляющей в конкретных видах деятельности («+» – желательно, «++» – обязательно, «+++» – крайне важно).

Таблица

Анализ значимости составляющих профессиональной компетентности специалиста теории автоматического управления в зависимости от видов профессиональной деятельности

Виды профессиональной деятельности	Профессиональная компетентность					
	Теоретическая	Социальная	Личностная	Коммуникативная	Информационная	Презентационная
Научно-исследовательская	+++	++	++	++	++	+++
Проектно-конструкторская	++	+	+	+	++	++
Производственно-технологическая	++	+	+	+	+	+
Монтажно-наладочная	+	+	+	+	+	+
Сервисно-эксплуатационная	+	+	+	+	++	++
Организационно-управленческая	+	+++	+++	+++	+	+++
Инновационная	++	+++	+++	++	+	+++

Наличие у будущих выпускников сформированной презентационной компетентности будет гарантией успешной реализации профессиональных задач. Множество отечественных и зарубежных исследований доказывают необходимость владения презентационными навыками, но по-прежнему большинство российских вузов не уделяет достаточного внимания их формированию, фокусируясь на развитии специальных навыков, в то время как одной из главных задач университета является воспитание всесторонне развитой личности, способной учиться всю жизнь и быстро адаптироваться к изменяющимся условиям. Необходимо разрабатывать новые дисциплины или модули, направленные на формирование профессиональной презентационной компетентности выпускника современного вуза.

Список литературы

1. Барышникова И. Е. Профессиональная компетентность: методология вопроса: науч. тр. СЗИУ РАНХиГС. Т. 3. – Вып. 3 (7). – С. 27–40.
2. Бурцева Е. В. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности сотрудников ОВД средствами развития самоуправления: дис. ... канд. пед. наук. – Комсомольск-на-Амуре, 2002.
3. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Акмеология: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
4. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 312 с.
5. Малетова М.И. Технология развития презентационных компетенций будущих экономистов (на материале занятий по англ. языку): автореф. ... канд. пед. наук. – Ижевск, 2011. – 24 с.
6. Образовательный стандарт высшего образования НИУ ИТМО. Направление подготовки 27.03.04 Управление в технических системах. [Электронный ресурс]. – URL: <http://edu.ifmo.ru/file/pages/104/27.03.04.pdf>.
7. Хаматнурова Е. Н., Дмитриева С. В. Формирование профессиональной компетентности будущего техника по специальности «Строительство и эксплуатация зданий и сооружений» на основе системы практико-ориентированных аудиторных занятий // Наукovedение: интернет-журнал – Вып. 2, март – апрель. – 2014. [Электронный ресурс]. – URL: <https://naukovedenie.ru/PDF/151PVN214.pdf>.
8. Энциклопедия профессионального образования / под ред. С.Я. Батышева. (Электронный вариант). [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.anovikov.ru/dict/epo.pdf>.

Знание о религии в современной российской школе

В статье проводится анализ концептуальных оснований введения и реализации в общеобразовательных школах дисциплины «Основы религиозных культур и светской этики», а также конкретный опыт реализации данного курса. В тексте используются официальные данные и результаты независимого мониторинга внедрения и опыта преподавания «Основ православной культуры» в школах Тамбовской области. Ключевой вывод авторов состоит в том, что у детей формируются глубокие представления о религиозной культуре только в результате системного подхода, когда устанавливаются межпредметные связи, знание, полученное на уроках ОПК, закрепляется на дополнительных занятиях, получает творческое применение в ходе подготовки внеучебных мероприятий, «акций добра и милосердия», коллективных проектов по темам, актуальным для учащихся.

The article analyzes the introduction in schools of the discipline “Basics of religious cultures and secular ethics”, as well as specific experience in the implementation of the course. The text uses the official data and the results of independent monitoring. A key conclusion of the authors is that children have formed a deep understanding of religious culture as a result of system approach, where interdisciplinary connections are established, the knowledge obtained in the classroom, assigned for extra help in preparing projects on topics relevant to students.

Ключевые слова: знания о религии в школе, основы православной культуры, проблемы подготовки педагогов, мнение родителей.

Key words: foundations of the Orthodox culture, knowledge about religion in school, the problem of teacher training, the parents' opinion.

В связи с произошедшими в 1990-х гг. в стране социально-политическими изменениями возросла роль религии в жизни общества и отдельного человека. Закономерно возник вопрос об изучении религиозного наследия, особенностей религиозных культур народов России. В постсоветский период в общеобразовательных школах появляются факультативные предметы, затрагивающие темы о религии, по приглашению родителей священнослужители разных религий также вне рамок учебного плана знакомят детей с историей своей религии, ее обрядами, традициями, ведут беседы на нравственные темы. Согласно общероссийским опросам, значительное число россиян в 2009 г., т. е. в начале введения предмета о религиях в российских школах, отвечали положительно на вопрос: «Должен ли быть в школе предмет, связанный со знанием о религии?» [2]

В предложенной Русской православной церковью «Концепции включения в новое поколение государственных стандартов общего среднего образования учебного предмета “Православная культура” в составе новой

образовательной области учебного плана «Духовно-нравственная культура» в качестве основных целей такой инициативы были обозначены пункты, отражающие имевшийся социальный запрос:

– развитие воспитания детей в системе государственного и муниципального образования, расширение возможностей для формирования духовной культуры и нравственности детей в общеобразовательных учреждениях, что признается обществом как одно из основных условий преодоления негативных социальных тенденций и процессов;

– реализация образовательных потребностей граждан, представляющих различные мировоззренческие, в том числе конфессиональные, группы населения в Российской Федерации, их детей в государственной и муниципальной системе образования, в общеобразовательных учреждениях;

– упорядочение практики изучения в общеобразовательных учреждениях курсов религиозной культуры разных конфессий, а также других мировоззренческих, этических, философско-религиоведческих учебных курсов, разработанных на основе нерелигиозных мировоззренческих подходов [4].

Однако реакция общества на введение в школах предмета о религии была и остается неоднозначной. Главный раввин России Берл Лазар назвал предложенную систему неправильной:

«Любое разделение людей в рамках школы по религиозному признаку в нынешних российских условиях взрывоопасно. Это может стать толчком к разделению учеников в классе, последствия чего могут быть опасны не только для представителей неосновных религий России, но и для православия» [9].

С ним был не согласен председатель Конгресса еврейских религиозных организаций и объединений России Зиновий Коган: «Эта система даст возможность изучать свою культуру и религию. Правда, могут возникнуть проблемы у меньшинств, но о них должны подумать культурные общества и организации». По его мнению, наравне с глубоким изучением конкретной религии стоит ввести и общий курс истории вероисповеданий. Эту позицию поддержал Ахмар Завгаев, депутат Госдумы: «Православная, мусульманская и буддийская культура имеет одни истоки. А такое преподавание будет консолидировать наше общество, цементировать межконфессиональные отношения и воспитывать подрастающее поколение»¹.

Совет муфтиев России считает возможным преподавание предмета «История традиционных религий России», общего для всех школьников, независимо от их религиозной и национальной принадлежности:

«Совет по исламскому образованию разделяет озабоченность общественности сегодняшним состоянием нравственного воспитания подрастающего поколения, но считает, что конфессиональное разделение школьников при изучении дисциплин духовно-нравственного компонента приведет в будущем к разделению общества и к утрате общих ценностей и ориентиров, определяющих единство нации и российского государства.

¹ Материалы обсуждения были опубликованы на ресурсе Газета. ру № 242 от 25.12.2007.

Кроме того, разделение школьников с первого по одиннадцатый класс по национально-конфессиональному признаку при преподавании «Православной культуры», «Исламской культуры», «Иудейской культуры» неминуемо приведет к изоляции отдельных школьников и целых групп, к возникновению конфликтов в детской среде и формированию оснований для проявлений агрессивности и экстремизма в будущем» [10].

Мнения и в самой РПЦ изначально были не единодушны. Так Андрей Кураев, автор учебника по православной культуре для 4 класса, высказывал озабоченность:

«Если Церковь начнет говорить с учителями властно, на языке «вы обязаны», если в каждую школу будет послан циркуляр – то Церковь предстанет в глазах учителей не как мученица, а как гонительница. И свое недоумение, обиду и несогласие учителя понесут в классы. И тогда еще одно поколение будет воспитано на убеждении, что от Церкви надо держаться подальше» [5].

В чем стороны единодушны – это в том, что для введения данного предмета в школе нет достаточных кадров, обладающих необходимыми знаниями. Оптимистично смотрят на эту инициативу только сторонники «идеологическо-формального» подхода: «Все члены совета¹ сошлись во мнении, что духовно-нравственное воспитание является идеологической основой государства» [3]. По мнению представителей такой позиции, проблема отсутствия преподавателей «Основ православной культуры» (ОПК) разрешима за счет курсов повышения квалификации учителей-предметников. Но нет ответа на вопрос: «А кто будет учить учителей?»

Образование – это многоуровневая система, включающая обучение учащихся, базовую подготовку учителей и уровень повышения квалификации. При стремительном обновлении информационного контента, когда учащиеся, завершая обучение, фактически должны начинать вновь учиться из-за принципиального устаревания полученных знаний, важнейшей является именно система переподготовки и повышения квалификации. Последняя сущностно связана, как и было ранее, с высшей школой, которая аккумулирует ресурсы, необходимые для осуществления данной деятельности: это исследователи и видные ученые в разных областях науки и образования, учебно-методические разработки, площадки для обмена опытом и проведения экспериментальных исследований, апробация результатов. Но приходится констатировать, что произошла неоправданная трансформация института повышения квалификации в структуре российского образования: он превратился в самодостаточное, самовоспроизводящееся учреждение, что девальвирует его значение, стал еще одним из многочисленных управленческих органов.

Мы изучали ситуации с преподаванием предмета о религии в отдельном российском регионе в течение нескольких лет, что позволило собрать репрезентативный материал, характеризующий данный эксперимент многоаспектно. В Тамбовской области данный проект реализуется в соответствии с «Концепцией включения в новое поколение государственных

¹ Попечительский совет ЦФО по реализации проекта «Возрождение духовно-нравственного наследия».

стандартов среднего образования предмета «Православная культура». Процесс введения дисциплины «Основы религиозных культур и светской этики» (ОРКСЭ) контролируется Епархиальным управлением и находится в ведении руководителя отдела религиозного образования и катехизации, имеющего высшее, но военно-техническое образование и являющегося решительным сторонником вышеназванного идеологического подхода. Для более эффективной работы в рамках апробации проекта епархией и региональным Управлением образования была создана совместная рабочая группа по апробации комплексного учебного курса «Основы религиозных культур и светской этики» [12].

Оказалось, что фактически общественность, родители, представители высшей школы не участвуют в обсуждении и реализации этой инициативы. Примечательно, что работники Управления образования и науки проводят консультации только с представителями Епархиального управления, даже по вопросу определения альтернативного курса для людей, выбирающих предмет «Основы светской этики». Таким образом, нарушается пункт самой «Концепции включения... «Православной культуры»»: «К подготовке и экспертизе ориентировочных образовательных стандартов по соответствующим учебным предметам, примерных учебных программ привлекаются работники научных центров, преподаватели вузов...» [4].

Действительно, в Законе «Об образовании в Российской Федерации» прописано:

«Примерные основные образовательные программы в части учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), направленных на получение обучающимися знаний об основах духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации, о нравственных принципах, об исторических и культурных традициях мировой религии (мировых религий), проходят экспертизу в централизованной религиозной организации на предмет соответствия их содержания вероучению, историческим и культурным традициям этой организации в соответствии с ее внутренними установлениями в порядке» [6].

Однако в тексте Закона не указано, что религиозная организация осуществляет отбор и контроль кадров для преподавания дисциплин о религии. Экспертиза же, на наш взгляд, должна носить теологический характер и анализировать содержание программы, дисциплин, учебно-методических материалов. Это поднимает вопрос о наличии экспертов в религиозных организациях и требований, предъявляемых к ним. Справедливо, чтобы характер этих требований был аналогичен критериям в сфере любой экспертной деятельности: не только факт институциональной принадлежности, но и наличие базового (в данном случае теологического), образования, опыт преподавания, научные публикации, учебно-методические разработки в сфере религиозного образования или преподавания предметов о религии.

В 2009 г. Президент РФ Д. А. Медведев и министр образования А. А. Фурсенко внесли ясность в этот вопрос: преподавать предметы в рамках образовательной области ОРКСЭ в школу придут светские специ-

алисты в области знаний о религиозных культурах и этики [11]. Таким образом, задача данного курса – не приобщение к вере и не привлечение к участию в религиозных практиках, а формирование у детей знаний о культуре одной или нескольких религий. Очевидно, что задача очень широкая. Следовательно, как педагогам, реализующим этот курс, так и в еще большей степени экспертам необходимо обладать широкими профессиональными компетенциями в области знаний не только педагогических технологий, методик, но еще истории и культуры религий, религиозного искусства, особенностей культовой деятельности, организации религий, межконфессиональную проблематику и многое другое.

На наш вопрос о том, кто будет вести этот предмет в школах Тамбовской области, руководитель епархиального отдела религиозного образования дал однозначный ответ, что решать, кого допустить к реализации этой дисциплины, будут представители епархии. В качестве основного критерия отбора он обозначил «воцерковленность» преподавателя, не уточняя, что это означает.

Данный термин ввела в научное употребление В.Ф. Чеснокова [14], но российские исследователи справедливо отмечают его неоднозначность и сложность применения. При использовании данного понятия ученые в зависимости от конкретной исследовательской задачи формируют комплекс критериев «измерения воцерковленности». Обычно рассматривают регулярность посещения богослужений, исповеди, причастий, исполнения постов. Можно предположить, что руководитель епархиального отдела образования имел ввиду наличие опыта церковной жизни у учителя. Можно согласиться, что личный опыт участия в религиозных практиках позволит учителю рассказать о них более содержательно. Однако, несомненно, что это не отменяет необходимости вышеназванных профессиональных компетенций, формируемых в ходе получения базового образования, – религиозоведческого или теологического.

Подход же к отбору кадров, озвученный епархиальным чиновником на региональном уровне, но распространенный повсеместно, следует признать недопустимым, да и неосуществимым в связи с простым процедурным вопросом: как проконтролировать наличие опыта «воцерковленности» у учителя. Это возможно только в случае введения контроля за мировоззренческой, религиозной жизнью, что противоречит конституционным статьям.

В итоге, во-первых, осуществить заявленный контроль оказалось невозможно; во-вторых, найти такое количество «воцерковленных» учителей также оказалось неосуществимой задачей. Учителя, как социальный срез, обнаружили все черты массового портрета современного россиянина. Ситуация, в частности, отражается в расхождении формально декларируемой религиозности россиян с уровнем исполнения ими религиозных практик, мотивации поведения, выбора социальных практик религиозными постулатами [8].

По данным Центра религиоведческих исследований Тамбовского государственного университета, 89,5 % жителей области назвали себя православными. При этом верующими себя назвали 85,7 %, более того,

только 56,8 % *уверенно* назвали себя верующими, тогда как 28,9 % предпочли выбрать вариант «Я, скорее, верующий». Только 6 % опрошенных, по их признанию, регулярно участвуют в жизни церкви, общины, посещают богослужения, большинство же – более 60 % – посещают богослужение, храм по большим праздникам (Рождественское, Пасхальное богослужение) или в связи с такими событиями, как крещение, венчание, панихиды, прибытие икон, мощей, других святынь¹.

На сегодняшний день уроки по ОПК в школах области ведут учителя начальных классов либо предметники (чаще всего это преподаватели мировой художественной культуры, литературы). Беседы с учителями показали, что в большинстве своем они не имеют ни необходимых знаний, ни мотивации преподавать такой курс. К примеру, среди наших собеседниц было несколько таких, которые открыто заявили, что имеют атеистические убеждения. Все наши собеседницы без исключения отметили, что десятидневные курсы повышения квалификации не могут дать полноценной подготовки для ведения курса «Основы православной культуры». А знать необходимо немало: историю христианства в целом и православия, содержание православного вероучения, нравственное учение, обряды, традиции, христианское искусство и другое, что за десять дней не освоить.

В 2014 г. в одном из своих выступлений митрополит Тамбовский и Рассказовский Феодосий говорил об отсутствии у учителей ОПК систематических знаний о вере и христианских традициях в связи с тем, что они не получили православного воспитания в семье, о духовно-психологической неготовности части педагогов к преподаванию ОПК [13].

Следующий момент, на который сложно не обратить внимание, – в том, что для реализации инициатив в данной сфере активно используется административный ресурс. В интервью телеканалу «Союз» тамбовский архиерей отметил:

«Мы взаимодействуем не только в плане возрождения святынь. Я хотел бы сказать, что на Тамбовщине очень многое делается в плане воспитания молодежи. Здесь у нас очень хорошие отношения с Управлением образования нашей области, с директорским корпусом, с педагогами, родительским сообществом». Результаты такого взаимодействия весьма значительны: «На Тамбовщине сегодня 96 % родителей избрали для своих детей преподавание «Основ православной культуры». На некоторое недоумение журналиста о том, что это уж слишком большой процент, владыка отвечает, что за этим стоит большая работа, и уверенно высказывает мнение, что так и должно быть: «родители действительно осознают важность воспитания своих детей на тех ценностях, которые проповедует христианство. Это действительно хорошие показатели, которые были

¹ Основная цель исследования – изучение влияния религии на систему убеждений, мотивацию поведенческих актов, социальные практики современных россиян на примере жителей российских регионов. Метод исследования – анкетный опрос на основе разработанного инструментария. Сроки исследования: октябрь–ноябрь 2017 г. Генеральную совокупность составили жители Тамбовской области. Выборочная совокупность – 1200 респондентов. При обработке данных использовался пакет программного обеспечения Portable IBM SPSS Statistics v19.

достигнуты только благодаря тому, что есть доброе и взаимопольное сотрудничество» [1].

В 2010 г. комиссия в составе представителей Тамбовской епархии, института повышения квалификации, учителей школ отмечала, что существуют трудности в реализации данной инициативы. Среди основных проблем назывались: низкая мотивация у учителей, сложность предмета по содержанию для учителей начальных классов, так как требует от них большой эрудиции. Проведенный в 2009 г. первичный мониторинг отношения родителей к выбираемым модулям показал, что 55 % родителей выбрали ОПК, 37 % – «Основы светской этики», 7 % – «Основы мировых религиозных культур» [12]. Данный результат комиссия оценила отрицательно и приняла решение провести повторный мониторинг, предварительно поработав с родителями, завучами, учителями. Возникла необходимость вторичного мониторинга «под контролем сотрудников Управления образования» (курсив авторов). По итогам второго мониторинга уже 92 % родителей выбрали ОПК, из чего можно сделать вывод об успешности предпринятых мер.

В качестве независимых исследователей мы параллельно проводили в 2012–2017 гг. свой мониторинг ситуации с внедрением и опытом преподавания курса ОПК в школах города и области, что включало в себя целый комплекс мероприятий: анкетирование, присутствие на родительских собраниях, на которых обсуждался данный вопрос, беседы с учителями, которым предстояло вести этот предмет, и теми, кто уже имел опыт преподавания подобных дисциплин, проверка остаточных знаний.

На вопрос «Какой предмет должен преподаваться в школе?» в 2013 г. из предложенных вариантов в сумме 34,54% опрошенных жителей Тамбовской области выбрали «Основы православной культуры» и «Основы православных знаний», также в сумме 40,98 % выбрали «Историю религий» и «Основы религиоведения», 10 % – «Духовное краеведение», а 12,63 % ответили, что никакой из названных (рис. 1).

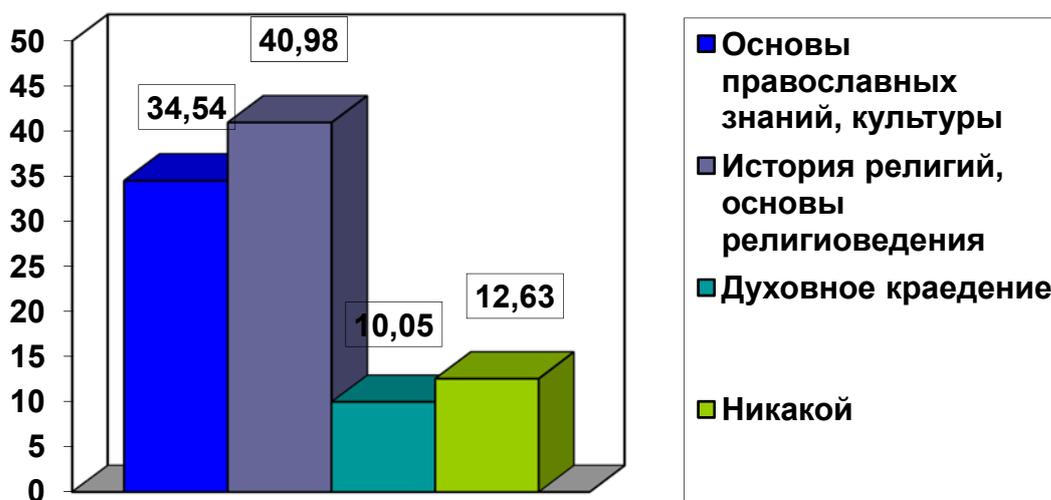


Рис. 1. Какой из названных предметов должен преподаваться в школе? (%)

Примечательно уже то, что в сравнении с результатами пилотного опроса, который проводился на год раньше основного этапа анкетирования, возросло число тех, кто ответил, что подобного предмета не должно быть в школе: с 8 % до 12 %. Опрос 2017 г. представил нам существенно иную картину: за «Основы православной культуры» сделали выбор 28 % респондентов, за «Основы мировых религиозных культур» – 16 %, «Основы светской этики» выбрали 34,5 % и уже 21 % высказались, что такого предмета не должно быть в школе¹.

Анкетирование, проводившееся только в одной из школ города Тамбова также в 2017 г., но именно среди родителей, которые должны были сделать выбор модуля, а не всех жителей, как в предыдущих опросах, выявило 16 % тех, кто считает, что религиозное образование не нужно, и 32 % тех, кто считает, что религиозное образование должно быть только в семье². Такие результаты отражают наличие напряженности в обсуждении этой темы, отсутствие у иницилирующей стороны внимательного подхода, неспособность учителей, администрации школ аргументировать необходимость введения предмета о религии в и без того перегруженный учебный график.

Это подтверждают и результаты наших включенных наблюдений. Порядок введения данного курса предполагает рассмотрение этого вопроса на родительском собрании, где родители должны сделать выбор модуля в рамках данного образовательного предмета. Формат родительских собраний, на которых мы присутствовали как родители учеников и о которых нам рассказали другие родители, был обычно таким: классный руководитель 4-го класса ставит в известность, что в последних четвертях этого класса и первой четверти 5-го класса будет преподаваться предмет о религиях. На вопрос родителей «зачем он нужен?» учителя, как правило, отвечают, что «нашим детям нужно знать о своих традициях, в том числе религиозных». На вопрос: «можно ли отказаться от этого предмета» – ответ отрицательный, так как предмет обязательный для всех. Последнее свидетельствует о том, что постепенно в ходе реализации этой инициативы произошел отход от первоначально провозглашенного принципа о добровольности изучения данного курса. Далее учителя, информируя о том, что существует несколько модулей для выбора, резюмировали, что все должны выбрать «Основы православной культуры». На вопросы «почему?» и «нельзя ли выбрать другой модуль?» звучали ответы: «ОПК – это изучение нашей традиционной культуры», «другие модули все равно некому преподавать, так как нас на курсах повышения квалификации учили только "Основам православной культуры"».

Каковы же конкретные результаты введения в школах Тамбовской области предмета «Основы православной культуры» и что же мы имеем на практике?

¹ Анкетирование жителей Тамбовской области, 2017 г., Выборочная совокупность: 1200 человек.

² Анкетирование родителей одной из школ Тамбова, февраль 2017 г. Выборка: 44 родителя.

Результат получился вполне закономерным: учителя на уроках разбирали с детьми материал учебников и, не имея глубоких познаний в области православия, преподносили собственные, порой весьма своеобразные, представления о православной культуре. Нередко у детей формировалось довольно искаженное знание в этой области. Пожалуй, наиболее частый вариант по итогам этого курса, который мы фиксировали, – отсутствие у учеников знаний по предмету. Так в ходе проверки остаточных знаний по «Основам православной культуры» (на момент беседы прошло не более месяца с Пасхального воскресенья, к тому же курс приходился у детей на текущее полугодие) ученики не смогли ответить на наш вопрос о главных православных праздниках, так же как и на вопрос, с каким событием связан праздник Пасхи. И только после подсказки о крашеных яйцах большинство из детей смогли назвать праздник, с которым связан такой обычай. Беседы с детьми 9-го класса показали, что чаще всего они почти ничего не помнят об этом курсе. Некоторые вспомнили уроки, на которых рассматривали затронувшие их лично темы о героях, о дружбе. Мало кто назвал собственно религиозные темы.

Однако есть и положительный опыт реализации в школе преподавания предметов, связанных с изучением религиозных традиций в изучаемом регионе: в школе села Кузьмина Гать, в которой педагоги сами разработали учебно-методический комплект по курсу ОРКСЭ, вместе с учениками постоянно участвуют в различных конкурсах, проектах, ведут исследовательскую работу по истории местного храма, составляют жизнеописания священнослужителей. Заметные положительные результаты уверенно демонстрирует гимназия имени св. Питирима Тамбовского города Тамбова. Правда, в этом случае судить объективно можно только о части начальной школы, в классах которой на протяжении всех четырех лет раз в неделю преподается предмет ОРКСЭ и развита система дополнительного образования, включающая такие предметы, как «Духовное пение», «Народное творчество». Система внеучебных мероприятий также ориентирована на религиозные праздники, события. Необходимо сказать о том, что дети и родители знают о таком профиле этого учебного заведения и, следовательно, изначально мотивированы на изучение религиозной традиции. Нам удалось побеседовать и посетить уроки преподавателя по «Основам православной культуры» данного учебного заведения А. В. Серегиной. Она является опытным методологом в сфере преподавания в школе знаний о религии, автором многочисленных учебно-методических материалов, получавших признание на федеральном уровне. Основной принцип ее методик – уйти от назидания и рассказывать детям о христианстве через его связь с искусством, литературой, нравственностью. А. В. Серегина учитывает реальные показатели религиозности современных россиян, потому, на наш взгляд, и добивается положительного результата. Особенность процесса воспроизводства религиозной традиции в современных обществах заключается в том, что происходит не приобщение к культуре через религию, а наоборот, приобщение к религии через

культуру: через обычаи, традиции, существующие на уровне семьи, сообщества, через искусство, философию этику. В подтверждение этого можно привести мнения по опросам жителей Тамбовской области о том, какие силы сегодня могут лучше всего укреплять нравственные ценности в нашем обществе (рис. 2) [8, с. 127].

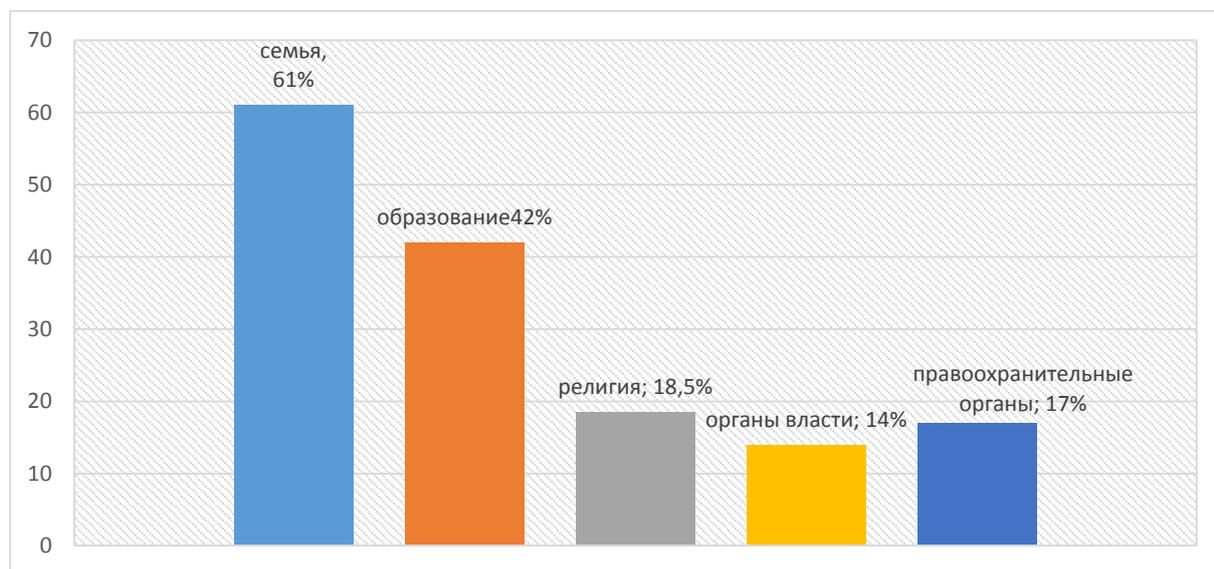


Рис. 2. Какие силы сегодня могут лучше всего укреплять нравственные ценности в нашем обществе? (%)¹

Результаты ряда наших исследований выявляют, что россияне в качестве главной ценности называют семью. И здесь мы видим, что жители Тамбовской области рассматривают семью как главную силу сохранения нравственности, возлагают большие надежды на образование, тогда как религия с показателем в 2–3 раза меньшим занимает третью позицию.

По итогам наших исследований в отдельном российском регионе можно сделать некоторые выводы. Прежде всего, у детей формируются глубокие представления о религиозной культуре только в результате системного подхода, когда устанавливаются межпредметные связи, знание, полученное на уроках ОПК, закрепляется на дополнительных занятиях, получает творческое применение в ходе подготовки спектаклей, концертов, детских проектов. И, на наш взгляд, положительная реализация преподавания в школах предметов о религии возможна, но в рамках специализированных православных школ, в которые приходят учиться дети, мотивированные на такое изучение и где удастся собрать коллектив педагогов-энтузиастов. Когда же, не учитывая того, что в советский период произошло прерывание преемственности в вере, религиозном воспитании, мы пытаемся через религию говорить о традициях, культурных нормах, ценностях, то общество оказывается не восприимчиво. В результате получаем не знания о религиозной культуре, а ущербное знание о традиции и нивелирование религиозного чувства.

¹ Опрос жителей Тамбовской области, 2013 г. Выборка: 1200.

Список литературы

1. Архипастырь. Митрополит Феодосий // Телеканал «Союз». [Электронный ресурс]. – URL: <http://tv-soyuz.ru/peredachi/arhipastyr-efir-ot-11-oktyabrya-2016g> (дата обращения: 12.12.2016).
2. Вы были бы за или против, чтобы в школе детям преподавали основы религии, закон Божий? // Пресс-выпуск ВЦИОМ № 1318. [Электронный ресурс]. – URL: <https://wciom.ru/index.php?id=236&uid=12442> (дата обращения: 15.12.2017).
3. Духовно-нравственное воспитание в Тамбовской области в 2007–2010 годах // Тамбов. епарх. ведомости. – 2010. – № 9. – С. 26–27.
4. Концепция включения в новое поколение государственных стандартов общего среднего образования учебного предмета «Православная культура» в составе новой образовательной области учебного плана «Духовно-нравственная культура» [Электронный ресурс]. – URL: <http://pstgu.ru/download/1217097893.cron4.pdf> (дата обращения: 4.05.2017).
5. Кураев А. Основы православной культуры как лекарство от экстремизма [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.libfox.ru/473997-andrey-kuraev-osnovy-pravoslavnoy-kultury-kak-lekarstvo-ot-ekstremizma.html/> (дата обращения: 15.12.2017).
6. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон № 273-ФЗ от 29 дек. 2012 г. с изм. 2016–2017 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru> (дата обращения: 3.05.2017).
7. Пронина Т. С. Преподавание «Основ православной культуры» в школах Тамбовской области: успехи и проблемы // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. – 2017. – № 4.
8. Пронина Т. С. Религиозность современных россиян: смена форм или содержания? // Вестн. Тамбов. ун-та. Сер.: Гуманитар. науки. – 2012. – № 9 (113). – С. 312–319.
9. Раввин Лазар считает неправильным разделение школьников для изучения религиозных предметов [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.interfax-religion.ru/cis.php?act=news&div=22085> (дата обращения: 15.12.2017).
10. Совет по исламскому образованию СМР выступил с заявлением против раздельного преподавания различных религиозных культур в школах // [Электронный ресурс]. – URL: <https://islamrf.ru/news/russia/rusnews/1720> (дата обращения: 15.12.2017).
11. Совещание в Барвихе, 22 июня 2009 г. [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.newsru.com/religy/21jul2009/soveshchanie>
12. Феодосий, епископ Тамбовский и Мичуринский. Опыт взаимодействия Тамбовской епархии с органами управления образования в сфере преподавания «Основ православной культуры» // Тамбов. епархиальные ведомости. – 2010. – № 7. – С. 18–21.
13. Феодосий, Митрополит Тамбовский и Рассказовский. Повышение качества преподавания «Основ православной культуры» в школе // Тамбов. епарх. ведомости. – 2014. – № 10. – С. 26–27.
14. Чеснокова В. Ф. Воцерковленность: феномен и способы его изучения. – М., 2000.

Наследие отечественных педагогов конца XIX в. в становлении образа идеального учителя

В статье раскрываются особенности развития отечественной педагогической мысли второй половины XIX века. Рассматриваются различные точки зрения ученых и педагогов на становление учителя в системе образования в России. Выделяется центральная идея образа идеального учителя – сочетание личностных и профессиональных качеств учителя.

The article reveals the features of the development of the national pedagogical thought of the second half of the XIX century. Various points of view of scientists and teachers on the formation of teachers in the education system in Russia are considered. The central idea of the image of the ideal teacher – a combination of personal and professional qualities of the teacher is singled out.

Ключевые слова: учитель, идеал, образ, качества личности.

Key words: teacher, ideal, image, personality qualities.

Вторую половину XIX в. можно рассматривать как переломный период не только в истории политической, экономической и социальной жизни России, но и в истории отечественной педагогики и народного образования. Общественно-политическое движение выдвинуло на повестку дня такие важнейшие вопросы, как критика крепостнической системы воспитания и сословной школы, отсутствие общего светского образования и образования женщин, восприятие ребенка как личности и его гражданское воспитание, борьба со схоластикой в обучении и телесными наказаниями. Одной из важнейших особенностей развития отечественной педагогической мысли второй половины XIX в. стала широкая дискуссия об образе идеального учителя, его социальной роли и функциях, его предназначении, профессиональных и личных качествах, оказывающих огромное влияние на весь педагогический процесс.

Данный период является временем острого противостояния общества и государства в вопросах школьного дела, временем, когда идеалы учителя для образованного общества России и государства расходились коренным образом.

После покушения на Александра II министр народного просвещения Д.А. Толстой предписал попечителям учебных округов усилить надзор за учащимися и учащими, обеспечив «усиление надзора за просветительной деятельностью общества, во всемерном её ограничении» [9, с. 44]. Отдельными распоряжениями и циркулярами Д.А. Толстой устранил элементы автономии в университетах, ужесточил требования к преподаванию,

поведению учащихся гимназий и студентов университетов. Появился институт инспекторов народных училищ, которые должны были руководить учебной частью и осуществлять надзор за учителями. Появление инспекторов народных училищ можно расценивать не иначе как признак явного недоверия к деятельности земства в области народного образования и попытку ограничить учебные заведения в целом и учителей в частности в возможности появления инициатив на местах [7, с. 318].

События, произошедшие в Российской империи во второй половине XIX в., позволяют определить совокупность приоритетных для государства качеств идеального учителя. Идеальный учитель для государства – это педагог, обладающий не только широким кругозором и глубокими знаниями предмета, но и являющийся апологетом государственной идеологии. Учитель должен быть законопослушным, полностью разделять самодержавно-православную идеологию, являясь воспитателем подданных государства, он не имеет права на собственную позицию, интерпретацию изучаемых фактов, процессов, явлений.

Иными чертами обладал совокупный образ идеального педагога, формировавшийся отечественным общественно-педагогическим движением. Среди целой плеяды деятелей общественно-педагогического движения, ученых в области образования и выдающихся мыслителей второй половины XIX в., наиболее значительный вклад в разработку концептуальных оснований идеала учителя внесли К.Д. Ушинский, Н.А. Корф, В.И. Водовозов, В.Я. Стоюнин, Н.Ф. Бунаков, В.П. Вахтеров.

Наличие идеала является важной аксиологической проблемой педагогики, так как он выполняет функцию ориентира как при решении конкретных педагогических проблем, так и при определении форм и содержания организации педагогической деятельности. Идеал служит критерием оценки результатов образования и воспитания человека. Система образования всегда предъявляла определенные требования к уровню знаний, умений и навыков выпускников. По сути, она описывала идеальный образ выпускника, а затем учителя оценивали ученика, оценивали степень приближения ученика к этому образу. Чем ближе ученик к заданному образу, тем выше его отметки.

Цель образования – это идеальный образ результата, выражающий социальные потребности и определяющий педагогические методы и средства. Идеал выступает в виде образца, очерчивающего систему профессионально-личностных координат.

Изучив труды отечественных педагогов конца XIX – начала XX в., и проанализировав их с помощью контент анализа, мы пришли к следующим выводам. В своих трудах ученые-педагоги выделили в общей сложности семнадцать основных, наиболее повторяющихся качеств, которые, по их мнению, должны быть присущи образу идеального учителя для их временной эпохи. Так, учитель должен:

- 1) служить примером для подрастающего поколения;
- 2) любить детей и всецело заниматься их развитием;
- 3) обладать педагогическим мастерством, в том числе знаниями методики обучения предмету;

- 4) заниматься самосовершенствованием и саморазвитием;
- 5) обладать широким кругозором;
- 6) быть сформированной личностью;
- 7) иметь другие качества (эмпатию, жертвенность, устойчивое мировоззрение, строгость, справедливость).

Наиболее весомый вклад в описание учителя внес основоположник научной педагогики в России К.Д. Ушинский. Он в своих трудах первым выделил и обосновал необходимость тринадцати из семнадцати выделенных нами качеств и свойств образа идеального учителя. Многие отечественные педагоги вслед за К.Д. Ушинским отметили, что одним из важнейших качеств образа идеального учителя в конце XIX – начале XX в. была обязанность быть примером подражания для подрастающего поколения. Ученый-педагог считал справедливым требовать от учителя народной школы, особенно от того, кто живет в деревне, чтобы его образ жизни не только не подавал поводов для соблазнов и не разрушал уважение к нему родителей и детей, но и служил примером для окружающих. Его жизненные ценности не должны расходиться с теми ценностями, которые он озвучивает в школе. К.Д. Ушинский полагал, что только в этой ситуации учитель сможет иметь серьезное нравственно-воспитательное влияние на детей и взрослых.

Учитель для К.Д. Ушинского был центральной фигурой в процессе воспитания учащихся, поэтому он должен уметь соединять процесс обучения с личными примерами. Личный пример учителя является самым лучшим средством в системе воспитания детей. Как писал ученый: «личный пример учителя – это плодотворный луч солнца для молодой души, которого ничем заменить нельзя» [6, с. 264].

В.И. Водовозов, подчеркивая, что главное для учителя – это его знания, одновременно с этим указывал, что в педагогической деятельности особо важное значение приобретает личный пример учителя, его моральный облик. По твердому убеждению ученого-педагога, учитель, придерживаясь высокоморальных правил в своих действиях и поступках, приобретает огромную, ничем не заменимую силу воспитательного действия [4, с. 41].

На рубеже XIX–XX вв. с К.Д. Ушинским и В.И. Водовозовым соглашались и Н.Ф. Бунаков, который в своих трудах неоднократно подчеркивал, что идеальный учитель не только хорошо обучает, но ещё и хорошо на своём собственном примере воспитывает у подрастающих детей правильные убеждения, хорошие чувства, стремления, склонности, привычки. Ученый также отмечал, что личный пример учителя имеет огромное влияние на детей, когда от учителя к детям передается его гуманность, справедливость, стремление к деятельности. На данном этапе взаимодействия учителя с учениками для педагога очень важно не быть примером отрицательных свойств (неаккуратность, апатичность, грубость, жестокость), так как учащиеся воспримут и эти качества за эталон поведения: «Одушевление учителя, живое отношение к делу переходит к детям, возбуждая в них

восприимчивость и стремление к деятельности и побеждению трудностей; его справедливость направляет их к справедливости, его уважение к работе и энергия в труде находят отзыв в душе учеников» [2, с. 164].

Схожую мысль можно проследить и у В.П. Вахтерова, который пишет, что учитель своим умственным и нравственным превосходством, жестами и тоном своей речи, безукоризненностью всего своего образа приобретает уважение со стороны детей. Некорректный образ жизни может подорвать в детях это уважение к учителю [3, с. 60].

Вторым по величине, а значит и по важности, обязательным качеством идеального учителя стало его стремление заниматься развитием ребенка. Многие отечественные ученые-педагоги заявляют, что именно эта черта является неотъемлемой в образе идеального учителя. Так, например, К.Д. Ушинский отмечает, что основная задача народной школы, а значит и учителя, заключается в том, чтобы «школьным занятием развить способности детей, естественным путем развить в них разумный взгляд на окружающую их природу и общественные отношения и сделать их способными к самостоятельной разумной жизни и деятельности» [6, с. 147].

Идеальный учитель всегда, во всем процессе обучения должен стараться держать в состоянии мобилизации и волю, и память, и мышление, и эмоции учащегося. К.Д. Ушинский считал необходимым, чтобы идеальный учитель приучал детей быстро переводить свои мысли от одного образа на другой, с сохранением организованности «души». С этой же целью он находил целесообразным, чтобы идеальный учитель заставлял учащихся приводить усвоенные ими понятия в разнообразные комбинации.

В.Я. Стоюнину принадлежит заслуга установления диалектической взаимосвязи между приобретением знаний и развитием человека. Он утверждал, что знания способствуют развитию человека, и чем больше их объем, тем больше они требуют духовной пищи и дополнительных знаний. Он считал, что полное овладение какой-либо наукой в средней школе невозможно, да и не нужно, иначе образование носило бы специальный характер. А наука рассматривалась не как средство, а как цель [8, с. 29]. Поэтому не следует стараться, чтобы ту или иную науку пройти как можно полнее, путем сообщения большого количества фактов и выводов. Важно, чтобы память ученика не превращалась в хранилище огромного числа фактов, учитель должен знать, какую способность у учащегося может и должна развивать его наука, какие понятия следует прояснить у учащегося и каким временем он для этого располагает.

Следующей не менее важной чертой образа идеального учителя в трудах отечественных педагогов конца XIX – начала XX в. можно считать необходимость знания методики обучения предмету. Основоположником данного тезиса является К.Д. Ушинский, который писал, что на уроке учитель обучает и, обучая, воспитывает обучающихся применением многообразных методов, средств, приемов обучения. Качество этого процесса во многом зависит от того, какие методы использует учитель и с каким мастерством делает процесс обучения на уроке активным и сознательным процессом для каждого учащегося. К.Д. Ушинский потому и считал

методическое мастерство учителя одним из основных условий высококачественного построения всего обучения и рациональной насыщенности учебного времени в целом [6, с. 230].

В.Я. Стоюнин, описывая данный критерий идеального учителя отмечал, что учитель должен изучить преподаваемые им предметы и всю элементарную методику: правильный разумный метод, отстраняя всё излишнее, всё мешающее успеху дела, прямо ведет к цели. Идеальный учитель должен иметь перед собой определенный и заранее выработанный план учебных занятий. Весь элементарный курс должен составлять одно целое, в связи с этим необходимо устранить отрывочности. Обучать многих одновременно. Как можно яснее и отчетливее объяснять всё преподаваемое и не идти вперед, пока не усвоятся начальные познания. Как можно меньше самому учителю говорить и делать и заставлять выполнять и то и другое как можно больше детей [8, с. 114].

Продолжая мысль ученых-педагогов, Н.Ф. Бунаков считал, что от предварительной и при этом самой внимательной и детальной подготовки к проведению каждого очередного урока не может быть освобожден ни один, даже самый опытный учитель. Наличие педагогического опыта лишь облегчает эту подготовку, но не может служить мотивом для освобождения от неё [1, с. 36].

В.П. Вахтеров, соглашаясь со своими коллегами, также отмечает в своих трудах, что идеальный учитель должен обладать умением обучения, приобретаемым на практических занятиях в образцовой школе, должен быть знаком с наглядными и другими пособиями, употребительными учебниками, книгами для классного и внеклассного чтения; на экскурсиях он должен познакомиться с постановкой учебного дела в школах, особенно заслуживающих его внимания.

Одним из основных качеств образа идеального учителя, на которое обращали внимание ученые, это любовь к детям. Для многих это является ключевой характеристикой. Ученые-педагоги считают, что без любви к детям невозможно быть учителем вообще, а идеальным тем более.

Следующее качество – наличие педагогического мастерства. Ученые-педагоги доказывали, что преподавание является творчеством, результат которого зависит от мастерства учителя. К.Д. Ушинский писал, что во всей учебно-воспитательной работе учителя и всей школы основным и решающим является подготовка и проведение урока, требующего от учителя большого педагогического мастерства и предварительной тренировки. «Умение учителя занять в свой урок всех учеников есть критериум учительского достоинства» [6, с. 228]. Особо подчеркивает К.Д. Ушинский для такого важного дела, каким является воспитание, значение совершенствования мастерства учителя. В этой связи он обращает внимание учителя на необходимость выработки в себе правильного педагогического такта, в противном случае «воспитатель, как бы он не изучил теорию педагогики, никогда не будет хорошим воспитателем-практиком». С ученым-педагогом соглашался и Н.Ф. Бунаков, полагая, что учебно-воспитательное дело – это не наука, а искусство [1, с. 96].

В.П. Вахтеров считает, обучение и воспитание в известном смысле – искусство, а учитель – художник, и, как художнику, ему должен быть предоставлен простор [3, с. 237].

Образ идеального учителя, по мнению отечественных ученых-педагогов, не может обойтись без постоянного самосовершенствования и неустанной работы по саморазвитию. К.Д. Ушинский полагал, что учитель выполнит свою большую, ответственную функцию и с честью оправдает доверие народа, если он не только совершенствует свои знания, но если он систематически повышает свою педагогическую культуру и прежде всего овладевает педагогической теорией. К.Д. Ушинский отмечал, что «педагогические меры и метод воспитания очень разнообразны, и только знакомство со всем этим разнообразием может спасти воспитателя от той упрямой односторонности, которая, к несчастью, слишком часто встречается в педагогах практиках, незнакомых с педагогической литературой» [6, с. 271]. К.Д. Ушинский предупреждает учителя, что для выработки такого такта недостаточно только знания педагогики или психологии; необходимо также и совершенствоваться в творческой педагогической практике, используя для этого опыт лучших учителей.

Идеальный учитель должен понимать, что, занимаясь педагогической деятельностью, он соглашается с определенной долей жертвенности и безвозмездности своей работы. Он должен четко понимать, что учитель – это профессия, на которую возлагается не очень благодарная, но очень благородная миссия – просвещение населения.

Знание ребенка тоже является немаловажной чертой образа идеального учителя. К.Д. Ушинский требовал, чтобы все действия учителя были основаны на данных глубокого изучения развития психики ребенка и предпринимались они с чувством глубокой уверенности и оптимизма в этих действиях. Учитель должен осуществлять систематическое и непосредственное руководство воспитанием [6, с. 254]. «Прежде всего от народного учителя требуется, чтобы он имел призвание, охоту и способность к своей деятельности». Он призывал учителя к глубокому и всестороннему изучению ребенка и в категорической форме требовал: «кто хочет учить, тот должен снизойти до потребностей ученика, заглянуть в его душу» [6, с. 271]. Постоянное практическое соприкосновение с ребенком обеспечивает педагогу, как никому другому, возможность накопления всевозможных знаний о детях.

Некоторые ученые-педагоги считают, что идеальный учитель обязан любить свою работу. Следующее качество – любовь к своей профессии. К.Д. Ушинский требует от каждого учителя, чтобы он любил свою профессию, с чувством ответственности относился к этому величайшему всенародному делу и с честью оправдывал великое доверие родителей и народа, вручающих ему будущность своего счастья, своей родины [7, с. 270].

В своем фундаментальном труде «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» К.Д. Ушинский формулировал руководящую идею всей своей педагогической системы – идея народности. К этой

идее как основе своей педагогической системы К.Д. Ушинский пришел, глубоко продумывая вопрос о путях развития России, по которому в 40–50-х гг., ещё в его студенческие годы и в начале его деятельности, шел горячий спор между западниками и славянофилами. К.Д. Ушинский считал учителя народным деятелем, а потому требовал от него безукоризненно честного и активного участия в тех или иных областях народной жизни.

С Ушинским соглашался и другой известный ученый-педагог, Н.Ф. Бунаков, который в своих трудах писал, что истинно народному учителю мало быть воспитателем учащихся. Идеальный учитель должен быть светом среди массы населения, вести разнообразную просветительскую работу. Народный учитель, по мнению Н.К. Бунакова, должен обладать сравнительно высокой педагогической культурой, относиться к порученному делу с полной энергией и воодушевлением, вкладывать в него душу разум, и с большим уважением относиться к учащимся и ко всем окружающим жителям [1, с. 40].

Для учителя немаловажно быть не просто человеком, знающим какую-либо науку. Идеальный учитель должен быть личностью, обладать индивидуальными особенностями, иметь сформировавшееся мировоззрение. Бесспорно идеальный учитель должен быть справедливым. «Справедливость и человеческое отношение к окружающим, особенно к детям», со стороны учителя, добросовестность, «которая не допускает пристрастия, фальши и жестокости даже относительно животных, не только людей», аккуратность и уважение порядка, всё это оказывает положительное воспитывающее влияние на учащихся [2, с. 164]. Учитель, говорит Николай Александрович Корф, должен быть настойчив и, нисколько не горячась, не оставлять без замечания самого ничтожного нарушения классного порядка. Этим он достигнет того, что дети до такой степени свыкнутся со школьной дисциплиной, что очень редко будут нарушать её [5, с. 11].

Термин «идеальный учитель» в конце XIX – начале XX в. как таковой ещё не существовал. Но абсолютное большинство просветителей, ученых и педагогов того времени понимали крайнюю необходимость обобщения и анализа тех черт и свойств личности, которые должны присутствовать в каждом учителе без исключения. Столпы классической русской педагогики фактически описали образ идеального учителя, не употребляя данный термин.

Работая в период экономических и политических изменений, результаты которых предугадать было невозможно, единственной точкой опоры для ученых осталась только религия, которую изменения всего русского общества не задели. Возможно именно по этой причине, в образе идеального учителя у большинства педагогов так или иначе встречается духовно-нравственная доминанта. Духовно-нравственные идеалы педагоги во многом подчёрпнули из классической немецкой философии. Соединив идеи классиков с идеологией православия и народности, ученые смогли получить своеобразный синтез гуманизма, реализма и славянофильства.

Главной проблемой в описании образа идеального педагога в конце XIX – начале XX в. было определение соотношения личностных и профессиональных качеств учителя. Некоторые педагоги, такие как К.Д. Ушинский, считают, что личностные, духовно-нравственные свойства учителя являются основой для профессиональных качеств и умений. Другие, например Н.А. Корф, напротив, первостепенными для учителя считают профессиональные педагогические умения. Но абсолютно все педагоги видят в образе идеального учителя тесное переплетение личностных и профессиональных качеств. Только пропуская свою педагогическую деятельность через свою душу и горячо любя подрастающее поколение, можно приблизиться к недостижимому образу идеального учителя.

Список литературы

1. Бунаков Н.Ф. Избранные педагогические сочинения. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1953. – 412 с.
2. Бунаков Н.Ф. Школьное дело. – СПб.: Д.Д. Полубояринов, 1886. – 240 с.
3. Вахтеров В.П. Педагогика. – М., 1987. – 400 с.
4. Водовозов В.И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 631 с.
5. Козырев А.В. Н.А. Корф. Ставрополь: Ставроп. краев. кн. изд-во, 1948. – 12 с.
6. Лордкипанидзе Д.О. Педагогическое учение К.Д. Ушинского. – М: Учпедгиз, 1950. – 368 с.
7. Медынский Е.Н. История русской педагогики до Великой Октябрьской социалистической революции. – М.: Учпедгиз, 1938. – 512 с.
8. Стоюнин В.Я. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1991. – 367 с.
9. Чехов Н.В. Народное образование в России с 60-х годов XIX века. – М.: «Польза» В. Антик и К°, 1912. – 224 с.

УДК 373.5.032 – 057.87

А. Х. Ахмедьянова

Гуманитарные знания как основа формирования гармонично развитой личности старшеклассника

В статье анализируются актуальные проблемы формирования гармонично развитой личности старшеклассника в школьной среде. Автор статьи предлагает большое внимание в школьной образовательной среде уделять гуманитарным знаниям с целью приобретения старшеклассниками гуманитарного опыта как категориального аппарата «человеческого в человеке», т. е. осмысления себя как личности, ощущения своего собственного развития и становления в культуре, а также личной ответственности за данный процесс и за существование человеческой цивилизации. Рассматриваются три уровня гуманитарного опыта – психологический, духовный и физический, сбалансированность и устойчивость которых гарантирует формирование гармонично развитой личности старшеклассника, и которые отвечают требованиям ФГОС и стратегическим концепциям Российской Федерации в сфере образования, политики, культуры и экономики.

The article discusses the modern problems of formation of harmoniously developed personality of a senior school student in the school environment. The author offers to pay great attention in the school environment to humanitarian knowledge in order to purchase humanitarian experience as categorical apparatus of «human in man», i.e. understanding yourself as a personality, a sense of their own development and development in culture, as well as the personal responsibility for the process and for the existence of human civilization. There are three levels of humanitarian experience – psychological, spiritual and physical. Their balance and sustainability ensures formation of a harmoniously developed personality of senior who meets the requirements of the Federal State Educational Standard (GEF) and the strategic concepts of the Russian Federation in the sphere of education, politics, economics and culture.

Ключевые слова: гуманитарные знания, гуманитарный опыт, психологический опыт, духовный опыт, физический опыт.

Key words: humanities, humanities experience, psychological experience, spiritual experience, physical experience.

В XXI в. в российской молодежной среде происходят необъяснимые сложные процессы, которые ведут к деградации подрастающего поколения, мутации его истинного человеческого образа и сознания, рождению «духовных сирот», постепенному вымиранию российской цивилизации, угрожают будущему нашей страны как феноменальному государству с уникально богатым культурно-историческим прошлым.

С целью прекращения процесса превращения вышеперечисленных процессов в глобальные проблемы современного российского общества, необходимо тщательно изучить их истоки, найти кардинальные методы их решения, а именно, как предлагает автор статьи, в воспитательно-образовательной среде формировать всесторонне развитую гармоничную личность и дать возможность выпускникам школ получения знаний по гуманитарным наукам. Наиболее приемлемы и легкоусваиваемы гуманитарные знания в раннем юношеском возрасте. В этот возрастной период старшеклассники раскрываются миру. Поэтому необходимо родителям и учителям способствовать в обогащении их нужными знаниями, помочь в становлении самосознания, формировать личность с психологическим, физическим и духовным здоровьем, здравым мышлением.

О необходимости наличия гуманитарных дисциплин в школьной системе образования свидетельствуют результаты наблюдения автора за процессом дисгармонизации старшеклассников в общеобразовательных учреждениях. Так, в основном 89 % старшеклассников зависимы от телефонов, социальных сетей, игр, которые полностью формируют в них нежелание учиться и систематически выполнять домашнее задание по предметам; 92% из них не могут определиться с выбором будущей профессии, т. е. отсутствует чувство самоопределённости, ответственности в выборах экзаменов и получении качественного результата по ним; нет самостоятельности, они экономически и духовно зависят от родителей; не хотят знать и не усваивают законодательную базу, не имеют понятия, что такое этикет и сетикет. Подобная тенденция ярко проявляется в постоянном виртуальном общении, где старшеклассники лишаются навыков речевого грамотного общения, теряется понятие диалога, а значит нормальных межличностных отношений, следовательно, и живого интереса к самой реальной жизни, самому себе. Поэтому практикование гуманитарных знаний должно стать важным методом в педагогическом решении вопроса по формированию гармонично развитой личности старшеклассника.

Гуманитарные знания – это огромный мир человеческой жизни, это прошлое, настоящее и будущее человека, это умение ориентироваться в историческом пространстве. Они формируют наше сознание, и главное, учат гармонично жить в мире, обществе. Преимущество гуманитарных наук заключается и в том, что они полностью соответствуют требованиям федерального государственного образовательного стандарта, цель которого: «Полное и гармоничное развитие личности, интегрированной в мировую и национальную культуру, обладающей ключевыми компетентностями, способной к самореализации и к ответственному поведению в современном обществе» [10].

Гуманитарные знания сосуществуют с человеком. Человек сам на протяжении многих тысячелетий вырабатывал и должен вырабатывать их, они являются универсальным историческим, языковым, духовным, психологическим опытом для подрастающего поколения, который необходимо преподнести старшеклассникам, чтобы это наследие человеческой цивилизации они пропускали через себя и учились жить сообразно законам общества и природы.

Итак, мы предлагаем формирование гуманитарных знаний у учащихся 10–11 классов как альтернативный путь решения обозначенных актуальных проблем.

Отметим, к гуманитарным наукам относятся педагогика, психология, философия, социология, правоведение, история, обществоведение, лингвистика и т. д. В грамотном преподавании, усвоении старшеклассниками гуманитарных знаний особую роль занимает педагогика. Если вновь вспомнить научную трактовку термина «педагогика», который переводится с древнегреческого «искусство воспитания» [5], то можно сделать следующее умозаключение: учителя-предметники, обучающие старшеклассников, должны в ходе преподавания своего предмета, помнить о том, что они не просто обучают 10–11 классы автоматически пересказывать или излагать письменно пройденный материал, а гуманитарные знания, преподнесенные ими по предметам, должны носить воспитательный характер, они должны быть искусством познания, так как искусство со старославянского переводится как «опыт, мастерство» [7]. Иными словами, педагогическое определение гуманитарных знаний заключается в понятии «искусство воспитания» – передача опыта старшеклассникам как уметь образно осмысливать, анализировать и применять знания, полученные в рамках различных гуманитарных школьных дисциплин. В свою очередь, опыт означает «содержание (чувственное или мыслительное), которое субъект обнаруживает в себе; все, что происходит с человеком в его жизни; состояние нашего сознания, в котором выделяется три уровня: психологический опыт, духовный опыт и физический опыт. Опыт – основа познания, его первоначальная ступень, которая формирует чувственно-практический уровень познания» [10].

Старшеклассник, усвоивший гуманитарные знания у грамотного «мастера-учителя», искусно начинает «рисовать», или, научно выражаясь, создавать свой внутренний и внешний мир, находить «согласование разнородных и даже противоположных (конфликтных) элементов, ...упорядоченность многообразия, целостность, уравновешенность» [4, с. 13].

Следовательно, теоретическая основа нашей концепции по обозначенной теме «Гуманитарные знания как основа формирования гармонично развитой личности старшеклассника» звучит так: «Создание оптимальных педагогических условий для учащихся 10–11 классов с целью усвоения гуманитарных знаний способствует овладению гуманитарного опыта как эффективного и качественного воспитательно-образовательного процесса, направленного на формирование гармонично развитой личности старшеклассника». Гуманитарный опыт как «багаж» гуманитарных знаний является аксиологической основой в решении актуальных проблем, обозначенных автором в начале статьи.

Гуманитарный опыт – это специфический опыт человечества, который вкладывается или формируется не в коре головного мозга человека, а в его душе. Душа – это сам человек. Образ души в материальном воплощении – это сердце. Как утверждает профессор В.И. Карасик, сердце – «центр круга, из которого могут исходить бесконечно многие радиусы, или световой центр, из которого могут исходить бесконечно разнообразные

лучи. Поэтому сердце – это центр жизни вообще: физической, психической, духовной и душевной» [8, с. 234]. Следовательно, сердце есть «вместилище души, сосредоточие жизненной силы» [8, с. 235], одна из основ человеческого опыта и знаний, необходимых для гармоничного развития самого человечества.

Теоретически гуманитарный опыт включает в себя следующие приобретённые старшеклассником на уроке гуманитарных дисциплин человеческие знания или категории: сострадание, сочувствие, добродетельность, ответственность, интерес, уважение, надежду, веру, любовь, мужество, патриотизм, свободу, которые отвечают за человеческую сущность и которые в современном подрастающем поколении вообще отсутствует, следовательно, диагноз молодого поколения – «бездушие, бездуховность».

Перечисленные категории гуманитарного опыта относятся к психологическому уровню или душевному опыту, который первоначально необходимо вкладывать и развивать у учащихся 10–11 классов. Если старшеклассник выбрал перечисленные категории психологического уровня, т. е. они в нем сформированы, сбалансированы, самостоятельно применимы, то значит, открыта возможность к дальнейшему процессу гармонизации. Приобретение духовного опыта – это внутренняя работа души человека, это душевные человеческие знания, закрепленные в памяти и проявляющиеся во всём: в мудрости, мыслях, поступках, действиях, духовной практике, и в первую очередь в помощи людям во имя добра; и физического опыта – это аксиологизация здорового тела как глобальная идея с целью остаться в живых, сохранив генофонд российской цивилизации.

Если вышеобозначенную теоретическую основу применить на практике в рамках любой гуманитарной дисциплины школьной программы для учащихся 10–11 классов, можно получить коэффициент качественного воспитательно-образовательного процесса, соответствующий требованиям федерального государственного образовательного стандарта, цель которого была приведена в начале данной статьи, а также в Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (направления Концепции – развитие человеческого потенциала, человеческого капитала и массовой физической культуры) [1]. Указ Президента РФ от 19.12.2012 г. «О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» определяет (основные цели государственной национальной политики Российской Федерации: а) упрочение общероссийского гражданского самосознания и духовной общности многонационального народа Российской Федерации (российской нации); б) сохранение и развитие этнокультурного многообразия народов России; в) гармонизация национальных и межнациональных (межэтнических) отношений [9].

Рассмотрим на практике теорию формирования трехуровневого опыта – психологического-духовного-физического как монад гуманитарного опыта на уроке истории.

История – это учитель всего человечества. С момента появления человеческой цивилизации она являлась и является одним из важных педагогических «инструментов» воспитания гармонично развитой личности, а также гармоничного сочетания внутреннего и внешнего мира своего бытия.

Психологическая и духовная задача истории – это воспитание духовно-нравственных основ через сопереживание участников исторических событий. Так, например, одним из универсальных методов в решении психологической задачи истории как гуманитарной науки является использование кинофильмов на уроке. Кандидат педагогических наук Г. Ксендзова в ходе своего исследования получила такой фактический результат: оказалось, что современные школьники, слушая, запоминают лишь 50 % информации, а увидев и обсудив – 70 % информации [2, с. 205]. Проведенные наблюдения в 10–11 классах автором статьи также показывают, что 90 % старшеклассников полностью воспринимают информацию лишь по зрительному каналу. Современное подрастающее поколение живет «экранной культурой», поэтому практикование художественных видеоматериалов на уроках истории актуально и эффективно.

Довольно продуктивно приобретается гуманитарный опыт на уроках истории в 10–11 классах в ходе просмотра военно-исторического фильма в определенных психолого-педагогических условиях, при которых правильная и грамотная смена методов и средств обучения учителем способствует активизации познавательной деятельности, и формированию благоприятных условий для развития познавательной способности учащихся. Отметим, что формирование и развитие познавательной способности непосредственно зависит от мотивации или интереса учеников 10–11 классов к военно-исторической теме.

Сегодня военная тема актуальна и связана с теми категориями, которые (были перечислены выше) относятся к психологическому опыту: это воспитание в школьной среде патриотов, интерес к истории своей страны, уважительное отношение к Родине, ответственность, мужество и героизм, то есть все это возможно сформировать у учащихся 10–11 классов в ходе просмотра военно-исторического фильма, где связующим звеном является «интерес».

Интерес – это латинское слово означает «быть в-между» [11]. Интерес основан на постоянной познавательной активности. Закон интереса – это когда личность способна уловить интеллектуальный, эмоциональный и чувственный опыт внешнего мира и при этом заинтересовать другие личности объектом бытия. На уроке истории главным эпицентром интереса является учитель, формирующий звено интереса между учащимися 10–11 классов к военно-историческому фильму. Учитель вызывает интерес педагогическими приемами словесного пояснения, беседы со старшеклассниками, которые ориентированы на то, чтобы заинтересовать их историческими событиями военной эпохи.

В качестве эксперимента объектом исследования стал видео-воспитательный процесс в 10 а и 11 б классах МБОУ Башкирский лицей №1 города Учалы Республики Башкортостан. Исследование состояло из двух

этапов: до и после просмотра военно-исторического фильма «28 панфиловцев» Кима Дружинина и Андрея Шальопа. На уроке учитель провел урок-лекцию по теме «Великая Отечественная война: уроки мужества и героизма» и анкетирование по теме «Откуда я знаю о войне». Было выявлено, что из 70 учеников 10 а и 11 б классов военно-исторические фильмы в своей жизни просмотрели только двое учащихся. После всем было предложено посмотреть фильм «28 панфиловцев». После просмотра фильма было дано домашнее задание за неделю ознакомиться с военно-историческими фильмами, связанными со Второй Мировой войной. Каждый из 70 учащихся экспериментальных классов просмотрел за поставленный срок 6–7 военно-исторических фильмов и дал краткую аннотацию к каждому фильму в письменном виде. Затем было проведено анкетирование учащихся и выявлены такие результаты: у 97 % ребят повысился интерес к истории своей страны, у 100 % учащихся появилось уважение, сострадание, сочувствие к тем, кто воевал, 100 % учеников оценили мужество, героизм и добродетельные поступки, совершенные русскими солдатами в ходе войны, 100 % опрошенных в экспериментальной группе осознали цену победы и свободу нашего народа, 98 % из них поняли, что такое вера, надежда и любовь народа ради спасения своего Отечества, и у 100 % учеников 10 а и 11 б класса появилось чувство гордости за свою Родину.

Таким образом, можно сделать следующий вывод: интерес есть познавательная активность, которая формирует познавательную деятельность – динамическую систему взаимодействия субъекта с внешним миром, в ходе которой формируются познавательные способности – приобретенные гуманитарные знания, являющиеся основой гуманитарного опыта, а именно приобретения первоначальных понятий психологического опыта – чувства патриотизма, уважения к истории своей страны, ответственности, мужества и героизма.

Связующим звеном между формированием психологического и духовного опыта является категория ответственности. Именно она есть фундамент духовного уровня, которая позволяет душевные человеческие знания закрепить в памяти и проявлять в духовной практике подрастающего поколения: в мыслях, в поступках, в действиях, в добрых делах, в мудрости. Можно предположить, что ответственность – это душевно-духовный опыт, «это способность осознания того, что качество жизни, уровень успешности и самореализации человека зависят только от него самого; это готовность исполнять все свои обещания и выполнять все свои обязанности наилучшим образом; это умение принимать решения в сложных ситуациях не только за себя, но и за тех, кто от тебя зависит» [5]. Общая ответственность граждан Российской Федерации выражается в основной цели государственной национальной политики Российской Федерации: это а) упрочение общероссийского гражданского самосознания и духовной общности многонационального народа Российской Федерации (российской нации); б) сохранение и развитие этнокультурного многообразия народов России; в) гармонизация национальных и межнациональных (межэтнических) отношений. Это и есть духовный опыт, которым должен руководствоваться старшеклассник в будущем [9].

Сформированность и сбалансированность двух видов гуманитарного опыта в личности старшеклассника – психологического и духовного, формирует гуманистическое сознание, ориентированное на гармоничное сосуществование личности с внешним и внутренним бытием, т. е. такого сознания, которое осознанно выбирает идею вечного бытия, а источник вечности – это здоровье – строительный материал физического опыта. Например, антропологический подход четко вырисовывает формирование трехуровневого опыта личности: «...личность, которая должна быть не только материалом и ресурсом ..., но прежде всего – подлинным субъектом культуры в историческом действии, которая является полным человеком во всех его душевно-духовно-телесном измерениях в качестве субъекта собственной жизни» [6, с. 35]. Этот процесс непосредственно связан с пониманием самой сущности сил человека, с осознанием и раскрытием того человеческого потенциала, который заложен в индивиде. С позиции философии это опыт «моего эго», «опыт меня самого как вещи, физического тела, которое есть у меня» [6, с. 36]. Человеческий потенциал – «это совокупность физических и духовных сил граждан, которые могут быть использованы для достижения индивидуальных и общественных целей, как инструментальных, так и экзистенциальных, включая расширение самих потенциалов человека и возможность его самореализации» [12, с. 5].

Приведенные подходы полностью соответствуют Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, где имеются стратегические направления – развитие человеческого потенциала, человеческого капитала и массовой физической культуры. Необходимо обратить внимание на понятие «человеческий капитал», аксиологической основой которого является человеческий потенциал: «Человеческий капитал – совокупность знаний, умений, навыков, использующийся для удовлетворения многообразных потребностей человека и общества в целом» [3]. В указанной концепции также сказано, что «человеческий капитал есть фактор основного развития России, ... залог вхождения ее в пятерку лидирующих стран по экономическим, духовным и жизненным показателям». Это означает, что все зависит от подрастающего поколения, от выпускников школ. Поэтому данная концепция должна стать стратегией каждого учителя в воспитательно-образовательном процессе, где должны создаваться условия «перехода от системы массового образования к созданию инновационной социально ориентированной экономики непрерывного индивидуализированного образования для всех, направленного на развитие образования, связанного с мировыми фундаментальными науками, ориентированными на формирование творческой социально ответственной личности» [1]. Поясним, что «индивидуализированное образование – это учет и развитие индивидуальных особенностей учащихся ... в процессе обучения и воспитания; обусловленное потребностью в нерегламентированных, творческих видах деятельности в соответствии с особенностями каждого конкретного индивида» [1]. Индивидуальный подход есть средство всестороннего гармоничного развития личности. Приведенная модель формирования гармонично развитой личности старшеклассника и стратегические концепции

Российской Федерации, практикование их в школьной системе способствуют эффективному выполнению основной цели по федеральному государственному образовательному стандарту: «Полное и гармоничное развитие личности, интегрированной в мировую и национальную культуру, обладающей ключевыми компетентностями, способной к самореализации и к ответственному поведению в современном ей обществе» [10].

Таким образом, гуманитарные знания являются фундаментальными, формирующими гуманитарный опыт в личности старшеклассника. Гуманитарный опыт есть формирование понятия «человеческого в человеке», осмысление личности своего собственного развития и становления в культуре, личная ответственность за данный процесс и за существование человеческой цивилизации. Поэтому гуманитарный опыт должен формироваться на уроках гуманитарных дисциплин в рамках школьного образования, особенно глобально актуализироваться на уроках в 10–11 классах, так как это тот возраст, когда ученик открыт миру идей и материи. И учителю, и родителю дается возможность оптимально «смастерить» гармонично развитую личность старшеклассника. Профессор В.П. Шестаков верно отметил: «Гармония является законом не только искусства, но и природы, она охватывает всю жизнь человека и всю природу вещей. Гармония в искусстве является отражением гармонии в природе. Наилучшей моделью для нее является гармония частей живого организма, которая лучше всего воплощает в себе согласие и соответствие частей» [13, с. 45].

Список литературы

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утв. распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. N 1662-р) [электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/194365/>
2. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 356 с.
3. Нестеров А.К. Человеческий капитал [электронный ресурс]. – URL: <http://odiplom.ru/lab/chelovecheskii-kapital.html>
4. Новейший философский словарь / под ред. В.А. Кодрашова. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2006. – 672 с.
5. Педагогический словарь [электронный ресурс]. – URL: <http://slovo.yaxy.ru/87.html>
6. Слободчиков В.И. Антропологические горизонты психологии развития // Изв. Южного федер. ун-та. Технические науки. – Таганрог. – 2005. – № 7. – С. 31–36.
7. Словарь старославянских слов [электронный ресурс]. – URL: <http://hogwarts.ru/library/show.php?cat=1&id=39503&uid=guest>
8. Тарасов Б. «Мыслящий тростник». Жизнь и творчество Паскаля в восприятии русских философов и писателей. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 896 с.
9. Указ Президента РФ от 19.12.2012 г. «О стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года» [электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/70284810/>
10. Федеральный государственный стандарт утвержденный Приказом Минобрнауки России от 17.05.2012 N 413 (ред. от 29.06.2017) [электронный ресурс]. – URL: <http://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-17052012-n-413/>
11. Философия в понятиях и терминах (краткий адаптированный словарь) [электронный ресурс]. – URL: <http://www.studfiles.ru/preview/6019559/>
12. Фромм Эрих Зелигманн. Революция надежды. Избавление от иллюзий. М., 2004. 80 с. [электронный ресурс]. – URL: <https://unotices.com/page-books.php?id=85753>
13. Шестаков В.П. Гармония как эстетическая категория. – М.: Наука, 1973. – 256 с.

М. В. Залужная, Ю. В. Ращупкина

Социально-психологический портрет отца в представлении детей-сирот

В данной статье исследуется феномен отцовства в современном российском обществе. Рассматриваются некоторые характерные аспекты отцовской роли в современном российском социуме. Показано, что как в педагогической, так и психологической науках до сих пор актуальны вопросы «отсутствующего отцовства», «безответственного отцовства», «неэффективного или некомпетентного отцовства». Выявлена и обоснована необходимость исследования данного феномена в системе наук о человеке. Проанализированы данные эмпирического исследования социально-психологических представлений об отце у детей-сирот подросткового возраста, проживающих в учреждении интернатного типа и в замещающих семьях г. Азова и г. Ростова-на-Дону. Особое внимание обращается на ответы детей, проживающих в интернатном учреждении и детей, проживающих в замещающих семьях. На основе проведенного анкетирования и анализа ответов респондентов авторами обобщенно показан социально-психологический портрет отца в представлениях детей-сирот.

This article examines the problem of studying the phenomenon of paternity in modern Russian society. The authors consider in detail some of the characteristic aspects of the father's role in today's Russian society. It is shown that in both the pedagogical and psychological sciences, the issues of "missing paternity", "irresponsible paternity", "ineffective or incompetent paternity" are still relevant. The necessity of studying this phenomenon in the system of human sciences has been revealed and justified. The data of an empirical study of the socio-psychological ideas about the father of adolescent orphans living in an institution of boarding type and in substitute families of the city of Azov and the city of Rostov-on-Don are analyzed. The article focuses on the answers of children living in a residential institution and children living in substitute families. Based on the questionnaire survey and analysis of respondents' answers, the authors summarize the socio-psychological portrait of the father in the representations of orphaned children.

Ключевые слова: сиротство, феномен отцовства, феномен материнства, дети-сироты, интернатное учреждение, замещающая семья, представление об отце, портрет отца.

Key words: orphanhood, the phenomenon of paternity, the phenomenon of motherhood, orphans, a boarding school, a substitute family, idea of the father, a portrait of the father.

Сложившаяся экономико-политическая ситуация в современном мире, а также в нашей стране, социальные и психологические факторы оказывают существенное влияние на развитие и состояние института со-

временной семьи, а именно социальное положение детей и их психологическое состояние. Проблема социального сиротства по-прежнему остро стоит в нашем государстве. В настоящий момент российская социальная политика в отношении данных категорий детей направлена преимущественно на реформацию и реорганизацию сети учреждений государственной поддержки детства и улучшение ряда статистических показателей «семьи, материнства и детства», однако это не в полной мере решает актуальную проблему детства в России.

Одной из основных задач осуществления данной политики государственными органами власти является помещение детей в замещающие семьи, выполняющие функции утраченной кровной семьи. Поскольку семья выступает источником овладения формами коммуникативного взаимодействия детей-сирот, формирования социальных навыков и присвоения ролей через опыт межличностного общения с членами семьи, овладение и принятие данных ролей детьми-сиротами позволяет им в будущем сформировать свою собственную семью с социально положительным статусом.

Взаимоотношения с замещающими родителями во многом определяют эффективность во взаимодействии ребенка с социумом в будущем. Различные аспекты данных отношений рассматриваются в рамках педагогики, в частности социальной педагогики, общей, возрастной психологии, а также психологии личности и других научных областях. В подавляющем большинстве научных работ доминирующая роль принадлежит феномену «материнства», рассмотренному с различных ракурсов исследования, а «отцовству» в лучшем случае отводится второстепенная составляющая. Между тем для сегодняшней российской семьи становятся актуальными понятия «отсутствующего отцовства», «безответственного отцовства», «неэффективного или некомпетентного отцовства» [3, с. 133], которые изучены явно недостаточно.

Еще в начале XX в. в своих исследованиях Зигмунд Фрейд акцентировал внимание на отцовской фигуре, определяя ее как ключевую и отводя ей важную роль в воспитании и психическом развитии личности ребенка [7, с. 169]. На сегодняшний день большинство исследователей феномена «отцовства» (Д. Берлингейм, Ю.В. Борисенко, О.Г. Калина и др.) сходятся во мнении, что роль отца является доминирующей в становлении и последующем формировании личности ребенка [1, с. 65–66; 2, с. 35; 4, с. 98]. Р.В. Овчарова и А.А. Лукина отмечают необходимость формирования представлений об отцовской роли в современном российском социуме по трехуровневой системе: общество – семья – личность, где уровень общества содержит влияние общественных факторов на представление об отцовской роли, стиль и содержание общения с ребенком формируют нравственные установки индивидуума в обществе. Уровень семьи включает признание отца как социально успешного человека, определяет вектор развития и личностный рост. Индивидуальный (личностный) уровень, предполагающий влияние личностного фактора на представления об отце, определяет эмоциональные, мотивационные и когнитивные аспекты поведения ребенка. Также следует отметить, что представление о своем отце

вливают на то, как будут осуществляться взаимоотношения с противоположным полом [6; 5, с. 55–57]. Все это указывает на необходимость изучения «отцовства» как самостоятельного феномена.

В настоящее время в большинстве российских семей происходит перераспределение ролей, связанное с изменением роли мужчин и женщин в производственных отношениях, социализации, профессиональной и личностной реализации. Мать становится кормилицей семьи, забирает всю власть себе, нарушается гендерная идентичность, и как следствие, процесс «маскулинизации» женщины и «феминизации» мужчины. Дополнительными отягощающими факторами, способствующими нарушению гендерной идентичности мужчин, являются алкоголизм, наркомания, развод, воспитание отцами заведомо «чужих» детей. Таким образом, у подрастающего поколения формируются искаженные представления об отце, а в неполных семьях, где ребенок окружен исключительно женским вниманием, дети вообще не имеют собственного представления об отце.

Цель настоящего исследования – изучение представлений об отце у детей-сирот. В качестве эмпирического объекта исследования выступили подростки в возрасте 13–17 лет, проживающие в интернатном учреждении «Азовский центр помощи детям» и «Таганрогский центр помощи детям № 5» Ростовской области (контрольная группа в составе 27 человек) и в замещающих семьях г. Азова, Азовского района и г. Ростова-на-Дону (экспериментальная группа в составе 24 человек) со сроком проживания в данных семьях от трех до пяти лет. Всего в исследовании участвовало 51 человек. Настоящее исследование проводилось с помощью разработанной авторской анкеты для изучения социально-психологического портрета отца в представлении детей-сирот.

Согласно результатам наблюдения за подростками во время заполнения ими анкеты и последующей беседы с целью уточнения их ответов, у детей интернатного учреждения нами были отмечены явные внешние признаки тревоги (уклонение от прямого взгляда, замалчивание, погружение в себя и др.) и возмущения (гневливость, раздражительность, нежелание контактировать со специалистом). Большинство подростков утверждали, что в их жизни не было отца и поэтому представлений о нем они не имеют. Также следует учесть, что персонал интернатного учреждения в подавляющем большинстве женского пола (нередко выполняющий мужскую работу) и поэтому образ отца у детей-сирот представлен совокупностью сумбурных смешанных образов.

Так, в ответе на первый вопрос «Откуда у человека его отчество?», некоторые испытуемые контрольной группы (КГ) затруднялись в ответе (22 % – 6 чел.). Скорее всего, они не задумывались об этом, так как не прослеживали связь поколений. В экспериментальной группе (ЭГ) ответ на поставленный вопрос не вызвал затруднение.

Ответы на второй вопрос «Как Вы считаете, воспитывать ребенка может: одна мать, один отец, в воспитании должны участвовать оба родителя равноправно?», в КГ распределились следующим образом:

только мать – 11 чел. (40 %), только отец – 7 чел. (26 %), оба родителя – 9 чел. (34 %). Такие вариации ответов обусловлены тем, что многие дети проживали в неполных семьях, либо с матерью-одиночкой, бабушкой, либо с отцом или дедушкой. В ЭГ – 24 чел. (100 %) испытуемых высказали мнение в пользу участия обоих родителей в воспитании ребенка.

Данные ответы респондентов подтверждают формирование у детей положительного представления об устройстве семьи, количестве ее членов, их участии в воспитании детей. Это еще раз указывает на то, что в процессе становления и развития личности ребенка на него влияние оказывает его ближайшее окружение, особенно полная семья.

На вопрос *«Какие обязанности у отца в семье?»* из предложенных 10 утверждений, большинство респондентов обеих групп (КГ – 24 чел. (89 %), ЭГ – 21 чел. (88 %)) выделили *«быть защитником и покровителем в семье»*. Это свидетельствует о том, что дети-сироты, проживающие как в учреждении, так в семье, будучи социально уязвимыми, испытывают потребность в «защите и безопасности». Дополнительным фактором, обуславливающим выбор респондентов данного утверждения, является возрастной аспект, поскольку подростки особенно остро ощущают данную потребность. Выбор других утверждений в КГ распределился следующим образом: *«зарабатывание денег»*, *«контролировать семейные расходы»*, *«руководить членами семьи»*, *«контролировать жизнедеятельность семьи»*, *«принимать решения и отвечать за их реализацию»*, *«наказывать провинившихся детей, выносить вердикт наказания»*. Дети, проживающие в замещающих семьях (ЭГ), приоритетной обязанностью отца в семье наряду с защитной функцией выделяют *«руководить членами семьи»*, *«контролировать жизнедеятельность семьи»*, *«зарабатывать деньги»*, а также *«принимать решения и отвечать за их реализацию»*, *«наказывать провинившихся детей, выносить вердикт наказания»*, *«контролировать семейные расходы»*.

Таким образом, дети, проживающие в замещающих семьях, определяют более широкий спектр обязанностей отца в семье, отводя для него «защитную», «контролирующую», «руководящую», «воспитательную» функции. Дети-сироты из интернатного учреждения отдают приоритет «защитной» функции отца и «зарабатыванию денег», другим обязанностям отца в семье отдают меньшее предпочтение.

В ходе анкетирования респондентам было предложено согласиться или не согласиться со следующим утверждением: *«считаете ли Вы, что семья должна состоять из отца и матери, а если отца нет, то это уже не семья?»*. Ответы респондентов контрольной группы распределились практически равнозначно, 56 % (15 чел.) испытуемых высказали согласие с данным утверждением и 44 % (12 чел.) не согласились. Высокий процент детей, не согласившихся с утверждением и выразивших свое мнение в пользу одинокого материнства, на наш взгляд, обусловлен жизненной историей детей-сирот, которые длительное время проживали в неполных материнских семьях.

В ЭГ подавляющее большинство 78 % (18 чел.) согласились с данным утверждением, 22 % (6 чел.) не были согласны с представленным утверждением. Полученные результаты свидетельствуют о положительном влиянии пребывания ребенка в замещающей семье и формировании у него положительного образа отца.

В ходе анкетирования респондентам было предложено выбрать, кто должен быть главным в семье: мать, отец, дети или равноправие членов семьи. Ответы в КГ распределились следующим образом: за «*равноправие*» всех членов семьи выступило подавляющее большинство респондентов – 66 % (18 чел.), 9 чел. (34 %) высказались в пользу главенствующей роли отца в семье. В ЭГ полученные результаты противоположны результатам КГ: 25 % (6 чел.) высказали мнение в пользу «*равноправия*» в семье, 75 % (18 чел.) сказали, что главным должен быть отец. Дети, проживающие в замещающих семьях, чаще приписывают главенствующую роль в семье отцу, что свидетельствует об их представлении семьи как иерархической системы со своей упорядоченной структурой, о роли взрослого человека в жизнедеятельности семьи.

Анализируя ответы испытуемых КГ на вопрос «*что может дать отец своему ребенку?*», мы получили следующие наиболее часто встречаемые ответы ребят из интернатного учреждения: «*любовь*», «*заботу*», «*внимание*», «*поддержку*», «*передать опыт*», «*знания*». Полученные ответы, наиболее ярко демонстрируют потребности подростков, проживающих в государственном учреждении. Ответы ребят из семей отличаются от КГ, приоритетными ответами являются «*пример для подражания*», «*трудо-вые навыки*», «*бесстрашие*», «*силу воли*», «*смелость*», «*образование*», «*воспитание*». Таким образом, подростки из замещающих семей более социализированы, они раньше начинают выстраивать социальные контакты и взаимодействовать в социуме, следовательно, и потребности их носят социальный характер, ориентацию на самореализацию.

В ответе на вопрос «*Кем бы Вы хотели, что бы был Ваш отец?*» большинство испытуемых КГ – 12 чел. (44 %) ответили «*спортсменом*» и 9 чел. (33 %) – «*полицейским*». Такое распределение обусловлено личным опытом социальных контактов детей-сирот с представителями данных профессий мужского пола, ассоциируемых ими с отцом. Три человека (11 %) респондентов КГ предпочли, чтобы их отец был «*боссом*». Среди детей интернатного учреждения были те, кто указал свой вариант ответа: «*врачом*», «*учителем*», а также такой ответ, как «*хорошим человеком, любящим свою семью*». В ЭГ ответы респондентов в 38 % (9 чел.) были выбраны «*боссом*», 25 % (6 чел.) хотели бы видеть своего отца «*полицейским*», 13 % (3 чел.) выбрали «*сварщиком*» и еще 13 % (3 чел.) «*спортсменом*». В данной группе испытуемых были респонденты, указавшие свой вариант ответа: «*предприниматель*», «*инженер*». Данный выбор был не случаен, отцы детей в этих семьях имели эти профессии.

В обеих группах было предложено ответить на вопрос «*Есть ли у Вас личный пример хорошего отца?*». В КГ 44 % (12 чел.) опрошенных не имели личного примера «*хорошего отца*», 34 % (9 чел.) назвали примером «*хорошего отца*» сотрудника Центра – руководителя физического

воспитания. 11 % (3 чел.) в качестве кандидатуры назвали отцов семей, посещаемых ими в качестве «гостевой», еще 11 % (3 чел.) назвали представителей из числа ближайших социально благополучных родственников. В ЭГ респондентов, не имеющих примера *«хорошего отца»* не было. Все дети, проживающие в замещающих семьях, имели в своем представлении пример *«хорошего отца»*. Большинство из них 62 % (15 чел.) назвали в качестве примера своего собственного отца, 25 % (6 чел.) – пример знакомых, а 13 % (3 чел.) – родственника. Полученные данные свидетельствуют о положительном влиянии проживания ребенка-сироты в замещающей семье, формирования положительного представления об образе семьи и гендерных ролях родителей.

Далее, в ходе исследования, испытуемым было предложено ответить на вопрос: *«Какими качествами должен обладать идеальный отец?»*. Ответы для удобства представлены в табл. 1

Таблица 1

*Дифференциация ответов респондентов на вопрос:
«Какими качествами должен обладать идеальный отец?»*

КГ	ЭГ
Не должен употреблять алкоголь	Внимательный
Не должен курить	Добрый
Должна быть совесть	Ответственный
Любящий семью	Справедливый
Добрый	Щедрый
Защитник семьи	Мужественный
Красивый	Строгий
Спортивный	Понимающий
Справедливый	Бесстрашный
Умный	Смелый
Трудолюбивый	Сильный
	Руководитель семьи

Полученные ответы наглядно демонстрируют различия представлений об образе *«идеального отца»* у детей-сирот различных групп. Так, дети, проживающие в интернатном учреждении, вытесняют в первую очередь негативные качества у отца и на первый план выносят отсутствие вредных привычек у *«идеального отца»*, так как все испытуемые этой группы социальные сироты, родители которых вели асоциальный образ жизни, что неминуемым образом отразилось на образе отца в их представлении. Дети, живущие в замещающих семьях, уже не выносят в качества *«идеального отца»* отсутствие вредных привычек, эти качества вытеснены в их сознании более практичными, такими как: «ответственность», «справедливость», «строгость», «щедрость» и т. д.

В ходе анкетирования детям был задан вопрос: *«Если бы у Вас был выбор, с кем бы Вы хотели жить с отцом или матерью?»*. В КГ мы получили следующие результаты: 44 % (12 чел.) выбрали жить с отцом, 22 % (6 чел.) – с матерью, 22 % (6 чел.) – с обоими родителями и 12 % (3 чел.) – хотели бы жить самостоятельно. В ЭГ подавляющее число респондентов

62 % (15 чел.) выбрали жить с обоими родителями, 38 % – с отцом, варианты ответов «жить только с матерью» или «самостоятельно» испытуемыми выбраны не были. Исходя из полученных данных, мы можем сделать вывод о том, что проживание детей в условиях замещающей семьи комфортно, дети адаптировались к новым условиям жизни.

Также респондентам было предложено ответить на вопрос: «Хотели ли бы Вы, что бы в Вашей жизни отец выступал в качестве защитника в трудной жизненной ситуации?». В КГ большинство опрошенных 67 % (18 чел.) ответили утвердительно на поставленный вопрос, остальные высказались отрицательно. В ЭГ, напротив, подавляющее большинство 87 % (21 чел.) ответили категорическое «нет», добавляя, что конфликты нужно решать самому, не вмешивая родителей, 13 % (3 чел.) согласились с поставленным утверждением. Полученные ответы свидетельствуют о большей социальной и личностной зрелости детей-сирот, проживающих в замещающих семьях, они стремятся самостоятельно решать проблемные ситуации и не прибегать к помощи других лиц.

Далее испытуемым было предложено ответить на вопрос: «Чему бы Вы хотели, что бы Вас научил именно отец?» (табл. 2)

Таблица 2

*Дифференциация ответов респондентов на вопрос:
«Чему бы Вы хотели, что бы Вас научил именно отец?»*

КГ	ЭГ
Быть хорошим человеком	Рыбалке
Всему, чему он сам умеет	Разделять мясо
Всему хорошему	Зарабатывать деньги
Постоять за себя	Труду
Ничему	Своим знаниям
	Справляться с трудными жизненными ситуациями

Из ответов детей видно, что респонденты КГ выделили абстрактные понятия, а испытуемые ЭГ – конкретные умения и навыки, которые они могли бы использовать в своей жизни. Это указывает на социальную подготовленность детей из замещающих семей.

Заключительным этапом исследования был вопрос: «Каких качеств не должно быть у отца?». Здесь респонденты обеих групп выделили общие негативные черты, которых не должно быть у отца, а именно: «злоупотребление алкоголем», «курение», «нецензурная речь», «плохие жесты», «избиение матери и детей», «излишняя строгость», «злоба», «ненависть», «безразличие», «лень».

Таким образом, социально-психологический портрет отца в представлении детей-сирот, проживающих в замещающих семьях, имеет больше положительных аспектов, чем у детей, проживающих в интернатном учреждении. У детей из замещающих семей в отличие от детей из интернатного учреждения образ отца более простроен и обозначен через

определенные умения и навыки, их представления обусловлены социальными и личностными факторами. Результаты данного исследования могут быть использованы при проектировании и реализации мероприятий, направленных на диагностику и коррекцию детско-родительских отношений, направленных на формирование положительного образа отца и представлений об отцовстве.

Список литературы

1. Берлингейм Д. Доэдиповы отношения между отцом и ребенком // Журн. практ. психологии и психоанализа. – 2002. – № 2. – С. 60–67.
2. Борисенко Ю.В. Специфика психологической помощи семье в контексте работы с отцовством // Вестн. Кемеров. гос. ун-та. – 2010. – № 3. – С. 32–37.
3. Залужная М.В. Программно-целевой подход в процессе формирования ответственного отцовства // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 10 (1). – С. 132–135.
4. Калина О.Г., Холмогорова А.Б. Роль отца в психическом развитии ребёнка. – М., 2011.
5. Лукина А.А. Представления об отце у юношей и девушек из неполных семей как практическая проблема современной психологии // Вестн. Балт. Федер. ун-та им. И. Канта. Сер.: Филология, педагогика, психология. – 2008. – №11. – С. 55–57.
6. Овчарова Р.В. Исследование особенностей стиля семейного воспитания отцов и матерей дошкольников // Семья и родительство XXI век: сб. науч. тр. всерос. науч.-практ. интернет-конф. – 2009. – С. 46–49.
7. Фрейд З. Некоторые типы характеров из психоаналитической практики. – Мн., 1997.

Н. А. Лебедева

Практика использования справочной литературы как источника современных англоязычных аббревиатур в авиационной сфере

В статье рассматривается формирование навыков использования авиационной лексики и терминологии будущих авиационных работников. Автор описывает специфику авиационной лексики, требования к владению иностранным языком для авиационных специалистов. Обосновываются размышления об обучении иностранному языку в неязыковом вузе, его поэтапное изучение, обновление существующих учебников и учебных пособий, самостоятельное получение информации, путем использования открытых электронных ресурсов и информационных технологий. Автором предложено использование справочной литературы и электронных ресурсов как источника современной англоязычной терминологии и аббревиатур в авиационной сфере.

The article deals with the formation of skills in the use of aviation vocabulary and the terminology of future aviation staff. The aviation vocabulary specify, the foreign language requirements of aviation specialists are given. Reflections on the teaching of a foreign language in a non-linguistic university, it's step-by-step study, updating of existing textbooks and teaching text editions, independent obtaining of information by the means of massive open online resources and information technologies are discussed. The use of reference literature and open online resources as a source of modern English-speaking terminology and abbreviations in the aviation sphere are analyzed.

Ключевые слова: авиационный английский язык, аббревиатура, сокращения, фактор безопасности, кумулятивность, стандарты.

Key words: Aviation English, abbreviation, acronyms, safety factor, cumulativeness, standards.

Важную роль в авиационной сфере для специалистов играет профессиональная лексика, поскольку специализированные знания передаются следующему поколению профессионалов посредством устной и письменной речи. Сама профессиональная коммуникация включена в контекст профессиональной деятельности. Специальная или профессионально ориентированная лексика составляет ядро значений отраслевого языка и, употребляя авиационную лексику, специалистам легче ориентироваться в работе, где виден результат профессионального мышления [1, с. 24]. Лексика, используемая авиационными специалистами, обычно предназначена для выражения профессиональных категорий, предметов или явлений. Так, например, для многих студентов, изучающих авиационные профессии, настольной книгой становится General Flight Supplement Booklet – основное дополнение к руководству полетами, от компании Боинг

/Jeppesen/, где акцентируется знание профессионально ориентированной лексики как один из шагов на пути к желаемой профессии.

Важным для учебного процесса является формирование навыков использования авиационной лексики и терминологии на практических занятиях у студентов в университете гражданской авиации, что является фактором повышения безопасности полетов и обеспечения снижения количества авиационных происшествий в дальнейшем. Повышенное внимание уделяется формированию иноязычной профессиональной компетенции авиационного персонала в сфере владения английским языком. Недостаточная иноязычная компетенция может стать причиной возникновения ряда негативных факторов, таких как авиапроисшествия или инциденты. С учетом данных обстоятельств большой интерес представляет собой обучение коммуникации, касающейся всех аспектов речевой связи авиаспециалистов.

Целый ряд организаций занимаются вопросами формирования языковой компетенции авиаспециалистов в сфере авиационной лексики. Так, Международная организация гражданской авиации ИКАО, ICAO – International Civil Aviation Organization – активно оказывает поддержку специалистам в области обучения английского языка и языкового тестирования [14]. В соответствии с требованиями к знанию английского языка. Международная ассоциация английского языка в гражданской авиации – International Civil Aviation English Association – ICAEA внесла весомый вклад в конструктивные решения по актуальному вопросу. Ведущими организациями был принят ряд мер, касающихся требований к уровню владения разговорным английским языком и авиационным английским языком. Несмотря на то, что методы передачи коммуникации совершенствуются, а технологии технического перевода еще не достаточно отработаны [7], необходимость владения языком международного общения авиационными специалистами, например, в случае выхода из строя специального оборудования передачи данных, остается востребованной в любом случае.

Процесс накопления авиационной лексики английского языка длится с того момента, когда человечество стало делать попытки преодолеть силу притяжения. Интенсивно развивающаяся техника, зарождающиеся новые науки наполняли язык авиационной терминологией, обусловили ее разноуровневость и четкость значений [6]. Специфика авиационной лексики заключается прежде всего в ее особом назначении, которое целиком соотносится с ее основной функцией – по возможности точно выражать специальные понятия. Так, например, к одному из уровней относится *интернациональная лексика* [8], (*turbulence* – турбулентность, *stability* – стабильность, *factor* – фактор), которая используется для наименования большей части оборудования воздушного судна и помогает специалистам в области авиации быстро распознавать тип и класс оборудования. Во многом интернациональная лексика в области применения – авиации, требует постоянного уточнения в учебном процессе, так как обучающиеся на I, II и III семестрах еще не являются специалистами.

В некоторых учебных пособиях интернациональная лексика вводится перед изучаемым материалом, а в авиационных текстах, инструкциях, руководствах такая лексика дана без перевода, например: ИКАО – ICAO – International Civil Aviation Organization – Международная организация гражданской авиации, АБН – Aerodrome beacon – аэродромный маяк, ELBA – emergency location beacon aircraft, в других словарях aircraft emergency locator beacon – бортовой аварийный приводной радиомаяк. Активное внедрение интернациональной лексики удовлетворяет основному требованию – обеспечить точное указание на реальные объекты и способствовать оптимизации языковых средств в условиях усложнения информационного поля.

Вторая категория – это *терминологическая лексика*, которая обуславливает специальные понятия и имеет точные границы, устанавливаемые с помощью определений – дефиниций терминов, которые, как правило, публикуются в руководящих документах и приложениях. Термины составляют ядро значений специального отраслевого языка и передают основное содержание профессии. Одним из аспектов авиационных терминов является их кумулятивность, (от лат. *cumulatio* – увеличение, скопление) связанная с преемственностью знания и интернациональным характером развития науки и техники. Терминологическая лексика является необходимой во всех сферах человеческой деятельности, и в то же время терминологическая информация обладает свойством «устаревания» [9]. Используемые авиационные термины – это та информация для специалистов, которая оптимизирует рабочее состояние и призвана способствовать дальнейшему развитию творческой мысли и преобразованию деятельности человека в области воздушного транспорта.

Современные англоязычные аббревиатуры и сокращения в авиационной сфере. Несколько десятилетий назад стало увеличиваться количество аббревиатур и сокращений, но, к сожалению, специалисты языкового профиля занимались данным вопросом не в полном объеме или фрагментарно. Мощная экспансия англоязычных аббревиатур стала одним из распространённых способов создания таких номинативных единиц. Их рост связан с развитием авиации, внедрением новых технологий в авиацию и является актуальной темой и активным полем для дальнейших исследований.

Авиационные аббревиатуры и сокращения имеют целый ряд словообразовательных семантических и грамматических особенностей и используются во всех авиационных видах деятельности. В научной и технической литературе они занимают особое место, так как ориентированы в основном на представителей определенных профессиональных групп с экстралингвистическими знаниями. Это предопределяет нашу заинтересованность в исследовании данного вопроса, так как в процессе обучения этот пласт должен быть раскрыт и усвоен обучающимися другими методами, нежели усвоение авиационной лексики. В целях безопасности всей системы, акцент в руководствах и документах ставится, например, на аэронавигационной информации, где предоставляются спе-

циальные сокращения, выражения и коды, которые необходимы для составления определённых сообщений в профессиональной среде [12], в публикуемых сборниках указываются различия с сокращениями ИКАО. Но здесь следует сказать, что никакая часть данных документов и изданий не имеет права воспроизводиться без согласования с Международной организацией гражданской авиации.

Приведем в качестве общего примера обозначения А, В, С, D, Е, F для цифр 10, 11, 12, 13, 14, 15 в шестнадцатеричной системе исчисления, широко используемой в программировании при записи адресов и команд, а в авиации – при ведении коммуникационных сеансов. В целях кодирования, сокращения разделены на определенные категории: общего применения и категории некоторых специальных областей применения. Сами коды сопровождаются группой кодовых слов из определенных комбинаций, чтобы можно было понять дополнительную информацию относительно воздушного судна и передать необходимую информацию сообщениями о качестве сигналов. Применительно к процессу обучения это является одной из трудностей для усвоения аббревиатур обучающимися. Так, к ним относятся коды NOTAM – Notice To Airman, извещение для пилотов и Q-коды (Щ-коды) для аэронавигационной радиосвязи ИКАО. Например, QSP (ЩСП) имеет следующий смысл: *«Можете ли передать в (на)... бесплатно?»* или *«Я передам в (на)...бесплатно»* в качестве Q(Щ) кода. Кроме того, для некоторых сокращений указана область их применения, например: TLX – телеграфные сообщения; EUROCONT – документы, публикуемые органами ЕВРОКОНТРОЛЯ; CFMU – сокращения, используемые в работе центрального органа по регулированию потоков воздушного движения в Европе [13], что является подтверждением множества классификаций аббревиатур в авиационной отрасли.

На начальных этапах обучающиеся, прорабатывая базовые авиационные тексты, встречаются такие аббревиатуры, без которых невозможно понять специфики самого предмета специальности. Пример: IATA – International Air Transport Association = ИАТА Международная ассоциация воздушного транспорта [15]; GPS Global Positioning System = Глобальная система определения местоположения; ILS Instrument Landing System = ИЛС курсоглиссадная система посадки по приборам; GCA(S) = Ground Controlled Approach System – система захода на посадку по командам с земли; MAP = Missed Approach Point – точка ухода на второй круг; ETA = Estimated Time of Arrival – расчетное время прибытия.

Имеются сокращения, которые вводятся как кодовые, но это не аббревиатуры, а оставшиеся со времен широкого применения азбуки Морзе радиотелефонные коды, понятные узкому кругу специалистов в определенной области. Надо сказать, что некоторые из них скорее являются условными обозначениями, чем даже сокращениями: QNE = Barometric altitude on altimeter set on 760 scale – высота по барометрическому высотомеру, установленному на давление 760 мм; **QNH – давление**

на уровне моря в точке измерения, еще его называют давлением, приведенным к уровню моря; QFE (атмосферное давление, приведенное к уровню аэродрома; QFE – Question Field Elevation: Вопрос Высота Аэродрома); приведенное давление к среднему уровню моря – QNH (Question Nautical Height – Вопрос Морская Высота). Опыт работы выявляет, что заучивание таких аббревиатур списком является малоэффективным способом и требует новых приемов в процессе их усвоения.

Знание сокращений, аббревиатур способствует оптимизации рабочего времени и более глубокому пониманию специфики работы в авиационной отрасли. Нужно отметить, что в учебных пособиях зарубежных и отечественных авторов по авиационному английскому языку наблюдается тенденция к увеличению обращения к информативному полю аббревиатур и сокращений. Наше обращение к словарям и справочникам представляется оправданным для решения существующей дидактической проблемы. Справочная литература является полноправным источником современных англоязычных аббревиатур в авиационной сфере, но, учитывая объем этих данных, в учебных пособиях во многом приводятся примеры наиболее частотных употреблений, поэтому большая часть практики выносится на самостоятельную подготовку обучающихся, которая должна быть регламентирована и подконтрольна. Так, иллюстративный прием остается оправданным и работающим на практике. Визуализация кабины учебного самолета Cessna – 172S, DA-42NG, где на тумблерах прописаны (отражены) сокращения и аббревиатуры, которые необходимо знать наизусть будущим пилотам, является ярким примером из практики. Учитывая производственную необходимость в знании таких аббревиатур и сокращений, необходимо искать неординарные приемы, способствующие глубокому запоминанию необходимых аббревиатур.

Обзор авиационных словарей, документов, глоссариев, которые используются в процессе обучения и для самостоятельной подготовки, заключается в том, чтобы концентрировать в новых лексических единицах средства выражения, обобщать восприятие содержательной стороны, что способствует возрастанию результативности информации и увеличению скорости их восприятия, и, соответственно, приводит к снижению временных пределов поступления информации. Рассмотрим некоторые из существующих справочных материалов, которые используются дополнительно на практике в учебном процессе.

Обзор некоторых применяющихся на практике словарей, справочников в учебном процессе. В пределах статьи и осуществляемого исследования материалов, используемых в образовательном процессе, нами представлено шесть словарей на предмет выявления основных определений, сокращений, аббревиатур, кодов, необходимых при изучении авиационного, технического английского языка, используемых в авиации. Основным материалом для проведения анализа послужили следующие отечественные и иностранные словари: 1) Добрунова Т. В., Кузьмин Б. И., Лебедева Н. А., Сарычев В. А. «Авионика. Словарь-справочник.

Avionics Glossary» (2007); 2) Кузьмин Б. И., Лебедева Н. А., Липин А. В., Сарычев В. А., Шабалин Е. А. «CNS/ATM Glossary. Справочник-словарь терминов и аббревиатур» (2008); 3) Марасанов В. П. «Англо-русский словарь по гражданской авиации» (2008); 4) Афанасьев Г. И. «Русско-английский сборник авиационно-технических терминов» (1995); 5) Онлайн-словарь: The Web's Largest Resource for Acronyms and Abbreviations [10]. 6) Дэвид Крокер – Crocker David. Dictionary of Aviation. Авиационный словарь. Этими словарями пользуются не только обучающиеся, но и специалисты гражданской авиации.

Словарь-справочник аббревиатур «Avionics Glossary» [3] предназначен для специалистов, работающих с авионикой: инженерам, маркетологам, менеджерам авиационных предприятий, эксплуатантам авиационной техники, где в своей основе приводятся термины и определения системы CNS/ATM, что значит связь, навигация, наблюдение/организация воздушного движения. Основное внимание уделяется англоязычным аббревиатурам, используемым в технической документации по авионике. Авторы уточняют, что многие сокращения и аббревиатуры за рубежом доведены до совершенства и узакониваются промышленными предприятиями, организациями, после чего ни в рекламных, ни в научно-технических материалах не переводятся и не раскрываются [3, с. 14]. Именно поэтому в словаре приведена попытка раскрыть основные, наиболее употребляемые и применяемые сокращения и аббревиатуры для данной категории обучающихся с переводом. В первой части используются сокращения, аббревиатуры с определениями, например: Report of access subnet (SNACP Subnetwork Access Protocol) – протокол доступа подсети (действующий протокол, используемый для получения обслуживания от отдельной подсети); во второй части исключительно сами аббревиатуры и сокращения: DFU – Digital Function Unit – Цифровой блок; DNG – Distance to Go – Дальность полета до пункта; ISAR – Inverse Synthetic Aperture Radar (INVERSE SAR) – Радиолокатор с инверсной синтезированной апертурой. В словаре сделана попытка использовать наиболее частотные аббревиатуры, сокращения, которые необходимо знать в рамках учебного процесса и учитывая междисциплинарные связи.

Целью «CNS/ATM Glossary» – справочника-словаря терминов и аббревиатур [4] является более глубокий подход к нормативно-техническим документам Министерства транспорта РФ, Росавиации и Росаэронавигации, аббревиатурам, используемым в технической документации в основном на производстве, в системе: система связи, навигации и наблюдения (CNS – Communication, Navigation, Surveillance) и организации воздушного движения (ATM – Air Traffic Management), радиоэлектронного оборудования, включая и бортовое. В словаре отражены и определения Концепции ИКАО, и некоторые системы CNS/ATM. Преимуществом данного словаря является профессиональная ориентация на процесс информационного обеспечения участников воздушного движения, ответственных за состояние безопасности и регулярности авиационных перевозок. Контент словаря позволяет сопоставлять английский и русский эквиваленты, что

облегчает понимание в процессе обучения и усвоения аббревиатур и сокращений, кроме того, осуществлять самоконтроль при самостоятельном изучении информации по специальности. Пример: Approved route – a path of connection which is predetermined by administrative area routings as suitable for a given type and a category of the traffic – санкционированный тракт – тракт связи, который административным органом(ми) области(тей) маршрутизации предопределен как подходящий для данного типа и категории трафика; ADS-Automatic [ˌɑːtə'mætɪk] Dependent [di'pen'dant] Surveillance [sɜː'veɪlən(t)s] – символ, используемый для обозначения автоматического зависимого наблюдения (АЗН).

На наш взгляд, попытка использовать самые основные аббревиатуры и сокращения из документов, оптимизируя учебное время, является наиболее продуктивным ходом в этом направлении. Но, к сожалению, у данного справочника-словаря имеются технические недостатки – ошибки при переводе некоторых терминов.

Англо-русский словарь по гражданской авиации Марасанова В.П. является весьма актуальным в учебном процессе. Он содержит более 24 тысяч терминов по многим разделам гражданской авиации, таким как структура и деятельность гражданской авиации, проектирование, испытания, производство и эксплуатация судов, сокращения и условные обозначения, радиообмен, наземное и аварийно-спасательное оборудование гражданских аэропортов. В нем представлены ведущие английские термины, которые расположены в алфавитном порядке. Составные термины, состоящие из определяемых слов и определений, в нем следует искать по определяемому (ведущему) слову. Например, термин cargo aircraft следует искать в гнезде aircraft [5]. Приведем несколько примеров: AACS [airways and air communications service] служба воздушных сообщений; AAI [approach angle indicator] указатель угла захода на посадку; AAL [above aerodrome level] относительно уровня аэродрома; над уровнем аэродрома. Словарь используют в основном при переводе аутентичных авиационных текстов не только на практических занятиях, но и при разработке студентами проектов-презентаций для участия в научно-исследовательской работе, так как автором были учтены самые последние информационные данные в сфере гражданской авиации.

Одной из фундаментальных работ в этом направлении можно назвать русско-английский сборник авиационно-технических терминов Г.И. Афанасьева, где содержится более 50 тыс. терминов, терминологических выражений, аббревиатур, сокращений, но он незаслуженно забыт, хотя приложение содержит более 150 иллюстраций по конструкции, оборудованию, летной эксплуатации, наземному обслуживанию и ремонту самолетов и вертолетов. Наглядность во многом облегчает работу на практических занятиях. Сборник задуман автором по гнездовой схеме, где основной термин, например, «шасси» – «landing gear», представляют с общим определением как на русском, так и английском языке и сопутствующими определениями – «шасси, жестко закрепленное к силовым элементам планера самолета» – «a landing gear which is rigidly attached to the primary structure of an aircraft» [2], затем с наиболее распространенными словосочетаниями, содержащими термины; выражения с глаголом содержащим

этот термин. Представлен ряд синонимов, например: «датчик – transmitter; sensor: pickup», что расширяет лексический запас. Но, учитывая новые требования в языковой подготовке, уметь своими словами донести информацию – термины, достаточно сложно усваивается обучающимися.

Авиационный словарь Дэвида Крокера востребован специалистами данной отрасли. Представлены ключевые авиационные термины, определения, включая специализированную техническую лексику [11]. Словарь используется в самостоятельной работе, что позволяет студентам не только конкретизировать и последовательно изучать английские термины, сокращения, но и раскрывать суть конкретных конструкций и систем воздушного судна, которые в зарубежных пособиях даны фрагментарно или вовсе не представлены, за исключением специальной литературы. Пример: QTE – true bearing – истинный пеленг самолета; the direction to an object from a point – направление на объект из точки; expressed as a horizontal angle measured clockwise from true North; выражается как горизонтальный угол, измеряемый по часовой стрелке от истинного Севера. Словарь позволяет расширить и пополнить лексический запас обучающихся, а также решать дополнительные лексические задачи на практических занятиях по дисциплинам *авиационный английский язык* и *технический английский язык*.

Онлайн-словарь The Web's Largest Resource for Acronyms and Abbreviations – это крупнейший сетевой ресурс акронимов и аббревиатур, удобный ресурс в практической работе, при наличии Интернета. Облегчает работу и сам интерфейс, где в поисковой строке при вводе сразу предлагаются возможные варианты нужной информации из разных профессиональных сфер. Обучающиеся могут легко догадаться, где находится необходимая информационная категория. Предлагается поиск по следующим вариантам: аббревиатура – термин, термин-аббревиатура или слово из термина и собственно перевод, что оптимизирует процесс самого поиска и подбора необходимой информации. Студенты используют информацию в самостоятельной работе и при переводе аутентичных текстов, где встречаются незнакомые аббревиатуры, сокращения, акронимы. Приводя общую информацию по интерфейсу, мы не касаемся здесь дополнительных опций, которые в большом количестве присутствуют на данном портале. В основном онлайн-словарь используют в самостоятельной работе, при подготовке к проектам и презентациям, конкурсам, олимпиадам, для подготовки к выпускной квалификационной работе на английском языке.

Мы не ставили перед собой задачу выявления лучшего словаря или электронного ресурса, но обзор предложенных источников на английском языке для авиационных специальностей просматривает необходимость дальнейшего использования такого рода изданий нового поколения. Принимая во внимание реализацию Программы подготовки кадров «Следующее поколение авиационных специалистов (NGAP)», сформулированной ИКАО, и исполнение Резолюции 37-й Ассамблеи ИКАО «О внедрении концепции управления процессом обеспечения отрасли высококвалифицированным авиационным персоналом нового поколения» [14], предлагается

использовать более широкий спектр современных терминологических единиц. Таким образом, тенденция роста аббревиатур, акронимов, сокращений в сфере авиации только увеличивается. Учитывая развитие технологий в авиационной отрасли необходимо в дальнейшем решать вопрос о новых методах обучения терминологии, классификации и семантизации терминов, аббревиатур, сокращений для использования в практических целях не только для обучающихся, но и для специалистов-практиков. Вопрос о необходимости использования новых приемов для усвоения стремительно развивающейся действительности остается открытым.

Список литературы

1. Алексеева Л.Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Курс лекций: метод. пособие. – СПб.: СПбГУ, 2007. – 136 с.
2. Афанасьев Г.И. Русско-английский сборник авиационно-технических терминов. – М.: Авиаиздат, 1995. – 640 с.
3. Добрунова Т.В., Кузьмин Б.И., Лебедева Н.А., Сарычев В.А. Авионика. Словарь-справочник. Avionics Glossary / Университет ГА. СПб., 2007. – 190 с.
4. Кузьмин Б.И., Лебедева Н.А., Липин А.В., Сарычев В.А., Шабалин Е.А. CNS/ATM Glossary: Справочник-словарь терминов и аббревиатур / под ред. проф. Е.Л. Белоусова и Б.И. Кузьмина. – СПб.; Н. Новгород: ООО «Агентство “ВиТ-принт”», 2008. – 304 с.
5. Марасанов В.П. Англо-русский словарь по гражданской авиации. – М.: Скорпион-Россия, 1996. – 560 с.
6. Образцов П.И., Иванова О.Ю. Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку на неязыковых факультетах вузов. – Орел: ОГУ, 2005. – 114 с.
7. Рухлинский В.М., Большедворская Л.Г., Малышева Л.Е. Next generation of aviation professionals reserve formation methodology. A 37-WP/111 TE/49 31/8/10. Assambly – 37 TH Session, Канада, Монреаль.
8. Суюнбаева А.Ж., Бухарбаев М.А. Интернациональная лексика в составе авиационной терминологии // Вестн. Оренбург. гос. ун-та. – 2016. – №3 (191). – С. 46.
9. Ярмашевич М.А. Структура и семантика аббревиатур // Изв. Саратов. Ун-та. Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика. – 2013. – Т. 13. – Вып. 3. – С. 5.
10. Abbreviations [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.abbreviations.com>.
11. Crocker David. Dictionary of Aviation. 2nd edition. – A&C Black, Bloomsbury, 2007. – 290 с.
12. Doc 8400. Правила аэронавигационного обслуживания. Сокращения и коды ИКАО Правила аэронавигационного обслуживания. – 8-е изд. – 2010. Международная организация гражданской авиации.
13. Eurocontrol [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.eurocontrol.int>
14. ICAO [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.icao.int/Pages/default.aspx>
15. Marassanov V. P. English – Russian Dictionary of Civil Aviation. – М.: Скорпион, 1996. – 560 с.

*А. Б. Плужник, И. Г. Широкова, Е. В. Лаврентьева,
К. С. Коржук, В. В. Орешкова*

Формирование внутришкольной системы оценки подготовки обучающихся для основного общего образования с использованием автоматизированной системы измерений

В статье описываются результаты выполненной педагогическим коллективом школы № 253 опытно-экспериментальной работы по созданию средств педагогических измерений, их апробации и вводом в автоматизированную систему измерений (АСИ) для выпускников 9-х классов по предметам естественнонаучного цикла, общественным наукам и информатике. Разработанные средства педагогических измерений можно рассматривать как компонент внутришкольной системы мониторинга качества образования.

The work of the teaching staff of school № 253 is described in the article this experimental work is on creation of means of pedagogical testing, their testing and introduction in the automated measurement system for the students of the 9-th form on sciences subjects, social sciences and informational technologies. The worked out means of pedagogical testing can be considered as a component of the inside school system of monitoring of education quality.

Ключевые слова: Мониторинг качества образования, кодификатор предметной области, коэффициент грамотности, эталоны предметных областей, шкалирование, стандартизация, средство измерения (тест), автоматизированная система педагогических измерений.

Key words: Monitoring of education quality, codificator of the subject spheres, the competence coefficient, the standards of subject spheres, scaling, standartization, test, automated system of pedagogical testing.

Проверка и оценка знаний – одна из важнейших проблем системы образования любого уровня. В современной школьной практике уделяется особое внимание тестированию как одному из наиболее технологичных методов педагогической диагностики. Возможность его автоматизации позволяет обеспечить массовость и оперативность контроля, достоверность и надёжность полученных результатов педагогических измерений, что особенно актуально в условиях нарастающей информатизации общества.

Школа № 253 Приморского района Санкт-Петербурга в течение нескольких лет участвует в сетевом эксперименте по созданию районной системы независимой оценки качества образования (СНОКО).

Независимая оценка – это получение сведений об образовательной деятельности, качестве подготовки обучающихся и реализации образовательных программ.

Необходимость независимой оценки качества образования закреплена и обоснована принятием соответствующих нормативно-правовых актов, регламентирующих деятельность образовательных учреждений в данной области: ст. 95 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273; ст. 6 Федерального закона от 21.07.2014 г. № 256 – ФЗ «О внесении изменений в отдельные акты Российской Федерации по вопросам проведения независимой оценки качества оказания услуг организациями в сфере культуры, социального обслуживания, охраны здоровья и образования».

СНОКО включает в себя два направления:

1) независимую оценку качества подготовки учащихся в предметных областях знаний; 2) независимую оценку качества и эффективности педагогической деятельности работников отрасли образования.

В данной статье представлен инновационный продукт, полученный педагогическим коллективом школы № 253 в процессе создания средств педагогических измерений, их апробации и вводом в АСИ для выпускников 9-х классов по предметам естественно-научного цикла, общественным наукам и информатике. Разработанные средства педагогических измерений можно рассматривать как компонент внутришкольной системы мониторинга качества образования.

Мониторинг – это система специально организованных исследований и измерений, сбора, обработки, хранения и распространения информации о состоянии образовательной системы или отдельных её элементов.

Мониторинг качества образования исследует три направления:

1. Качество образовательных результатов: предметные результаты обучения; метапредметные; личностные результаты; достижения обучающихся в конкурсах, соревнованиях, олимпиадах; удовлетворённость родителей качеством образовательных результатов.

2. Качество реализации образовательного процесса: основные образовательные программы (соответствие требованиям ФГОС и контингенту обучающихся); дополнительные образовательные программы (соответствие запросам родителей и обучающихся); реализация учебных планов и рабочих программ (соответствие ФГОС); качество уроков и индивидуальной работы с обучающимися; качество внеурочной деятельности.

3. Качество условий, обеспечивающих образовательный процесс: материально-техническое обеспечение; информационно-развивающая среда; кадровое обеспечение (включая повышение квалификации, аттестацию, инновационную и научно-методическую деятельность педагогов); работа коллегиального органа управления школой – педагогического совета, развитие ученического самоуправления, вовлечение родительской общественности в образовательный процесс школы; документооборот и нормативно-правовое обеспечение (включая программу развития школы).

Так как предметные результаты обучения составляют основу оценки образовательных результатов, остановимся на них более подробно. В процессе формирования системы внутришкольного мониторинга был решён

комплекс задач, связанных с проблемами педагогических измерений: определён объект измерения; согласованы принципы, методы и методика измерения; выбрано средство измерения; оценена достоверность полученных результатов.

Объект измерения – грамотность обучающихся в соответствующей предметной области, определяемая как «одно из свойств интеллекта, количественной мерой которого является объём усвоенных им научных понятий в виде соответствующей системы связанных между собой ЗУН» [2]. Являясь общей характеристикой в качественном отношении для человека, грамотность в количественном отношении индивидуальна. Объём ЗУН и время, затраченное на их формирование, конечны для каждого отдельного этапа образования, поэтому грамотность можно измерить. Методика измерения коэффициента грамотности обучающихся в соответствующей предметной области описана ранее [7, с. 165].

Предметом нашего исследования стал коэффициент грамотности обучающихся по предметам естественно-научного цикла (химии, биологии, физике), общественным наукам (истории России и обществознанию) и информатике.

При проведении измерений коэффициента предметной грамотности используется метод сравнения его с эталонной мерой, представляющей собой систему содержательных элементов указанной выше предметной области, которая подлежит обязательному усвоению на ступени основного общего образования в соответствии с учебной программой и ФГОС.

Эталонная мера может быть представлена в виде таблицы – кодификатора, где определены подсистемы (блоки) элементов содержания соответствующей предметной области, а также структурные элементы содержания, входящие в блок. Предметные кодификаторы представлены в работах [5, с. 34–37; 6, с. 37–40].

Следует отметить, что в зависимости от целей измерения каждый отдельный элемент содержания может рассматриваться либо как отдельная система (в этом случае можно проводить промежуточное тестирование), либо как компонент целостной системы (если нужно провести итоговое тестирование по всему курсу учебной дисциплины). В ходе ОЭР было проведено тестирование обучающихся в указанных предметных областях знаний как промежуточное (за первое полугодие), так и итоговое (за весь учебный год). В данной статье обсуждаются результаты итогового онлайн-тестирования выпускников 9-х классов по предметам естественно-научного цикла и информатике.

Метод измерения – это метод тестирования, приобретающий в современной практике особое значение как один из наиболее технологичных методов педагогической диагностики, который можно автоматизировать. Автоматизация позволяет обеспечить массовость контроля, надёжность и достоверность полученных результатов педагогического измерения. Кроме того, при тестировании обеспечиваются равные условия для испы-

туемых, что позволяет объективно сравнивать их достижения. Объективность заключается в отсутствии вмешательства человека в процесс оценивания результата обучения учащихся, оценивается не сам учащийся, а уровень его знаний.

Цель измерения – определение области «незнания» обучающегося в соответствующей предметной области знания. Научной основой работы является метрологический подход к проведению объективных педагогических измерений, позволяющий сопоставлять результаты измерений. Методика исследования качества средств измерений, исходя из особенностей построения АСИ, приведена в работах С.А. Бояшовой [2; 3]. Средство педагогического измерения – тест. Точность измерений строится на основе шкалирования – сравнения коэффициента грамотности с эталонной мерой.

Кодификатор по учебным предметам «Химия» и «Биология» включает по семь блоков, 30 заданий по химии, 33 – по биологии; «Физика» – пять блоков, 27 заданий; по восемь блоков по общественным наукам, 31 задание по истории России и 30 заданий по обществознанию; 5 блоков и 19 заданий по информатике.

За каждое верно решённое задание учащийся получает 1 балл, за неверно выполненное задание – 0 баллов. На решение всех заданий по каждому из предметов испытуемым отводится 45 минут.

Все задания в указанных предметных областях отобраны из содержания учебных программ школьных предметов базового уровня в соответствии с УМК: «Химия. 9 класс» О.С. Gabriелян, «Биология. 5–9 классы» В.В. Пасечник, В.В. Латюшин, Г.Г. Швецов, «Физика. 9 класс» А.В. Пёрышкин, Е.М. Гутник, «История России. XX – начало XXI века» А.А. Данилов и др., «Обществознание. 9 класс» Л.Н. Боголюбов и др., «Информатика и ИКТ. 9 класс» Л.Л. Босова и Н.Д. Угринович.

Для оценки уровня сформированных знаний, умений и навыков, приобретённых обучающимися, в содержание тестов включены задания для проверки основных понятий и соответствующих им терминов, которые составляют основу учебных программ. Основные понятия образуют группы (системы) понятий, которыми должен оперировать обучающийся.

Отобранные задания размещены в системе теста в соответствии с принципом упорядочения элементов в определённую форму, которая является способом организации и существования содержания.

Тестовые задания в блоках представлены в разных формах: задания закрытого типа; задания на соответствие (восстановление соответствия); задания на восстановление последовательности; задания открытого типа.

Учебные элементы, включённые в тест в соответствии с кодификатором, рассматриваются как система, организованная с целью передачи (преподавание) и усвоения учащимися (учение) общественно значимых знаний, умений, навыков в конкретной научной области.

Кодификатор – основа построения первичного числового эталона соответствующей предметной области высшего класса точности (первичный). Последующие эталоны (с меньшей степенью валидности) строятся по принципу уменьшения числа структурных элементов в первичном эталоне на единицу (табл. 1).

Таблица 1

Эталоны предметных областей (9 класс, базовый уровень)

Эталоны	Предметные области, блоки							Всего элементов
	Химия							
	1	2	3	4	5	6	7	
Первичный	4	6	3	4	4	4	5	30
1 класса	3	5	2	3	3	3	4	23
2 класса	2	4	1	2	2	2	3	16
3 класса	1	3	0	1	1	1	2	9
4 класса	0	2	0	0	0	0	1	3
Биология								
Первичный	4	5	5	6	5	4	4	33
1 класса	3	4	4	5	4	3	3	26
2 класса	2	3	3	4	3	2	2	19
3 класса	1	2	2	3	2	1	1	12
4 класса	0	1	1	2	1	0	0	5
Физика								
Первичный	7	6	5	4	5			27
1 класса	6	5	4	3	4			22
2 класса	5	4	3	2	3			17
3 класса	4	3	2	1	2			12
4 класса	3	2	1	0	1			7
История								
Первичный	4	7	4	4	3	3	3	31
1 класса	3	6	3	3	2	2	2	23
2 класса	2	5	2	2	1	1	1	15
3 класса	1	4	1	1	0	0	0	7
Обществознание								
Первичный	3	4	4	4	3	4	5	30
1 класса	2	3	3	3	2	3	4	22
2 класса	1	2	2	2	1	2	3	14
3 класса	0	1	1	1	0	1	2	6
Информатика								
Первичный	5	4	4	3	3			19
1 класса	4	3	3	2	2			14
2 класса	3	2	2	1	1			9
3 класса	2	1	1	0	0			4

Эталон 4-го класса является непригодным вследствие потери блоков элементов содержания, определённых в кодификаторе. На основании эталонов в соответствующей предметной области проводится шкалирование и стандартизация оценки (табл. 2):

Таблица 2

Шкалирование и стандартизация оценки в предметных областях

Эталоны	Ср. значение коэффициента предметной грамотности	Оценочные интервалы	5-балльная шкала	100-балльная шкала
1	2	3	4	5
Химия				
Высший	1	1–0,77	5	100–77
Первый	0,76	0,76–0,52	4	76–52
Второй	0,51	0,51–0,28	3	51–28
Третий	0,27	0,27–0,09	2	27–9
Биология				
Высший	1	1–0,79	5	100–79
Первый	0,78	0,78–0,58	4	78–58
Второй	0,57	0,57–0,36	3	57–36
Третий	0,35	0,35–0,14	2	35–14
Физика				
Высший	1	1–0,82	5	100–82
Первый	0,81	0,81–0,63	4	81–63
Второй	0,62	0,62–0,43	3	62–43
Третий	0,42	0,42–0,24	2	42–24
История России				
Высший	1	1–0,73	5	100–73
Первый	0,72	0,72–0,45	4	72–45
Второй	0,44	0,44–0,18	3	44–18
Третий	0,17	0,17–0	2	17–0
Обществознание				
Высший	1	1–0,74	5	100–74
Первый	0,73	0,73–0,46	4	73–46
Второй	0,45	0,45–0,19	3	45–19
Третий	0,18	0,18–0	2	18–0
Информатика и ИКТ				
Высший	1	1–0,73	5	100–73
Первый	0,72	0,72–0,45	4	72–45
Второй	0,44	0,44–0,18	3	44–18
Третий	0,18	0,18–0	2	18–0

Данные для предметной области Физика приведены на рис. 1–4 и в табл. 3:

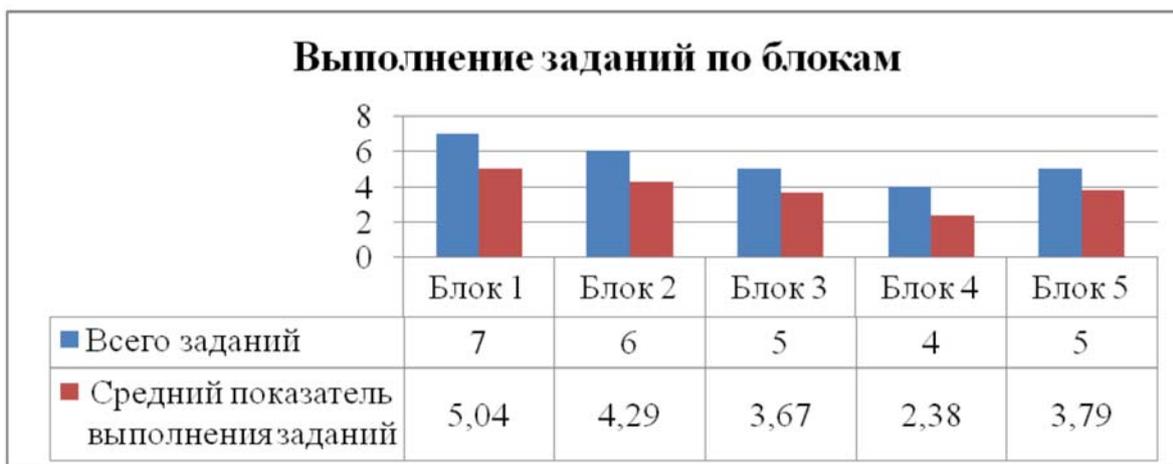


Рис. 1. Выполнение заданий по блокам в предметной области Физика

В соответствии с рис. 1 хуже всего испытуемые справились с заданиями блока 4 «Электромагнитные явления», лучше всего – с заданиями блока 5 «Квантовые явления». Этот же вывод подтверждают данные табл. 3, где приведено распределение тестовых баллов по блокам в предметной области Физика.

Таблица 3

Распределение тестовых баллов по блокам в предметной области «Физика»

	1 блок	2 блок	3 блок	4 блок	5 блок
Всего заданий	7	6	5	4	5
Средний показатель выполнения заданий	5,04	4,29	3,67	2,38	3,79

Распределение коэффициентов физической грамотности по блокам представлено на рис. 2.



Рис. 2. Распределение коэффициентов физической грамотности

Как показывают данные рис. 2, результаты коэффициентов физической грамотности обучающихся по блокам коррелируют с данными рис. 1 и табл. 3.

Оценки, полученные испытуемыми в предметной области Физика по 100- и 5-балльной шкалам, приведены на рис. 3, 4:



Рис. 3. Оценка испытуемых в предметной области Физика



Рис. 4. Оценка испытуемых в предметной области Физика

Среднее распределение баллов испытуемых по 100-балльной шкале в предметной области Физика составляет 70,4, по 5-балльной шкале – 3,8.

Результаты тестирования online испытуемых для предметной области Химия приведены на рис. 5–8 и табл. 4.

Таблица 4

Распределение тестовых баллов по блокам в предметной области «Химия»

	1 блок	2 блок	3 блок	4 блок	5 блок	6 блок	7 блок
Всего заданий	4	6	4	4	4	4	5
Ср. показатель выполнения заданий	3,79	4,79	2,17	3,38	3,17	3,33	3,83

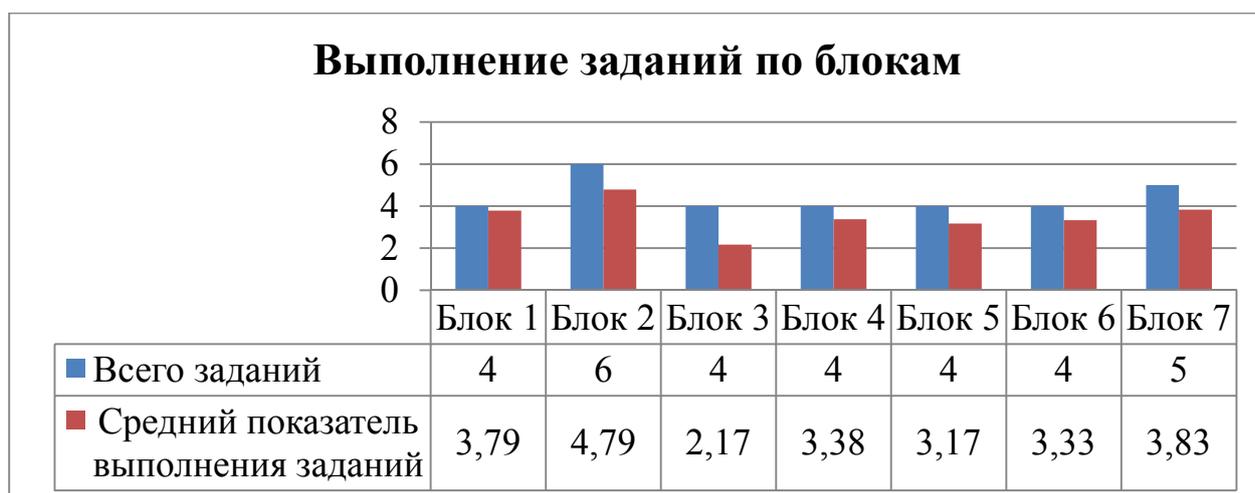


Рис. 5. Выполнение заданий по блокам в предметной области Химия

Данные, приведенные на рис. 5. показывают, что хуже всего испытуемые справились с заданиями блока 3 «Металлы главных подгрупп», лучше всего – с заданиями

блоков 1 «Введение. Общая характеристика химических элементов» и 2 «Общая характеристика металлов». Этот же вывод подтверждает распределение тестовых баллов по блокам (табл. 4).

Распределение коэффициентов химической грамотности по блокам представлено на рис. 6.

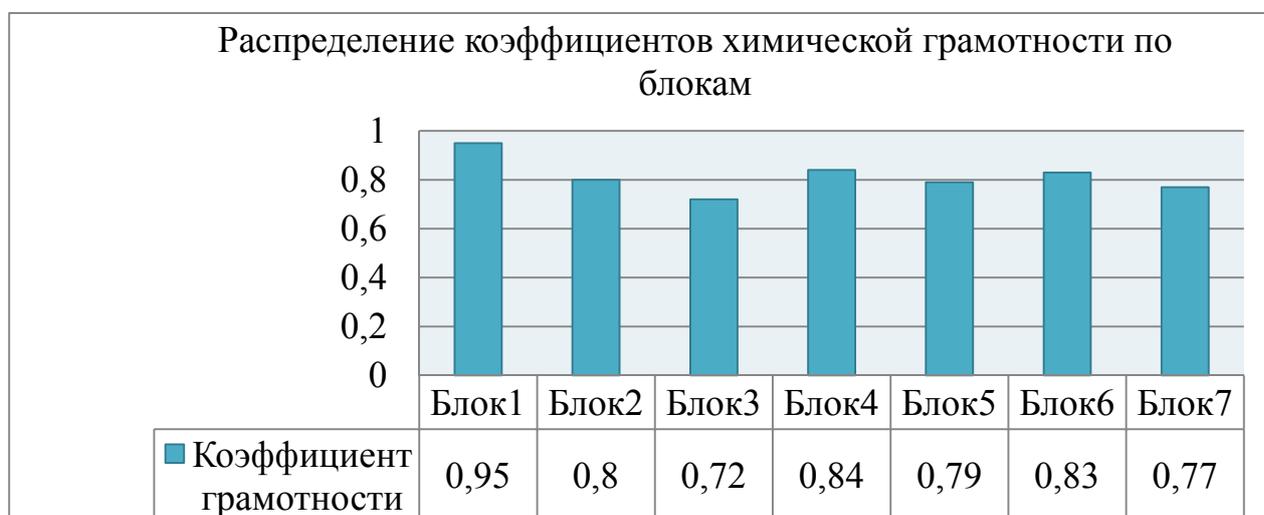


Рис. 6. Распределение коэффициентов химической грамотности

Согласно рис. 6, наименьший коэффициент химической грамотности испытуемые продемонстрировали при выполнении заданий блока 3, что коррелирует с данными рис. 5 и табл. 4.

На рис. 7 и 8 представлены оценки обучающихся в предметной области Химия по 100-балльной и 5-балльной шкалам.



Рис. 7. Оценка испытуемых в предметной области Химия



Рис. 8. Оценка испытуемых в предметной области Химия

Среднее распределение баллов испытуемых по 100-балльной шкале в предметной области Химия составляет 81,49, по 5-балльной шкале – 4,46.

Результаты онлайн-тестирования учащихся в предметной области Биология приведены на рис. 9–12 и в табл. 5.

Таблица 5

Распределение тестовых баллов по блокам в предметной области «Биология»

	1 блок	2 блок	3 блок	4 блок	5 блок	6 блок	7 блок
Всего заданий	4	5	5	7	4	4	4
Ср. показатель выполнения заданий	2,5	2,7	2,7	4,3	2,3	3,0	2,3

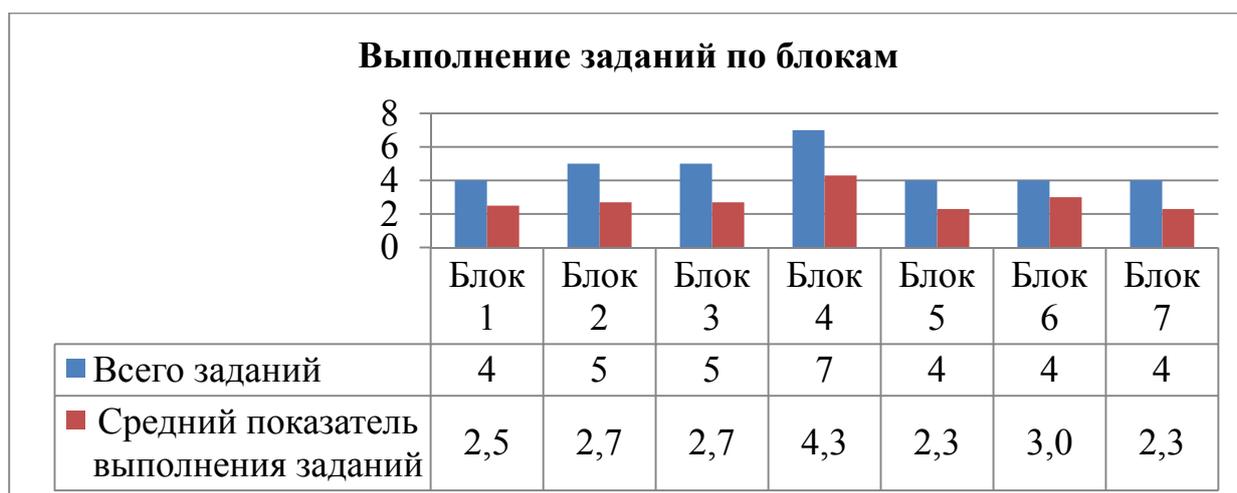


Рис. 9. Выполнение заданий по блокам в предметной области Биология

В соответствии с рис. 9 наименьший результат испытуемые показали при выполнении заданий блоков 5 «Популяционно-видовой уровень», 2 «Молекулярный уровень» и 3 «Клеточный уровень», что коррелирует с данными табл. 5, характеризующей распределение тестовых баллов по блокам в предметной области Биология.

Распределение коэффициентов биологической грамотности по блокам представлено на рис. 10, согласно которой наименьший коэффициент биологической грамотности испытуемые продемонстрировали при выполнении заданий вышеуказанных блоков 2, 3 и 5, что соотносится с данными рис. 9 и табл. 5.

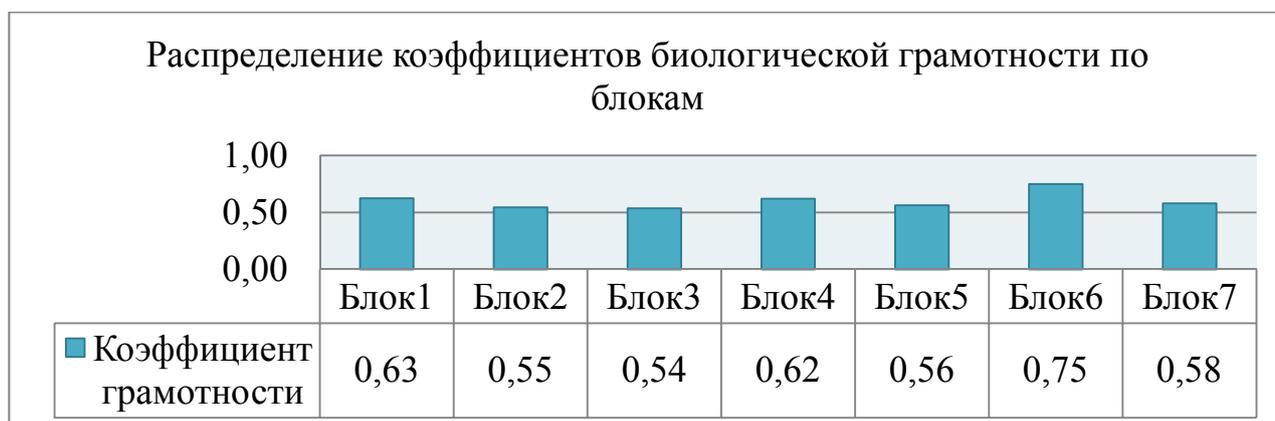


Рис. 10. Распределение коэффициентов биологической грамотности

Оценки, полученные испытуемыми в предметной области Биология по 100- и 5-балльной шкалам, приведены на рис. 11, 12:



Рис. 11. Оценка испытуемых в предметной области Биология

Среднее распределение баллов испытуемых по 100-балльной шкале в предметной области Биология составляет 60,3, по 5-балльной шкале – 3,1.



Рис. 12. Оценка испытуемых в предметной области Биология

Экспериментальные данные, полученные при онлайн-тестировании учащихся 9-х классов для предметной области Информатика и ИКТ, представлены на рис. 13–16 и в табл. 6:

Таблица 6

*Распределение тестовых баллов
в предметной области «Информатика»*

	1 блок	2 блок	3 блок	4 блок	5 блок
Всего заданий	5	4	4	3	3
Средний показатель выполнения заданий	4,58	2,38	3,46	2,46	2,63

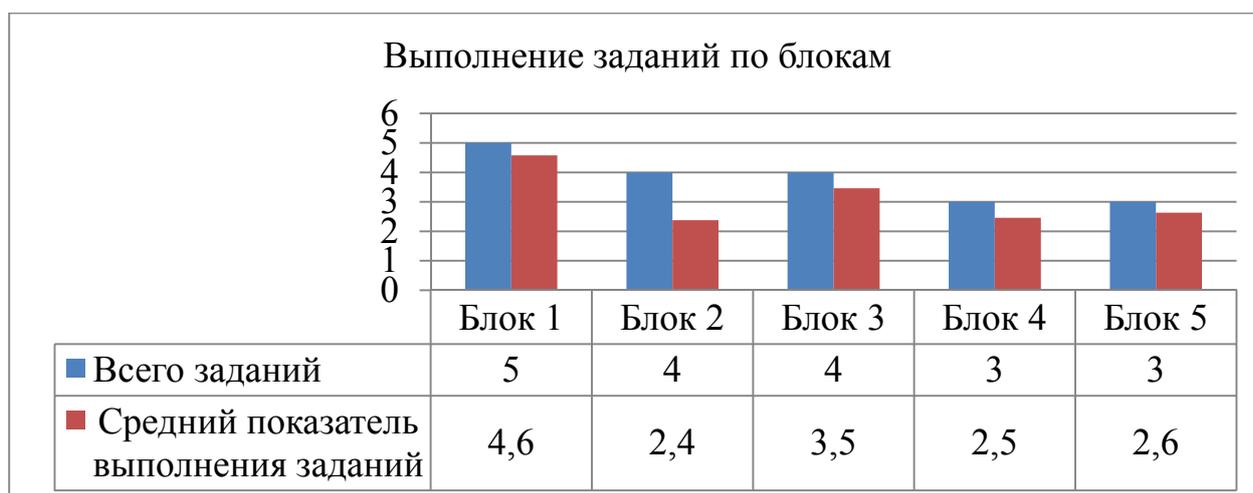


Рис. 13. Выполнение заданий по блокам в предметной области Информатика и ИКТ

Из рис. 13 следует, что наименьший результат обучающиеся показали при выполнении заданий блока 2 «Кодирование информации», наилучший результат – при выполнении заданий блока 1 «Системы счисления». Это же подтверждают данные табл. 6.

Распределение коэффициентов грамотности по блокам в предметной области Информатика представлено на рис. 14.

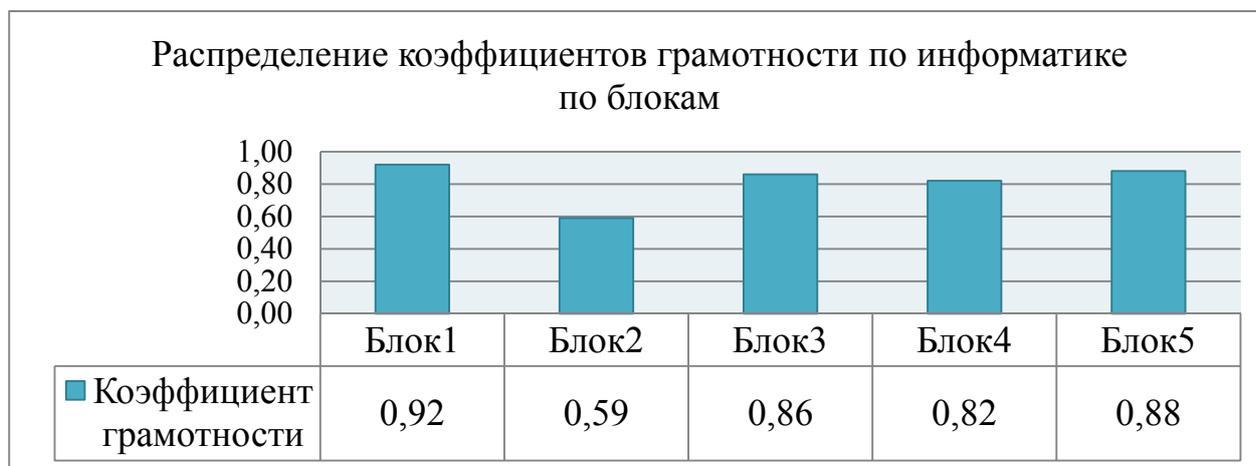


Рис. 14. Распределение коэффициентов грамотности по блокам

На рис. 14 показано, что наименьший коэффициент грамотности у обучающихся по блоку 2, наибольший – по блоку 1. В целом следует отметить, что испытуемые достаточно хорошо справились с тестовыми заданиями всех блоков.

Оценки, полученные испытуемыми в предметной области Информатика по 100- и 5-балльной шкалам, приведены на рис. 15, 16.

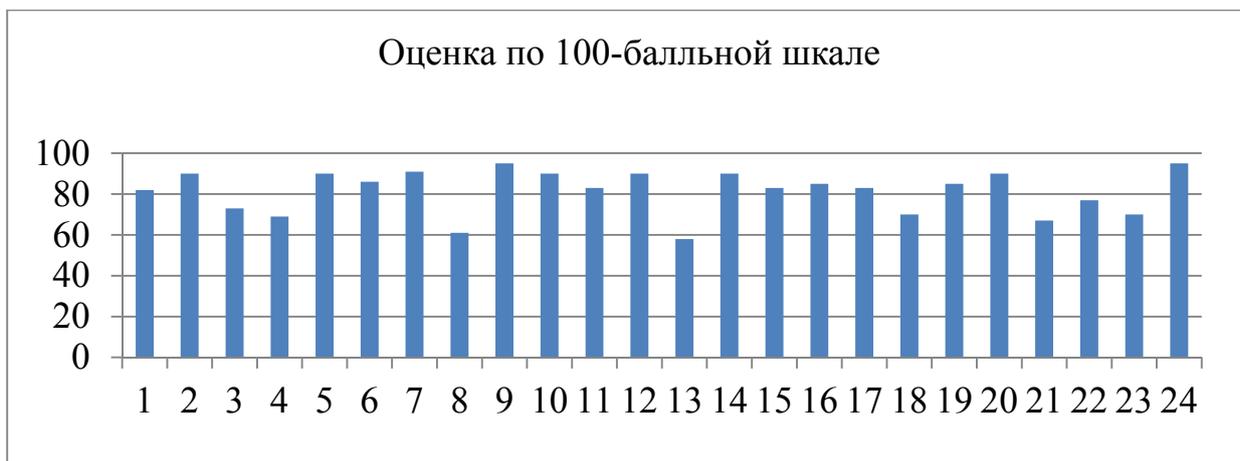


Рис. 15. Оценка испытуемых в предметной области Информатика

Среднее распределение баллов испытуемых по 100-балльной шкале в предметной области Информатика составляет 81,38, по 5-балльной шкале – 4,54.



Рис. 16. Оценка испытуемых в предметной области Информатика

Результаты тестирования online по блокам с указанием тестовых баллов и среднего значения коэффициента грамотности в предметной области представляются испытуемому и учителю в виде таблиц и диаграмм с целью устранения допущенных ошибок. Например, для предметной области Информатика.

	I. Система оценивания	II. Кодирование информации	III. Электронные таблицы	IV. Компьютер и логическая структура данных	V. Основные конструкции языка программирования	
результат:	1	0.5	0.75	1	1	85

4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19
+	+	+	+				+	+	+	+	+	+	+	+	+

По 5-и балльной шкале Ваша оценка соответствует: **5**

Рис. 17. Таблица с результатами тестирования для испытуемого

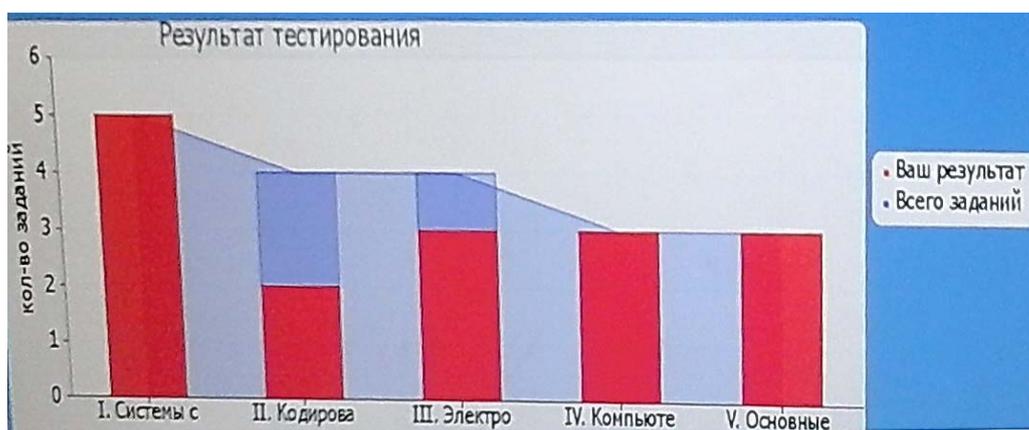


Рис. 18. Диаграмма с результатами тестирования для испытуемого

Таким образом, для проверки уровня сформированности системы связанных между собой знаний, умений и навыков различного качества, уровня и сложности у обучающихся 9-х классов была разработана система измерения, являющаяся основой независимой оценки качества образования, которая включает: кодификатор содержания указанных предметных областей; модели тестов; эталонные шкалы измерения; методики обработки данных и анализа полученных результатов.

Эта система позволяет каждому учителю-предметнику выявить структурные элементы содержания, которые не усвоены учащимся в процессе учения, определить область его «незнания» и построить индивидуальную программу коррекции в соответствующей предметной области, тем самым повысить эффективность и качество реализации учебной программы или ФГОС.

Список литературы

1. Апробация автоматизированной системы оценки качества подготовки учащихся по учебным предметам (начальная школа). 2 этап: учеб.-метод. описание / под общ. ред. С.А. Бояшовой. – СПб.: ЦПКС «ИМЦ» Приморского р-на. – 2015. – 48 с.
2. Бояшова С.А. Теоретические основы построения автоматизированной системы сертификации работников отрасли образования: автореф. дис. ... д-ра техн. наук. – СПб., 2010.
3. Методика педагогического измерения грамотности школьника в предметных областях научных знаний. Ч. 1: учеб.-метод. описание / под общ. ред. С.А. Бояшовой. – СПб.: ЦПКС «ИМЦ» Приморского р-на, 2015. – 28 с.
4. Методика педагогического измерения грамотности выпускников начальной школы в предметной области «Литературное чтение»: метод. разработка / под общ. ред. А.Б. Плужник; отв. ред. доц. И.Г. Широкова. – СПб.: ЦПКС «ИМЦ» Приморского р-на, 2016. – 35 с.
5. Педагогические измерения в системе оценки качества подготовки учащихся 9-х классов по общественным наукам (истории России и обществознанию) и информатике: метод. разработка / под общ. ред. А.Б. Плужник; отв. ред. доц. И.Г. Широкова. – СПб.: ЦПКС «ИМЦ» Приморского р-на, 2017. – 40 с.
6. Разработка средств педагогических измерений (тестов) для автоматизированной системы измерений по предметам естественнонаучного цикла (основная школа): метод. рекомендации / под общ. ред. А.Б. Плужник. – СПб., 2017. – 44 с.
7. Широкова И.Г., Лаврентьева Е.В. Система оценки качества подготовки выпускников основной школы по предметам естественнонаучного цикла (химия, биология) // материалы междунар. науч. конф. «XX Юбилейные Царскосельские чтения». – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2016. – Т. II. – С. 163–168.

К вопросу формирования активности здорового образа жизни у школьников подросткового возраста

В статье рассматриваются вопросы здоровья, здорового образа жизни, виды здоровья (физическое, психическое и социальное), резервы организма. Представлены точки зрения ученых по поводу формирования ЗОЖ. Рассматриваются понятия ЗОЖ и их содержание. Раскрываются принципы, условия формирования ЗОЖ. Выделены группы ЗОЖ, а также предложены элементы программы формирования ЗОЖ у современных подростков.

The article discusses health issues, healthy lifestyle, health (physical, mental and social), the reserves of the body. Presented the point of view of scientists about the formation of a healthy lifestyle. The concepts of healthy lifestyles and their contents. The principles, conditions for the formation of a healthy lifestyle. The selected group of healthy lifestyle, as well as the proposed elements of the program of formation of healthy lifestyle of teenagers today.

Ключевые слова: здоровье, ЗОЖ, физическое, психическое и социальное здоровье, резервы организма.

Key words: health, healthy lifestyles, physical, mental and social health, body reserves.

Существует множество определений понятия «здоровье», смысл которого определяется точкой зрения профессиональных авторов. По определению, принятому в сентябре 1948 г. Всемирной организацией здравоохранения: «здоровье – это состояние физического, психического и социального благополучия, а не только отсутствие болезней или физических дефектов».

С физиологической точки зрения определяющими являются следующие формулировки:

– индивидуальное здоровье человека – естественное состояние организма при отсутствии патологических изменений, оптимальной коммуникации с окружающей средой, координации всех функций (Демченкова Г.З., Полонский Н.Л., 1987);

– здоровье – это гармоничное сочетание структурно-функциональных данных организма, адекватных окружающей среде и обеспечивающих организму оптимальную жизнедеятельность, а также полноценную трудовую деятельность;

– индивидуальное здоровье – это гармоничное единство всевозможных обменных процессов в организме, что создает условия для оптимальной жизнедеятельности всех систем и подсистем организма;

– здоровье – это процесс сохранения и развития биологических, физиологических, психологических функций, трудоспособности и социальной активности при максимальной продолжительности его активной жизни (В.П. Казначеев, 1980; И.И. Брехман, 2004).

Принято говорить о трех видах здоровья: физическом, психическом и нравственном (социальном).

Физическое здоровье является естественным состоянием организма, обусловленным нормальным функционированием всех его органов и систем. Если хорошо работают все органы и системы, и весь организм человека (система саморегулирующаяся) правильно функционирует и развивается.

Психическое здоровье зависит от состояния головного мозга, оно характеризуется уровнем и качеством мышления, развитием внимания и памяти, степенью эмоциональной устойчивости, развитием волевых качеств.

Нравственное здоровье определяется моральными принципами, которые являются основой социальной жизни человека, т. е. жизни в человеческом обществе. Отличительными признаками нравственного здоровья человека являются прежде всего добросовестное отношение к труду, овладение сокровищами культуры, активное неприятие нравов и привычек, противоречащих нравственным установкам, правовой образ жизни.

Можно говорить о феномене в современном обществе: будучи физически и психически здоровым человеком, можно одновременно стать моральным «чудовищем», т. е. пренебречь теми моральными принципами и отношениями, которые приняты в этом обществе, поэтому социальное здоровье считается высшей мерой здоровья человека.

Таким образом, целостность человеческой личности проявляется прежде всего во взаимосвязи и взаимодействии психических и физических сил организма. Гармония психофизических сил организма повышает резервы здоровья, создает условия для самовыражения в различных сферах жизни, активный и здоровый человек остается молодым в течение длительного времени, продолжает свою творческую деятельность, не позволяет себе лениться.

Академик Н.М. Амосов предложил ввести новый медицинский термин «сумма» для обозначения меры резервов организма (Н.М. Амосов, 2007).

Допустим, у человека спокойно через легкие проходит 5–9 литров воздуха в минуту. Некоторые высокотренированные спортсмены могут на протяжении 10–11 мин ежеминутно пропускать через свои легкие 150 литров воздуха, т. е. больше в 30 раз. Это и есть резерв организма. Мужайтесь и рассчитывать свои силы. Есть минутный объем сердца – количество крови в литрах, выбрасываемой за одну минуту. Предположим, что в покое оно дает 4 литра в минуту, и в самой энергичной физической работе – 20 литров. Значит, резерв равен 5 (20:4). Точно так же есть скрытые резервы почек, печени, выявляются они с помощью различных нагрузочных тестов.

Исходя из этой точки зрения, здоровье – это количество резервов в организме, это максимальная производительность органов при сохранении качества их работы.

Систему функциональных резервов организма можно разбить на подсистемы:

1. Биохимические резервы (реакции обмена).
2. Физиологические резервы (на уровне клеток, органов, систем органов).
3. Психические резервы.

Возьмем, например, физиологические резервы на клеточном уровне бегунка-спринтера. Отличный результат в беге на 100 м 10 секунд. Это может показать только один человек. Но можно ли улучшить этот результат? Расчеты показывают, что это возможно, но не более нескольких десятых секунды. Предел здесь зависит от конкретной скорости распространения возбуждения по нервам и в минимальное время, необходимое для сокращения и расслабления мышц.

Что определяет уровень здоровья каждого человека и, следовательно, способность его организма?

Как упоминалось выше, здоровье человека – комплекс взаимодействия социальных, психологических и биологических факторов. Считается, что вклад различных влияний в состояние здоровья следующий:

- наследственность – 20 %;
- окружающая среда – 20 %;
- уровень медицинской помощи – 10 %;
- образ жизни – 50 %.

Расширенный вариант этих цифр, по мнению российских ученых, выглядит следующим образом:

- человеческий фактор – 25 % (физическое здоровье – 10 %, психическое здоровье – 15 %);
- экологический фактор – 25 % (antecology – 10 %);
- социально-педагогический фактор – 40 % (образ жизни: материальные условия труда и быта – 15 %, поведение, режим жизни, привычки – 25 %);
- медицинский фактор – 10 %.

Из этого следует, что если человек ведет здоровый образ жизни, все это приводит к высокому уровню здоровья (50 %). И наоборот, человек, ведущий совершенно противоположный образ жизни, подрывает свое здоровье, позволяя себе преждевременную старость, тем самым сокращая продолжительность жизни (Дубровский В.И., 1999, Айзман Р.И., 2006).

В тесной связи с понятием «здоровье» такое понятие, как «здоровый образ жизни».

Существует очень распространенное мнение, что понятие здорового образа жизни порождается событиями последних десятилетий. Действительно, о здоровом образе жизни в СМИ за последние 10–15 лет стали много говорить и довольно тяжело. Но это не значит, что это явление чисто современное. История убедительно показывает, что истоки лежат во временах первобытного общества.

До недавнего времени в подавляющем числе случаев здоровье понималось в узком биологическом смысле как универсальная способность к универсальной адаптации в ответ на изменения окружающей среды и состояния внутренней среды. В данном случае речь шла о физиологических способностях адаптации человека и о том, что здоровье является лишь частью концепции «здорового образа жизни». Но получается, что здоровый образ жизни в его единстве – это триада составляющих (биологическая, социальная, психологическая), с одной стороны, а с другой – это социальная ценность, которая является важнейшей задачей любого цивилизованного общества. Исходя из этого, определение понятия должно завершиться и отразить это единство.

Здоровый образ жизни, по мнению ведущих медицинских специалистов в сфере физической культуры, – это реализация комплекса единой научно обоснованной медико-биологической и социально-психологической системы профилактических мероприятий, что важно для надлежащей физической подготовки, правильное сочетание труда и отдыха, развитие устойчивости к психоэмоциональным перегрузкам, преодоление трудностей, гипокинезией.

Группа авторов монографии «Формирование здорового образа жизни молодежи» указала, что здоровый образ жизни относится к деятельности, направленной на укрепление не только физического и психического, но и морального здоровья, и что этот образ жизни должен осуществляться коллективно всеми основными формами жизни: трудовой, социальной, бытовой, досуговой (Дуркин П. К., Лебедев М.П., 2002).

По мнению академика Д.А. Изуткина (Изуткин Д.А., Степанов А.Д., 1981), здоровый образ жизни – это первое правило профилактики всех болезней. Он подчеркивает, что наиболее ценная форма профилактики – первичная, предотвращение возникновения заболеваний, расширение спектра адаптационных возможностей человека. Образ жизни – здоровый, цивилизованный – реализуется в конкретной предметной деятельности, которая имеет два необходимых условия протекания: пространство и время. Для того чтобы любая деятельность была интегрирована в повседневную жизнь индивидуума, важно, чтобы этот индивидуум был вполне стандартизирован, чтобы выделять на эту деятельность время из своего бюджета времени, и эта деятельность осуществлялась бы в пространстве, а не только в мыслях и мечтах.

В основу здорового образа жизни, по мнению Д.А. Изуткина, следует заложить ряд основных принципов:

- 1) здоровый образ жизни – его носителем является человек как существо активное в биологическом и социальном плане;
- 2) человек выступает как единое целое, в единстве биологических и социальных характеристик;
- 3) здоровый образ жизни способствует надлежащему выполнению социальных функций;
- 4) здоровый образ жизни включает в себя профилактику заболеваний.

Кроме прочего, в структуре здорового образа жизни принято выделять три группы:

1. Созидательно-преобразующая группа.

К этой структурной группе относят все те виды жизнедеятельности, в процессе которых человеком производятся материальные, культурные и духовные ценности, поддерживается мир и стабильность в обществе, воспитывается подрастающее поколение, оказывается медицинская помощь и т. д. В процессе созидательно-преобразующей деятельности человек, как правило, расходует запасы своих сил и энергии, качеств и способностей, умений и навыков. Крайне важно, чтобы эта деятельность была высокопроизводительной, эффективной и малозатратной, чтобы она осуществлялась на основе последних, наиболее совершенных научно-практических достижений, на основе норм и правил по охране труда.

2. Восстановительно-оздоровительная группа.

К этой структурной группе относятся все те виды человеческой жизнедеятельности, которые нацелены на восстановление и оздоровление человеческого организма в постпроизводственный (послеучебный) период. Характер и направленность восстановления и оздоровления в конечном счете определяется содержанием и особенностями трудовой (производственной, учебной, профессиональной) деятельности. Крайне важно, чтобы в обществе сложилась научно обоснованная система мер, направленная на восстановление и оздоровление человека, чтобы в ней нашли свое место полноценное (но без излишеств) питание, нормальный сон, активный отдых, соблюдение норм личной и общественной гигиены, чтобы организм получал ежедневную норму физических движений и т. д.

3. Развивающе-поддерживающая группа.

К этой структурной группе ЗОЖ относятся все виды человеческой жизнедеятельности, которые направлены на развитие и совершенствование физических сил, качеств, способностей, здоровья человека. Двигательная деятельность, физические упражнения и спорт были и остаются единственным средством развития и укрепления человеческих сил и энергии, его физических качеств и способностей. Крайне важно, чтобы каждый человек научился осознанно, без какого-либо принуждения пользоваться этими абсолютно доступными для всех средствами.

Таким образом, можно сделать вывод, что сущность здорового образа жизни заключается в обеспечении оптимального удовлетворения потребностей человека при условии и на основе оптимизации психического и физического развития человека, состояния и функционирования внутренних и внешних систем и связей индивида и общества.

Совершенно ясно, что формирование здорового образа жизни – это сложный системный процесс, охватывающий множество компонентов образа жизни современного общества и включающий основные сферы и направления жизнедеятельности людей.

Новый этап развития российской системы образования определяется изменением представлений о личности школьников подросткового возраста, которая является системообразующим началом образовательного процесса и, кроме социальных качеств, наделена субъективными свойствами, которые определяют ее самостоятельность и способность к самостоятельной регуляции. На сегодняшний день обществу требуется такая система саморазвития человека, в нашем случае подростка, которое позволило бы в дальнейшем опережать каждую на тот момент времени востребованность знаний с помощью собственной активности в процессе познания, умения сочетать общие знания с возможностью изучения ограниченного числа дисциплин (Зеер Э.Ф., 2002, с. 49).

Важным условием самореализации человека является образ жизни. Здоровый образ жизни (ЗОЖ) – одно из главных условий эффективной деятельности современного индивида. При этом формирование культуры здорового образа жизни является социальной и социологической проблемой. Здоровье является отражением качественных сторон особенностей включения человека в социальную сферу и является важной предпосылкой творческой активности (Антонов С.В., 2006, с. 267–269).

Известный английский философ Джон Локк в своем трактате «Мысли о воспитании» рассматривает совокупность тело-дух следующим образом: «Здоровый дух в здоровом теле – вот краткое, но полное описание счастливого состояния в этом мире». Таким образом, Джон Локк говорит о том, что только здоровый организм способен обеспечить и душевное, и психологическое здоровье.

Адам Смит, шотландский мыслитель, отмечал, что «...жизнь и здоровье составляет главный предмет заботливости, внушаемой каждому человеку природой».

Нам наиболее близка мысль французского философа Клода Гельвеция, который говорил о позитивном влиянии физического воспитания на здоровье людей: «Задача такого воспитания состоит в следующем: сделать человека более здоровым, более сильным, соответственно, более счастливым, на много часто приносящим своему отечеству пользу».

Культура ЗОЖ подростков – это ценностное отношение к собственному здоровью и осознанное стремление к его укреплению и сохранению.

На сегодняшний день в системе наук о человеке используются следующие определения понятия «здоровье человека»:

– гармоничное единство биологических и социальных качеств, обусловленных врожденными и приобретенными биологическими и социальными явлениями (Лисицын Ю.П., 2007);

– процесс сохранения и развития его биологических, физиологических и психологических возможностей, оптимальной социальной активности при максимальной продолжительности жизни (Казначеев В.П., 1980);

– как возможность организма человека адаптироваться к изменениям окружающей среды, взаимодействуя с ней свободно, на основе биологической, психической и социальной сущности человека (Баевский Р.М., 1993);

– целостное многомерное динамическое состояние (включая его позитивные и негативные показатели), развивающееся в процессе реализации генетического потенциала в условиях конкретной социальной и экологической среды и позволяющее человеку в различной степени осуществлять его биологические и социальные функции (Айзман Р.И., 2006; Казначеев В.П., 1980; Щедрина А.Г., 1999).

В педагогике существует свое определение понятия «здоровье». В педагогической науке влияние характера проявления психофизических качеств индивида и степени его социальной адаптации, зависящие от личностных качеств человека и осознанности его поведения, на здоровье человека носит либо укрепляющий характер, либо наносящий здоровью вред.

Анализ ряда мероприятий, направленных на формирование и реализацию ЗОЖ в школе, свидетельствует о том, что учащимся нужно правильно уделять внимание физической активности, оптимальному режиму труда и отдыха, режиму дня, нормальному питанию и т. д. В программе вместе с тем особое внимание уделяется пропаганде ЗОЖ и вредным привычкам.

Результаты проведенного исследования подтверждают точки зрения современных авторов касательно того, что исследование особенностей формирования основ ЗОЖ в сегодняшнем учебно-воспитательном процессе актуальны и важны в силу утраты здоровья ребят в ходе обучения в школе.

Одно из центральных мест в формировании ЗОЖ школьников занимает потребностно-мотивационная сфера, дающая возможность им включаться в процесс формирования и познания личной философии здоровья.

Занятия физическими упражнениями положительно сказываются на сохранении и укреплении здоровья подростков. Информация о слабой заинтересованности школьников в занятиях спортом и физической культурой соотносится со средними адаптационными возможностями большей части ребят.

Таким образом, на основании изложенного, можно выделить следующие условия эффективности программы, ориентированной на формирование ЗОЖ школьников:

1) разработка на государственном уровне системы социологической работы;

2) проведение социолого-педагогической работы в общеобразовательных организациях среди учащихся;

3) введение в учебную программу занятий, ориентированных на формирование ЗОЖ школьников.

Следовательно, формирование ЗОЖ будет успешным в том случае, если разработать совокупность мероприятий, ориентированных на приобщение школьников к ЗОЖ:

1) ЗОЖ должен войти как составляющая в общую систему обучения школьников;

2) необходимо осуществлять социологическое просвещение родителей учащихся;

3) следует целенаправленно стимулировать внутреннюю активность школьников к саморазвитию, самовоспитанию.

Таким образом, реализация указанной программы должна происходить в русле апробации социолого-педагогических условий в процессе профилактической работы среди школьников, разработки методических рекомендаций для руководителей общеобразовательных учреждений, социальных педагогов, психологов школы.

Список литературы

1. Айзман Р.И. Валеология. – Новосибирск: НГПУ, 2006. – 19 с.
2. Амосов Н.М. Раздумье о здоровье. – М.: ФиС, 2007. – 63 с.
3. Антонов С.В. Здоровье молодежи – социальная проблема общества. – Чебоксары: Фирма «Атолл», 2006. – С. 267–269.
4. Баевский Р.М., Берсенева А.П. Донозологическая диагностика в оценке состояния здоровья // Валеология диагностика, средства и практика обеспечения здоровья. – СПб.: Наука, 1993. – С. 33–48.
5. Баранов А.А., Кучма В.Р., Намазова-Баранова Л.С. [и др.] Стратегия «Здоровье и развитие подростков России» (гармонизация европейских и российских подходов к теории и практике охраны укрепления здоровья подростков): моногр. – М.: ПедиатрЪ, 2014. – 112 с.
6. Брехман И.И. Валеология – наука о здоровье. – М.: Физкультура и спорт, 2004. – 237 с.
7. Дубровский В.И. Валеология ЗОЖ. – М.: Флинта, 1999. – С. 1–35.
8. Демченкова Г.З., Полонский М.Л. Теоретические и организационные основы диспансеризации населения: науч. изд. – М.: Медицина, 1987. – 285 с.
9. Дуркин П.К., Лебедева М.П. К решению проблемы формирования ЗОЖ населения России // Теория и практика физической культуры. – 2002. – № 8. – С. 2–5.
10. Зеер Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионального образования // Образование и наука, диагностика, средства и практика обеспечения здоровья. – 2002. – № 2 (14).
11. Изуткин Д.А., Степанов А.Д. Критерии здорового образа жизни и предпосылки его формирования // Советское здравоохранение. – 1981. – № 5. – С. 32–44.
12. Казначеев В.П. Современные аспекты адаптации. – М.: Наука, 1980. – 192 с.
13. Лисицин Ю.П. Образ жизни и здоровье населения. – М.: Знание, 2007. – 234 с.
14. Щедрина А.Г. Онтогенез и теория здоровья: методологические аспекты. – Новосибирск: Наука, 1999. – 136 с.

Диагностика результатов обучения профессионально ориентированному иностранному языку

В статье рассматриваются вопросы создания фонда оценочных средств для диагностики результатов обучения профессионально ориентированному иностранному языку в вузе. Предложен алгоритм разработки фонда оценочных средств, который включает определение типовых профессиональных задач выпускников. Представлен подход к формулировке критериев оценки выполнения контрольных заданий по иностранному языку. Выделяются два уровня профессиональных задач: стратегический, предполагающий планирование деятельности и решение профессиональных проблем, и тактический, связанный с реализацией выработанной стратегии. На основе данной классификации определяются виды контрольных заданий и критерии оценки их выполнения.

The article is devoted to the issue of development of evaluative and assessment materials for foreign language for specific purposes university courses. The article describes an algorithm of a corpus of evaluative means design, which includes defining future graduates' professional tasks. The author suggests an approach to defining assessment criteria that are included in a corpus of evaluative means. The author proposes to use two levels of professional tasks: strategic tasks that imply professional activities planning and problem solving and tactical tasks that realize the strategic plan. This classification forms the basis for the choice of tasks and formulation of assessment criteria.

Ключевые слова: иноязычная коммуникативная компетенция, контрольно-измерительные материалы, уровень иноязычной коммуникативной компетенции, фонд оценочных средств.

Key words: foreign-language communicative competence, assessment materials, level of foreign language communicative competence, corpus of evaluative means.

В настоящее время, в условиях реализации ФГОС ВО поколения 3+, основное требование к подготовке студентов по дисциплинам «Иностранный язык» и «Иностранный язык в профессиональной сфере» заключается в соответствии результатов обучения задачам будущей профессиональной деятельности выпускников. При разработке рабочих программ дисциплин преподаватель опирается на установленные в ФГОС ВО виды профессиональной деятельности, типы профессиональных задач, которые характерны для профессиональной сферы будущих выпускников, а также компетенции, необходимые для их выполнения. Направленность планируемых результатов обучения на формирование компетенций, связанных с общением в профессиональной сфере, должна быть последовательно реализована на всех уровнях проектирования учебно-методического обеспечения учебного процесса: от разработки рабочих

программ дисциплин и определения технологий обучения до составления фондов оценочных средств (ФОС). В этой связи актуальность приобретают исследования, направленные на формулировку теоретических положений, которые могут стать основой для разработки эффективных контрольно-измерительных материалов.

Целью статьи является описание модели разработки фонда оценочных средств по профессионально ориентированному иностранному языку для студентов вузов. Сформулированные в статье теоретические положения проиллюстрированы примерами из ФОС по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» для студентов, обучающихся по направлению 42.03.01 Реклама и связи с общественностью.

Как показал анализ публикаций, к фондам оценочных средств, используемых в курсе иностранного языка, предъявляются следующие требования [3; 6; 8; 9; 12]:

- надежность и объективность средств контроля;
- соответствие зафиксированным в программе дисциплины целям обучения;
- обеспечение всех необходимых форм контроля: текущего и промежуточного в строгом соответствии с рабочей программой дисциплины;
- разнообразие методов и форм контроля: использование наряду с тестами творческих заданий (например, проектов);
- доступность, прозрачность и однозначность критериев оценки результатов обучения;
- возможность определения способов коррекции результата;
- заложенная в инструментах контроля возможность оценить как знание студентами языковых средств и навыки их использования, так и способность студентов к продуктивному использованию освоенных речевых и интеллектуальных умений, способности к сотрудничеству в профессиональной деятельности.

К контрольным заданиям предъявляется то же важное требование, что и к учебным заданиям, включаемым в курс, а именно направленность на реальные ситуации и задачи профессионального взаимодействия. Моделирование реальной ситуации общения в ходе выполнения контрольных заданий предполагает заложенную в заданиях необходимость обмена информацией, идеями, мнениями, которые должны занимать основное внимание обучающегося [1].

Одним из важных условий эффективности контроля сформированности компетенций является доступность, прозрачность и однозначность критериев оценки. Описание целевых уровней сформированности компетенций формулируется в рабочей программе дисциплины. На этой основе разрабатываются критерии выставления оценки по каждому включённому в оценочные средства заданию, которые представляют собой детализацию приведённых в программе дескрипторов с учетом специфики предлагаемых студентам задач, а также этап обучения.

Определение критериев оценки результатов обучения можно считать одним из наиболее сложных вопросов, возникающих в процессе разработки ФОС по иностранному языку. Критерии оценки выполнения контрольных заданий детализируют и уточняют сформулированные программой дисциплины уровни сформированности компетенций. С одной стороны, предлагаемые разработчиком критерии должны опираться на солидную теоретическую базу и быть соответствующим образом апробированы, что требует существенных затрат времени. С другой стороны, они должны учитывать специфику целей и задач обучения студентов конкретной специальности, этап обучения, особенности предлагаемых заданий, что исключает возможность использования разработок, которые подтвердили свою эффективность, но были сформулированы для других программ обучения.

При определении критериев оценки достижений студентов целесообразно опираться на систему дескрипторов, сформулированных в документе Совета Европы «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка». Данная модель коммуникативных компетенций включает общие компетенции, языковые компетенции, коммуникативные стратегии [13].

Остаётся нерешённым ряд вопросов. Во-первых, дескрипторы, представленные в упомянутом выше документе Совета Европы, необходимо перевести в шкалу оценок, принятую в отечественном высшем образовании (отлично, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно). Кроме того, важно учесть задачи обучения, связанные со спецификой направления подготовки студентов. Выполняемые профессионалом задачи могут потребовать развития специфических умений в видах речевой деятельности, не предусмотренных в общеввропейской шкале, которая ориентирована на обучение общему иностранному языку. Такими специфическими задачами являются, например, реферативный перевод или доклад с использованием мультимедийной презентации.

Формирование готовности к общению в профессиональной сфере включает, кроме коммуникативного компонента, мотивационный, когнитивный, рефлексивный компоненты [4]. В психолого-педагогической литературе значительное внимание уделяется вопросам формирования у будущих выпускников исследовательской компетенции, качеств, позволяющих оперативно и качественно обучаться и переобучаться, работать в команде, способности адекватно оценивать результаты своей деятельности, чувства ответственности за свою работу [4; 5; 11]. Перечисленные аспекты также должны быть отражены в оценочных средствах.

Ещё одна сложность оценки уровня владения профессионально ориентированным иностранным языком связана с тем, что освоение профессиональной терминологии подразумевает её применение на деятельностном уровне при решении профессиональных задач, обсуждении профессиональных проблем. Необходимо оценивать умение правильно использовать профессиональную лексику в процессе общения в профессиональном контексте, а не только знание эквивалентов терминов на родном языке.

Учитывая всё вышеизложенное, мы рекомендуем нижеследующий алгоритм разработки ФОС по профессионально ориентированному иностранному языку.

1. Составляется список выполняемых профессионалом задач. Отбираются задачи, которые посильны для студентов на данном этапе обучения. Учитываются цели и содержание дисциплин, которые преподавались в предыдущих семестрах и дисциплин, читаемых параллельно дисциплине «Иностранный язык» или «Иностранный язык в профессиональной сфере».

2. Определяются виды заданий, которые наиболее точно отражают те или иные виды профессиональной деятельности. Например, для рассматриваемого в данной статье направления подготовки «Реклама и связи с общественностью» такие задания как дискуссия, проект и ситуационный анализ могут быть соотнесены с прогнозно-аналитической, рыночно-исследовательской, организационно-управленческой и проектной видами деятельности. Кроме того, в ФОС для данного направления подготовки включаются задачи, связанные с тактикой реализации коммуникационных кампаний: деловая переписка, проведение встреч, презентаций.

3. На следующем этапе необходима детализация компетенций и определение их элементов, которые поддаются диагностике, как на этапе текущей аттестации в течение семестра, так и в ходе промежуточной аттестации (зачет, экзамен).

4. Следующий шаг – это отбор текстов, формулировка заданий и методических рекомендаций по их выполнению.

5. Формулируются критерии оценки выполнения каждого задания.

6. Оформляется паспорт ФОС.

Как уже говорилось, в качестве основы для дальнейшей работы по формированию критериев могут использоваться дескрипторы коммуникативных компетенций, сформулированных в документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка». На основе результатов экспериментов по апробации общеевропейской системы уровней в России, опубликованных в монографии Н.Д. Гальсковой и Н.И. Гез, можно утверждать, что в среднем уровень владения языком выпускниками общеобразовательных школ – допороговый уровень (A2). [2, с. 107]. В исследовании О.А. Сеничкиной, целиком посвященном проблемам, связанным с контролем и оценкой результатов обучения иностранному языку в вузе, приведены результаты анализа уровня владения иностранным языком студентами, зачисленными на I курс факультета психологии СПбГУ. О.А. Сеничкина приводит следующие данные: 10–12 % студентов поступают в вуз с уровнем 0–A1, 48–50 % демонстрируют уровень A1–A2, 20–25 % – уровень B1–B2 и 15–20 % – уровень B2–B2+ [8].

В работах Е.В. Трифоновой представлены результаты исследований, направленных на определение исходного и итогового уровней владения студентами вузов иностранным языком, которые подтверждают возможность и целесообразность согласования критериев оценки итогового

уровня владения иностранным языком студентами второго курса неязыковых специальностей с дескрипторами уровня В1–В2 по Общеввропейской шкале владения иностранным языком. В исследовании Е.В. Трифионовой оценивалась способность студентов понимать основные идеи и извлекать информацию из сложных текстов как общего плана, так и текстов профессиональной направленности, способность к спонтанному взаимодействию, умение подготовить сообщение по профессиональной тематике [10].

В программах дисциплин «Иностранный язык» (I и II курсы) и «Иностранный язык в профессиональной сфере» (III курс) для студентов направления «Реклама и связи с общественностью» в Российском государственном гидрометеорологическом университете определены дескрипторы для минимального, базового и продвинутого уровней. Таким образом, если студенты начинают обучение с допорогового уровня (А2), который определен в программе дисциплины как базовый исходный уровень, в результате освоения дисциплины «Иностранный язык» к концу четвертого семестра они должны достигнуть порогового продвинутого уровня (В2) (см. табл. 1). Профессионально ориентированное обучение предполагает освоение специфических для профессионального общения компетенций и начинается с уровня не ниже порогового продвинутого (В2) (см. табл. 2). Достижимые уровни владения иностранным языком в соответствии с рабочими программами дисциплин «Иностранный язык» и «Иностранный язык в профессиональной сфере» для студентов направления «Реклама и связи с общественностью» приведены в табл. 1 и 2.

Таблица 1

*Достижимые уровни владения иностранным языком:
дисциплина «Иностранный язык»*

Уровень	Начальный уровень	2 семестр	4 семестр
Минимальный	0–А1	А2	В2
Базовый	А2	В1–В2	В2+
Продвинутый	В1	В2	С1

Таблица 2

*Достижимые уровни владения иностранным языком:
дисциплина «Иностранный язык в профессиональной сфере»*

Уровень	Начальный уровень	6 семестр
Минимальный	В2	С1
Базовый	В2+	С1
Продвинутый	С1	С1+

Таким образом, при формулировке результатов обучения в шестом семестре за основу принимаются дескрипторы, соответствующие уровню С1 (для базового уровня). Минимальный уровень представляет собой вариант формулировки дескрипторов того же уровня, но с учётом более медленного темпа речи, более узкого по сравнению с базовым уровнем круга

тем, с которыми знакомы обучающиеся, а также ограниченных, но достаточных для решения основных задач лексического запаса и диапазона грамматических конструкций. Безусловно, возможно достижение студентами более высоких уровней владения иностранным языком (С1+), что также отражено в программе дисциплины.

Итак, программа дисциплины определяет наиболее универсальные дескрипторы коммуникативной компетенции для трёх уровней – минимального, базового и продвинутого, сформулированных на основе дескрипторов коммуникативных компетенций соответствующего уровня, представленных в документе «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка». Критерии оценки выполнения контрольных заданий, которые включаются в ФОС, представляют собой более детальное описание результатов выполнения студентами конкретных видов заданий и определяются на основе анализа примеров речевых произведений, созданных профессионалами в ходе выполнения реальных задач, а также на базе научных работ и учебно-методических пособий, посвящённых деловому общению.

Ниже приведены примеры экзаменационных заданий по дисциплине «Иностранный язык в профессиональной сфере» и критериев оценки результатов их выполнения обучающимися. В статье представлены заголовки текстов, содержащих исходную для выполнения задания информацию, но не приводятся сами тексты ввиду ограниченного объема статьи. Все примеры сопровождаются русскоязычным переводом. Оригиналы экзаменационных билетов, используемые в обучении, содержат только англоязычный вариант. Процедура экзамена включает чтение статьи по профессиональной тематике, подготовку презентации отражённой в статье проблемы с использованием кратких заметок (вопрос 1) и обсуждение проблемы, связанной с темой прочитанной статьи (вопрос 2). В первой части студенты демонстрируют умения лаконичного изложения основных мыслей текста-источника, способность к систематизации, обобщению, сравнению и оценке информации. Второй вопрос сформулирован таким образом, чтобы оценить способность обучающегося предложить решение проблемы, используя, наряду с полученными из текста сведениями, фоновые профессиональные знания.

Пример 1.

Вопрос 1. *Read the text. Prepare a short presentation explaining the scheme that is given in the text (4 SWOT analysis components). Прочитайте текст. Подготовьте короткую презентацию, объясняющую представленную в тексте схему (4 компонента SWOT-анализа).*

Заголовок текста: Using a SWOT Analysis. Использование SWOT-анализа

Вопрос 2. *After conducting the SWOT analysis, you can couple the internal factors with the external factors to suggest possible strategies. Explain what factors do the strategies below use. What is the aim of each strategy? 1. SO strategy.*

2. ST strategy. 3. WO strategy. 4. WT strategy.

После проведения SWOT-анализа можно сгруппировать внутренние и внешние факторы для того, чтобы разработать возможные варианты стратегии. Объясните, какие факторы используются в каждой из стратегий, какова их цель (перечисляются виды стратегий: SO, ST, WO, WT).

Пример 2.

Вопрос 1. Read the text. What were the main concepts that the different definitions focused on? Explain the reasons of the changes?

Прочитайте текст. Какую основную концепцию отражало каждое из определений? Объясните причины изменений?

Заголовок текста: Definitions of PR. Определения связей с общественностью.

Вопрос 2. The launch of a children's movie might involve the following actions: a) billboard posters; b) guest appearances by stars on children's TV shows; c) articles about the use of special effects in film or general media. Match the actions with the responsibilities listed in the text. For example, what do they need to do so that the articles are published and the target audience becomes interested?

PR-кампания для нового детского фильма может включать следующее: рекламу на щитах; участие актеров фильма в детских программах на телевидении; статьи о спецэффектах в средствах массовой информации. Сопоставьте перечисленные мероприятия с функциями PR-специалиста, перечисленными в тексте. Например, что необходимо сделать, чтобы статьи появились в печати и заинтересовали целевую аудиторию?

Перейдем теперь к формулировке критериев оценки ответа на экзамене. Оцениваются следующие аспекты: соответствие выбранной из текста информации цели, сформулированной в задании; адекватность формы представления информации в ответе студента; логическая структура ответа и использование средств связности (оформление переходов от одного аспекта обсуждаемой темы к другому, причинно-следственные отношения, детализация, перечисление, сравнение и т. д.); правильность и уместность использования языковых и речевых средств, в особенности специфических для данной профессиональной области понятий и терминов.

Критерии оценки для базового уровня сформулированы следующим образом.

Оценка «отлично». Тема полностью раскрыта с привлечением всей релевантной информации, представленной в тексте. Подготовленная обучающимся мини-презентация полностью отвечает поставленной задаче, наглядно представляет фактический материал, содержащийся в прочитанной статье. Речь обучающегося отвечает критериям целостности и связности, верно построена с точки зрения композиции. Учащийся правильно использует термины и понятия сферы рекламы и связей с общественностью. Демонстрирует умение логически правильно, аргументированно и

ясно строить устную речь. У учащегося почти нет проблем в понимании вопросов. Способен верно передать фактическую информацию, сопроводив её комментариями по данной теме (мнение, причины, выводы). Успешно использует фоновые профессиональные знания и опыт при ответе на вопросы. Диапазон лексики и грамматических средств соответствует пройденным разделам программы. Практически отсутствуют лексические и грамматические ошибки.

Оценка «хорошо». Тема полностью раскрыта с привлечением всей релевантной информации, представленной в тексте. Подготовленная обучающимся мини-презентация полностью отвечает поставленной задаче, наглядно представляет фактический материал, содержащийся в прочитанной статье. Речь обучающегося отвечает критериям целостности и связности, верно построена с точки зрения композиции. Учащийся правильно использует термины и понятия сферы рекламы и связей с общественностью. Демонстрирует умение логически правильно, аргументированно и ясно строить устную речь. Учащийся показывает хороший уровень понимания вопросов, однако, иногда приходится повторить вопрос. Способен верно передать фактическую информацию, сопроводив её комментариями по данной теме (мнение, причины, выводы). Успешно использует фоновые профессиональные знания и опыт при ответе на вопросы, хотя может испытывать затруднения в формулировке аргументов, не представленных в прочитанном тексте. Диапазон лексики и грамматических средств в целом соответствует пройденным разделам программы. Немногочисленные лексические и грамматические ошибки не препятствуют коммуникации.

Оценка «удовлетворительно». Учащийся показывает общее понимание предложенной темы. Тема раскрыта недостаточно полно, некоторые важные аспекты отсутствуют. Доклад в целом построен логично, отвечает критерию целостности, но могут отсутствовать средства связности текста. Диапазон лексики и грамматических средств не достаточен для полного и точного раскрытия темы. Ответ на вопрос 2 не сформулирован развернуто и аргументированно.

Оценка «неудовлетворительно». Тема не раскрыта. Обучающийся допускает грубые ошибки, не знает значительной части программного материала, обнаруживает недопустимо слабую профессиональную подготовку. Доклад не отвечает критериям целостности и связности. Диапазон лексики и грамматических средств не соответствует пройденным разделам программы.

Таким образом, при подготовке ФОС по иностранному языку структура профессиональной деятельности описывается через комплекс профессиональных задач, которые являются основой для создания контрольных заданий. Критерии оценки разрабатываются на основе компетенций, необходимых для выполнения профессиональных задач, и включают не только элементы коммуникативной компетенции, но и умения работы с информацией, знание и понимание основ профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Алексеева Л.Е. Методика обучения профессионально ориентированному иностранному языку. Курс лекций. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007. – 136 с.
2. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. – М.: Академия, 2007. – 336 с.
3. Гитман Е.К., Гитман М.Б., Столбов В.Ю., Столбова И.Д. Разработка и использование ФОС в компетентностном формате для проведения промежуточной аттестации по учебной дисциплине // Высшее образование в России. – 2016. – № 8+9 (204). – С. 74–83.
4. Гордиенко Е.А. Теоретическое обоснование модели формирования готовности к профессионально ориентированному иноязычному общению у будущих специалистов таможенного дела // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2015. – Т. 3. Педагогика. – № 1. – С. 58–66.
5. Кустова Е.И. Социально-психологические качества личности студентов, влияющие на будущую профессиональную успешность // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2015. – Т. 3. Педагогика. – № 2. – С. 57–65.
6. Минин М. Г., Муратова Е. А., Михайлова Н. С. Фонд оценочных средств в структуре образовательных программ // Высшее образование в России. – 2011. – № 5. – С. 112–118.
7. Сафонова Е. И. Рекомендации по проектированию и использованию оценочных средств при реализации основной образовательной программы высшего профессионального образования нового поколения. – М.: Изд-во РГГУ, 2013. – 75 с.
8. Сеничкина О.А. Методы оценивания сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов-психологов (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук. – СПб., 2015.
9. Солодовченко Л.Н., Гревцева В.Н. Технология создания фонда оценочных средств при реализации компетентностно-ориентированной основной образовательной программы // Известия ВГПУ. – 2015. – № 2 (267). – С. 81–86.
10. Трифонова Е.В. Итоговые критерии оценки уровней владения иностранным языком на неязыковых факультетах. [Электронный ресурс]. – URL: http://pskgu.ru/projects/pgu/storage/wg6110/wgpgpu09/wgpgpu_09_22.pdf (дата обращения: 10.01.2016).
11. Филатова Л.Б. Исследовательская компетентность будущего специалиста и его профессионально-личностное развитие // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2015. – Т. 3. Педагогика. – № 3. – С. 47–51.
12. Хлыбова М.А. Опыт разработки фонда оценочных средств по иностранному языку в неязыковом вузе // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота, 2015. – № 6 (96). – С. 143–145.
13. The Common European Framework: Teaching, Learning and Assessment. – Strasbourg: Council of Europe, 1997. URL: www.coe.int/lang-CEFR (дата обращения: 12.03.2007).

Диагностическая игра «Интеллектуальный квест» как технология оценивания метапредметных результатов

В федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС) второго поколения сформулированы новые правила, касающиеся результатов освоения обучающимися образовательной программы, которые включают требования не только к предметным, но и к личностным и метапредметным результатам. В статье предлагается рассмотреть диагностическую игру «Интеллектуальный квест» как технологию оценивания метапредметных результатов, которая позволяет руководителю и педагогам школы получить информацию не только об уровне сформированности конкретных метапредметных результатов в обобщенном виде, но и в разрезе индивидуальных достижений.

New demands to the students results of mastering the educational curriculum have been formulated lately within new FSES (Federal State Educational Standards). They include the results both in school subjects and in the sphere of personal development and mastering universal studying skills. The author of the article describes a diagnostic game titled "Intellectual Quest" as a technique which helps to assess universal studying skills of the students. Moreover, this technique helps school administration and teachers to get the information about different levels of students progress in general and individually.

Ключевые слова: федеральный государственный образовательный стандарт, метапредметные результаты, диагностическая игра.

Key words: Federal state educational standard, meta-subject results, diagnostic game.

Оценка и анализ результатов освоения образовательной программы обучающимися обуславливает необходимость разработки, освоения и внедрения новых технологий оценивания. Современные технологии оценивания сегодня активно разрабатываются и обогащаются новыми методами и приемами, а педагоги осваивают новые инструменты внутришкольного контроля. Мониторинги, пробные экзамены, проверочные работы проводятся непрерывно в течение всего года и, конечно, требуют большой затраты сил ребенка, вызывают эмоциональное напряжение, однако часто погружают ребенка в стрессовую ситуацию. Безусловно, контроль необходим, но можно ли сделать его более безболезненным?

Педагоги нашей школы попробовали решить эту проблему, используя игровой подход в диагностике результатов освоения образовательной программы основного общего образования. Именно он, с нашей точки зрения, позволяет сделать процесс оценивания достижений обучающихся не

только не травмирующим, а напротив – способствующим развитию интереса к учебному процессу и стимулированию самостоятельной познавательной деятельности. При этом немаловажно, чтобы учитель получил достаточный объем объективного материала для анализа достигнутых результатов, но не утомился, проверяя работы учащихся.

Результатом поиска путей решения проблемы стала разработка диагностической электронной метапредметной игры «Интеллектуальный квест». Электронный формат игры позволяет в короткий срок провести диагностику конкретного метапредметного результата у большого количества обучающихся, при этом педагогу не требуется затрачивать время на проверку и оценивание работ обучающихся.

Игра «Интеллектуальный квест» представляет собой технологию оценивания, с помощью которой руководитель и педагоги школы могут получать информацию не только об уровне сформированности конкретных метапредметных результатов освоения образовательной программы обучающимися основной школы в обобщенном виде, но и в плане индивидуальных достижений, а также в разрезе учебных предметов и даже конкретных метапредметных умений. А это, в свою очередь, дает возможность получить большой объем объективного материала, необходимого для корректировки образовательного процесса в целом, а также для разработки индивидуальной стратегии продвижения к успеху каждым учеником.

В качестве предмета диагностики или конкретного метапредметного результата нами выбрана цепочка логических универсальных учебных действий (логические УУД), лежащих в основе как познавательной деятельности в целом, а также исследовательской и проектно-исследовательской:

- 1) определять понятия, создавать обобщения, устанавливать аналогии;
- 2) устанавливать причинно-следственные связи;
- 3) высказывать суждения и логически рассуждать;
- 4) строить умозаключение, делать логический вывод, связывающий два или более суждений, делать заключение;
- 5) строить умозаключение (индуктивное, дедуктивное и по аналогии);
- 6) классифицировать по предложенным основаниям;
- 7) самостоятельно выбирать основания и критерии для классификации.
- 8) создавать и применять модели и схемы для решения учебных и познавательных задач.

Игра предназначена для учащихся 5–9 классов и преследует две цели:

- а) *для учащихся*: провести интеллектуальную метапредметную игру-соревнование и сформировать рейтинг учащихся в соответствии с количеством заработанных баллов;

б) для учителей: получить объективный материал, характеризующий уровень сформированности метапредметных умений (логических УУД, лежащих в основе исследовательской деятельности).

Выполнение творческого задания учеником рассматривается как основной механизм выявления уровня сформированности логического УУД. В процессе игры учащимся каждой параллели предлагается выполнить творческие задания по шести учебным предметам: литература, иностранный язык, история, естествознание, математика, информатика.

В процессе игры каждому ученику предложено выполнить 30 творческих заданий (5 заданий по каждому учебному предмету).

Оценивание результатов выполнения заданий осуществляется в баллах. Каждое задание оценивается в баллах: от 1 до 10.

Максимальное количество баллов, набранное учеником по одному предмету – 50, по шести учебным предметам – 300 баллов.

Для оценки результатов выполнения творческих заданий и формирования рейтинга учащихся введена уровневая шкала (уровни сформированности логических УУД):

I – недопустимо низкий – от 0 до 10 баллов (по одному предмету) и от 0 до 60 баллов (по всем шести предметам);

II – низкий, но допустимый – от 11 до 20 баллов (по одному предмету) и от 61 до 120 баллов (по всем шести предметам);

III – нормальный (средний) – от 21 до 30 баллов (по одному предмету) и от 121 до 180 баллов (по всем шести предметам);

IV – выше среднего – от 31 до 40 баллов (по одному предмету) и от 181 до 240 баллов (по всем шести предметам);

V – высокий – от 41 до 50 баллов (по одному предмету) и от 241 до 300 баллов (по всем шести предметам).

По результатам проведения игры на основе набранного количества баллов формируется рейтинг учащихся по каждой параллели и в целом по всем участникам. Итоги подводятся в праздничной атмосфере, участникам игры вручаются дипломы, сертификаты и ценные подарки. Главными событиями для учащихся являются интеллектуальная работа по выполнению творческих заданий, соревнование с другими учащимися в стремлении набрать наибольшее количество баллов, общественное признание успеха. Учителя же получают объективный материал, анализ которого позволяет ответить на ряд вопросов и скорректировать работу по развитию метапредметных умений учащихся, в нашем случае логических УУД.

Объективный материал, полученный в результате использования диагностической игры, включает:

1) количественную характеристику учащихся, овладевших определенным уровнем сформированности логических УУД по классам, параллелям, а также в разрезе предметных областей (общий результат);

2) количественную характеристику учащихся, овладевших логическими УУД на разных уровнях (общий результат);

3) качественную характеристику уровня сформированности каждого логического УУД по каждому учебному предмету у каждого ученика;

4) виды логических УУД, выполнение которых вызывает у учащихся наибольшее затруднение (сформированы на недопустимо низком уровне). Данный вид информации может быть получен как в индивидуальном плане, так и на уровне конкретного класса, параллели или предмета;

5) учебные предметы, в рамках которых результат формирования логических УУД представлен на недопустимо низком или низком уровнях;

6) педагогов, которые испытывают затруднения в работе по формированию логических УУД (индивидуальный результат);

7) качественную и количественную характеристику учащихся, овладевших логическими УУД на недопустимо низком или, наоборот, на высоком уровне (индивидуальный результат), который может послужить основой для индивидуального сопровождения в образовательной деятельности.

Оценивание результатов выполнения творческих заданий осуществляется в режиме онлайн с использованием программы iSpring QuizMaker, что позволяет обеспечить:

- экономию времени, так как опросы и тесты легко тиражировать при создании, а результаты опросов или тестирования легко доступны;
- сокращение времени на обработку результатов и доведения результатов опроса или тестирования до обучающихся;
- экономию времени преподавателя при проведении опроса или тестирования;
- удобство в хранении результатов тестирования;
- удобство в доступе: обучающиеся получают доступ в удобное для них время.

Возможность получить большой массив и многообразие объективного материала с помощью применения компьютерной программы без больших затрат времени педагогов отличает электронную диагностическую игру «Интеллектуальный квест» от других технологий оценивания и обеспечивает ее инновационность.

iSpring QuizMaker – это удобная программа для создания профессиональных тестов, заданий и опросов с использованием изображений, формул, аудио и видео, доступных для просмотра на мобильных устройствах.



Рисунок. Основные возможности программы

В программе доступны 23 категории вопросов: 11 – вопросов с оценкой и 12 – анкетных вопросов. Кроме того, возможно сочетание различных типов вопросов в одном тесте или задании (см. рисунок).

iSpring QuizMaker позволяет сохранить тесты и опросы в формате Flash и HTML5, благодаря чему они доступны для прохождения на компьютерах и мобильных устройствах, в том числе iPad и iPhone.

Дополнительные возможности iSpring QuizMaker позволяют сделать тесты и опросы более эффективными. Основные возможности программы iSpring QuizMaker:

- вставка в вопросы и ответы изображений, аудио-, видеофайлов и формул;
- настройка сообщений к ответам на вопрос;
- создание информационных слайдов;
- построение сценариев ветвления в зависимости от правильности ответа на вопрос;
- объединение вопросов в группы;
- случайный выбор нужного числа вопросов из различных групп;
- создание уникального дизайна теста;
- изменение оформления для нескольких вопросов;
- изменение цвета флажков и маркеров активной области;
- гибкий подсчет баллов;
- установка правил прохождения тестирования: ограничение по времени, штрафные баллы;
- дизайн и настройка плеера для просмотра теста.

Программа имеет удобный, комфортный как для создания, так и для работы обучающихся интерфейс. В вопросах и ответах можно использовать графику, формулы, мультимедиа, Flash-анимацию. Это улучшает восприятие обучающимися предложенных заданий.

Тесты, задания и опросы, созданные в iSpring QuizMaker, можно разместить в Интернете, экспортировать в Microsoft Word, а также загрузить в системы дистанционного обучения, такие как Moodle, BlackBoard, iSpring Online и другие СДО, поддерживающие стандарты SCORM, AICC и Tin Can API.

Электронная диагностическая метапредметная игра «Интеллектуальный квест» представляет собой конкретную современную технологию оценивания метапредметных результатов (логических УУД). Электронный формат представляемой технологии оценивания обеспечивает простоту ее внедрения.

Внедрение представляемой технологии оценивания результатов овладения образовательной программой не требует специальных материально-технических или финансовых ресурсов.

Кроме того, предлагаемая нами технология оценивания уровня сформированности метапредметных умений (логических УУД) в условиях перехода на федеральные государственные образовательные стандарты второго поколения способна обеспечить учителя конкретным инструментом оценивания, позволяющим получить ориентиры для корректировки образовательного процесса как в целом, так и в рамках конкретного учебного предмета по каждой из параллелей.

Список литературы

1. Налесная С.Л. Использование образовательных технологий в процессе формирования универсальных учебных действий гимназистов // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2016. – № 6. – С. 80–94.
2. Подготовка педагогических кадров к введению ФГОС НОО в Хабаровском крае: метод. пособие / авт.-сост. И.Е. Терещенко. – Хабаровск: ХК ИРО, 2010.
3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учеб. пособие для пед. вузов. – М.: Народное образование, 1998.
4. Формирование УУД в основной школе: от действия – к мысли. – М.: Просвещение, 2010.

УДК 376.1 (471.23)

Л. М. Кобрина, Е. Т. Логинова, М. И. Никитина

Опыт и перспективы развития образовательных систем для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов в Ленинградской области

В статье представлен опыт научно-исследовательской работы ученых-дефектологов Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина в области разработки и создания в Ленинградской области специальных образовательных систем для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов, в том числе системы инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения: от раннего возраста до профессиональной подготовки.

The article presents the experience of research work of defectologists at Pushkin Leningrad State University in the field of development and creation of special educational systems for people with disabilities and disabled people, including a system of inclusive education and psychological and pedagogical support from an early age to vocational training in the Leningrad region.

Ключевые слова: образование, профессиональное образование, специальное образование, инклюзивное образование, психолого-педагогическое сопровождение, дети с ОВЗ, лица с ограниченными возможностями здоровья, инвалиды, дети раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья, детские дома, интегрированное обучение, воспитание, социализация.

Key words: education, vocational education, special education, inclusive education, psychological and pedagogical support, children with HIA, persons with disabilities, disabled people, young children with disabilities, orphanages, integrated education, upbringing, socialization.

Отечественные социально-педагогические системы общего и специального образования в последнее время модернизированы в соответствии с принятием закона «Об образовании в Российской Федерации» и веяниями времени. Модернизация, в свою очередь, активизировала специализацию разных дисциплинарных областей педагогической науки, в том числе и в области дефектологии, усилив интегративность процессов научного познания.

Тематика научно-исследовательских работ становится одновременно как более широкой, так и более дифференцированной, а насущные проблемы общества приводят и науку и практику к интеграции различных областей педагогики.

Широко в разные сферы научных интересов, включена идея интегрированного и инклюзивного образования, идея ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) и инвалидам, проблема речевого развития детей с нарушением слуха после кохлеарной имплантации, проблема профобразования и трудоустройства лиц с ОВЗ и инвалидов и др.

Данная тенденция подвигла нас объединить опыт и проблематику научных исследований на кафедрах дефектологического факультета Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина в единую научную тему, разрабатываемую нами для нужд Ленинградской области «Система инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов: от ранней помощи до профессиональной подготовки».

Начиная с 2009 года, учеными-дефектологами Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина были выполнены научно-исследовательские работы по наиболее актуальным направлениям развития дефектологической науки для образовательных организаций и организаций социальной защиты Ленинградской области.

Развитие системы специального образования предполагает непрерывность образовательного процесса и обеспеченность его гарантиями получения последующего профессионального, образования или обучения лиц с ОВЗ и инвалидов. Профессиональное образование и обучение лиц с ОВЗ и инвалидов является одним из наиболее актуальных и перспективных направлений развития образовательных систем.

Разработкой и внедрением системы непрерывного профессионального образования данной категории граждан ученые ЛГУ имени А.С. Пушкина занимаются с 2009 года.

В процессе реализации научно-исследовательской работы нами были достигнуты следующие фундаментальные и прикладные результаты: разработаны рекомендации по созданию и внедрению индивидуальных программ профессиональной реабилитации инвалидов; определен потенциал данной категории обучающихся к освоению образовательных программ в профессиональных организациях среднего и высшего образования; сформированы необходимые условия реализации идеи инклюзивного профессионального образования; осуществлена научно-методическая разработка технологий профессионального обучения подростков с нарушенным слухом или зрением по конкретным специальностям; дано научное обоснование образовательной модели для лиц с ОВЗ и инвалидов в условиях организаций среднего профессионального и высшего образования (медико-психолого-социальное сопровождение лиц с нарушением

слуха или зрения на всех ступенях профессионального образования); информационно обеспечены процессы профессиональной, социальной и психологической адаптации обучающихся и обучающихся с нарушением слуха и/или зрения; определены специальные (коррекционные) образовательные условия научно-методического обеспечения образовательной модели лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов; обосновано содержание дисциплин коррекционно-развивающего, социализирующего и адаптационного блоков, учебных планов, адаптированных образовательных программ и коррекционных мероприятий.

В процессе практического применения результатов работы проведены повышение квалификации и переподготовка профессорско-преподавательского состава и педагогических работников образовательных организаций Ленинградской области; организована психолого-педагогическая поддержка выпускников специальных образовательных организаций с нарушением слуха или зрения в период предпрофессиональной подготовки и профессионального самоопределения.

В процессе овладения программами профессионального образования лиц с нарушением слуха или зрения разработаны подходы, способствующие освоению программ профессиональной подготовки лицами с нарушениями слуха или зрения.

Учитывая особенности психофизического развития студентов с ограниченными возможностями здоровья, мы спроектировали специальные коррекционно-педагогические условия реализации программ профессиональной подготовки данной категории обучающихся в условиях профессиональной организации среднего профессионального и высшего образования.

Таким образом, еще в 2010 г. учеными факультета дефектологии и социальной работы ЛГУ им. А.С. Пушкина было исследовано и описано состояние профессионального образования инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в Ленинградской области, выявлены проблемы и определены пути их решения в системе специального профессионального образования; спроектирована и научно обоснована модель непрерывного профессионального образования лиц с нарушением слуха и лиц с нарушением зрения в образовательном процессе профессионального образования. Система профессионального образования лиц с нарушением слуха или зрения, представленная в виде структурированного учебно-методического комплекса, была предложена в виде педагогической модели.

Нами были изучены и определены приоритетные потребности профессионального самоопределения старшеклассников и выпускников специальных (коррекционных) школ I–IV видов Ленинградской области; дифференцирован перечень специальностей, освоение которых доступно обучающимся с нарушением зрения или слуха; разработаны учебные планы и программы Логика исследовательской работы предполагала со-

ставление учебно-методических комплексов по направлениям и специальностям, доступным для лиц с нарушением слуха или зрения; создание специальных (коррекционных) образовательных условий для лиц с ограниченными возможностями здоровья в ЛГУ им. А.С. Пушкина.

Наряду с этим, перспективным направлением исследования, по нашему мнению, является разработка региональной модели социализации выпускников детских домов. Научно-исследовательская работа предполагала решение ряда задач: проведение качественного анализа подходов; разработку научно-методических материалов к социализации воспитанников детских домов Ленинградской области; подготовку информационно-методического сопровождения социальных служб, оказывающих услуги при различных формах жизнеустройства воспитанников детских домов и детей находящихся под опекой или попечительством, а также переданных на воспитание в приемные семьи; подготовку и издание пособий, учебных материалов и методических пособий по сопровождению семей, взявших на воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья, для специалистов системы образования и социальной защиты.

Нами разработаны и внедрены программы социализации воспитанников специальных детских домов и специальных (коррекционных) школ-интернатов, а также программы, способствующие адаптации выпускников детских домов и интернатов к самостоятельной жизни. Инициированы, организованы и проведены мероприятия по созданию условий социального партнерства с учреждениями, общественными и благотворительными организациями, меценатами Ленинградской области (организация конференций, семинаров, форумов, дискуссионных панелей, попечительских советов при детских домах-интернатах и др.); проведены обучающие семинары для специалистов системы образования и социальной защиты.

Научно-исследовательская работа предполагала проведение научно-методических семинаров, совещаний, практических занятий, мастер-классов и конференций для специалистов и сотрудников системы образования и социальной защиты, опекаемых и приемных семей, проживающих в Гатчинском, Волосовском и Кингисеппском районах. Исследователями проведены курсы повышения квалификации, организованы родительские школы и обучающие семинары по нормативно-правовым и психолого-педагогическим проблемам, по вопросам психосоциальной адаптации и реабилитации детей в приемных семьях; проведены групповые консультации для опекаемых и приемных семей; организована консультационная помощь и индивидуальное сопровождение приемных семей.

Группой авторов ЛГУ им. А.С. Пушкина разработан научно-методический комплекс содержательного обеспечения региональной модели социализации воспитанников специальных детских домов и интернатов и социальной поддержке опекаемых и приемных семей. Были разработаны и изданы: научно-методическое пособие по социализации детей-сирот и детей, лишенных попечения родителей, учебно-методическое пособие для воспитанников детских домов, для специалистов детских домов; разработано методическое пособие для опекаемых и приемных семей.

Актуальным вопросом развития региональных систем специального образования является создание региональной системы ранней психолого-педагогической помощи детям в возрасте от 0 до 3 лет с ограниченными возможностями здоровья.

Факультет дефектологии и социальной работы ЛГУ им. А.С. Пушкина работает над этой проблемой с 1998 г.

Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья позволит сформировать статистическую базу данных будущих потенциальных участников специального или инклюзивного образовательного процессов и учесть потребность населения в специальной коррекционной помощи в регионе на ближайшие 7–10 лет.

Нами охарактеризованы модели, системы и программы раннего вмешательства в России и за рубежом; системы диагностики детей с ограниченными возможностями здоровья в раннем возрасте; особенности развития детей данной группы; проанализированы законодательные основы функционирования службы раннего вмешательства; дана характеристика состояния проблемы в Ленинградской области. Осуществлено методологическое обоснование исследования: выстроена его логика, обоснована стратегия и тактика; сделано теоретико-методологическое обоснование и разработана модель региональной системы ранней коррекционной помощи детям первого года жизни с ограниченными возможностями здоровья в Ленинградской области; дана характеристика элементам разработанной системы сопровождения детей раннего возраста.

В процессе практической работы в регионе разработаны специальные технологии сопровождения детей раннего возраста с ОВЗ; определены критерии оценки эффективности результатов диагностико-коррекционной работы с такими детьми; создана методика оказания профилактической помощи потенциальным матерям, беременным женщинам и детям «группы риска»; разработаны методики психолого-педагогической помощи семьям, имеющим детей раннего возраста с ограниченными возможностями здоровья.

Проведены ознакомительные и обучающие семинары специалистов образовательных и медицинских учреждений, обслуживающих раннее детство; разработаны и изданы комплексы научно-методических и учебно-методических рекомендаций, подготовлены программы курсов повышения квалификации специалистов, обеспечивающих процесс абилитации; разработано содержание научно-методических семинаров, которые проведены для работников дошкольных образовательных учреждений и учреждений здравоохранения Ленинградской области (Гатчинский, Кингисеппский и Волосовский районы); издан комплект материалов по созданию в Ленинградской области региональной системы ранней коррекционной психолого-педагогической помощи детям раннего возраста с ОВЗ, представляющий собой набор методических рекомендаций для педагогов, специалистов, родителей; методическое и учебно-методическое пособия для

специалистов, сопровождающих процесс абилитации детей раннего возраста; организовано внедрение методического обеспечения в образовательный процесс дошкольных учреждений региональной системы коррекционной психолого-педагогической помощи детям раннего возраста с ОВЗ (специальных (коррекционно-диагностических методов и приемов нарушений психофизического развития детей первого года жизни) в системе дошкольных учреждений Ленинградской области; получены отзывы указанных учреждений о внедрении методического обеспечения системы; издан комплекс научно-методических материалов с рекомендациями по созданию в Ленинградской области региональной системы ранней коррекционной психолого-педагогической помощи детям раннего возраста с ОВЗ, состоящий из методических рекомендаций для педагогов, специалистов, родителей, учебно-методического пособия для специалистов, сопровождающих процесс абилитации детей раннего возраста, методического пособия «Игры и упражнения для детей раннего возраста (от 0 до 3 лет)».

По окончании работ организована и проведена научно-практическая конференция «Психолого-педагогическая и медико-социальная помощь детям с особыми потребностями в раннем возрасте», опубликован сборник научных и методических материалов.

Также интересной с точки зрения перспективного развития специальных образовательных систем является тема инклюзивного и / или интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья. Данное научное направление разрабатывается сотрудниками ЛГУ им. А.С. Пушкина с 1997 г. Группой ученых факультета дефектологии и социальной работы по заказу правительства Ленинградской области был проведен анализ исследований по проблеме интегрированного и / или инклюзивного обучения, изучен опыт, определены перспективы интеграции детей с ОВЗ, коррекционно-развивающие и социально-педагогические условия интеграции; критерии показателей психофизического развития интегрируемых детей; уточнен контингент учащихся с ограниченными возможностями здоровья, способных освоить учебный план в условиях интеграции, уточнены формы обучения (в коррекционном классе общеобразовательной школы, в условиях включения в обычный класс, в специальной (коррекционной) школе, и т. п.); определены рекомендуемые сроки начала интегрированного обучения (в дошкольном, младшем школьном или среднем и старшем школьном возрасте); научно обоснована и практически подтверждена специфика содержания обучения в условиях интеграции; разработаны варианты освоения образовательной программы, апробированы возможности гибкого перехода с одного варианта на другой; проведены курсы повышения квалификации и переподготовка учителей общеобразовательной школы для системы инклюзивного образования, разработаны, изданы и внедрены программы переподготовки педагогических работников. В программах изложены основные идеи внедрения коррекционно-развивающего обучения в общеобразовательные школы – идеи интегрированного обучения детей с разным уровнем развития.

В муниципальных образованиях Ленинградской области проведены курсы переподготовки учителей и воспитателей, в том числе по теме «Обучение детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной школы»; разработана, внедрена и реализуется магистерская образовательная программа подготовки по направлению 44.04.03 специальное (дефектологическое) образование «Педагог интегрированного обучения», рассчитанный на педагогов-предметников общеобразовательных школ, обучающихся детей с ограниченными возможностями здоровья.

По проблеме разработан и опубликован ряд учебных и учебно-методических изданий: учебно-методическое пособие «Интегрированное обучение и воспитание детей с отклонениями в развитии на основе дифференцированной коррекционно-развивающей работы в условиях общеобразовательной сельской школы Ленинградской области»; учебно-методическое пособие «Интегрированное обучение и воспитание детей с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной сельской школы Ленинградской области»; программы учебных курсов и дисциплин; программы переподготовки педагогов общеобразовательных школ (учебно-методическое пособие «Обучение и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе. Переподготовка педагогов»); магистерские программы «Педагог интегрированного обучения».

В результате исследования внедряются в образовательный процесс следующие научные разработки:

- концепция создания специальных (коррекционных) условий обучения и воспитания детей школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья в условиях сельской общеобразовательной школы и соответствующая ей концепция нового поколения переподготовки кадров для инклюзивного образования;
- концептуальная модель системы интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в сельской общеобразовательной школе;
- концепция развития инклюзивной сельской общеобразовательной школы, в пространстве которой решается важнейшая социальная задача сохранения сельской семьи школьника с ОВЗ;
- модель сельской общеобразовательной школы, где в образовательном процессе сочетаются общеобразовательный и коррекционно-развивающий аспекты, решаются общеобразовательные и коррекционные задачи.

ЛГУ им. А.С. Пушкина участвовал в конкурсе научных инновационных проектов, способствующих существенному повышению качества и конкурентоспособности российского образования в рамках V юбилейного Международного конгресса-выставки «Global Education – Образование без границ» в 2012 г. и был награжден Золотым кубком Гран-при и дипломом

Гран-при за лучшую инновационную образовательную программу «Система интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в условиях общеобразовательной сельской школы Ленинградской области». Результаты исследования представлены на конкурсе научных проектов, направленных на сохранение здоровья человека «Здоровье наций – основа процветания государств СНГ», проводимом ежегодно Лигой здоровья наций под патронатом Министерства здравоохранения и социального развития и Министерства образования и науки РФ, конкурсная работа с описанием региональной системы ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья получила диплом победителя.

В октябре 2012 г. в творческом конкурсе научных разработок, инновационных решений и программ в области высшего профессионального образования в рамках Всероссийского форума «Образовательная среда» университет был награжден номерным дипломом ВДНХ (диплом Всероссийского выставочного центра № 352) за проект «Система интегрированного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательной сельской школы Ленинградской области», который реализуется и по сегодняшний день.

Нами определен педагогический результат и социальный эффект внедрения системы инклюзивного обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательной школе:

– увеличение числа обучающихся сельских школ путем решения проблемы «скрытого отсева» сохранения детей с разным уровнем развития и возможностями освоения образовательных программ в числе её учеников; создание рабочих мест для педагогов, психологов, логопедов, социальных педагогов, дефектологов, воспитателей; наполнение второй половины дня культурно-досуговой деятельностью коррекционной направленности; сохранение сельской семьи и сельской среды; объединение общепедагогических и коррекционных функций в одной образовательной организации; создание оптимальной образовательной среды для детей с ОВЗ; обеспечение условий для обучающихся с ОВЗ в условиях общеобразовательной организации по их месту жительства; возможность получения образования всеми детьми муниципального образования независимо от уровня их психофизического развития.

В настоящее время основным проектом, разрабатываемым и реализуемым учеными-дефектологами ЛГУ им. А.С. Пушкина, является социальный региональный проект «Система инклюзивного образования: от раннего возраста до профессиональной подготовки».

Обобщение опыта исследовательских работ обозначает перспективы системы специального образования как в части основного и дополнительного профессионального образования, абилитационной работы, профилактики вторичных нарушений, социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья на разных возрастных этапах, в разных социальных условиях и разных жизненных ситуациях.

Разработанные учеными факультета дефектологии и социальной работы Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина направления совершенствования региональных образовательных систем, основанные на авторских эмпирических исследованиях, способствуют консолидации научно-образовательной, исследовательской и практической деятельности в регионе и, таким образом, обеспечивают стратегическое планирование и прогнозирование развития общего, специального и профессионального образования.

Список литературы

1. Кобрина Л.М. Перспективные направления развития образовательных систем для лиц с ограниченными возможностями здоровья на основе эмпирических исследований // Специальное образование: материалы IX междунар. науч. конф., 24–25 апр. 2013 г. / под общ. ред. проф. В. Н. Скворцова. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2013. – Т. II. – С. 147–154.

2. Кобрина Л.М. Специальное образование в современных социокультурных условиях / Л.М. Кобрина, М.Ю. Данилкина, О.А. Денисова // Методология и стратегии развития современного образования: материалы междунар. науч. конф., Минск, 11 дек. 2014 г. / отв. ред. Л.А. Худенко. – Минск, 2015. – С. 148–154.

3. Кобрина Л.М. Современные требования к качеству высшего дефектологического образования / Л.М. Кобрина, М.Ю. Данилкина, О.А. Денисова // Актуальные проблемы коррекционной педагогики и специальной психологии: материалы IX междунар. науч.-практ. конф., г. Череповец, 26–27 нояб. 2015 г.) / под ред. Л.А. Пепик. – Череповец: ЧГУ, 2015. – С. 7–11.

4. О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы: постановление Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497.

Т. С. Овчинникова, М. Ю. Постовик

Коммуникация школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата

В исследовании рассматриваются уровни сформированности коммуникации: взаимодействие, кооперация, интериоризация, определенных федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) как объект коррекции в программе образования школьников с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА). Представлены результаты исследования коммуникативных действий у школьников, обучающихся в школе компенсирующего вида для детей с НОДА. Были выявлены особенности коммуникации младших школьников с НОДА и определены направления психокоррекционной работы по формированию коммуникации у младших школьников с НОДА.

In research the levels of formed of communication are examined: co-operation, certain a federal state educational standard as an object of correction in the program of education of schoolchildren with violations of locomotorium. In the article the results of research of communicative actions are presented for schoolchildren student at school of compensative kind for children with violations of locomotorium.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативные действия, универсальные учебные действия, взаимодействие, кооперация, интериоризация.

Key words: communication, communicative actions, universal educational actions, co-operation.

Эффективность усвоения человеком социального опыта и беспрепятственного осуществления жизнедеятельности во многом определяется степенью сформированности его коммуникативных действий.

У лиц с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА) проблема социализации одна из самых острых и поэтому при обучении в школе компенсирующего вида организовывается специальная работа по формированию коммуникативных действий, предусмотренная федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) для школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Исследованиями в области коммуникации в разное время занимались отечественные психологи А.И. Волкова, Е.П. Ильин, М.И. Лисина и др. [2; 4; 6]. В настоящее время вопрос о понятии коммуникации остается дискуссионным. В научной литературе можно встретить такие понятия, как «общение», «коммуникативная компетентность», «коммуникативные способности», «коммуникативная деятельность», «коммуникативные навыки», «социальный интеллект» и др. Для того, чтобы определить особенности коммуникации у школьников с НОДА, необходимо определить

структуру и компоненты изучаемого феномена. Анализ литературы по вопросам коммуникации позволил сделать вывод о том, что в узком значении коммуникация понимается как двусторонний обмен информацией между людьми. Часто понятие «коммуникация» приравнивается к определению «общение», и они используются как синонимы. Общение – взаимодействие участвующих в этом процессе людей, направленное на согласование и объединение их усилий с целью достижения общего результата. Основным и исходным пунктом в сложившемся понимании общения следует считать интерпретацию его как деятельности. По мнению Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской и П.В. Растяникова, целесообразно использовать понятие «компетентность в общении», которое определяется как «способность личности устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми» [3]. Встречаются и такие термины, как «коммуникативные умения», «навыки общения». Так, А.Н. Леонтьев дал развернутую характеристику коммуникативных умений: владеть социальной перцепцией или чтением по лицу; понимать (а не только видеть), психическое состояние визави по внешним признакам; умение «подавать себя» в общении.

Теоретическое обоснование исследования строится на представлении о понятии коммуникации, которое интерпретируется ФГОС НОО в структуре коммуникативных универсальных учебных действий (УУД). Понятие коммуникации в этой трактовке рассматривается не «узко» – как обмен информацией, а в широком значении. Коммуникация – это смысловой аспект взаимодействия, начиная с установления контакта до сложных видов кооперации (организации и осуществления совместной деятельности), основа для построения межличностных отношений [7].

Согласно УУД выделяют следующие виды коммуникации: 1) коммуникация как интеракция; 2) коммуникация как кооперация; 3) коммуникация как условие интериоризации.

При рассмотрении коммуникации, как взаимодействие (интеракцию), выделяются коммуникативные действия, при которых идёт учёт позиции собеседника либо партнера по деятельности (интеллектуальный аспект коммуникации). Наивысшими уровнями развития такого типа действий являются преодоление эгоцентризма в пространственных и межличностных отношениях, умение поставить себя на место другого.

Если смотреть на коммуникацию, как кооперацию, то выделяются действия, направленные на согласование усилий и целенаправленность совместной деятельности.

Коммуникация, как условие интериоризации основывается на культурно-исторической концепции Л.С. Выготского. Речевые действия, служащие средством коммуникации (передачи информации другим людям), способствуют осознанию и усвоению отображаемого содержания.

Значение коммуникации согласно этим концептуальным установкам выражается в том, что у школьников формируются:

– способность регулировать свою деятельность на основе развития речи и усвоения норм и правил общения. По функциональному критерию различают коммуникативную, констатирующую, регулирующую, обобщаю-

щую речь. Регулирующая речь, в свою очередь, включает в себя планирующую, стимулирующую, контролирующую, оценивающую и корректирующую.

– новые интегративные качества личности, которые реализуются в процессе коммуникации: самооценка, «образ-Я», представление о своих возможностях. При этом особую роль играет тип привязанности и условия, в которых происходит взаимодействие, поэтому важно учитывать стили воспитания и межличностные отношения в семье.

– познавательные действия школьников в процессе ситуативно-познавательного и внеситуативно-познавательного общения.

Не стоит забывать конечную цель – успешное выполнение учебной деятельности в школе, достижение которой возможно только при развитии целостной системы УУД, включающей взаимосвязь и взаимовлияние личностных, познавательных и регулятивных УУД на развитие коммуникации. Эта концепция является наиболее удобной для применения на практике в образовательных учреждениях и учитывает основные феномены, с которыми связана коммуникация. Она даёт относительно целостное представление о месте коммуникации в развитии личности. Она современна, актуальна и признана в образовательных стандартах, поэтому в данной работе опора идёт именно на неё.

За последние десятилетия в связи с социально-политическими изменениями в обществе и гуманизацией образования возрос интерес к вопросам обучения и воспитания детей ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ), в том числе и школьников с НОДА. Особую актуальность решение проблемы обучения и социализации этой категории детей приобретает в условиях инклюзивного образования, когда дети с НОДА попадают в среду со здоровыми детьми и должны иметь адекватные способы взаимодействия с ними [10; 11].

Исследованиями особенностей при НОДА занимались И. Ю. Левченко, О.Г. Приходько, Е. Ф. Архипова Е. М. Мастюкова, Л.М. Шипицина, И.И. Мамайчук и др. [1; 5; 8; 9;13], однако среди исследований в основном мы встречаем общую характеристику детей с НОДА, а исследований, касающихся коммуникации школьников, недостаточно.

Цель настоящего исследования – изучение особенностей коммуникации младших школьников с НОДА, которое строилось на предположении о том, что нижеперечисленные коммуникативные универсальные учебные действия (УУД) у младших школьников с НОДА сформированы недостаточно, а именно:

- планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками
- управление поведением партнера, контроль, коррекция, оценка его действий;
- постановка вопросов, инициативное сотрудничество в поиске и сборе информации;
- умение разрешать конфликты, поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта;
- умение с достаточной полнотой и точностью выражать свои мысли в соответствии с задачами и условиями коммуникации;

Понимая коммуникативные УУД как средства коммуникативной деятельности, необходимые для успешного осуществления учебной деятельности, а коммуникацию – как смысловой аспект взаимодействия, методика исследования включала три блока оценки коммуникации:

1) *взаимодействия*, где происходит учёт позиции собеседника. К действиям этого типа коммуникации относится *оценка действий и состояний партнёра*;

2) *кооперации*, когда появляется целенаправленность коммуникативной деятельности. К таким действиям, в первую очередь относятся: планирование учебного сотрудничества с учителем и сверстниками и умение разрешать конфликты, *поиск и оценка альтернативных способов разрешения конфликта*;

3) *интериоризации*, направленной на объективное усвоение информации о мире. К таким действиям относятся умение задавать уточняющие вопросы, владение *монологичной и диалогичной формами речи*.

Для этих целей использовались следующие эмпирические методы исследования:

- наблюдение в игровой и учебной деятельности на уроках и перемене;
- сбор и анализ анамнестических данных (классные журналы, воспитательские тетради, медицинские карточки);
- беседа с родителями и работниками ОУ;
- анкетирование педагогов и воспитателей «Оценка сформированности коммуникации по результатам наблюдения за ребёнком»;
- методика оценки сформированности коммуникативных средств (умений, навыков) по согласованию усилий в процессе организации и осуществления сотрудничества.
- методика оценки сформированности средств для выделения и отображения в речи существенных ориентиров действия, а также передачи (сообщения) их партнеру, оценка планирующей и регулирующей функции речи, рефлексии своих действий [12].

В эксперименте приняло участие 36 детей, из них 16 обучающихся с НОДА и 20 здоровых младших школьников. В экспериментальную группу (ЭГ) вошло 16 учеников младшей школы с НОДА от 10 до 12 лет, обучающиеся в ГБОУ № 584 «Озерки» Выборгского района Санкт-Петербурга – 8 мальчиков и 8 девочек. Основная часть детей имеет диагноз ДЦП различной степени тяжести, двое из обследуемых имеют диагноз миопатия, двое – артрогриппоз нижних конечностей.

Среди детей у девяти есть способность к самостоятельному передвижению и самообслуживанию и их можно отнести к детям с лёгкими двигательными нарушениями. Могут передвигаться с поддержкой или помощью ортопедических приспособлений (крабов, ходунков, костылей) на небольшие расстояния пятеро младших школьников. Их можно отнести к группе детей со средними двигательными нарушениями. Ходьба отлича-

ется неустойчивостью, при отсутствии опоры теряют равновесие. Манипуляторная функция рук ограничена в разной степени, но чаще незначительно. Два ребёнка имеют выраженные (тяжёлые) двигательные нарушения – передвигаются на коляске и требуют сопровождения в любой деятельности. Манипуляторная функция резко ограничена. Навыками самообслуживания практически не владеют. Навык письма не сформирован. Имеется возможность выполнять только устные задания.

В контрольную группу (КГ) вошли дети 10–11 лет четвёртого класса ГБОУ лицея № 101 Выборгского района Санкт-Петербурга. В классе учатся двадцать детей: десять девочек и десять мальчиков, из них 8 детей, которым исполнилось 11 лет и 12 детей – 10 лет. Трое детей воспитываются в многодетных семьях, есть одна опекаемая, одна семья с родителями, имеющими инвалидность. Отмеченных как нуждающихся в логопедической работе в классе три человека. Часто болеющих детей, нерегулярно посещающих школу – 8.

Результаты исследования и их обсуждение

В коммуникации по типу взаимодействия (интеракции) достоверных различий не выявлено, отставание ЭГ от КГ минимально. У ЭГ выявлен средний показатель по группе 2,3, а у КГ – 2,5 балла в диапазоне от 1 до 3, что соответствует среднему уровню сформированности коммуникации. С уровнями сформированности по компонентам можно ознакомиться в таблице.

Таблица

Средние значения сформированности компонентов коммуникации по типу взаимодействия

Оцениваемый компоненты	Среднее значение по группам /уровень сформированности компонентов	
	ЭГ	КГ
Понимание смысла предъявляемых требований	2,5 ± 0,5	2,9 ± 0,5
Учёт позиции в игровой деятельности	2,1 ± 0,5	2,9 ± 0,5
Согласованность действий в учебной деятельности	2,2 ± 0,5	2,4 ± 0,5
Поведение в конфликтных ситуациях	2,3 ± 0,5	2,2 ± 0,5
Проявление отзывчивости к взрослым	1,6 ± 0,5	2,3 ± 0,5
Проявление отзывчивости к сверстникам	2,0 ± 0,5	2,3 ± 0,5
Среднее значение по группе	2,3	2,5

Однако, если ранжировать компоненты коммуникативной деятельности по степени выраженности, можно проанализировать следующую иерархию, которая представлена в рис. 1 у детей с НОДА на последнем месте находится отзывчивость, которая, на наш взгляд, обусловлена выраженным эгоцентризмом этих детей и отсутствием эмпатии. У ЭГ выявлен показатель 1,6, а у КГ – 2,3. Можно предположить, что это результат иждивенческих установок у данной категории детей, которые необходимо преодолевать, формируя адекватный стиль воспитания в семье, активную личностную позицию и адекватную Я-концепцию.



Рис. 1. Средние значения сформированности компонентов коммуникации по типу взаимодействия

Тестирование подтверждается результатами, полученными в процессе наблюдения, в которых также было отмечено, что у детей недостаточно сформированы невербальные средства коммуникации, что тоже осложняет формирование эмпатии, понимание своих и чужих эмоций. Это также связано и с двигательными нарушениями, несовершенство которых ограничивают невербальное выражение эмоций через выразительные движения.

Рассматривая коммуникацию как кооперацию, выявлены корреляционные связи между развитием речи, интеллектом и коммуникацией. У ЭГ выявлен средний показатель 1,9, а у КГ – 2,7. У детей с НОДА наблюдается дизартрия разной степени выраженности. Поскольку речь выполняет регулирующую функцию, и в данном случае влияет на контроль за действиями партнёра и продуктивность совместной деятельности. Это проявилось в показателе продуктивности совместной деятельности. У ЭГ выявлен показатель 1,6, а у КГ – 2,3 (см. рис. 2).



Рис. 2. Средние значения сформированности компонентов коммуникации по типу кооперации

Из наблюдения за детьми во время эксперимента можно отметить, что у детей ЭГ затруднено разрешение возникающих конфликтов интересов, недостаточно средств для выражения своих желаний, и часто они занимают ведомые позиции, или выдают неадекватные модели поведения (агрессия, истерика, обиды). Из таблицы видно, что показатель поведения в конфликтных ситуациях у ЭГ – 2,3. Требуется формирование адекватных моделей поведения и помощь в осознании своих установок и желаний.

При рассмотрении коммуникации как условия интериоризации, коммуникации также наблюдаются различия. У детей ЭГ выявлено среднее значение по группе 2, этот показатель ниже, чем у детей КГ – 2,4, что соответствует среднему уровню сформированности этого типа. Практически у всех детей с НОДА наблюдаются нарушения речи в форме дизартрии различной степени тяжести, что является одним из главных компонентов, необходимых для развития этого типа коммуникации, так как основополагающим является развитие монологичной и диалогичной форм речи. Также значима степень интеллектуального нарушения, особенно в познавательном интересе, который вызывает потребность задавать уточняющие вопросы и формировать навык применения этого коммуникативного действия.

Дифференцированный анализ коммуникации по степени выраженности интеллектуальной и речевой недостаточности. По состоянию интеллекта дети составляют разнородную группу: от сохранного интеллекта до лёгкой степени умственной отсталости. Шесть детей обучаются по программе варианта 6.1, пять детей – по варианту 6.2, и пять – по варианту 6.3. Однако одна девочка сейчас проходит ПМПК, где пересматривается её образовательный маршрут с варианта обучения по программе для детей с лёгкой степенью умственной отсталости (6.3) на вариант для детей с ЗПР (6.2).

Речевые нарушения есть у всех детей, однако в основном это не мешало пониманию речи у 13 учеников. У трёх дизартрические расстройства более выражены, что затрудняет понимание речи ребёнка.

Для удобства анализа и интерпретации результатов исследования дети экспериментальной группы были условно разделены на пять подгрупп в зависимости от степени двигательных, речевых и интеллектуальных нарушений ребёнка.

Все испытуемые были условно разделены на пять подгрупп в зависимости от степени выраженности интеллектуальных и речевых нарушений и рекомендаций ПМПК по определению программы обучения:

I подгруппа – ученики с поставленным диагнозом миопатия Дюшена, обучающиеся по вариантам программы 6.1 и 6.2. АООП НОО для детей с НОДА.

II подгруппа – ученики, которые имеют диагноз ДЦП средней и лёгкой степени двигательного нарушения и обучаются по варианту программы 6.1, т.е. имеют сохраненный интеллект.

III подгруппа – ученики, имеющие диагноз ДЦП, средней и лёгкой степени двигательного нарушения, обучающиеся по варианту программы обучения 6.2, что соответствует задержке психического развития (ЗПР).

IV подгруппа – ученицы, имеющие диагноз ДЦП, средней и лёгкой степени двигательного нарушения, обучающиеся по варианту программа обучения 6.3 и 6.2, в которую входят неродные сестры, воспитывающиеся в приёмной семье, которые до этого воспитывались в учреждениях интернатного типа.

V подгруппа – ученики, имеющие диагноз ДЦП, лёгкой и тяжёлой степени двигательного нарушения, обучающиеся по варианту программа обучения 6.3, что соответствует лёгкой степени умственной отсталости (УО).

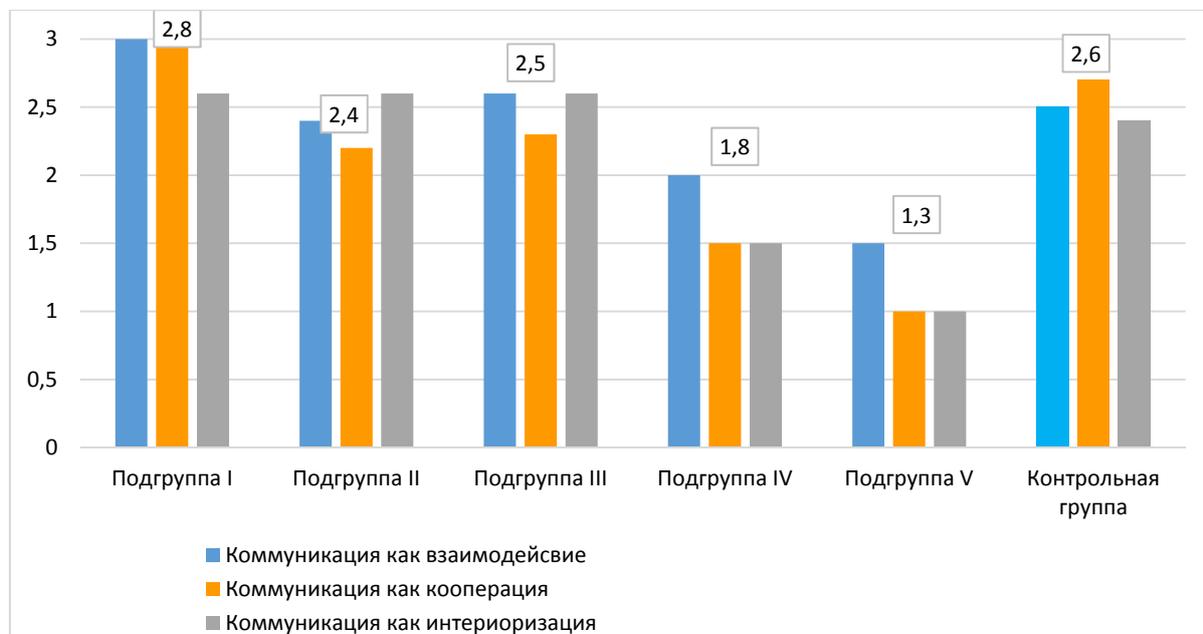


Рис. 3. Средние значения сформированности разных видов коммуникации по подгруппам ЭГ в сравнении и КГ

Обобщая результаты исследования, можно сказать, что была выявлена зависимость сформированности коммуникации и степени выраженности нарушения.

Интересен показатель у подгруппы I, в которой дети с диагнозом миопатия – 2,8, что выше, чем у детей КГ – 2,6. Это можно связать с двигательными возможностями детей в дошкольном возрасте для познания мира. Возможно, он выше из-за своевременной помощи и коррекционной работы, из-за раннего выявления подобного рода диагнозов. Этот показатель интересен и тем, что наглядно показывает, чего может достигать КГ при создании подобного сопровождения детей.

Показатели подгрупп II и III примерно на том же уровне, что и у детей КГ. Это говорит об успешности коррекционной работы детьми в данном учреждении. Однако подгруппа IV, в которой дети, обучавшиеся ранее в учреждениях интернатного типа, показывают зависимость коммуникации от условий воспитания и обучения. Помимо стиля воспитания в семье, они не дают необходимого социального опыта для формирования навыков сотрудничества, умения задавать вопросы, а также формирования более точных представлений об отношениях как между предметами, явлениями, так и в межличностных.

Самый низкий показатель выявлен у детей V подгруппы, где находятся дети с самыми тяжёлыми двигательными, речевыми и интеллектуальными нарушениями. По результатам наблюдения и бесед с педагогами и родителями было выявлено, что есть дети, которые не достигли внеситуативно-личностной формы общения по М.И. Лисиной, у них низкая готовность к учебной деятельности как ведущей. Соответственно и развитие коммуникации проходит в основном на фоне элементов сюжетно-ролевой игры. У них потребность в общении связана с познанием социального мира, что проявляется в играх, содержащих лишь элементы сюжета. Например, дети садятся рядом, один ребёнок-инициатор, владеющий навыками сюжетно-ролевой игры, пытается организовать игру в докторов, однако участники выполняют лишь элементы, игнорируя течение и правила игры, и застревают в определённых действиях. Одна девочка многократно мерила температуру кукле, внимания на действия детей не обращала, сюжет не проигрывался. Внимание детей друг к другу, как к личностям, объектам познания у этих детей ещё не прослеживается. Это дети, которые имеют наиболее тяжёлые двигательные и интеллектуальные нарушения. Один ребёнок находится на ситуативно-деловой форме общения. Коммуникация с ним происходит только по инициативе взрослого, при организации совместной предметной деятельности и его коммуникативные возможности сильно ограничены. Иногда приходится прибегать к методам альтернативной коммуникации в виде использования карточек со словами.

Полученные данные позволяют определить направления психокоррекционной работы по формированию коммуникативных УУД:

1) формирование всех типов коммуникации (взаимодействия, кооперации, условия интериоризации) и основных коммуникативных действий. Развитие познавательной сферы, особенно внимания и восприятия, необходимых для учёта позиции собеседника и отслеживания его действий, а также пространственных представлений как базового компонента для формирования понимания межличностных отношений и способности встать на позицию другого человека;

2) развитие монологической и диалогической форм речи как регулирующего и контролирующего компонента любой деятельности;

3) стимуляция формирования понимания своих и чужих чувств и эмоций, а также вербальных и невербальных способов их выражения;

4) психокоррекционная работа по преодолению страхов, препятствующих инициативности в общении, преодолению эгоцентрических и иждивенческих установок, инфантилизма, формирование адекватного образа-Я.

Таким образом, цели и задачи исследования были достигнуты, гипотеза о том, что коммуникативные учебные действия (УУД) у младших школьников с нарушениями ОДА сформированы недостаточно и требуют специальных условий для их коррекции, подтверждена частично, так как у младших школьников с миопатией они сформированы на довольно высоком уровне. Также выявлена связь между особенностями коммуникации и степенью выраженности нарушения (двигательного, интеллектуального и речевого).

Список литературы

1. Архипова Е. Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. – М., 1989.
2. Волкова А. И. Психология общения: учеб. пособие. – М.: Академия, 2007. – 368 с.
3. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников Р.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. – Киров: Эниом, М.: МГУ, 1991. – 96 с.
4. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – СПб.: Питер, 2011. – 576 с.
5. Левченко И.Ю., Приходько О. Г. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений – М.: Академия, 2001. – 192 с.
6. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения: учеб. пособие – 3-е изд. – М.: Педагогика, 1986. – 136 с.
7. Лободина Н.В. Формирование коммуникативных УУД и речевых умений в работе над обучающим сочинением. 1–4 кл. – М.: Учитель, 2016.
8. Мамайчук И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2008.
9. Мастюкова Е. М., Ипполитова М. В. Нарушение речи у детей с церебральным параличом. – М., 1985.
10. Примерная адаптированная основная общеобразовательная программа начального общего образования обучающихся с нарушениями опорно-двигательного аппарата / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение 2017. – 163 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт начального образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.: Просвещение 2017. – 404 с.
12. Цукерман Г.А. Виды общения в обучении: учеб. пособие. – Томск: Пеленг, 2005. – 237 с.
13. Шипицина Л.Н., Мамайчук И.И. Детский церебральный паралич. – СПб.: Дидактика Плюс, 2001. – 272 с.

Психолого-педагогическая работа с педагогами по коррекции школьной дезадаптации у детей с ограниченными возможностями здоровья

Автором рассматривается школьная дезадаптация у детей с ограниченными возможностями здоровья как нарушения в системе отношений в школе. Статья посвящена психологической и педагогической работе с педагогами по изменению отношений в системах «школа-ребенок и «школа-семья». Обсуждаются конкретные мероприятия и содержание работы с педагогами.

School disadaptation of children with limited opportunities of health as violations in system of the relations at school is considered by the author. Article is devoted to psychological and pedagogical work with teachers on change of the relations in systems "school-child and "school-family". Concrete actions and content of work with teachers are discussed.

Ключевые слова: профессиональный стресс, педагогическая коррекция, дети с ограниченными возможностями здоровья, родители.

Key words: professional stress, pedagogical correction, children with limited opportunities of health, parents.

Школьная дезадаптация (ШД) у детей является очень актуальной проблемой современной школы. До сих пор нет единого подхода к ШД: клиницисты, психологи, педагоги фокусируют свои усилия на разных аспектах этого мультифакторного состояния.

В сугубо клиническом контексте причинами ШД условно могут являться: интеллектуально-мнестические нарушения, расстройства мышления, эмоциональные нарушения и личностные расстройства. Как правило, в структуре всех этих нарушений отмечаются волевые расстройства (нарушение мотивации, снижение психического напряжения, расстройство целенаправленного внимания).

В психолого-педагогическом аспекте эти клинические феномены выражаются в следующих проблемах: трудности в усвоении школьной программы, проблемы общения, нарушения поведения.

Эти проблемы с достаточной долей условности Е.Б. Беззубова [1] обозначила как два варианта ШД: «познавательный» – с преимущественным нарушением собственно обучаемости; «личностный» – с преимущественным нарушением школьной социализации. Это традиционный подход, которого придерживаются многие клиницисты и психологи.

С нашей точки зрения, целесообразно рассматривать ШД в концептуальном плане с психологической позиции, изложенной В.Е. Каганом [3], который считает, что ШД необходимо квалифицировать как проблему

человеческих отношений, проблему конфликта и его разрешения, а не рассматривать ШД через призму нарушений, возникающих у ребенка. В связи с этим транзиторные или стойкие астенические, церебрастенические нарушения и эмоциональные расстройства, связанные с собственно болезнью или переживаниями её, традиционно трактуемые как два основных механизма формирования ШД, на наш взгляд, не являются таковыми. Их можно сравнить с надводной частью айсберга. Сутью же ШД у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является особое отношение к ним в образовательном учреждении, включение их в разряд «особых». Эти отношения формируют вокруг больного ребенка пространство отчуждения и непонимания и часто приводят к психологической изоляции этих детей в социуме. Интеллектуально-мнестические и эмоциональные расстройства только усугубляют проблему.

В сегодняшних условиях (реформирование школьного образования, активное взаимодействие врачей, психологов и педагогов-дефектологов) актуальным и продуктивным является другой подход. В общем виде ШД можно понимать как создаваемую многомерными и многоуровневыми отношениями невозможность для ребенка с ограниченными возможностями здоровья найти в пространстве школьного обучения свое место, на котором он может быть принят таким, каков он есть, сохраняя и развивая свои идентичность, потенции и возможности самореализации [3].

Коммуникативное пространство школьного обучения может быть представлено следующей схемой (системой отношений): в центре этого пространства находится ребенок со всеми его особенностями, в первую очередь личностными, в этом пространстве можно выделить подсистемы отношений: «ребенок-группа», «ребенок-школа», «семья-школа», «ребенок-семья». В свою очередь, эти подсистемы взаимодействуют между собой и влияют друг на друга. Исходя из этой схемы, в каждом конкретном случае с известной долей условности можно характеризовать ШД как нарушения в системе взаимоотношений. Необходим системный (охват всех участников школьного взаимодействия) и интегративный (по своему построению и ориентации на интеграцию ребенка с ограниченными возможностями здоровья в систему обучения) подход к решению проблемы ШД в условиях общеобразовательной школы.

Данное сообщение является предварительным результатом многолетней работы (которая продолжается и в настоящее время) психолого-педагогического обучения специалистов общеобразовательных школ по профилактике и преодолению ШД у детей с ОВЗ в рамках оптимизации отношений в системе «ребенок-школа» и «семья-школа». Модель работы строилась согласно представлениям о ШД, как результате нарушений отношений в школьном пространстве [11].

Конкретными задачами работы по оптимизации отношений в системе «ребенок-школа» были:

- обучение управлению профессиональным стрессом, возникающим в связи с сутью педагогической деятельности, особенно при взаимодействии с особыми детьми;

- помощь педагогам в понимании причин трудностей детей с ОВЗ в усвоении школьной программы;
- помощь в принятии поведения, нарушающего социализацию ребенка в школе.

Многие проблемы взаимодействия педагогов с детьми и их семьями связаны прежде всего с особенностями профессионального стресса, усиливающегося организационными проблемами современной школы, не всегда продуманными экспериментами и т. п. [10]. Профессия педагога относится к группе профессий повышенного риска по частоте нарушений здоровья. Известно, что по степени напряженности нагрузка учителя в среднем больше, чем у менеджеров и банкиров, генеральных директоров и президентов ассоциаций, т. е. других профессионалов, непосредственно работающих с людьми. В период наиболее интенсивной профессиональной жизни можно констатировать связь снижения здоровья педагогов с их профессиональной деятельностью, наиболее значимым фактором в которой является профессиональный стресс [6].

Работа по обучению педагогов управлению профессиональным стрессом начиналась с информации и разъяснения. Чтобы успешно управлять собственным стрессом, необходимо понимать и знать процессы, происходящие в нашем организме. Обсуждались главные проявления телесных реакций на стресс и тот вред, который может принести каждая из них, если допустить их слишком длительное существование. Это обсуждение вносило ясность, каким образом возникают различные заболевания.

Затем на семинарах обсуждали конкретные шаги по управлению стрессом. Работая с физиологическим стрессом, на семинарах отработывались технологии, направленные на защиту телесной целостности, физического благополучия. Подробно излагались технологии, позволяющие сохранить физическое здоровье: использование воды, правильное питание (диета), использование физических нагрузок (упражнений).

При работе с психологическим стрессом обсуждались и отработывались технологии по работе с мыслями, страхами, эмоциями. Обсуждались возможности изменения оценок ситуаций, вызывающих стресс, умение отстраниться от стрессовой ситуации, потребность и умение выражать эмоции. Большое внимание уделялось управлению агрессией. Работа педагога приводит к накоплению отрицательных эмоций к концу рабочего дня. Этот фактор существенно осложняет взаимоотношения как в школьном, так и в личном пространстве.

Одними из постоянных и опасных эффектов стресса являются тревога и напряжение, регулировать эти эмоции помогает релаксация.

Основной целью таких семинаров является формирование понимания педагогами необходимости заботиться о себе. Специалисты все еще пренебрегают даже самыми основными восстановительными мерами – физической нагрузкой, правильным питанием, релаксацией, отдыхом. Последствия пренебрежения здоровьем могут приводить к существенным, а иногда и трагичным последствиям.

Коррекция отношений в системе «ребенок-школа» на первом этапе заключалась в постепенном переходе от традиционного подхода к ШД («познавательного» и «личностного») к пониманию ШД как нарушения в системе взаимоотношений и взаимодействия в среде обучения.

Тематика семинаров охватывала широкий спектр тем по возрастной психологии детского и подросткового возраста, особенностям проявления психических и соматических заболеваний.

Обсуждались интеллектуально-мнестические нарушения, которые наблюдаются у детей, посещающих массовую школу, чаще всего в рамках астенического, церебрастенического и психоорганического синдромов. Эти состояния ведут к снижению интеллектуальной продуктивности, снижению запоминания, рассеянному вниманию, нарушениям поведения, что в свою очередь ведет к нарушениям школьной успеваемости, в целом нарушает адаптацию ребенка в учебной среде и дома.

Несколько семинаров посвящалось эмоциональным нарушениям в детском возрасте. Самыми распространенными эмоциональными нарушениями в детском возрасте являются страхи. Они характерны для детей, даже являются обязательным условием развития и приобретения жизненного опыта. Проявление и интенсивность страха зависит от индивидуальных особенностей психического развития и конкретных социальных условий, в которых происходит формирование личности ребенка [2]. В контексте изучения ШД все страхи детей с ОВЗ можно разделить на страхи, непосредственно связанные с проблемой их здоровья (развития), и страхи, связанные со школьной деятельностью. Содержание страхов, связанных со здоровьем, очень разнообразно: страх процедур, болезни и смерти родителей, ухода родителей, боли, страх не вырасти (опосредованный страх смерти). Часто страхи проявляются во сне в виде кошмарных сновидений.

Со школой связаны следующие страхи: получения плохих оценок, ответа у доски, показаться смешным (глупым), контрольных и экзаменов. Во многих случаях дети не говорят о своих страхах, о них можно судить по разным косвенным проявлениям: уклонение от посещения школы, отказ отвечать у доски, пропуск ответственных учебных мероприятий и т. п. В процессе работы с педагогами особо обсуждалось, что школьные страхи часто являются результатом неправильного отношения и действий педагогов.

При обсуждении депрессивных расстройств делался акцент на то, что у детей и подростков депрессия крайне редко соответствует классическим описаниям, выступая в атипичной и «маскированной» форме. Атипичность проявлений депрессии в детском возрасте [4; 9] и сложная ее природа при тяжелых заболеваниях (соматогенный и психогенный факторы, личностная переработка представлений о болезни) [12] создают определенную трудность в выявлении этих состояний. Скрытые за детскими капризами, соматическими, поведенческими и кратковременными интеллектуальными нарушениями, депрессивные состояния у детей и подростков часто принимаются за разнообразные проблемы обучения и поведения. У детей старшего возраста и подростков депрессии проявляются в разных типологических вариантах, сопоставимых с таковыми у взрослых.

Частыми причинами ШД являются нарушения общения и поведения. За этими проблемами прежде всего стоят психологические личностные реакции, формирующиеся аномалии личности и различные состояния с нарушениями мышления.

Личностные реакции на тяжелую болезнь (нарушение развития) в целом укладываются в описание характерологических и патохарактерологических реакций [12]. Характерологические и патохарактерологические реакции являются группой своеобразных личностных реакций, которые клинически очерчены нечетко, по-разному обозначаются и занимают пограничное положение между патологией и психологической «нормой». Характерологические реакции – это преходящее, ситуационно обусловленное изменение поведения ребенка, которое проявляется преимущественно в определенной микросреде, имеет четкую психологическую направленность, не ведет к нарушениям социальной адаптации в целом и не сопровождается расстройствами соматических функций. Патохарактерологические реакции – это психогенные личностные реакции, которые проявляются преимущественно в разнообразных отклонениях поведения ребенка, ведут к нарушениям социально-психологической адаптации и, как правило, сопровождаются невротическими (в частности, соматовегетативными) расстройствами [5]. Выделяют следующие формы реакций: реакции отказа, реакции оппозиции, реакции имитации, реакции компенсации, реакции гиперкомпенсации. В подростковом возрасте в дополнение к этим формам выделяют: реакции эмансипации, реакции группирования со сверстниками, реакции увлечения, реакции, обусловленные формирующимся сексуальным влечением [7].

В развитии патохарактерологических реакций у больных детей главную роль играют отрицательные ситуативные факторы и отношения с окружающими, изменения воспитательного подхода родителей и педагогов, связанные с болезнью. Дополнительными факторами являются особенности характера ребенка или подростка, «органический» фон или резидуально-органическая недостаточность. Как и другие формы психогенных реакций, патохарактерологические реакции принципиально обратимы, хотя и могут при неблагоприятных условиях переходить в более стойкие формы расстройств личности, такие как патохарактерологическое развитие личности и патологическое формирование личности дефицитарного типа.

Патохарактерологическим развитием у детей и подростков называют психогенное патологическое формирование личности, связанное с хронической психотравмирующей ситуацией в микросреде и неправильным воспитанием. Основными механизмами патохарактерологического развития являются закрепление личностных реакций (протеста, отказа, гиперкомпенсации и т. д.), возникших в ответ на психотравмирующие воздействия, и прямое стимулирование неправильным воспитанием тех или иных нежелательных черт характера (возбудимость, демонстративность и др.). У хронически больных детей чаще наблюдаются истероидный и неустойчивый варианты патохарактерологического развития.

Патологическое формирование личности дефицитарного типа формируется у детей с физическими дефектами анализаторов (слепые, слабослышащие, глухие, тугоухие), дефектами опорно-двигательного аппарата (детский церебральный паралич, последствия полиомиелита, костно-суставный туберкулез, врожденные аномалии конечностей, миопатии). Кроме того, данный вид личностной патологии выявляется у детей с хроническими инвалидизирующими заболеваниями. Причин такого личностного развития много, ведущая роль принадлежит реакции личности на осознание дефекта, физической неполноценности, социальная изоляция (изоляция от сверстников). Очень важным фактором патологического формирования дефицитарного типа является неправильное воспитание и своеобразное отношение окружающих к больному ребенку. Кроме того, в механизме патологического формирования личности данного типа определенную роль может играть патологически измененная «почва» в виде резидуальной церебрально-органической недостаточности. Таким образом, патология формирующейся личности в данной группе является результатом интеграции влияния многих факторов, не только психологических и социально-психологических, но и биологических [5].

У небольшой части детей нарушалось общение и поведение в связи с особенностями мышления в рамках синдромов нарастающей шизоидизации, бредоподобного фантазирования, философической интоксикации и формирования шизоидного типа характера. Эти состояния ярко проявляются в подростковом возрасте, но могут возникать у детей более раннего возраста. Каждый из этих вышеперечисленных синдромов имеет свои особенности и проявления, но общим для них являются трудности в общении, необычные увлечения и поведение, низкая школьная продуктивность.

Особенности общения этих детей проявлялись в виде замкнутости, молчаливости, формальным контактом с окружающими, равнодушием к близким, а также потерей прежних друзей и отсутствием новых. Лишь иногда у них появляются случайные знакомства с лицами, неподходящими по возрасту и принятому кругу общения. Сущность этих контактов подростки близким не раскрывают, иногда они бывают связаны с патологическими увлечениями [8].

Увлечения этой группы детей носили характер непонятной, нелепой и непродуктивной деятельности. Дети «увлекались» схемами водопровода, канализации, маршрутами городского транспорта, астрономией, энергетикой, заучиванием слов из словарей, переписыванием энциклопедии. Данным вопросам уделялось много времени, дети часами читали специальную литературу, составляли конспекты, вычерчивали транспортные схемы, при этом подростки были склонны к пустым резонерским рассуждениям по поводу интересующих их проблем и к непродуктивной их разработке при отсутствии необходимых знаний и подготовки. Эти занятия носили формальный характер, без творческой интерпретации по типу «бесплодного мудрствования». В некоторых случаях это сочеталось с обычными, понятными увлечениями (спортивные секции, музыка).

В дошкольном и младшем школьном возрасте увлечения и фантазирование проявлялись в виде монотематической игры в воображаемую ситуацию (особую страну, перевоплощение в героя сказки, животных и т. п.). При этом ребенок переставал четко отграничивать фантазию от действительности, его поведение перестраивалось в соответствии с вымышленными представлениями.

Такие необычные увлечения отражались на всей жизни детей и подростков, проявляясь в напряженности, озлоблении, когда «мешали» заниматься любимым делом. Это увлечение заполняло всю жизнь подростка в ущерб не только учебе, но и отдыху, сну, здоровью. Однако данная деятельность была непродуктивной: никакого реального результата, тем более успеха, в излюбленной области не достигалось, иногда даже обнаруживалась поразительная неосведомленность, несмотря на каждодневные многочасовые занятия [8].

Рисунок поведения таких детей был различным. Достаточно быстро формировались холодные, неприязненные, а порой и открыто конфликтные отношения с самыми близкими членами семьи (особенно при противодействии увлечениям). Часто у подростков отмечались повышенная самооценка, высокомерное отношение к окружающим, склонность к рассуждательству, в то же время они не всегда охотно сообщали о своих увлечениях. Для этих детей и подростков были характерны: отсутствие естественной эмоциональной непосредственности, практическая непригодность, плохая ориентировка в бытовых вопросах, подозрительность и настороженность.

Эти особенности мышления и поведения сочетались с заметным снижением успеваемости и неспособностью к систематическому труду. При наличии высокого интеллекта, но крайне поверхностного внимания и узкой избирательной сосредоточенности на какой-либо одной школьной дисциплине или увлечении отмечалась низкая школьная продуктивность. В связи с необычным поведением, деятельностью, манерой держаться и общаться за этими детьми закреплялась репутация «странных», «чудаков», «дурачков», «клоунов» и т. п., что, в свою очередь, усложняло социализацию этих детей.

Таким образом, личностные расстройства проявляются в различных вариантах девиантного поведения и существенно нарушают школьный уклад.

Работа с проблемой личностных расстройств достаточно трудна. Психологические и педагогические воздействия зависят от преобладания тех или иных черт характера и установок личности. На семинарах обсуждались оптимальные способы реагирования педагогического персонала на такие реакции. Изучались правила поведения и общения с детьми, имеющими те или иные психические или психологические проблемы. Кроме того, обсуждались тактика и приемы по созданию терапевтически щадящей среды в школе. Затем эти правила и приемы внедрялись в повседневную работу школьного персонала.

Коррекция отношений в системе «семья-школа» проводилась в виде серии психологических тренингов, на которых обсуждались семейные кризисы, переживания и особенности родительских реакций.

Задачами работы с педагогами по коррекции изменений отношений в системе «семья-школа» были:

- изучение психологии родителей, имеющих больных детей, межличностных отношений в таких семьях;
- обучение пониманию и оптимальному поведению в ответ на реакции родителей на школьные и социальные проблемы их детей;
- отработка практических навыков взаимодействия с семьей, прежде всего, в конфликтных ситуациях;
- помощь педагогам в принятии точек зрения и эмоциональных реакций родителей на происходящее с ребенком.

При наличии в семье ребенка с ОВЗ часто развиваются семейный и/или личный кризис у родителей. Это связано с множеством факторов. При тяжелом и/или хроническом заболевании нарушается вся жизнь семьи, требуются изменения семейных ролей и отношений, возникают финансовые проблемы, разрушаются мечты и планы на будущее. В большинстве случаев возникает и осложняет ситуацию дополнительное бремя «печати больного/инвалида» с дистанцированием и отчуждением от родственников и друзей. Наконец, родители часто испытывают чувство растерянности, вины и стыда. Такова в самом общем виде картина реакций семьи на болезнь ребенка [12].

Серьезной психологической проблемой для родителей является необходимость сообщать о медицинских проблемах своего ребенка не только родным и друзьям, но и персоналу в образовательном учреждении. Эту проблему педагоги должны обязательно учитывать при общении и взаимодействии с семьями особых детей.

Хотя реакции на болезнь ребенка во многом зависят от личностных особенностей родителей, их эмоционального состояния, уровня интеллектуального развития, уровня культуры и образования, существует и достаточно закономерная структурная последовательность реагирования на заболевание (проблему) ребенка. Педагоги, работающие с семьями и больными детьми, должны знать признаки семейных кризисов, правильно реагировать на их проявление, уметь оказывать поддержку.

На семинарах большое внимание уделялось психологии родителей, имеющих больных детей, межличностным отношениям в таких семьях, реакциям родителей на школьные и социальные проблемы их детей. Отрабатывались практические навыки взаимодействия с семьей в спорных и конфликтных ситуациях, так как часто для педагогов сложно принять точку зрения и эмоциональные реакции родителей на происходящее с ребенком.

Таким образом, работа с педагогическими коллективами велась по широкому спектру психологических, социальных и клинических проблем с использованием разнообразных форматов: обучающих семинаров, индивидуального и группового психологического консультирования и психотерапии, психологических тренингов.

Многолетний опыт использования системного и интегративного подхода в работе со ШД детей с ограниченными возможностями здоровья показывает его эффективность. Он может быть использован для внедрения в работу общеобразовательных и специальных школ. Опыт работы по редукции ШД позволяет подчеркнуть несколько важных моментов.

Возможности и перспективы профилактики и коррекции ШД связаны не только с адаптацией ребенка к школе, но и с адаптацией школы к ребенку.

Реализация системного и интегративного подхода для профилактики и редукции ШД требует изменений в системе подготовки педагогов и школьных психологов.

Такие организационные и психологические изменения в условиях общеобразовательной школы могут существенно помочь в обеспечении профилактики и ранней коррекции ШД детей с ограниченными возможностями здоровья.

Список литературы

1. Беззубова Е.Б. Типология школьной дезадаптации // Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков: материалы Всерос. науч-практ. конф., Москва, 1995. – М., 1995. – С. 33–34.
2. Захаров А.И. Дневные и ночные страхи у детей. – СПб.: Речь, 2007. – 320 с.
3. Каган В.Е. Школьная дезадаптация: к определению понятия // Школьная дезадаптация: эмоциональные и стрессовые расстройства у детей и подростков: материалы Всерос. науч-практ. конф., Москва, 1995. – М., 1995. – С. 3–8.
4. Ковалев В.В. Семиотика и диагностика психических заболеваний у детей и подростков. – М., 1985. – 288 с.
5. Ковалев В.В. Психиатрия детского возраста. Руководство для врачей: 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Медицина, 1995. – 560 с.
6. Колесникова М.Г., Резников М.А. Тренинг саморегуляции в постдипломном образовании педагога // Постдипломное образование: проблемы, опыт и перспективы: материалы IV междунар. науч.-практ. конф. – СПб.: СПбАППО, 2004. – С. 57–62.
7. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. – 2-е изд., доп. и перераб. – Л.: Медицина, 1983. – 256 с.
8. Личко А.Е. Шизофрения у подростков. – Л., 1989. – 216 с.
9. Нуллер Ю.Л., Михаленко И.Н. Аффективные психозы. – Л., 1988. – 264 с.
10. Шац И. К. Влияние физиологических и психологических эффектов профессионального стресса на здоровье педагогов // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2013. – № 4. – С. 19–27.
11. Шац И. К. Клинико-психологические аспекты аффективных расстройств в детском и подростковом возрасте: моногр. – СПб.: ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2015. – 156 с.
12. Шац И. К. Больной ребенок и его семья: формы и возможности психологической помощи: учеб. пособие. – СПб.: СпецЛит, 2016. – 303 с.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ, СПОРТИВНОЙ ТРЕНИРОВКИ, ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ И АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

УДК 796.325.012

Т. П. Елисеева, О. Н. Федорова

Формирование двигательных действий волейболистов с точки зрения теории управления движениями

В статье представлен материал об истории развития теории управления движениями, о возникновении и развитии понятия механизма управления движениями, рассмотрены уровни в структуре управления движениями. Изложены особенности двигательных действий волейболистов, когда в ходе игры спортсмену приходится решать сложные задачи, учитывая воздействия внешних факторов и состояние самого спортсмена. Совершенствование спортивного мастерства волейболиста находится в тесной связи с проблемой управления его игровыми действиями, поэтому решение данной проблемы невозможно без знаний общих основ об управлении движениями. В статье представлено психофизиологическое обоснование формирования двигательных программ и механизмов управления двигательными действиями на различных уровнях центральной нервной системы у волейболистов. При этом показана важность не только программирования движения вообще, но и соответствие параметров спортсмена потребностям специфики игровой деятельности.

The article presents the theoretical material about the history of the development of the control of movements theory, the origin and development of the mechanism of movements control concept and the levels of the structure of the movements control. Given the peculiarities of the motional actions of the volleyball players when in the game the player has to solve complex problems taking into account both external factors and the condition of the player himself. Improving sports skills of a volleyball player is closely connected with the problem of management of his gaming movements, so the examination of this issue is impossible without knowledge of the general principles of movements control. The article presents a psychophysiological substantiation of formation of motor programs and control mechanisms of motor actions on different levels of the Central nervous system of volleyball players. This shows the importance of not only programming of the movement generally, but also its parameters meet the needs of the specifics of the game.

Ключевые слова: физическая культура, спорт, волейбол, общая теория управления движениями, формирование двигательной программы действия, центральная нервная система, уровни двигательных актов, система афферентного синтеза.

Key words: Physical culture, sports, volleyball, General theory of control of movements, the formation of the movement program actions, the Central nervous system, levels of movements ations, the system of afferent synthesis.

Волейбол – спортивная игра, характеризующаяся применением множества технико-тактических действий и их комбинаций в ситуации с высокой степенью неопределенности событий, что требует от игроков высокого уровня физической, технической и интеллектуальной готовности. Управление технико-тактическими комбинациями представляет собой определенную трудность, так как волейболист применяет разнообразные действия, связанные с выполнением большого арсенала игровых приемов и их комбинаций, в постоянных и быстроменяющихся условиях игры. В ходе игры спортсмену приходится решать сложные задачи, учитывая воздействия внешних факторов (положение своих партнеров на площадке, а также соперников, динамику их перемещения и полета мяча, поведение болельщиков и др.) и состояние самого спортсмена (психическое, функциональное состояние отдельных систем и т. д.). Данное обстоятельство и предопределяет поведение игрока в постоянно меняющихся игровых ситуациях, с которыми он сталкивается в процессе соревновательной деятельности. Поэтому совершенствование спортивного мастерства волейболиста находится в тесной связи с проблемой управления его игровыми действиями. Подойти к решению данной проблемы невозможно без знаний общих основ об управлении движениями [1].

Исследования такого явления, как управление движениями, относятся еще к прошлому веку, когда были сделаны важные открытия, сыгравшие определяющую роль в представлениях о механизмах управления движениями.

Теория управления движениями нашла свое отражение в трудах отечественных и зарубежных ученых – И.М. Сеченова, И.П. Павлова, Н.А. Берштейна, П.К. Анохина, Л.В. Чхаидзе, В.С. Фарфеля и др.

Одной из первых научных доктрин, объясняющих управление движениями, считается теория И.М. Сеченова о рефлексах, лежащих в основе каждого двигательного акта. Позднее И.М. Сеченов предложил теорию кольцевого управления движениями, указав, что «чувствование повсюду имеет значение регулятора движения». Учение И.М. Сеченова о значении мышечной чувствительности с точки зрения физиологии и психологии, о роли двигательных ощущений в управлении движениями в пространстве и во времени, о взаимодействии двигательных ощущений со зрительными и слуховыми ощущениями послужили базой для исследовательских работ И.П. Павлова.

Теория И.П. Павлова об условных рефлексах и легла в основу дальнейшего изучения проблемы механизмов управления движениями. И уже в 1930 г. А.Ф. Самойлов формулирует понятие «замкнутого рефлекса», объясняющего механизмы координации движений. Однако более глубокое обоснование механизмов управления движениями и формирования новых движений было выполнено Н.А. Берштейном. Еще в 1946 г. в книге «Физиология человека» крупнейший и авторитетнейший отечественный ученый в области биомеханики человека, физиологии активности и теории управления движениями писал: «Координация движений есть не что иное, как преодоление избыточных степеней свободы наших органов движений, т.е. превращение их в управляемые системы» [3].

Н.А. Бернштейн [3; 4] показал, что движение программируется смыслом, который выступает как основа «образа потребного будущего». Он утверждал, что кольцевой процесс как основа управления содержит не только ответ на раздражение, но и оценку этого ответа, сигнал о котором поступает в управляющий орган по каналам обратной связи и сопоставляется с программой, заложенной в матрице управления. Сигналы обратной связи, которые информируют о степени напряжения мышц, положении частей тела относительно друг друга, скорости или ускорении движения рабочей точки и ее положении в пространстве, результативности движения – афферентные сигналы поступают в различные чувствительные центры головного мозга и переключаются соответственно на моторные пути разных уровней ЦНС. Причем, под уровнем следует понимать именно морфологический «слой» в ЦНС. На основе сличения формируется корректирующий сигнал, и процесс продолжается до тех пор, пока в результате действия не совпадут с заданием программы. Н.А. Бернштейн не только объяснил принцип управления движениями, но и показал механизм его формирования. По его мнению, управление движениями – сложный многоуровневый процесс, где каждый из уровней имеет свою локализацию и афферентацию, выполняет конкретную функцию.

Высшие уровни выполняют роль ведущих, регулирующих двигательный акт в целом, низшие – роль фоновых, обеспечивающих решение отдельных задач построения движения, без утраты его смысла. Подчиненные уровни обеспечивают компоненты двигательных действий: синергию, реципрокность, тонус, фоновые коррекции.

Любой двигательный акт может быть построен только благодаря строгой иерархии уровней мозга (всего, по Н.А. Бернштейну, насчитывается пять уровней – «А», «В», «С», «Д», «Е»).

Уровень первый «А» – *самый низкий и филогенетически самый древний*: «Вы в тонусе». Именно уровень «А» обеспечивает необходимое подсознательное состояние мышц, который и называется мышечным тонусом, формирует текущую готовность к действию. Уровень «А» совместно с другими уровнями участвует в организации любого движения, а также руководит построением в некоторых произвольных действиях. Во-первых, это вибрационные ритмические действия, произвольная дрожь, стук зубами от холода, удержание положения в безопорной фазе прыжка и др. Еще одна группа действий – принятие и удержание определенной позы.

Уровень второй «В» – *уровень синергий*: «Движения – штампы». Это уровень связанных движений и стандартных штампов, здесь осуществляется руководство «локомоторной» машиной, оснащенной четырьмя конечностями – движителями. Деятельность данного уровня зависит от работы рецепторов, которые информируют мозг о величине суставных углов, скорости перемещения в суставах, силе и направлению давления на мышцы и глубокие ткани конечностей и туловища. Рецепторы также суммируют данные, создавая в мозгу общую картину всего тела.

Этот уровень принимает активное участие в организации движений более высоких уровней, где решает задачу внутренней координации сложных двигательных ансамблей. К собственным движениям уровня «В» относятся такие, которые не требуют учета внешнего пространства: вольная

гимнастика, потягивания, мимика, а также внутренняя координационная подготовка ходьбы и бега.

Уровень третий «С» – *уровень пространственного поля*: «Человек и пространство». По мнению Н.А. Бернштейна, этот уровень один из самых ответственных в построении движений – это связующее звено между действиями, движениями «внутри нас» и тем пространством, в которых мы живем и действуем. Важнейшими свойствами пространственного поля являются его метричность и геометричность. На данном уровне происходит модификация уже знакомых движений, или поиск новых путей и возможностей в осуществлении незнакомых движений, адаптируя их к пространственным характеристикам окружающих объектов (форме, объему, положению, длине, весу и пр.).

Основные группы движений, руководимые уровнем «С»:

– перемещение, передвижение всего тела в пространстве – ходьба, бег, плавание, гребля, прыжки, бег на коньках, акробатические и различные упражнения на гимнастических снарядах и т. д.;

– баллистические движения – метание гранаты, броски мяча, игра в теннис и городки и др.;

– движения прицеливания – игра на бильярде, стрельба из винтовки, броски вратаря на мяч, доставание волейболистом мяча в падении (игра в защите) и др.

Четвертый уровень «Д» – *уровень предметных действий*. Это короткий уровень, который обеспечивает смысловое использование двигательных действий с целью изменить окружающую действительность, максимально приближая модель желаемого будущего движения, которое человек создает мысленно перед началом каждого действия.

Характерное качество всех действий этого уровня – их высокий автоматизм. Действия выполняются без активного контроля сознания, что достигается лишь многократным повторением движения.

Уровень «Д» почти монополюсно принадлежит человеку. У самых высших животных имеются только его зачатки. Поистине почти нет таких осмысленных действий, которыми бы не руководил уровень «Д».

Высший пятый уровень «Е» – *уровень интеллектуальных двигательных актов*. На этом уровне создается мотив для двигательного акта и осуществляется его основная коррекция. Результат движения приводится в соответствие с намерением, с той самой моделью «желаемого будущего», которую человек создал мысленно перед началом действия.

Данный уровень проявляет себя при всех разновидностях речи и письменности. Сигнализация флажками на флоте и передача с помощью азбуки Морзе и даже жесты глухонемых – это все руководство уровня «Е». Движения этого уровня определяются не предметным, а отвлеченным, вербальным смыслом.

Низшие уровни не могут самостоятельно регулировать смысловую направленность движения. Поэтому вновь формируемое движение, его смысловая направленность обеспечиваются высшими уровнями управления. По мере их становления формируются межуровневые субординации, и низшие уровни принимают на себя свои функции. Движение становится четким, быстрым, свободным.

Развивая учение И.П. Павлова, большой вклад в изучение механизмов управления движениями внес П.К. Анохин. В «теории функциональных систем» он вводит понятия «акцептор действия», «обратная афферентация» и др., научно обосновывает способность человека предвидеть результат действия и корректировать последний по ходу исполнения [2].

Согласно теории П.К. Анохина, успешное выполнение движения достигается лишь в том случае, если в интегральном образе будет объединено достаточно четкое и хорошо дифференцированное представление о его значении, цели и нормальной структуре. При этом необходимым фактором для начала любого двигательного действия, указывает он, должен быть стимул. Но спортсмен реагирует не на стимул как таковой, а на обстановку в целом, т.е. проводит афферентный синтез.

Данная система афферентного синтеза включает:

- пусковую афферентацию (актуальный для субъекта сигнал), которая поступает на первичный блок афферентного синтеза, где в зависимости от мотивационных механизмов и памяти (в данном случае информированности субъекта) принимается первичное решение, определяется цель и на акцепторе действия формируется опережающий (ожидаемый) образ будущего результата, создается программа и план его достижения;

- обстановочную афферентацию, представленную совокупностью раздражений, вызванных непосредственной обстановкой;

- обратную афферентацию направляющую движение;

- результирующую, которая может быть представлена как поэтапная и санкционирующая.

Исключение хотя бы одной составляющей из афферентных систем немедленно разрушает рефлекс. По П.К. Анохину, весь смысл кольцевого управления заключается в том, что должен существовать аппарат, который базируется на проприоцептивной информации, сличает программу рефлекса с ходом его фактического выполнения и в случае надобности вносит в деятельность мышечной периферии необходимые коррекции. При этом доминирующая мотивация определяет структуру поведенческого акта. Включающие дополнительные программы обеспечивают условия для выполнения основной.

Управление произвольными движениями рассматриваются Л.В. Чхаидзе как сложный кольцевой процесс. Такой подход базируется на понимании основных положений кибернетики, которая в любой упражняемой системе считает обязательным наличие кольца управления, т. е. путей, позволяющих не только передать «команды» сверху вниз, но и получать информацию о положении на периферии («прямая» и «обратная» связь) [6].

Информация в системе движений – это сообщения о состоянии и изменении внешнего окружения и организма, а также команды подсистемам исполнения и обеспечения. Информация – душа управления – осуществляется посредством сигналов по каналам связи и используется для управления. Исследования показывают, что все виды информации от рецепторов двигательного аппарата в разной степени поступают в высшие

отделы ЦНС и в различной степени осознаются, происходит чрезвычайно важная часть управления – принятие решения: подать – команду к принятию готовности (подготовительная команда) или движение (пусковая, управляющая, корректирующая, завершающая команды).

Осознанное управление движениями возможно лишь в отношениях таких видов информации, которые достигают сознания.

Таким образом, управление движениями осуществляется благодаря передаче и переработке информации – устанавливается двигательная задача, выбираются необходимые выработанные ранее программы, а также при необходимости создаются новые, передаются новые команды мышцам, ведется контроль над ходом действия.

С точки зрения Л.В. Чхаидзе, процесс управления движениями состоит из двух колец: а) внешнего, осуществляющего контроль за смысловой стороной движения и строящегося преимущественно на внешней афферентации (зрительные, слуховые, обонятельные, тактильные рецепторы), и б) внутреннего, осуществляющего контроль за мышечными (синергетическими) автоматизмами, непосредственно не связанными с сознанием, и строящимися на внутренней афферентации (мышечные, суставные, сухожильные рецепторы). Разделение колец управления на внешнее и внутреннее связано с вопросом программирования движений [6].

Основная функция внутреннего кольца – обеспечение биомеханической целесообразности движения (вырабатывается длительной тренировкой). Однако самостоятельно решать смысловую задачу оно не может. Внешнее кольцо обеспечивает высоко координированное решение смысловой задачи, когда внутреннее будет полностью к этому готово. «Двухкольцевая схема» управления движениями представляет собой схему передачи информации в человеческом организме при выполнении произвольных движений. В каждом кольце управления присутствуют «сличающие» механизмы, и их деятельность определяет качество движения.

Система управления движениями под влиянием различных управляющих воздействий претерпевает изменения, переходит из одного состояния в другое, что приводит либо к деградации (разрушение системы, ее переход в менее упорядоченное состояние, возрастание энтропии), либо к совершенствованию и развитию (усложнение системы, переход ее в более упорядоченное состояние).

Движение системы, изменение ее состояния могут происходить не только в результате процессов, происходящих внутри системы, но и под влиянием внешних воздействий. Такими внешними воздействиями в спорте является направленность учебно-тренировочного процесса. Простые системы характеризуются малым числом внутренних связей, сложные – имеют разветвленную структуру и разнообразные внутренние связи. Если в систему управления будет поступать недостаточное количество информации, то качественное управление системой осуществить не удастся. При чрезмерной информации система может «захлебнуться» и будет не в состоянии переработать всю информацию.

Основным методом управления в биологических системах является автоматический поиск, который позволяет значительно проще и экономнее организовать связь между отдельными элементами нервно-мышечной системы, исключив большое количество обособленных каналов связи. Информация об отклонениях от номинала управляемых величин при методе автоматического поиска может передаваться по общим каналам даже в тех случаях, когда осуществляется одновременное управление многими величинами, различными по своей физической природе. Важной особенностью систем автоматического поиска является возможность использования специализированных рецепторов. Системы автоматического поиска могут с высокой точностью приближать состояние объекта к заданному, даже в том случае, когда используются рецепторы, одновременно реагирующие на изменения реальных контролируемых параметров.

Автоматическое управление биологической системой привлекает своей надежностью, которое базируется: на избыточности элементов управления протекающего процесса; дублирования или взаимозаменяемости элементов регулирования процесса; совершенного и быстрого возврата к состоянию относительного постоянства; динамичности взаимодействия звеньев самой системы. Эти стороны системы генетически обусловлены, формируются в процессе эмбриогенеза, совершенствуются в процессе роста и развития. Автоматическое управление привлекает также возможностью быстрого и точного управления большим количеством взаимосвязанных величин при сильных внешних возмущениях и быстрых изменениях характеристик самого объекта управления [1; 5].

Биологическая система стремится к максимально возможной простоте функционирования, используя для этого минимально необходимое количество элементов, тем самым повышая надежность всей системы.

В игровой деятельности каждая ситуация, стандартная или творческая, на первый взгляд, каждый раз новая, требует для решения возникающих задач строго определенной программы двигательных действий, т. е. определенных приемов техники и их сочетаний. Однако, несмотря на частично вероятностный характер, игровые ситуации в основе своей имеют определенную повторяемость, которая зависит от двигательного опыта игрока, а именно: изучение тактических взаимодействий, степени владения комплексом приемов техники игры, взаимодействие партнеров, сложности возникающих ситуаций, действия противника, возможности переключения от одних игровых действий на другие и т. д. Наблюдается определенная закономерность в частоте применения приемов техники и их сочетаний, соответствующих игровой ситуации. Несмотря на владение простыми формами двигательных действий, игроку приходится реагировать на складывающуюся ситуацию сложными двигательными действиями. При этом простые и сложные двигательные структуры создает сама ситуация.

Волейболист еще до возникновения игровых ситуаций ищет программу действий, поэтому игрок, у которого больше имеющихся программ, находит наиболее оптимальное решение, так как по необходимости может переключаться от одной программы на другую. Можно полагать, что во-

лейболисты, которые усиленно занимаются развитием координации движений, будут иметь больше двигательных программ и даже при большом количестве игровых ситуаций, несмотря на их повышенную степень неопределенности, смогут найти наиболее эффективное решение двигательной задачи.

Для достижения цели ЦНС стремится к максимальному упрощению двигательной программы, но из-за отсутствия некоторых элементов, без которых она не может быть составлена, для решения двигательных задач подключается целый ряд новых специализированных элементов, необходимых для установления адекватных отношений двигательной программы с внешней средой. По мере освоения движения некоторые элементы берут на себя функции своих партнеров и доводят число указанных элементов до минимума. Но с появлением новой, более сложной задачи количество элементов может вновь увеличиваться. Таким образом, успешность выполнения игровых действий зависит от ряда факторов: накопления координированных элементов, способных решать двигательную задачу; способности управлять данными элементами, переключать их, т. е. переходить с одного элемента на другой и т. д. Поэтому в процессе выполнения одни технические приемы могут выполняться волейболистом легко, непринужденно, координированно, другие – с трудом и меньшей эффективностью.

Следовательно, чем больше элементов в программе и чем больше двигательных программ, тем больше возможностей имеет волейболист для успешного решения игровых задач, создания новых программ, включая в них новые элементы. В отличие от ситуаций, в которых используются готовые программы, где осуществляется автоматическое управление, не дающее отклониться движению от номинала (в противном случае включаются сознательные коррекции), в условиях неопределенности системой проводится поиск множества программ и выбор из них наиболее адекватных решению задачи.

Все технические приемы в волейболе имеют сложную координационную структуру. Но в изолированной форме они применяются очень редко, гораздо чаще они применяются в различных сочетаниях, имеющих циклический и ациклический характер. Наиболее сложная координационная взаимосвязь устанавливается в действиях с ациклической структурой и особенно в тех, где имеются переходы от циклической структуры движения к ациклической или в сложных комбинациях. Сложность таких действий определяется количеством переключений координаций со сменой ее ведущих элементов. Ведущим элементом координации, как правило, будет тот, который может выполнить функцию организации и управления оптимальным воздействием сил в соответствии со спецификой двигательной задачи. Ведущим звеном в двигательном акте считается та его часть, которая придает движению специфический характер и определяет его техническую структуру.

В зависимости от ситуации, складывающейся на площадке, перед волейболистом возникают разнообразные двигательные задачи, в основе которых лежит особый тип мыслительной деятельности. Первый тип – задачи, у которых ответ однозначно базируется на исходных данных. Это

больше всего относится к тому незначительному количеству стандартных положений, которые имеют место в процессе игры и опираются на двигательный опыт (например, выбор места при выполнении подачи, передачи). Второй тип – задачи, ответ которых неоднозначно связан с исходными данными, так как не все факторы могут быть учтены. Здесь наряду со стандартными положениями наблюдаются ситуации, которые носят вероятностный характер. Важное значение в данном случае имеет способность распознавать ситуации, правильно и своевременно на все реагировать (например, прием мяча при страховке своих нападающих, блокирующих). Третий тип – задачи, у которых результат неоднозначно следует из исходных данных и факторы, не находящиеся под контролем, выступают в качестве активных помех. Это приводит к рассогласованию между замыслом спортсмена и информацией о результатах выполненного действия. В этом случае принятие решения связано с вероятностным прогнозированием (например, выполнение нападающего удара против блока с различных по высоте и скорости передач). Сложным моментом здесь является тот факт, что суть задачи состоит в том, чтобы из всего арсенала двигательных действий, известных и выученных, выбрать именно те, которые могут дать наибольший эффект. Именно эффект, его соответствие исходному замыслу, управляет всеми многочисленными узлами и коммуникациями системы, как бы много их ни было. При решении различных задач в коре головного мозга возникает своеобразная информационная модель проблемной ситуации, которая состоит из элементов задачи, промежуточных результатов, их связи и последовательности, которую П.К. Анохин называл акцептором действия [2].

Исследования Н.А. Бернштейна в области двигательных программ указывают на возможность управления движениями при наличии в ЦНС соответствующих программ и последующих их извлечений.

Таким образом, в учебно-тренировочном процессе как юных, так и взрослых спортсменов следует уделять внимание совершенствованию технических элементов и тактических действий в разнообразных условиях и из различных исходных положений, создавать различные программы движения, которые по своим параметрам соответствовали бы потребностям специфики их игровой деятельности.

Список литературы

1. Агеенко Н.Н., Кротов В.Я., Цыганов В.Ф., Альхименко В.Ф. К вопросу об управлении произвольными движениями спортсмена: метод. рек. – Мн.: БГОИФК, 1991. – 38 с.
2. Анохин П.К. Теория функциональной системы // Успехи физиол. наук. – 1970. – Т. 1. – № 1. – С. 19–54.
3. Бернштейн Н.А. О построении движений. – М.: Медгиз, 1947. – 255 с.
4. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности. – М.: Медицина, 1966. – 349 с.
5. Фарфель В.С. Управление движениями в спорте. – М.: Физкультура и спорт, 1975. – 208 с.
6. Чхаидзе Л.В. Координация произвольных движений и становление двигательных навыков человека в свете общих закономерностей управления и управляемых систем // Проблема кибернетики. – Тбилиси, 1962. – Вып. 8. – С. 249–256.

ТЕОРИЯ И МЕТОДИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.016 : 811

А. Н. Астанина, Н. О. Вербицкая

Субъектное понимание понятия «качество образования» в процессе языкового обучения в высшей школе

В статье предлагается современный подход к определению понятия «качество образования» в высшей школе. Описывается структура современного качества образования как многокомпонентного целого; сделан акцент на прикладную природу представленного подхода на примере преподавания иностранного языка в вузе. Качество образования представляется как система требований, предъявляемых разными участниками образовательного процесса к результатам обучения. Представлен анализ исследования восприятия понятий «качество образования» и «качество образования по иностранному языку» с позиций двух разных групп – участников педагогического процесса: преподавателей-предметников и преподавателей иностранного языка. Авторы рассматривают основные проблемы преподавания иностранного языка в рамках предлагаемого подхода «качественного образования».

A modern approach to understanding the concept of “quality education” is considered in the article. The structure of contemporary quality education as a multi-component unity is presented; there is a focus on the applied nature of the approach in question exemplified with teaching English at the University. Quality of education is regarded as a system of requirements of various educational process agents to the results of this process. The analysis of investigation of the “quality education” concept in general as well as “a foreign language quality of education” perception by two groups participating in the teaching process (subject teachers and language teachers) is presented. The main challenges of the new approach towards quality education in the framework of teaching English are described.

Ключевые слова: качество образования, методика преподавания, иностранный язык, вуз.

Key words: quality education, teaching English, methodology, foreign language, university.

Высшее образование на сегодняшний день представляет собой сложный многокомпонентный образовательный процесс, результатом которого является формирование у студента набора компетенций, определяемых действующим федеральным государственным образовательным стандар-

том. Для получения результата и обеспечения успешности образовательного процесса необходимо уделять внимание качеству образования. Последнее должно рассматриваться как процесс, а качественным показателем результата этого процесса являются компетенции. Сами по себе компетенции разнообразны и универсальны.

Впервые понятие компетенции было выделено в 1965 г. американским лингвистом Н. Хомски (N. Chomsky), который рассматривал ее (competence) как внутреннее состояние (внутренний процесс, знание), в отличие от открытого выражения (performance) [7]. В России понятие компетенции как «интегрального социально-лично-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих» развивала И.А. Зимняя [2]. Языковая компетенция, по ее мнению, является одной из базовых, «связанных с жизнью в многокультурном обществе». Для более полного понимания характера языковой компетенции современные исследования определяют ее структуру, состоящую из «лингвистической, социолингвистической, социокультурной, компенсаторной, стратегической и социальной компетенций» [3].

Оценка сформированности компетенций рассматривается как один из критериев качества образования. В связи с этим возникает ряд исследовательских вопросов:

- Что традиционно принято понимать под качеством образования?
- Каковы составляющие качества компетенций студента?
- Какой подход выбрать для того, чтобы измерить качество сформированности той или иной компетенции?

Названные вопросы были нами исследованы в области формирования языковых компетенций у педагогов нелингвистических и лингвистических направлений подготовки.

Одной из самых важных компетенций, необходимых студенту в качестве инструмента для общения, является языковая или коммуникативная компетенция. ФГОС определяет языковую компетенцию как способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия. Данная компетенция универсальна и обладает определенным качеством (степенью развития). Возникает вопрос: как же оценить качество развития языковой компетенции?

Существует несколько точек зрения на сформированное качество компетенций студента в целом:

1) требования к качеству высшего образования, выраженное формально в требованиях ФГОС;

2) требования к качеству выпускника как будущего специалиста, призванного максимально быстро интегрироваться в рабочий процесс (эти требования отражены в профессиональных стандартах (ПС));

3) требования к качеству сформированности компетенции у студента относительно данного конкретного предмета, описанные в реализуемой вузом образовательной программе и оцениваемые преподавателем или при помощи независимого тестирования;

4) требования к качеству сформированности компетенции как личностного новообразования у самого студента – «носителя» компетенции.

Таким образом, понятие «качество» реализуется через систему требований, предъявляемых субъектами учебного процесса к результатам этого процесса. Справедливо будет отметить, что эти требования неодинаковы, хотя призваны оценивать один и тот же объект – компетенцию. Как отмечает финский исследователь проблем качества Ю. Антилла, «оценивание эффективности и эффективность образовательных действий (организационных систем и процессов) фундаментально отличается от оценивания результатов обучения, в том числе обучения студента и деятельности преподавателя, которые имеют отношение к деятельности человека» [6].

В данном случае, когда мы пытаемся оценить качество сформированности компетенции у студента, мы подходим к решению проблемы только с одной точки зрения: министерство образования обращает внимание на статистику соответствия уровня сформированности компетенций с точки зрения формализованности (что студент знает); работодателю важны практические навыки студента (что студент умеет); руководство вуза требует статистику успеваемости студента (насколько качественно студент проявляет способности в изучении разнообразных дисциплин); наконец, сам студент определяет, для чего ему изучать ту или иную дисциплину или её раздел, и планирует ли он использовать эти знания в будущем для развития компетенций.

Возникает необходимость построения многомерной модели качества, учитывая различные требования к качеству сформированности компетенции. Степень сформированности отдельно взятой компетенции представляет собой некое качество (Quality) этой компетенции. Оценивая компетенцию с упомянутых выше четырех точек зрения различных участников учебного процесса (ФГОС, ПС, преподаватель, студент), мы считаем правомерным говорить о 4Q-подходе, в котором качество сформированности компетенции выступает как отдельный компонент.

Во-первых, с точки зрения ФГОС студент должен продемонстрировать компетенцию с позиций «знать – уметь – владеть», т. е. с позиции знаниевого и операционального компонента. Таким образом, студент в результате обучения (как в образовательной среде вуза, так и самостоятельно) не только обладает определенным количеством знаний (фактов, теорем, дат и пр.), умеет их применять на практике, но и демонстрирует способность к саморазвитию (одна из общекультурных компетенций, отраженная в стандарте нового поколения). Кроме того, студент должен демонстрировать осведомленность в других смежных областях знания и применять эти явления на практике для решения поставленной учебной задачи. Компетенции, относящиеся к данному разделу, описывают круг требований, которые государство как заказчик предъявляет к выпускнику. Данный круг компетенций достаточно широк, хотя и стремится описать требования специфической ступени образования – перехода от школьной системы к практико-ориентированной системе профессиональной деятельности.

Однако язык, которым описаны компетенции, призван быть ориентированным на широкий круг читателей (как профессионалов, так и различных социальных групп) и «однозначно восприниматься всеми активными агентами» [1]. В то же время такая формулировка компетенций может восприниматься слишком широко. Например, «способность к коммуникации в устной и письменной форме» может одинаково относиться к написанию личного письма и научного доклада. Требования к составу компетенций, описанные ФГОС, делают попытку стандартизировать компетенции выпускников и ставят целью формирование некоего стандарта качества, назовем его Качество 1 (Quality 1 – Q1).

Во-вторых, с точки зрения профессионального стандарта (ПС) работник (наш будущий выпускник, приступивший к профессиональной деятельности) должен показать знания и умения, прописанные в ПС и необходимые для осуществления определенных трудовых действий (функций). Здесь возникают следующие проблемы:

- отсутствие профессиональных стандартов (на данном этапе большинство ПС представлено в виде макетов);

- отсутствие сформулированных компетенций, относящихся к иностранному языку для некоторых профессий (например, системный администратор должен демонстрировать «базовые знания технического английского языка, чтение со словарем» [4], в то время как учитель должен обладать «высшим педагогическим образованием (бакалавриат) или средним профессиональным педагогическим образованием» [5]). Если рассматривать выпускника как специалиста широкого профиля, имеющего право выполнять различные трудовые функции, то возникает вопрос: на какой профессиональный стандарт ориентироваться и к какому виду деятельности готовить студента? Стоит отметить, что компетенции, прописанные в ПС, также предполагают наличие некоего качества образования, которое не всегда будет соответствовать качеству, с которым выпускник покидает вуз, т. е. определим данный стандарт качества как Качество 2 – Q2.

В-третьих, существует некий стандарт качества, который присутствует в понимании самого студента (Качество 3 – Q3) и выражается в ожиданиях и оценках. Студент, поступивший в университет, часто (но далеко не всегда) имеет четко сформулированную точку зрения на языковой профессионализм, уровень которого разнится в зависимости от будущих профессиональных задач. К данной категории отнесем также совокупность потребностей (реальных знаний, практических навыков, формального признания статуса вуза, в котором студент обучается и т. д.), мотивов, движущих студента на пути формирования компетенций, а также ожидания студентов от курса/вуза/преподавателя и т. д. Данное качество будет результатом обучения, как и Q1 и Q2, но они не будут тождественны.

Попадая в новую среду, студент сталкивается с определенными стандартами (требованиями) подготовки специалистов, в соответствии с которыми строится образовательный процесс. Требования ФГОС могут не соответствовать (а иногда и противоречат) ожиданиям студента. В случае, если уровень притязаний студента совпадает с предъявляемых к нему требованиями стандарта подготовки, у студента повышается мотивация к изучению предмета. Если выявляется несоответствие между категориями стандартов (студенческого и вузовского), это приводит к демотивации студента, что негативно сказывается на образовательном процессе. Важно помнить, что в случае демотивации даже при самом высоком стандарте обучения студент не поймет цели обучения и не будет прилагать усилий для саморазвития, им будет двигать мотив получения отметки на итоговой форме контроля (зачет или экзамен). Например, студент, обучающийся в бакалавриате, по программе обучения непрофильного английского языка (General English), что отражено в документах (ФГОС, рабочая программа), считает, что преподавание иностранного языка не соответствует стандарту подготовки будущего специалиста, так как его не учат языку программирования на иностранном языке, который он изучает самостоятельно в рамках другой дисциплины.

В-четвертых, существует некий стандарт качества освоения дисциплины с точки зрения преподавателя (Качество 4 – Q4). Отметим, что и это качество не будет тождественным перечисленным выше качествам Q1-Q3. Рассмотрим этот аспект на примере языковой компетенции. Современный подход предполагает оценивание языковых навыков в соответствии с международными стандартами Общеввропейской шкалы языковых компетенций (CEFR). Данная шкала позволяет определить уровень языковой компетентности (от начального до профессионального в системе A0 – C2), а также определяет содержание языковых единиц и уровень развития речевых навыков как рецептивных (аудирование, чтение), так и продуктивных (говорение, письмо). Причем, в зависимости от ведущего метода преподавания содержание языковых компетенций будет различным. Так, студент, обучающийся с использованием грамматико-переводного метода, будет испытывать сложности с аудированием, а студент, обучающийся по коммуникативной методике, может допускать ошибки в попытке донести смысл высказывания.

Следовательно, требования, предъявляемые преподавателем к уровню знаний студента по определенному предмету, проходят через призму методики преподавания. В зависимости от того, какие приемы и методы преподаватель использует в процессе обучения, компетенции студента будут различными. На выбор приемов и методов обучения влияют в первую очередь требования ФГОС и ПС, так как преподаватель ориентируется в своей деятельности на формальные требования, закрепленные в документах, а также на требования реальных условий труда.

Качество образования, таким образом, это качественная характеристика формирования нового образования, на которое влияют требования различных стандартов, предъявляемых агентами обучения к результатам обучения. Методика преподавания иностранного языка в таком случае должна подбирать такой метод преподавания, чтобы соответствовать стандартам качества, предъявляемых к выпускнику государством, потенциальным работодателем, самим выпускником и преподавателем непосредственной дисциплины. Данный феномен можно представить в виде следующей схемы (рис. 1):

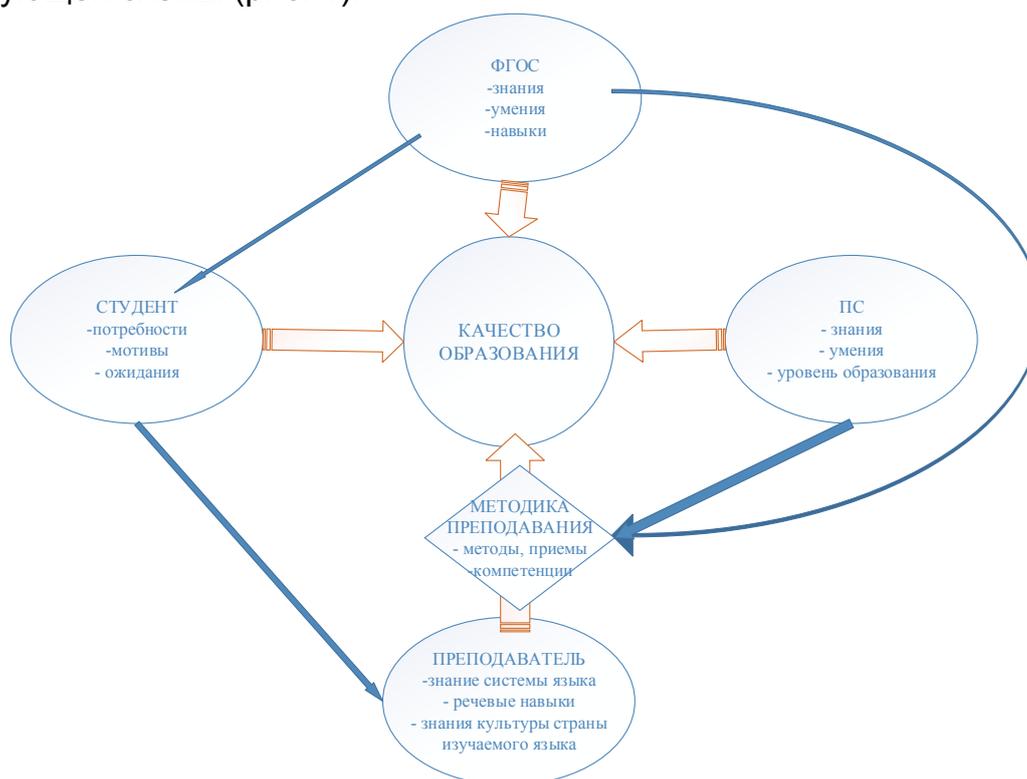


Рис. 1. Схема комплексного 4Q подхода к восприятию качества образования

Мы уже писали о необходимости разработки особого подхода к обучению иностранному языку в университете, так как ни один из «чистых» традиционных методов (грамматико-переводной, прямой, коммуникативный) не формирует универсальную компетенцию, удовлетворяющую требованиям участников процесса обучения. Наоборот, отдельно взятый метод формирует набор уникальных компетенций выпускника, которые он будет реализовывать в профессиональной деятельности для решения задач. Упреки в адрес преподавателя – «не научил», «не подготовил к реальной жизни», «мы такого не проходили» – будут результатом неверно подобранного метода обучения в рамках определенного предмета.

Иностранный язык как дисциплина у студентов неязыковых факультетов имеет следующие особенности:

- непрофильный предмет;
- ограничение количества часов на усвоение программы;
- низкая мотивация студентов к изучению;

- как правило, низкий входной уровень знаний;
- отсутствие универсального учебника для подготовки специалистов разных профилей;
- единая программа для студентов разного уровня владения языком;
- отсутствие адекватных средств оценивания языковых компетенций;
- как правило, большие группы (больше 12 чел.), что делает крайне затруднительным процесс обучения иностранному языку;
- отсутствие универсальных требований к результатам обучения;
- неадаптивная методика преподавания, нацеленная на подачу материала и др.

Все эти факторы влияют на выбор метода преподавания иностранного языка. С одной стороны, мы можем ориентироваться на рабочую программу, составленную на основе ФГОС, и не принимающую во внимание уровень сформированности языковых компетенций, с которыми студент пришел в высшую школу. В таком случае преподаватели часто «натаскивают» студентов на итоговое тестирование, знание определенного количества языковых единиц и пытаются сформировать навыки чтения и говорения, часто не придавая значения навыкам аудирования и письма. Отталкиваться в оценке сформированности компетенций на требования профессионального стандарта довольно трудно, так как многие профессиональные стандарты попросту отсутствуют или не содержат детального описания языковых компетенций. К тому же, группы студентов могут быть смешанными, что затрудняет подготовку и проведение занятий, так как одновременно работать с тремя и более программами разного профиля в рамках одного урока сложно, а порой и невыполнимо.

Для определения понимания категорий «качество» и «качество образования» мы провели анкетирование преподавателей иностранного языка и преподавателей-предметников в Уральском федеральном университете. В опросе приняло участие 40 респондентов, по 20 представителей каждой группы преподавателей. Группы респондентов приблизительно одинаковы по гендерному и возрастному составу (возраст участников 21–60+), что говорит об объективности полученных данных. Анкета включала в себя разные типы заданий: открытый вопрос, вопрос с множественным выбором ответа, ранжирование. Для обработки полученных результатов использовался метод контент-анализа ответов респондентов.

Первый вопрос анкеты звучал следующим образом: какие ассоциации у Вас вызывает понятие «качество», «качественный»? Поскольку вопрос был весьма пространным, мы получили большое количество различных вариантов ответа, некоторые из которых сгруппировали по наличию сходных формулировок. Больше всего ответов сводились к описанию понятия «качественный» как наивысшего проявления качества: «высокий», «надежный», «лучший», «достойный». Вторая группа ответов содержала в себе понятие «стандарт» (рис. 2).



Рис. 2. Сравнительная характеристика ответов респондентов по вопросу определения понятия «качество, качественный»

Как видно на рис. 2, одинаковое количество преподавателей-предметников и преподавателей иностранного языка отметили значение «наивысший» в отношении качества. Однако у преподавателей иностранного языка большее количество респондентов связало понятие «качество» с понятием «стандарт». Вызвано это в первую очередь тем, что преподаватели иностранного языка используют в своей работе зарубежные методики, результаты работы которых «привязаны» к стандартам освоения языка, характерного для определенного уровня. Работа с такими методиками закладывает понятие стандарта в основу оценивания качества.

Следующий пункт анкеты представлял собой вопрос с множественным выбором ответа:

Качественное образование – это

- отличная успеваемость в вузе;
- знания, умения и навыки, которые появляются у студента после окончания вуза;
- знания, умения и навыки, необходимые студенту в будущем;
- компетентность в выполнении определенных задач на рабочем месте;
- знания и умения, которыми человек овладел самостоятельно;
- соответствие требованиям преподавателей;
- образование, четко соответствующее конкретному виду работы;
- набор требований вуза, которые имеют мало общего с реальностью;
- другое;

Респондентам необходимо было выбрать один и/или более вариантов ответа.

Самыми популярными категориями, выбранными как преподавателями-предметниками, так и преподавателями иностранного языка, являются пункты, связанные с результатами обучения, отражающие

профессиональную направленность обучения, а также способ получения знаний (рис. 3). Примечательно, что обе категории преподавателей вуза демонстрируют одинаковое понимание результатов обучения студентов в высшей школе.

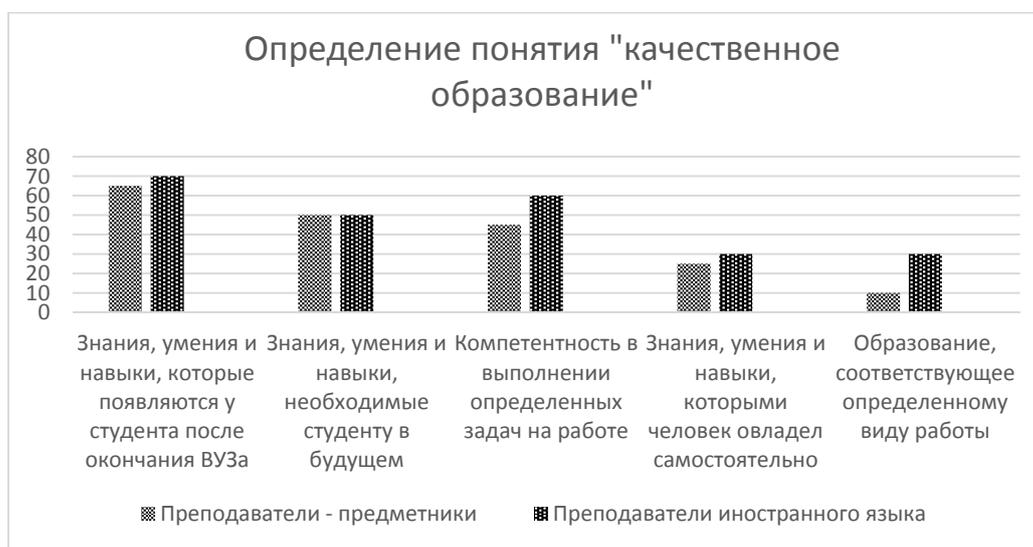


Рис. 3. Сравнительная характеристика ответов респондентов по вопросу определения понятия «качество образования»

Также мы хотели узнать, что именно различные категории преподавателей понимают под «качеством владения иностранным языком». Ответы, полученные в процессе исследования, мы разделили на категории: операциональные, содержательные и качественные характеристики.

Как преподаватели-предметники, так и преподаватели иностранного языка склонны определять «владение иностранным языком» через понятие «умение, способность», реже «возможность» (рис. 4). Это может указывать на то, что респонденты рассматривают владение иностранным языком как навык, степень развития которого можно оценить.

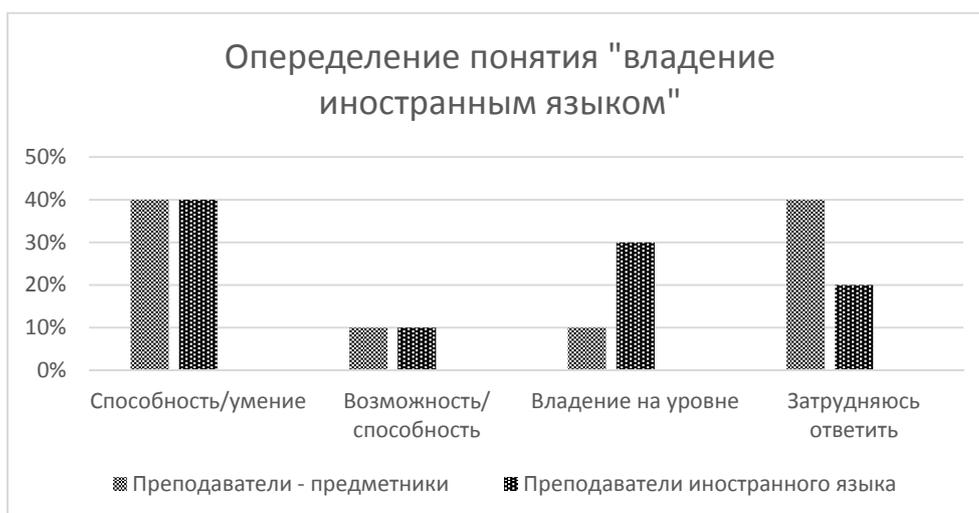


Рис. 4. Сравнительная характеристика ответов респондентов по вопросу определения понятия «владение иностранным языком»

Говоря о содержательных характеристиках, отметим, что большинство респондентов связывают содержательную характеристику владения иностранным языком с продуктивными (говорение, письмо), а не с рецептивными (чтение, аудирование) видами деятельности (рис. 5). Отмечается смена приоритетов в восприятии и обучении иностранному языку: современные требования подчеркивают важность продукции речи (устной и письменной) в различных контекстах (бытовом, академическом, профессиональном), а не перевода.

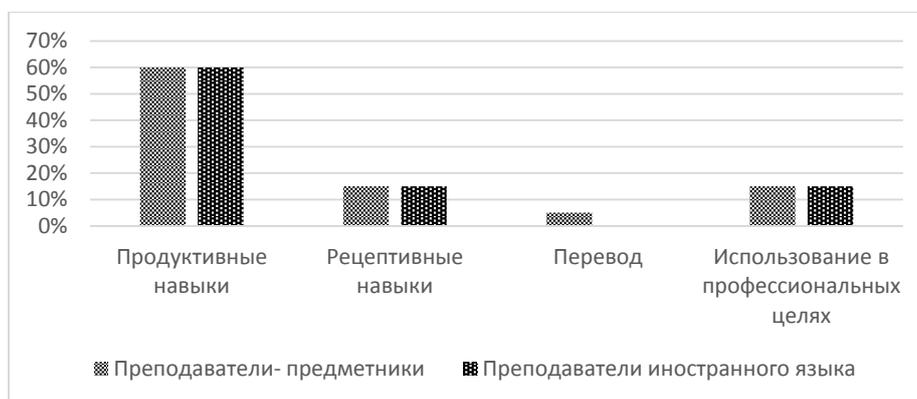


Рис. 5. Сравнительная характеристика ответов респондентов по вопросу определения понятия «владение иностранным языком»

Мы также выделили качественные оценки восприятия качества обучения иностранному языку, основанные на степени внутренней оценки категории респондентами. Среди преподавателей-предметников больше половины (65%) считают, что владение иностранным языком должно быть «свободным», в то время как среди преподавателей иностранного языка данную качественную характеристику выделяют всего 10% респондентов. Однако, только преподаватели иностранного языка (25% респондентов) рассматривают качество относительно определенного стандарта (стандарт владения по Единой шкале CEFR, образовательный стандарт и т. д.), что говорит о специфической парадигме восприятия понятия «качество владения иностранным языком».

Следующие вопросы были связаны с ранжированием аспектов обучения иностранному языку. Респондентам было предложено проранжировать области обучения иностранному языку (профессиональный иностранный язык, общий академический иностранный язык, деловой иностранный язык, разговорный иностранный язык) по степени важности/ значимости.

Респонденты в обеих группах дали схожие ответы: первую строку рейтинга занимает категория «разговорный иностранный язык» (40% в группе преподавателей-предметников и 35% в группе преподавателей иностранного языка). Преподаватели иностранного языка также считают, что владение иностранным языком в профессиональной сфере также важно (35% опрошенных). Остальные аспекты обучения иностранному языку набрали гораздо меньшее количество ответов, самый низкий показатель у аспекта «деловой иностранный язык» (45 и 50% респондентов соответственно). Объясняется это, главным образом тем фактом, что данный аспект имеет

самый узкий диапазон применения в сфере коммуникации и частично реализуется в других курсах (академический, профессиональный, разговорный иностранный язык).

Мы также попытались выяснить, какие навыки респонденты считают необходимыми для качественного овладения иностранным языком: чтение, аудирование, письмо, общения на общебытовые темы, общения на профессиональные темы, деловое общение, общения в научной сфере, перевода (устного), перевода (письменного). Применив анализ по совокупному рангу мы получили следующие показатели:

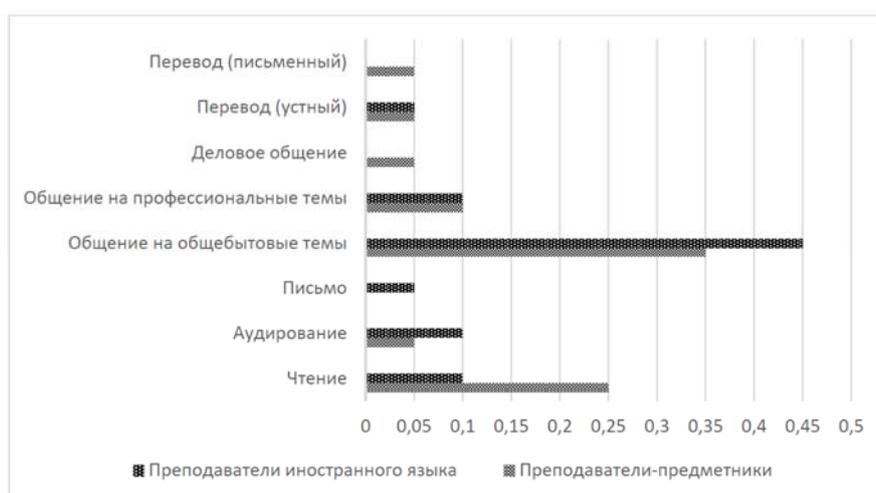


Рис. 6. Навыки, необходимые для качественного владения иностранным языком

Как видно на рис. 6, наиболее важным респонденты считают владение устной речью на уровне социально-бытового общения, наименее заинтересованы они в переводе, письме и деловом общении. Важными аспектами владения языком также считаются чтение и общение на профессиональные темы. Причиной этому служит то, что основные формы работы при обучении в вузе связаны с умением обрабатывать большое количество информации (как на родном, так и на иностранном языках), которая исходит в основном из печатных источников, а также необходимость развивать жизненные навыки (так называемые *life skills*) для успешной интеграции в иноязычной среде (правила поведения в аэропорту, знакомство и пр.). Необходимость в профессиональном общении решается в основном с углубленным изучением предмета, пониманием специфики работы и овладением определенным активным словарным запасом, необходимым для успешной коммуникации с зарубежными коллегами.

Последний вопрос в анкете звучал следующим образом: «Подтверждением качественного владения языком является (отметьте не более двух вариантов):

- наличие профильного языкового образования;
- наличие сертификата, подтверждающего уровень владения языком;
- свободное умение общаться, читать и писать на иностранном языке;
- положительные отзывы окружающих;
- положительные отзывы преподавателя».

Наибольшее количество выборов респондентов набрал ответ номер 3 – «Свободное умение общаться, читать и писать на иностранном языке» (100% среди преподавателей-предметников и 85% среди преподавателей иностранного языка). Кроме того, показателем владения иностранным языком также является наличие сертификата, подтверждающего уровень владения иностранным языком (по 50% в каждой группе респондентов).

Подытоживая результаты нашей работы, можно сказать, что в настоящее время идет активное смещение от парадигмы знаниевого подхода к компетентностному, что отражается на изменении восприятия понятия «качество».

На данный момент существует несоответствие между пониманием результатов обучения иностранному языку как одному из важных инструментов существования в современном академическом пространстве: так, преподаватели стремятся уделять больше времени обучению общению на социально-бытовые темы (что и указано в ФГОС), в то же время существует концепт качественного образования как образования с профессиональной направленностью.

Другой проблемой, стоящей перед преподавателями иностранного языка является отсутствие четких стандартов качества, без которых нет единой четкой системы обучения, а следовательно, нет единого результата обучения. Для выработки таких стандартов необходимо определить четкую цель обучения и разработать систему уровневого обучения.

Для решения этой проблемы, необходимо свести воедино современные представления о качестве обучения различных групп участников учебного процесса.

Список литературы

1. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. пособие. – М., 2006. – 55 с. – URL: http://www.tgasu.ru/content/page/post-110/_vyavlenie_sostava_kompetenciy.pdf
2. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Интернет-журнал Эйдос. – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.html>
3. Кобзева Н. А. Коммуникативная компетенция как базисная категория современной теории и практики обучения иностранному языку // Молодой ученый. – 2011. – №3. Т. 2. – С. 118–121.
4. Коровкина Н.Л., Герасимов В.С., Кисель Ю.И. и др. Профессиональный стандарт в области информационных технологий «Специалист по системному администрированию». – М., 2007. – 40 с.
5. Профессиональный стандарт педагога. – URL: [http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_\(проект\).pdf](http://минобрнауки.рф/документы/3071/файл/1734/12.02.15-Профстандарт_педагога_(проект).pdf)
6. Antilla J. Striving for the “Quality society” through high quality education and lifelong learning, 2015. – 15 p.
7. Chomsky N. Aspects of the theory of syntax, The M.I.T. Press, 1965. – 253 p.

Профессионально-педагогические основы реализации требований ФГОС основного общего образования к личностному развитию обучающихся

Исследование требований ФГОС к личностному развитию обучающихся в школе опирается на системно-деятельностный подход к формированию личности в ходе освоения предметных знаний, умений, навыков, метапредметных умений мыслить, развития таких качеств личности, как интеллект, мышление, память, воображение, творческая активность и т. д.

The study of the requirements of FSES for the personal development of students in the school is based on the system-activity approach to the formation of the personality in the course of mastering the subject knowledge, skills, meta-subject skills to think, development of personal qualities such as intellect, thinking, memory, imagination, creative activity.

Ключевые слова: индивидуальные, психологические и физиологические особенности обучающихся; психолого-педагогическая теория развития личности в процессе обучения и воспитания.

Key words: Key words: individual, psychological and physiological characteristics of students; Psychological and pedagogical theory of personality development in the process of education and upbringing.

Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования установлены наряду с другими требования к результатам личностного развития обучающихся. Среди этих результатов названа «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению». При этом предполагается «сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности». Обращено внимание на «системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности». Важными в качестве результатов являются «социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы», «способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме» [10, с. 7].

Далее документ разъясняет, что «личностные результаты должны отражать воспитание гражданской идентичности» (патриотизм, ответственность и др.), «формирование ответственного отношения к обучению». Подчёркивается необходимость такого направления, как «формирование целостного мировоззрения, соответствующего современному уровню развития науки и общественной практики» [10, с. 8].

Стандарт также требует воспитания «доброжелательного отношения к другому человеку», обществу, языку, культуре и др., «освоение социальных норм, правил поведения, ролей и форм социальной жизни»; предлагается обеспечить «развитие морального сознания и компетентности в решении моральных проблем на основе личностного выбора». Значительное внимание уделяется таким требованиям, как «формирование коммуникативной компетентности», осознание «ценности здорового и безопасного образа жизни», «основ экологической культуры», «осознание значения семьи в жизни человека», «развитие эстетического сознания через освоение художественного наследия народов России и мира, творческой деятельности эстетического характера» и др. [10, с. 8–9].

В стандарте также описаны требования к метапредметным и предметным результатам освоения образовательной программы. Результат представлен как развёрнутое описание цели, являющейся сложной системой, отражающей основные направления развития личности, которые следует сформировать у каждого обучающегося на уроках и во внеклассной деятельности.

Как заявлено в документе, «в основе стандарта лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает» «построение образовательного процесса с учётом индивидуальных, психологических и физиологических особенностей обучающихся» [10, с. 5].

Таким образом, чтобы добиться названных выше личностных результатов, стандарт считает достаточными обозначенные требования и заявляет, что этого можно достичь на основе системно-деятельностного подхода.

Возможно, с этим можно было бы и согласиться, если бы не вопросы: о каких системах в развитии личности идёт речь? Что следует понимать под индивидуальными, психологическими и физиологическими особенностями обучающихся? О какой деятельности следует позаботиться педагогу, чтобы выполнить требования стандарта к личностному развитию обучающихся?

Об этом в документе, к сожалению, ничего не сказано. Это, на наш взгляд, означает, что личность обучающегося не рассматривается как система, а требования к результату развития личности в процессе обучения и воспитания не носят системного характера, хотя этот подход и обозначен в документе. Отсутствие теоретического обоснования обозначенных по разным основаниям требований к результатам развития личности и их явно не полный перечень серьёзно затрудняют их практическое достижение в учебно-воспитательном процессе.

Попытаемся это доказать, чтобы предложить пути реализации этих требований в практике обучения на основе разработанной учёными XX в. психолого-педагогической теории развития личности в процессе обучения и воспитания.

Представленные в документах ФГОС требования к результатам развития личности рассматривают в большей степени формирование социальных качеств обучающихся. В то же время педагоги в ходе образовательно-воспитательного процесса имеют дело с человеком как

целостной системой, включающей такие подсистемы, как психобиофизиологические, индивидуальные и личностные особенности учащихся, которые следует формировать и развивать в процессе обучения.

Развитие личности в условиях образовательного процесса мы попробуем проанализировать, опираясь на теории развития индивида, субъекта деятельности, личности, представленные в исследованиях отечественных и зарубежных авторов.

Прежде чем рассматривать обучающегося как человека-систему в условиях другой системы – образовательно-воспитательного процесса, следует вспомнить определение понятия «результат системы». На основе системного подхода категория «результат системы» определяется как «конечный результат, продукт, ради получения которого система создается», а цель – «как заранее осознанный и планируемый результат человеческой деятельности» [3, с. 255].

Личностный результат освоения обучающимися образовательной программы это, с одной стороны, цель – результат системы образования, отражающий общественную потребность в личности, отвечающей вызовам времени. С другой стороны, это цель-результат системы – человека, имеющей свою структуру, отражающую биопсихосоциальные особенности обучающихся, описание которых выступает в качестве требований к развитию и формированию биопсихологических, индивидуальных, личностных свойств и качеств каждого из них.

В этом случае цель-результат системы личностного развития обучающегося является системообразующим фактором в системе образовательно-воспитательного процесса.

Наиболее крупные открытия в теории развития личности, психического развития человека относятся к XX столетию. Именно тогда на основе эволюционного учения Ч. Дарвина человек был признан частью природы. Благодаря этому было обращено внимание на его генетические, природно-биологические основы, генезис человеческого сознания, различные аспекты психического развития человека, основанного на развитии таких его природных задатков, как память, внимание, воображение и др.

Существует достаточно много теорий и моделей развития человека, часто противоречащих друг другу.

Как нам представляется, в своем отношении к обучающемуся как человеку-системе, психобиосоциальной целостности педагогу следует опираться на основные понятия психологии развития личности, созданной научным поиском отечественных педагогов и психологов. Её ведущие принципы, механизмы, факторы, закономерности раскрыты в исследованиях таких ученых, как Б.Г. Ананьев, Д.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, И.М. Сеченов, Д.Б. Эльконин и др.

Как считает Б.Г. Ананьев, человек как система существует в трёх взаимосвязанных и взаимодействующих подсистемах: индивид, субъект деятельности, личность. Носителем биологического, по мнению учёного, является индивид, объединяющий природные, генетически обусловлен-

ные свойства и качества. К ним относятся общесоматические, нейродинамические, конституциональные, возрастно-половые, сугубо индивидуальные, отражающие различные психофизиологические функции (вербально-логические, сенсорные и др.), т.е. качества и свойства, результаты взаимодействия которых присутствуют в темпераменте и задатках каждого индивида.

Исследуя структуру субъекта деятельности как человека-системы, Б.Г. Ананьев рассматривает её как структуру потенциалов и способностей человека. Поэтому, считает учёный, готовность и способность к осуществлению деятельности (практической, интеллектуальной) проявляются в структуре субъекта деятельности, где интегрируются качества и свойства индивида и личности. Особое место в ней принадлежит интеллекту. Интеллект определяется учёным как многоуровневая организация познавательных сил, психофизиологических процессов, состояний и свойств личности, связанных с нейродинамическими, вегетативными и метаболическими характеристиками человека [1, с. 276–336].

Личность человека, по мнению Б.Г. Ананьева, это его социальное качество, его психосоциальное свойство. Общественный статус, внутренняя позиция, социальные роли, ценностные ориентации являются исходными характеристиками личности, определяющими особенности сферы потребностей и мотиваций человека, из взаимодействия которых складывается характер личности [1, с. 276–336].

Системный подход к изучению человека впервые был осуществлен И.М. Сеченовым, который считал обязательным специальное исследование развития его психических функций на протяжении всей жизни. Поэтому естественно, что все исследователи, изучая человека любого возраста, учитывают научные достижения в области генетики, физиологии, психологии человека в их единстве и взаимодействии.

В этом случае для каждого педагога важно уточнить понятие «развитие человека в процессе обучения и воспитания». С одной стороны, развитие человека – это сложный процесс, когда происходят целенаправленные, закономерные, необратимые изменения в человеке-системе. С другой стороны, развитие это и есть система-процесс, изменения в котором приводят к накоплению количественных изменений и переходу их в структурные качественно новые преобразования не только психики, но и поведения обучающегося человека в целом.

Отличается система-процесс развития обучающегося человека от всех других изменений тем, что наступающие изменения в результате «присвоения» познаваемых человеком предметов и явлений окружающего мира, представленных в системе образования, закономерны, целенаправленны и необратимы. Необратимость следует понимать как способность человека-системы к накапливанию изменений, «надстраиванию» новых знаний и умений над ранее усвоенными. Целенаправленность в этом случае понимается как способность человека к проведению единой и взаимосвязанной внутренней линии развития. Способность системы-человека к постоянному воспроизведению воспринятых изменений можно охарактеризовать как закономерность.

Из сказанного следует вывод о том, что и процесс развития человека, и свойства человека тоже являются системами. Это сложные системы, они должны быть исследованы как системы биологические, психофизиологические, социальные, которые развиваются в условиях образовательных, организационных и других систем. При этом «сам процесс развития понимается как универсальный, но не однородный, а включающий все направления прогрессивного развития, которые переплетаются с изменениями и условиями окружающей среды» [11, с. 380].

С.Л. Рубинштейн включил понимание развития и исследование генетики человека в науку «общая психология». Понятие «развитие» он представлял в качестве важнейшего методологического принципа психологической науки. На этой основе была создана оригинальная философско-психологическая концепция развития человека в единстве его деятельности и психики, познания и речи, взаимодействия идеального, субъективного и объективного, свободы и творчества. Ещё в первой половине XX века Рубинштейн С.Л. вывел заключение о том, что внешние причины (окружающая среда, различные обстоятельства, процессы обучения и воспитания и т. п.) действуют на человека через внутренние условия, то есть, его генотип, психофизиологические качества и свойства. Это заключение получило название принципа детерминизма.

С.Л. Рубинштейн, отвергая механистическое понимание причины и следствия, доказывает, что детерминизм – это учение о полной причинной определенности всех психических процессов, которые происходят в человеке закономерно и необходимо. Учёный одним из первых утверждал, что в сознании и психике человека ничто не возникает и не изменяется без причины, что «внешнее воздействие не есть внешний толчок, якобы непосредственно определяющий конечный эффект такого воздействия; оно обуславливается, опосредуется природой того, на кого или на что оно влияет» [9, с. 41–47].

Таким образом, психические и физиологические процессы, не искажающие, а напротив, обеспечивающие адекватное отражение внешнего мира в ходе взаимодействия субъекта с объектом, субъектами образовательной практики, являются опосредующими условиями, которые определяют психическую деятельность личности как деятельность мозга, взаимодействующего с внешним миром. Учёный утверждает, что «психика детерминируется, с одной стороны, мозгом, с другой – внешним объектом. Ведущая роль принадлежит здесь связи индивида с миром, в ходе обучения – с изучаемым предметом, с которым он вступает в действенный и познавательный контакт» [9, с. 43].

Принимая факторы психического развития как детерминанты развития человека в образовательно-воспитательном процессе, педагог должен осознавать, что наследственность, окружающая среда и личная активность обучающегося являются в нём ведущими. Рубинштейн С.Л. подчёркивал: «если действие фактора наследственности проявляется в индивидуальных свойствах человека и выступает в качестве предпосылок развития, а действие фактора среды (общества) – в социальных свойствах личности, то действие фактора активности – во взаимодействии их обоих». [9, с. 44].

Педагог обязан не только знать индивидуальные особенности своих учеников, но и ясно понимать, что каждый из них – это уникальная генетическая модель, что генотип индивидуализирует развитие каждого. Поэтому знание таких генетических особенностей обучающихся как восприятие, воображение, внимание, память, возможности анализа и синтеза и т. д. позволяет педагогу выстраивать образовательно-воспитательный процесс, направленный на их развитие и совершенствование. Это означает, что, основываясь на особенностях преподаваемого предмета, педагог должен применять такие средства обучения (методы, приёмы, технологии и др.), которые не только формируют требуемые программой знания, умения и навыки, но обеспечат на их основе развитие интеллекта, памяти, воли, творческих особенностей каждой личности. При этом педагог, профессионально осуществляя процесс обучения, должен знать, что в развитии индивидуальных особенностей обучающихся важную роль играет окружающая их образовательно-воспитательная среда со всеми её социальными, материальными, экономическими, духовными условиями существования и уметь создавать эти условия в процессе обучения и воспитания.

К сожалению, как показывает анализ современной практики обучения и воспитания, многие педагоги не владеют этими профессиональными знаниями, не знают форм и методов развития памяти, воли, мыслительных операций и др. средствами своего предмета.

Если, как утверждают одни исследователи, «генотип содержит в себе прошлое в свернутом виде как информацию об историческом прошлом человека и связанную с этим программу его индивидуального развития» [4, с. 14], то другие поддерживают это утверждение, заявляя, что личность – это «результат схождения внутренних данных с внешними условиями развития». «Духовное развитие не есть простое выступление прирожденных свойств, а результат конвергенции внутренних данных с внешними условиями развития» [12, с. 18]. Важным в этой связи является признание А.Н. Леонтьевым формулы «внешнее через внутреннее». Он предлагает ее дополнить уточнением: «внутреннее (субъект) действует через внешнее и этим само себя изменяет» [5, с. 181].

Педагог должен понимать, это абсолютное признание того, что происходит в процессе обучения: через внешнее – деятельность обучающихся в процессе обучения – происходит переход из внешнего во внутреннее преобразование самого субъекта. «Какими бы потребностями и инстинктами ни обладал индивид от рождения, они выступают лишь как предпосылки его развития, которые тотчас перестают быть тем, чем они были виртуально, "в себе", как только индивид начинает действовать. Понимание этой метаморфозы особенно важно, когда мы переходим к человеку, к проблеме его личности» [5, с.182].

Отсюда следует требование ФГОС организовать процесс обучения и воспитания на основе системно-деятельностного подхода, который обеспечивает развитие индивида, субъекта деятельности, личности, на основе учебной, познавательной, исследовательской, интеллектуальной или иной

деятельности при интеграции процессов, обеспечивающих отношения человека с внешним миром. Фундаментальное отличие этих отношений заключается в специфике деятельности человека, которая регулируется сознанием и самосознанием личности.

Когнитивная, регулятивная и коммуникативная подсистемы личности обеспечивают её взаимодействие и взаимосвязь с окружающей средой. Но любое взаимодействие, деятельность выступает как системное психическое явление, которое проявляется одновременно в разных подсистемах человека.

Особый интерес в этой области представляют системные исследования Б.Ф. Ломова. Он искал методы познания интегральных механизмов психики как целого, как меры отражения жизни, как ее смысла и условий развития человека. При этом учёный отмечал, что психические явления многомерны, система психических явлений, процессов, состояний имеет вертикальное, уровневое строение, а человек обладает системой разнорядковых свойств.

Представляют интерес для педагога четыре плана развития психики человека в его деятельности, предложенные Б.Ф. Ломовым. Если на первом плане, как утверждает учёный, отражается взаимосвязь и взаимодействие между субъектом и объектом деятельности, где психика выступает как субъективное отражение объективного, как регулятор активности субъекта, то на втором плане – это уже формирование совокупности относительно самостоятельных функциональных образований-подсистем.

Интересен и третий план. Здесь, по мнению учёного, фиксируется отношение человека к системам более высокого уровня: социальной, биологической, природной. Это означает, что человеческий индивид, включаясь в биологическую систему, становится носителем природных качеств. Включаясь в социальную систему, индивид становится носителем социального качества и выступает как личность.

Четвёртый план деятельности человека раскрывает все функции его психики во взаимодействии и целостности. Психика в целом, сочетая системное единение всех четырёх планов, становится основой отражательной функции мозга.

Динамическими, развивающимися детерминантами психики человека, считает учёный, являются многомерность, многоуровневость, многоплановость. При системно-деятельностном подходе к образовательно-воспитательной деятельности раскрывается многообразие движущих сил развития человека [6, с. 179].

Ученые-психологи, моделируя проблемные ситуации с различной степенью определенности о событии, обнаружили прямую связь между развертыванием важных качеств человека с генотипом индивида. Было отмечено, что индивидуальные способности тестируются нужной информационной средой. Это послужило основой для разработки индивидуальных программ развития способностей.

Психогенетиками было установлено, что биологическая составляющая разумности природы запрограммировала адаптивность человека к смене и разнообразности среды. Генетический контроль осуществляется

за психическими функциями, ведающими эвристическим мышлением, реализующим умственный переход с конкретной информационной среды на абстрактный уровень анализа, порождающего озарение [8, с. 153–165].

Современная наука пытается решать проблемы возникновения и развития духовности человека, природной связи человеческой надежности с категориями добра и зла. Психологи стараются перейти от психологии классической, объясняющей, к психологии создающей. Именно они устанавливают связь человека переживающего (рефлексия, интроспекция, самосознание) с человеком творящим (творчество, нравственность, результат деятельности) или с человеком себя разрушающим (бездуховность, агрессия, «отмороженность»).

Для современного педагога глубокое познание этих научных выводов и применение их в своей практике становится совершенно обязательным, чтобы успешно выполнить вышеобозначенные требования к развитию личности в процессе обучения и воспитания.

Наблюдается последовательность в поисках путей формирования нравственного человека, обнаружения и осознания очеловеченного результата деятельности. В психологии подчёркивается, что природное в человеке высвечивает высшую целесообразность его бытия, а человечность облагораживает природное. В основе этих процессов лежит формирование сущностного в человеке – осознание самого себя, потребность постоянного преодоления себя, воля, характер, знания, опыт и то, что мы назвали бы интеллектуализацией труда, а через нее – понимание духовности человека.

Однако всё это возможно только в деятельности. И педагог обязан уметь организовать эту деятельность учащихся и на уроке, и во внеклассных делах, и в свободное время после обязательных занятий. И если ученик не умеет осуществлять учебную деятельность по предмету, не умеет действовать во внеклассных делах, подчас даже не догадываясь, какие формы она может иметь, не знает и не умеет, как и чем занять себя в свободное время, это свидетельствует только об одном: этому не научили педагоги. Они не сумели, а скорее всего, сами не знают алгоритмов, видов и форм этой деятельности, поскольку нельзя научить тому, чего сам не умеешь. Только разнообразие видов деятельности, которыми владеет сам педагог, порождает разнообразие форм и методов её осуществления в деятельности его учеников.

Активная субъективная интериоризация событий, связанных с самооценкой своей деятельности, является основой формирования высшего духовного качества – свободы своего индивидуального смысла бытия, деятельности, отношений [8, с.160]. В связи с этим деятельность педагога по развитию личности обучающегося опирается на концептуальные положения формирования духовности как высшей формы надежности, самодостаточности, востребованности и потребности быть интересным и нужным другим людям, обществу. Это означает, что модель личности должна отражать систему поведения человека на биологическом, физиологическом, психологическом, социальном уровне.

При этом исследователи отмечают разную степень влияния генотипа и среды на формирование личности. Системообразующим фактором взаимодействия генотипа и среды является деятельностная активность человека, как важнейшая черта всех живых систем. Активность – самая главная и определяющая личность черта, так как человек, постоянно находясь во взаимодействии с внешней и внутренней средой, вынужден реализовать свою программу жизни или в благоприятных условиях, или постоянно преодолевать сопротивление среды. Активность – это внутренняя энергия, направленная на решение задач своей программы, которая может закончиться или победой над средой, или гибелью в борьбе с ней.

Этот вывод имеет большое практическое значение, так как становится ясно, почему «дефектная» генетическая программа человека может успешно реализоваться в определенной среде, почему погибает «нормальная» программа, если среда неблагоприятна.

В этом случае большое значение для успешного достижения запланированных стандартом результатов развития личности имеет не только ведущая роль генотипа, но и те профессиональные действия педагога, которые будут направлены на создание благоприятных условий среды обучения и воспитания, на формирование его деятельностной активности.

Как следует из вышесказанного, уровень самореализации обучающегося человека к моменту его участия в той или иной образовательно-воспитательной деятельности обуславливается не только использованием всех составляющих его генотипа, но всей совокупностью условий, в которых это происходит. В их всестороннем взаимодействии происходит формирование личностных качеств и развивается активность, которую человек проявляет, совершенствуя свои собственные качества, повышая результативность своих достижений.

Поэтому к основным показателям личностного развития человека следует отнести развитие таких личностных характеристик, как внимание, восприятие, воображение, память, воля, речь, мышление, характер, темперамент. Их развитие тесно связано с развитием потребностей, мотивов, эмоций, установок, ценностей и др.

Профессиональное умение педагога заключается в том, чтобы обеспечить обучающимся в процессе обучения и воспитания овладение системой практических и умственных действий, позволяющих осуществлять самостоятельную продуктивную и творческую деятельность. Особое внимание следует уделять развитию умственных действий, речи и мышления как основе социального поведения человека.

Результат развития человеческой личности определяется её готовностью и способностью выполнять функции в соответствии с нормами и стандартами, принятыми в социуме.

Оценку результативности развития личности обучающихся, её физических и умственных достижений разные исследователи предлагают производить по разным основаниям. Но многие предлагают системные основания. Они учитывают состояние соматотипа, половой зрелости, социальное оформление внешности и др. Особое внимание в оценке личности уделяется речи.

Речь обучающегося свидетельствует об уровне его личностного развития. Она может оцениваться не только по ее содержанию. В речи часто раскрываются цели и мотивы поведения, понимание или непонимание чего-либо. Речь оценивается по таким параметрам, как монотонность или красочность голоса, быстрый или медленный темп, разговорчивость или замкнутость, дикция, богатство и особенности словаря, степень грамотности, естественное или замедленное, затрудненное воспроизведение мысли и др.

Особое внимание обращается на внутреннюю речь как механизм логического мышления, нравственного сознания и переживаний совести.

При оценке результатов социального поведения следует обращать внимание на характер установления контактов человека с другими людьми (торопливо, фамильярно, смело, охотно, сдержанно, настороженно и пр.), уровень социальной активности, проявление таких качеств социального поведения, как уверенность или самоуверенность, решительность, упрямство, застенчивость и пр. В речи и поведении отмечаются такие проявления, как провокация сочувствия, назойливость, готовность подчиняться, стремление угодить, непосредственность, доверчивость и др.

На основании перечисленных качеств личности обучающегося можно сделать выводы о мотивах, тактике поведения, уровне развития физических и социальных качеств человека в целом

Эти направления важны для понимания актуальных практических задач, которые решает педагог в ходе учебно-воспитательного процесса как на каждом учебном занятии, так и в общении с воспитанниками.

На основе описания вышеназванных запросов к личности педагог должен уметь описывать требования к развитию психических процессов, функций и психологических качеств обучающегося, которые будут целенаправленно развиваться в результате выполнения учебной деятельности в рамках содержания, определенного изучаемой темой. Кроме того, педагог должен профессионально определить, при помощи каких средств, методов, приёмов, технологий обучения и воспитания будет достигнуто развитие психических процессов, функций и психологических качеств каждого, чтобы в конечном итоге обучения и воспитания достичь запланированного стандартом уровня личностного развития обучающихся

Подводя итог сказанному, необходимо не только понять, что педагог имеет дело с целостной человеческой личностью. Надо научиться профессионально грамотно, системно выстраивать свою работу совместно с обучающимися на основе структуры деятельности, развивающей их сознание и все личностные качества. Но при этом следует помнить, что «предметный ум (интеллект), лишенный духовного окружения в человеке, не только не создает личность высокого уровня, но порождает его ущербность» [8, с. 163].

Педагог, осуществляющий ежедневно работу по развитию личности учащихся на уроках и во внеурочном общении с ними, должен перестроить свой педагогический подход к её организации. «Сейчас наступает то время, когда научное исследование закономерностей психического развития человека, психологических свойств его личности, становится необходимым условием дальнейшего совершенствования всех форм, методов п

средств работы с людьми» [2, с. 372]. Цель этой работы определяется требованиями федерального государственного образовательного стандарта к развитию личности средствами преподаваемого предмета и организацией личного участия обучающихся в совместной учебной и социально значимой деятельности.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – Л.: ЛГУ, 1968. – С. 276–336.
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. – М.: Наука, 1977. – С. 372.
3. Афанасьев В.Г. Общество: системность, познание и управление. – М.: ИПЛ, 1981. – С. 255.
4. Егорова М.С., Марютина Т.Н. Развитие как предмет психогенетики // Вопросы психологии. – 1992. – № 5–6. – С. 14.
5. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – С. 181–182.
6. Ломов Б.Ф. Системность в психологии. – М.: Институт практической психологии; Воронеж: Модэк, 1996. – С. 179.
7. Платонов К.К. Некоторые теоретические проблемы изучения личности. – М.: Педагогика, 1963. – С. 128.
8. Пономаренко В.А. О созидательном смысле психологии и о себе // Мир психологии. – 2000. – № 2. – С. 153–165.
9. Рубинштейн С.Л. Психология и педагогика // Советская педагогика. – 1941. – № 7–8. – С. 41–47.
10. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / М-во образования и науки РФ. (Стандарты второго поколения). – М.: Просвещение, 2011. – С. 5, 7–9.
11. Философский словарь. – М.: ИПЛ, 1991. – С. 380.
12. Штерн В. Психология раннего детства. – СПб., 1915. – С. 18.

Г. Д. Кириллова, И. Н. Соколовская

Методологические основания развивающего обучения в профессиональном образовании бакалавров

В статье рассматриваются методологические основания организации процесса обучения бакалавров, особенности и этапы формирования системных обобщенных знаний студентов, использование портфолио как технологии накопления и систематизации учебной информации.

The article considers methodological bases of the process of education of bachelors, peculiarities and formation stages of the system of general students' knowledge, the usage of portfolio as a technology of accumulation and systematization of educational information.

Ключевые слова: дидактика, высшая школа, системные обобщенные знания, профессиональное образование бакалавров, технологии обучения, портфолио.

Key words: didactics, higherschool, systemic General knowledge, professional education of bachelors, learning technologies, portfolio.

На сегодняшний день исследование проблем дидактики высшей школы занимает особое место среди ученых, многие из которых уделяют особое внимание поискам ответов на вопросы, касающиеся разработки и реализации инновационных подходов к отбору содержания, методов и технологий, форм и средств преподавания учебных дисциплин в высшем учебном заведении. Однако не следует забывать, что традиции и принципы, положенные в основу теории обучения в целом, остаются неизменно актуальными и своевременными до сих пор.

С каждым днем увеличивается количество публикаций о многоаспектном подходе к определению сущности и функций основных дидактических категорий и понятий. Так, например, начиная с 1950–1970-х гг. XX в. и до сегодняшнего дня, среди представителей научной общественности ведутся активные дискуссии, в которых остро обсуждаются проблемы использования разнообразных методов обучения [3]. Изначально авторы различных концепций при классификации существующих в тот период методов обучения исходили из источника получаемых знаний обучающихся, логики их познавательной деятельности, уровня их познавательной самостоятельности, характера их умственной активности. Позднее стали появляться работы, в которых все методы обучения характеризовались уже только по двум основаниям. Далее, благодаря вкладу Ю.К. Бабанского в развитие теории и практики методов обучения, стали признавать одновременное существование всех имеющихся их классификаций. Из этого следует вывод о том, что метод как дидактическая категория не является пассивным, он определяет уровень раскрытия содержания обучения. В

связи с этим обсуждение на страницах периодической научной печати идей исследователей о том, что снижение мотивации обучающихся и качества их обучения напрямую зависит от «действенной» стороны педагога, мы полностью поддерживаем и разделяем. Ведь очень важно учитывать то, как ты преподаешь. Исследование диалектической взаимосвязи материальной и формальной сторон образования и, как следствие, содержательной и деятельностной сторон обучения приводит к необходимости выделения системообразующего основания, которое представляет единство содержания и метода в обучении.

Общая модель образовательного процесса бакалавров – будущих учителей обусловлена методологическими положениями единства:

- развития, обучения и воспитания;
- содержания и метода, знания и способа деятельности;
- конкретного и необходимо общего [1].

Так, в первом положении указывается на зависимость развития от обучения и воспитания, а значит, качество процессов обучения и воспитания влияет на степень профессионального развития будущих учителей. Второе положение отражает взаимосвязь между уровнем раскрытия содержания, используемыми методами и условиями организации обучения. Третье положение ориентирует образовательный процесс на организацию усвоения студентами теоретических обобщенных педагогических знаний как идеальной формы предметной деятельности, обеспечивающей конструирование педагогических объектов.

Приведенные положения общей модели профессионального образования будущих учителей, а также результаты собственных исследований и критического анализа современных диссертационных исследований, показали, что цели обучения студентов в вузе находятся в русле целей развивающего обучения. Достижение таких целей требует организации деятельности студентов в единстве её содержательной, операциональной и ценностно-смысловой сторон, которые бы способствовали развитию личности. Осуществление таких целей в свою очередь возможно только в том случае, если содержание обучения усваивается студентом на уровне общих принципов, закономерностей, идей, теорий. При этом разным уровням обобщения учебной информации требуются соответствующие уровни активности и методы, исходящие из содержания обучения, способствующие включению студентов на всех этапах в активную поисковую деятельность, в том числе в самостоятельную познавательную деятельность. Каждый уровень активности студентов реализуется в определенной форме деятельности, что проявляется в личностных качествах субъектов познания. Именно тогда студент может выступать в роли активного субъекта деятельности с развитой внутренней мотивацией, продуктивной рефлексией. В этом случае критерием и показателем эффективности будет выступать рост познавательной активности и самостоятельности студента.

Таким образом, существующая зависимость между компонентами процесса обучения определяется системной природой теоретического знания, в котором отражается единство структурно-информационной и

функциональной сторон процесса познания, в результате чего и осуществляется как формирование знаний, так и его способность быть в то же время способом деятельности. Именно поэтому, так важно развивать в процессе обучения у студентов «опорные» системы знаний, иначе говоря, системные обобщенные знания. Они способствуют лучшему усвоению как содержательной, так и деятельностной сторон учения, регулируют уровень достижения, динамику развития знаний и компетенций (в том числе они отвечают за уровень формируемых знаний, умений и навыков, развитие познавательных процессов и личностных качеств, а также мотивов учения). Исходя из того что данный процесс носит творческий характер, он определяется тем, что структура его основных этапов представлена разными уровнями взаимосвязи фактического и понятийного, конкретного и обобщенного содержания, а также уровнем анализа и синтеза, индуктивных и дедуктивных процессов. Все это не может не отражаться на результатах познавательной деятельности, организация которой направлена на решение следующих задач:

- студенты должны осознавать место, роль и значение, а также необходимость изучения нового материала в конкретной теме, разделе, учебном предмете в целом;
- студенту необходимо научиться решать познавательную задачу, в случае затруднения решения суметь проанализировать проблему;
- студент должен быть активно включен в учебный материал, он должен не просто в нем «разбираться», но и оперировать его особенностями, конструировать содержательные блоки, находить закономерные связи и зависимости в структуре изучаемого материала;
- студент должен овладеть такими методами научного познания, как абстрагирование, систематизация и обобщение, которые в свою очередь позволят ему научиться материализовывать изученный материал в формулы, схемы, разнообразные модели, планы, формулировать определения;
- при решении определенного рода аналогичных задач студент должен уметь применять систему обобщенных знаний;
- студент должен прогнозировать пути изучения новых тем, разделов учебного предмета на основе выдвижения новых познавательных задач, конструирования самостоятельно созданных проектов;
- студент должен организовывать самостоятельную работу таким образом, чтобы при изучении новой темы быть способным определять круг интересующих его проблем, планировать учебную и внеучебную работу по подготовке рефератов, докладов, выступлений на конференциях. Использовать при этом достаточное количество справочной, дополнительной литературы, ресурсов сети Интернет.

Внутренняя структура процесса формирования системных обобщенных знаний студентов заключается в реализации следующих этапов: установочном, аналитическом, систематизации и обобщения, а также проектировочном. Продвижение от этапа к этапу достигается в результате организации преподавателем разнообразных форм работы как на лекции, так и во время практических занятий: индивидуальной, коллективной и фронтальной. Более того, организация такой поэтапной работы требует со

стороны преподавателя осуществления им на высоком профессиональном уровне управленческих действий, способствующих включению студентов в активную самостоятельную деятельность. К числу таких действий мы относим анализ содержания обучения и на его основе определение целей, системы познавательных задач, этапов обучения, контроля и технологий. Все эти действия относятся к планированию.

Ядром планирования является модель содержания обучения, которая представляет систему логически завершённых и далее неделимых частей учебной информации в логике индуктивно-дедуктивного или дедуктивно-индуктивного познания. Характерной чертой данной логики познания является целостность предметных и методических аспектов деятельности, в результате чего предыдущий этап создаёт условия для самостоятельной деятельности на последующем. Содержательная модель детерминирует постановку целей, отбор содержания деятельности, методы и формы обучения, организацию самостоятельной работы, обуславливает организованность преподавателя и студентов.

Таким образом, следует подчеркнуть, что в развивающем обучении бакалавров особую роль играет организация самостоятельной познавательной деятельности студентов на основе разнообразных форм, методов и технологий обучения в вузе.

В процессе преподавания такой учебной дисциплины, как педагогика на филологическом факультете и факультете психологии ЛГУ им. А.С. Пушкина нами была применена одна из таких образовательных технологий, а именно *портфолио* как технология накопления и систематизации учебной информации.

Известно, что сам термин «портфолио» (от фр. *porter* – носить и лат. *folio* размер листа) употребляется в различных сферах жизнедеятельности человека: политике, среди журналистов, в кадровых и модельных агентствах, у художников, более того, в образовательных организациях – дошкольных учреждениях, в школе, колледжах и вузе. Одним из факторов, определяющих использование данной технологии, является предметное содержание. Кроме того, к разновидностям портфолио относят: портфолио достижений, рефлексивное портфолио, проблемно-ориентированное портфолио, портфолио развития навыков гуманитарного мышления [2].

Цель использования данной технологии в учебном процессе вуза – способствовать формированию у бакалавров информационной и исследовательской компетентностей, а именно: развитие умений и навыков поиска и отбора учебной информации в разных источниках, ее систематизация и анализ (сравнительный, качественный, критериальный, контент-анализ, сопоставительный и др.), обобщение и поиск возможностей ее применения в будущей профессиональной деятельности. В нашем конкретном случае определяющим цели использования данной технологии было формирование у студентов системных обобщенных знаний.

В связи с этим основными функциями учебного портфолио, которое мы использовали в рамках осуществления опытно-экспериментальной работы, стали:

- целеполагания – студент учится формулировать цели и задачи, планировать свою самостоятельную деятельность, достигать определенных результатов;

- информационная – на основе выполнения разнообразных творческих и практических заданий по освоению достаточно объемного учебного материала студент учится обобщать и систематизировать учебно-познавательную информацию;

- мотивационная – в ходе организации самостоятельной работы с помощью данной технологии у студента постепенно развивается интерес к изучению конкретной темы, раздела, блока, учебной дисциплины в целом;

- контролирующая – в процессе преподавания дисциплины преподавателем заранее определяются «контрольные точки», когда студент обязан предоставить выполненные им к определенному сроку практические задания, что в свою очередь позволяет отслеживать этапы и оценивать качество овладения студентом учебным материалом;

- оценочная – данная функция реализуется не только в выставлении преподавателем определенных баллов и отметок, свидетельствующих об уровне усвоения студентом знаний по предмету, но и позволяет оценить характер достижения им запланированных результатов;

- рефлексивная – в результате изучения темы, раздела, дисциплины у студентов развивается способность к самостоятельной контрольно-оценочной деятельности, развитию навыков самообучения, определению трудностей в изучении учебного материала, оценке перспективы профессионального роста.

Источниковая база по созданию портфолио не была нами ограничена, поэтому студенты в процессе самостоятельной подготовки практических и творческих заданий могли использовать учебную, программно-методическую, справочную, художественную литературу, также источники научной периодической печати, материалы из средств массовой информации, сети Интернет, аудиовизуальные материалы – интервью, компьютерные презентации, видеоролики.

Компонентный состав и рубрики портфолио определялись нами на начальном этапе изучения учебной дисциплины. Также студенты заранее были ознакомлены с критериями и показателями оценивания портфолио на завершающем этапе изучения учебной дисциплины. Помимо выполнения тестовых и срезовых работ, предусмотренных текущим контролем по дисциплине, в перечень видов практических и творческих заданий, размещенных в портфолио, вошли:

- оформление титульного листа (подбор фотографии и личного девиза);

- эссе по различным темам;

- составление глоссариев по темам;

- подбор педагогических ситуаций с предложенными вариантами решений;

- художественная интерпретация педагогических категорий на основе изучения словарных статей;

- создание кинотеки по проблемам воспитания;

- создание схем, таблиц, графиков;

- подготовка планов и конспектов, выписок, цитат;

- работа с нормативными документами (федеральный государственный образовательный стандарт, учебный план, учебная программа и др.);
- моделирование фрагментов урока и проведения классного часа;
- оформление «Дневника читателя» (основных источников, предусмотренных учебной программой дисциплины, в том числе художественных произведений);
- подготовка докладов, выступлений на конференциях, защите курсового проекта;
- подготовка самопрезентации.

Итак, в 2015–2016 учебном году мы осуществляли обучение студентов I курса факультета психологии (29 человек), обучающиеся по направлению: 44.03.01 – Педагогическое образование, профиль – начальное образование. Процесс преподавания учебной дисциплины Педагогика был организован в соответствии с учебной программой, однако не включал в себя использование портфолио как одной из образовательных технологий реализации самостоятельной деятельности студентов. Результаты освоения дисциплины мы смогли оценить по итогам написания студентами контрольной работы в конце учебного семестра: «5» – 6 чел., «4» – 14 чел., «3» – 9 чел. Полученные результаты натолкнули нас на мысль о недостаточном уровне организации самостоятельной работы студентов и, как следствие, отсутствию у многих из них умений применять системные обобщенные знания и острой необходимости использования портфолио как технологии накопления и систематизации учебной информации. В связи с этим в 2016–2017 учебном году на филологическом факультете, при обучении студентов II курса (27 человек), нами была применена данная технология. Следует отметить, что на основании полученных результатов написания итоговых контрольных работ по дисциплине студентами филологического факультета, мы смогли оценить качество их обученности. Итак, «5» – 18 чел., «4» – 7 чел., «3» – 2 человека. Кроме того, с помощью балльно-рейтинговой системы оценки качества знаний студентов мы отслеживали уровень их обучаемости.

Таким образом, внедрение портфолио в практику преподавания учебных дисциплин вуза, позволяет существенно повысить качество организации самостоятельной деятельности студентов, соответственно, и их уровень обученности по предмету. Но самое главное – данный подход способствует формированию системных обобщенных знаний студентов, что в свою очередь является одним из методологических оснований развивающего обучения в профессиональном образовании студентов – будущих бакалавров.

Список литературы

1. Кириллова Г.Д. Теория обучения: курс лекций. – СПб.: ЛГОУ им. А.С. Пушкина, 2001. – 130 с.
2. Современные образовательные технологии: учеб. пособие / под ред. Н.В. Боровской. 3-е изд., стер. – М.: КНОРУС, 2016. – 432 с.
3. Технологии развивающего обучения: сб. науч. тр. – СПб.: Эпиграф, 2002. – 339 с.

М. Н. Кичерова, С. И. Черноморченко

Особенности реализации междисциплинарного подхода в образовательном пространстве современного университета

В статье рассматриваются подходы к организации образовательного процесса, которые связаны с применением междисциплинарных модулей, направленных на формирование общепрофессиональных компетенций. По результатам проведенного авторами социально-педагогического эксперимента, фокус-групп со студентами и серии глубинных интервью с преподавателями высших учебных заведений Тюменского региона выявлены возможности междисциплинарного взаимодействия в рамках образовательной программы «Социология», рассмотрены некоторые барьеры и ограничения, а также перспективы применения таких практик. По мнению опрошенных студентов, междисциплинарный подход позволяет значительно расширить спектр полученных компетенций, формирует активный интерес к учебным дисциплинам и мотивирует к более глубокому их изучению. По оценкам преподавателей, основными барьерами для использования междисциплинарных модулей являются: достаточно жесткие рамки образовательных программ, инфраструктурные барьеры, слабая мотивация преподавателей к реализации на практике инновационных методов обучения, отсутствие разработанных механизмов, регулирующих возможности реализации индивидуальных траекторий в обучении.

The article discusses approaches to the organization of the educational process, which involve the use of interdisciplinary modules, aimed at creating a general professional skills. As a result of the authors of the socio-pedagogical experiment, focus groups with students and a series of in-depth interviews with teachers of higher educational institutions of the Tyumen region, revealed the possibility of interdisciplinary cooperation in the framework of the educational program "Sociology", discussed some of the barriers and limitations, as well as the prospects for the use of such practices. According to the students that were interviewed, interdisciplinary approach can significantly extend the range of competences obtained, forms an active interest in academic subjects and motivates them to a deeper study. According to the teachers estimated that the main barriers to the use of interdisciplinary modules are sufficiently rigid framework of educational programs, infrastructural barriers, lack of motivation of teachers to put into practice innovative teaching methods, the lack of established mechanisms governing the possibility of implementing individual learning path.

Ключевые слова: междисциплинарность, междисциплинарные модули, университетское образование, интерактивное обучение, компетентностный подход.

Key words: interdisciplinary, cross-disciplinary modules, university education, online training, competence approach.

Изменения, происходящие в системе высшего образования, приводят к значительным преобразованиям в организации учебного процесса классического университета. В связи с этим важным является использование компетентностного подхода, позволяющего формировать реальный, а не формальный набор компетенций у выпускников университетов. По справедливому мнению академика Г.Ф. Куцева, «в современных условиях... одной из важнейших задач педагогической науки становится выявление соотношения информации вообще и целенаправленно формируемых знаний и компетенций, изучение самого процесса перехода информации в знание, организации информационного пространства в рамках образовательного процесса» [7, с. 34].

Современное российское общество нуждается в специалистах, готовых действовать в кризисных условиях, умеющих брать на себя ответственность за осуществление проектов и за команду сотрудников, работающих в нем. В связи с этим образовательные стандарты второго и третьего поколения (ГОС ВПО и ФГОС ВПО) были изменены для того, чтобы образовательный продукт отвечал социальным изменениям и требованиям развития российского общества. Главное отличие новых стандартов высшего образования (ФГОС ВО) – появление общепрофессиональных компетенций (далее – ОПК), позволяющих сформировать у выпускников вузов устойчивые навыки использования методов гуманитарных и социально-экономических наук при решении сложнейших профессиональных задач. В процессе формирования ОПК задача преподавателей сводится к активному междисциплинарному сотрудничеству, которое будет помогать глубокому освоению конкретных общепрофессиональных компетенций.

В связи с этим следует отметить, что в Атласе новых профессий, разработанного с помощью форсайт-технологий, представлены профессии, которые будут востребованы обществом в ближайшем будущем, и компетенции, необходимые для новых профессий. По результатам проведенных исследований было выявлено, что для профессий будущего самыми важными становятся компетенции, общие для специалистов самых разных отраслей. Как отмечают исследователи, овладение данными компетенциями поможет работнику повысить эффективность как собственной профессиональной деятельности, так и даст возможность «переходить между отраслями, сохраняя свою востребованность» [1]. Среди таких надпрофессиональных умений и навыков можно выделить: деятельность в условиях неопределенности и смены условий реализации профессиональных задач, умение быстро принимать сложные управленческие решения и распределять имеющиеся ресурсы, навыки межотраслевой деловой коммуникации и др. Подобные навыки и умения могут формироваться только с помощью междисциплинарного подхода, основного для организации современного образовательного процесса.

В настоящее время идеи междисциплинарности стали весьма популярными как в науке, так и в педагогическом процессе. Опыт исследования междисциплинарных взаимодействий представлен в работах многих зарубежных и российских авторов. К проблемам междисциплинарности обращались Р. Акофф, Т. Аусберг, Л. Апостель, Г. Бергер, Д. Дэвид, А.Ю. Антоновский, Г.Л. Тульчинский и др. Однако, несмотря на достаточно активный интерес исследователей к вопросам междисциплинарности, в науке нет однозначной позиции в трактовке и оценке данного феномена.

Проблема междисциплинарности в науке и образовании имеет достаточно долгую историю. Ретроспективный взгляд на осмысление взаимодействия разных наук позволяет увидеть достаточно противоречивые позиции и оценки – от «древа наук» Р. Декарта, где «стволом древа» является философия, а от нее расходятся другие науки, до постмодернистской ризомной онтологии Ж. Делёза и Ф. Гваттари, развивающейся в 70–80 гг. XX в. [5, с. 16]. Междисциплинарность, по мнению Х. Якобса и Д. Борланда, – это подход к обучению, который сознательно включает методологию и язык нескольких дисциплин для рассмотрения основной темы, проблемы, события и опыта. Отсюда следует, что междисциплинарность делает акцент на взаимоотношения между разными дисциплинами, изучающими свой специфический предмет [2].

Можно согласиться с мнением исследователя А.Н. Книгина, что проблема междисциплинарности – это проблема «специфически построенного образования: профессиональное высшее образование должно формировать междисциплинарное мышление, «офсетное зрение»» [5, с. 17–18]. Это не означает отказ от дисциплинарного овладения знаниями, а является своеобразным «насыщением» традиционного освоения знания приёмами междисциплинарной подачи материала, формирующими особое мышление [5]. Именно такое понимание междисциплинарности мы будем использовать в нашей работе.

Междисциплинарное взаимодействие можно реализовать в различных формах, в том числе посредством применения междисциплинарных модулей. Понятие «модуль» в образовании имеет разный смысл и трактовку: выделяют модули образовательных программ, модули учебных дисциплин, интерактивные образовательные модули, междисциплинарные модули. При всем разнообразии подходов и определений модульный подход характеризуется завершенностью, разработанностью методического обеспечения. При этом он включает четко сформулированные цели обучения, логическую схему, ясную процедуру контроля за усвоением содержания изучаемых дисциплин.

В данной статье мы рассматриваем междисциплинарные модули как особую структуру учебного материала, предусматривающую выделение смысловых понятий в соответствии со структурой научного знания, логическое построение информации и познавательной деятельности студента. При междисциплинарном подходе учебные дисциплины, а также отдель-

ные разделы и темы в них рассматриваются как части определенных этапов профессиональной подготовки [5]. Следует отметить, что модули объединены общими требованиями к конечным результатам подготовки будущего профессионала, к его общепрофессиональным компетенциям.

Важно, что для обеспечения междисциплинарных связей и реализации на практике полидисциплинарных модулей, необходимо использовать интерактивные методы обучения: деловые и ролевые игры, мозговые штурмы, анализ ситуаций, метод фокальных объектов и т. д. По мнению преподавателей вузов г. Тюмени и Тюменского региона (опрошено 160 человек), именно интерактивные формы и методы обучения помогают всем участникам образовательного процесса активно взаимодействовать друг с другом, создавать проблемные ситуации и совместно решать поставленные задачи [6]. Применение интерактивных технологий, по нашему мнению, повышает как качество образовательного процесса, так и способствует выработке основных профессиональных навыков студентов [4; 6]. Как показывает практика работы в высшем учебном заведении, отдельно взятая учебная дисциплина не вырабатывает у обучаемых целостного профессионального навыка, потому что не может сформировать системное мышление. В связи с этим важно междисциплинарное сотрудничество, в рамках которого происходит систематизация знаний и получение реального образовательного продукта – конкретного проекта или результата исследования, который можно применить в практике будущей профессиональной деятельности.

Междисциплинарное сотрудничество предполагает взаимодействие нескольких преподавателей, читающих взаимодополняющие дисциплины для подготовки и реализации студентами конкретных проектов. При таком подходе решается проблема дублирования информации в следующих друг за другом дисциплинах, реализуется идея подготовки современных специалистов, способных инновационно мыслить и креативно решать сложные управленческие задачи [6]. Социологический подход к обозначенной проблеме предполагает изучение особенностей социального взаимодействия преподавателей и студентов в ходе междисциплинарной интеракции. Данный подход связан с выявлением комплекса факторов, влияющих на успешность формирования компетенций, с определением барьеров, мешающих внедрению междисциплинарности в образовательный процесс. В этой статье мы проанализируем свой опыт использования междисциплинарных модулей в образовательном процессе классического университета по направлению подготовки «Социология».

Для решения поставленной задачи нами был проведен социально-педагогический эксперимент, целью которого было выявление степени влияния междисциплинарного взаимодействия преподавателей на результативность деятельности студентов. В процессе работы были выбраны две группы студентов IV курса направления «Социология» Тюменского университета. В соответствии с планом исследования были сформированы экспериментальная (далее ЭГ – 28 студентов) и контрольная группы (далее КГ – 27 студентов). До проведения эксперимента студенты обеих групп имели одинаковую качественную успеваемость (54 %).

Нами был выявлен уровень удовлетворенности профессией: в обеих группах он составлял 0,4 (при расчете индекса удовлетворенностью профессией использовалась методика, разработанная Н.В. Кузьминой [3, с. 244]). В обеих группах преподавалась дисциплина «Теория и практика социальной работы». Но студенты экспериментальной группы по выбору изучали дисциплину «Социальное проектирование», у студентов контрольной группы данная дисциплина не преподавалась. Методическую разработку модуля обеспечило взаимодействие преподавателей, ведущих дисциплины «Теория и практика социальной работы» и «Социальное проектирование». Преподавателями совместно было разработано методическое обеспечение междисциплинарного модуля, включающее в себя ряд теоретических и практических заданий. Так, для теоретического изучения в качестве совместных и взаимодополняемых тем были выбраны: «Социальные проекты: понятие, структура, виды»; «Технологии социальной работы: социальное проектирование»; «Методы проектирования»; «Структура оформления заявки на конкурс социальных проектов (конкурс грантов)»; «Эффективность социального проекта». Для практического освоения материала по двум дисциплинам была использована форма групповой работы, максимально приближенная к реальной профессиональной деятельности. Все семинарские занятия проводились с использованием интерактивных методов (деловые игры, составление проектов, анализ конкретных ситуаций). В процессе обучения группам (ЭГ и КГ) было поручено выполнить одинаковое задание: подготовить социальный проект на актуальную тему и защитить его. Задание было построено в соответствии с реальными существующими требованиями Благотворительного фонда развития города Тюмени к конкурсной документации. Следует отметить, что Благотворительный фонд в данное время проводил конкурс социальных проектов на получение грантов. Задание для самостоятельной работы студентов включало: выбор темы для социального проекта, обоснование её актуальности, описание проблемной ситуации, определение целевой группы и сроков реализации проекта, формулирование цели и задач в формате smart, финансовое обоснование проекта и прогнозирование ожидаемых результатов. В процессе деловой игры были выбраны эксперты, которые выполняли роль сотрудников Благотворительного фонда развития г. Тюмени. В соответствии с регламентом реального конкурса, они объявили условия конкурса, зарегистрировали все поступившие заявки на конкурс проектов, провели первичную экспертизу представленных материалов на соответствие формальным требованиям. На следующих семинарах проходила публичная защита проектов, в ходе которой эксперты и участники конкурса активно задавали вопросы выступающим. На следующем этапе эксперты провели тщательный анализ представленных проектов и приняли решение о возможности выделения денежных средств на их реализацию. По каждому проекту экспертами (студентами) было представлено подробное и обоснованное заключение. Методическое сопровождение семинарских занятий включало наблюдение за поведением студентов в условиях эксперимента, осуществлялся также тщательный анализ действий студентов. В качестве контрольных переменных

были выбраны: уровень сформированности теоретических знаний студентов в области социального проектирования, теории и практики социальной работы; уровень полученных практических навыков студентов по составлению социальных проектов по различным актуальным направлениям. Уровень теоретических знаний оценивался по 10-балльной шкале и включал в себя: знание базовых понятий в области социального проектирования и теории и практики социальной работы; знание видов и методов социального проектирования. Уровень практических навыков студентов измерялся с опорой на интерактивные фонды оценочных средств с учетом сформированности у студентов общепрофессиональных навыков социального проектирования. Основной формой контроля явился представленный экспертам междисциплинарный проект. В качестве основных оценочных средств по усвоению навыков социального проектирования выступили фокус-группы, проведенные среди студентов экспериментальной и контрольной групп. В процессе реализации деятельности и по итогам работы были также изучены поведенческие стереотипы, выявленные в ходе наблюдения за поведением студентов. Результаты исследования показали, что студенты обеих групп с интересом выполняли сложные задания. В содержательной части проекты ЭГ и КГ отражали широкий спектр проблем, касались вопросов экологии (сортировки отходов, очистки от мусора и благоустройства пригородной зоны), работы с пожилыми людьми, инвалидами и т. д. Однако более высокие навыки проектирования показали студенты ЭГ: в их проектах были более подробно раскрыты возможные риски, имелось тщательно разработанное экономическое обоснование проекта. Студенты ЭГ (80 %) также продемонстрировали высокий уровень освоения профессиональных компетенций: способность и готовность к планированию и осуществлению самых сложных проектных работ, умение применять разнообразные социологические методы исследования для изучения актуальных проблем, показали навыки грамотного использования основ экономических знаний. В контрольной группе подобные навыки и умения продемонстрировали лишь 50 % обучающихся. Осознание того, что это проектирование не просто учебные задания, а реальные заявки на получение грантового финансирования, повлияло на уровень вовлеченности и заинтересованности студентов в процесс подготовки и реализации работы. Студенты ЭГ и КГ во время опроса говорили: «...Мы раньше слышали про гранты, но как получают эти средства, даже не представляли; мы не знали, какое количество обоснований для подготовки проекта потребуется; мы не предполагали, куда следует обращаться с созданными документами». Интересно отметить, что восемь человек, работающих вместе над одним проектом в экспериментальной группе, захотели более основательно доработать свой проект и в следующем году представить его на реальный конкурс. В контрольной группе только два студента решили продолжить работу над проектом. Желание продолжить работу над разработанными проектами за рамками учебной деятельности свидетельствует не только о формировании определенной гражданской позиции, готовности реализовать важные для общества социальные инициативы, но и о том, что подобная междисциплинарная подготовка приближает выпускников к

будущей деятельности, облегчает им профессиональную адаптацию. По результатам проведения работы нами было выявлено, что у студентов ЭГ (92 %) повысился уровень удовлетворенностью профессией с 0,4 до 0,54 (при расчете индекса удовлетворенностью профессией использовалась методика, разработанная Н.В. Кузьминой [3, с. 244]). В КГ лишь у 18 % студентов отмечено повышение индекса удовлетворенностью профессией до 0,54. Эти данные в определенной степени свидетельствуют, что профессионально направленное междисциплинарное обучение способствует изменению отношения к будущей профессиональной деятельности. При проведении промежуточной аттестации нами было отмечено, что у студентов ЭГ повысилась и качественная успеваемость до 70 %, у студентов КГ осталась на прежнем уровне, что свидетельствует, по нашему мнению, о том, что студенты экспериментальной группы осознали необходимость в получении глубоких знаний для успешной реализации будущей профессиональной деятельности.

В процессе проведения исследования было осуществлено интервью с преподавателями высших учебных заведений Тюменского региона (160 человек). Опрос проводился в виде глубинного полуструктурированного интервью. Он касался как возможности практического использования междисциплинарных учебных модулей в высшем учебном заведении, так и изучения факторов, влияющих на активное распространение этих практик, выявления ограничений для их использования в образовательном процессе. В опросе приняли участие 160 преподавателей высших учебных заведений г. Тюмени и Тюменского региона: 110 человек имели стаж научно-педагогической работы более 10 лет, ученую степень и звание. Из опрошенных преподавателей 90 % заявили, что современный уровень развития образования требует того, чтобы в учебном процессе активно применялся междисциплинарный подход, позволяющий сформировать инновационно мыслящего профессионала, который умеет грамотно действовать в быстроменяющихся условиях. При этом 85 % опрошенных преподавателей отметили, что в настоящее время междисциплинарные связи лишь формально отражены в существующих учебно-методических комплексах. В качестве основных ограничений эффективной реализации междисциплинарного подхода 90 % преподавателей назвали: график учебного процесса, расписание занятий, ограничения аудиторного фонда («хотелось бы такие занятия проводить в аудитории, которая позволяет трансформировать пространство и заниматься малыми группами проектной работой»), инфраструктурные ограничения.

Таким образом, проведенное нами исследование показало важность реализации междисциплинарного подхода в практике обучения в высшем учебном заведении. По нашему мнению, междисциплинарный подход повышает гибкость образовательных программ, дает возможность выстраивать индивидуальные траектории обучения, максимально приближает к будущей профессиональной деятельности. Междисциплинарные модули меняют отношение и студентов к профессиональной деятельности, позволяют увидеть ее творческий характер. В процессе междисциплинарного

обучения студенты учатся работать в команде, осознают значимость подобной работы для успешной профессиональной деятельности по разработке социальных проектов. Следует также отметить, что использование модульной системы в образовательном процессе развивает у студентов навыки творческой и аналитической работы, формирует умения самостоятельно искать и обрабатывать информацию с целью получения новых знаний.

Список литературы

1. Атлас новых профессий [Электронный ресурс]. – URL:// http://www.skolkovo.ru/public/media/documents/research/sedec/SKOLKOVO_SEDeC_Atlas.pdf (дата обращения: 11.02.2017)
2. Барбер М., Донелли К., Ризви С. Накануне схода лавины. Высшее образование и грядущая революция // Вопросы образования. – 2013. – №3. – С. 152–231.
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учеб. для вузов. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
4. Кичерова М.Н., Светлакова О.А. Интерактивные формы и методы обучения студентов в оценках преподавателей высшей школы // Вестн. Тюмен. гос. акад. культуры, искусств и соц. Технологий. – № 01(01). – 2014. – С. 105–115.
5. Книгин В.А. Междисциплинарность: основная проблема // Вестн. Томск. гос. ун-та. Философия. Социология. Политика. – 2008. – №3(4). – С. 14–19.
6. Черноморченко С. И., Потапенко О. А. Использование инновационных методов обучения в преподавании управленческих дисциплин // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2014. – №3. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-innovatsionnyh-metodov-obucheniya-v-prepodavanii-upravlencheskih-distiplin> (дата обращения: 11.02.2017).
7. Шафранов-Куцев Г.Ф. Новые ориентиры модернизации профессионального образования в условиях информационного взрыва // Известия Уральского РАО. – 2012. – № 4. – С. 25–39.

К вопросу о формировании гражданской российской идентичности в вузе

В статье рассматриваются вопросы формирования гражданской российской идентичности в вузе на основе лично-ориентированного образования и деятельностного подхода. Показана роль духовно-нравственного воспитания как приоритетного направления в процессе формирования гражданской российской идентичности. Обосновывается значение проектных технологий. Участие студентов в реализации проектов позволяет воспитать веру в свои силы, творческое отношение к делу, выработать активную жизненную позицию.

In this article author considers the questions of forming of Russian civic identity in a higher education institution on the ground of system of individually oriented education and active approach. Author shows the role of spiritual and moral upbringing as a priority in a process of forming Russian civic identity. There is proving the meaning of project technologies in the article. Taking part in projects allow students to enforce believe in self-efficacy, creativity and develop active life position.

Ключевые слова: гражданская идентичность, духовно-нравственное воспитание, проектные технологии.

Key words: civic identity, spiritual and moral upbringing, project technologies.

Политические и экономические преобразования, произошедшие в России в конце прошлого, начале нынешнего веков, привели к изменениям духовно-нравственного характера, смене ценностных эталонов, отходу от культурных традиций народов России, падению за последние годы личностного восприятия населением России значимости национальных достижений.

Геополитические, экономические и социокультурные реалии современной действительности обусловили актуальность проблемы формирования гражданской российской идентичности. По мнению президента России В.В. Путина «В мире XXI века на фоне новой расстановки экономических, цивилизационных, военных сил Россия должна быть суверенной и влиятельной страной. Мы должны не просто уверенно развиваться, но и сохранить свою национальную и духовную идентичность, не растерять себя как нация, быть и оставаться Россией» [6].

Являясь важнейшим конституирующим элементом гражданской общности, российская идентичность выступает основой группового самосознания, интегрирует население страны и является гарантом стабильности государства.

Идентичность означает полное соответствие, самоотождествление личности с другим человеком, группой, образом. Гражданская идентичность – это идентичность, в основе которой лежит идентификация с обществом, государством, страной, в которой живешь и трудишься.

Особая роль в процессе формирования гражданской российской идентичности принадлежит образованию. Юношеский возраст наиболее восприимчив к духовно-нравственному и эмоционально-ценностному развитию, к гражданскому воспитанию, недостаток которого сложно восполнить в последующие годы.

В этом отношении система образования обладает уникальной возможностью управляемого воздействия на процесс формирования жизненных ориентиров молодежи, закладывая основы аксеологического и праксеологического отношения к миру, образование формирует логику мышления молодежи, которой предстоит сохранять и приумножать достижения многих поколений россиян.

Значение системы образования обусловлено тем, что, во-первых, образование является ведущим элементом общественной гуманистической практики, вокруг которого, так или иначе, воссоздается вся система общественного самосознания. Во-вторых, будучи включенным в разные системы и отношения, образовательное пространство является «местом встречи» обучающихся выходцев из различных этнических и социальных групп.

Таким образом, располагая исключительными возможностями целенаправленного воздействия на процесс формирования гражданской российской идентичности, образование создает основы ценностного отношения к миру и в событийной форме закладывает духовно-нравственный фундамент гражданской российской идентичности.

Формирование гражданской российской идентичности обучающихся их духовно-нравственное развитие на основе усвоения общечеловеческих нравственных норм и ценностей, формирование активной жизненной позиции отражено в федеральных государственных образовательных стандартах разного уровня в качестве приоритетного направления государственной политики в сфере образования.

Анализ нормативно-программных документов, посвященных гражданской российской идентичности, показал, что когда речь идет о гражданской идентичности в контексте ФГОС, гражданская идентичность рассматривается как *общенациональная российская идентичность*. Ее основу составляет общее для граждан Российской Федерации осознание своего российского гражданства, принадлежности к российской нации. В данном случае российская нация – это не синоним русских как российского народа, а *гражданская общность, объединяющая этнические группы, проживающие в рамках Российского государства при сохранении ими своей национально-культурной самобытности*.

Все вышеизложенное обозначило важность формирования гражданской российской идентичности в единстве этнических и общенациональных ценностей, поскольку духовно-нравственная сплоченность народов многонациональной России – залог стабильности нашего государства.

Говоря о гражданской российской идентичности, следует отметить, что это динамичное сложноструктурированное понятие, включающее различные виды идентичности, например такие, как личностная и групповая. В условиях полиэтничного российского общества – это прежде всего этническая и региональная идентичность.

Этническая идентичность, как особая форма личностной идентичности, выражается в осознании себя представителем определенной этнической группы, переживание индивидом тождества с одним этносом и отделения от других.

Россия – полиэтничное государство, на территории которого проживает более 200 этносов, поэтому в процессе формирования общенациональной гражданской российской идентичности важное место занимает формирование позитивной этнической идентичности. Позитивная этническая идентичность – это идентичность, при которой образ своего народа воспринимается как положительный момент, имеет место благоприятное отношение к его культуре, истории, естественный патриотизм, не переходящий в фаворитизм, толерантные установки на общение с другими народами [1].

Региональная идентичность, как особая форма групповой или коллективной идентичности, проявляется в отождествлении себя как члена определенной территориальной общности, т. е. отождествление себя с другими жителями региона. Формирование региональной идентичности имеет, несомненно, важное значение, поскольку регионы обладают поистине уникальным воспитательным потенциалом.

Об этом в своих произведениях писал К.Г. Паустовский, отмечая, что наряду с учителями, театрами, библиотеками, симфоническими концертами, на молодежь огромное влияние оказывала природа: сады, осень, туманные зимы, поля, крыши, пасеки... «Трудно уловить влияние этих вещей, разнообразных и подчас далеких друг от друга, на наше юношеское сознание. Но оно было. Оно давало особо поэтический строй нашим мыслям и ощущениям...» [4 с. 199].

Дополняя друг друга, эти два вида идентичности акцентируют внимание на таких аспектах гражданской идентичности, как:

- историческая память о прошлом России, едином для всех народов, сопричастность к героическим событиям прошлого и осознание личной ответственности за Родину перед настоящим и будущим поколениями;
- формирование духовно-нравственных ориентиров на основе традиционных общечеловеческих и этнических ценностей посредством раскрытия роли религии в становлении культурных и духовно-нравственных традиций народов России, формирование чувства нетерпимости к нарушениям норм морали и права, формирование представлений о семейных ценностях;
- формирование национального самосознания усвоения ценностей гражданственности и любви к Родине, развитие чувства гордости за принадлежность к своему народу.

Из сказанного следует, что мировоззренческой основой в процессе формирования общенациональной гражданской идентичности выступают базовые национальные ценности, сложившиеся в процессе культурно-исторического развития России, такие как человеколюбие, справедливость, честь, совесть, личное достоинство, вера в добро и стремление к исполнению нравственного долга перед самим собой, своей семьей и своей Родиной.

В этой ситуации одним из приоритетных направлений в формировании гражданской российской идентичности молодого поколения выступает духовно-нравственное воспитание.

Духовно-нравственное воспитание молодежи – сложный и разноплановый процесс, который неотделим от жизни человека во всей ее полноте, неотделим от семьи, общества, национальной культуры, от культурно-исторических особенностей страны, формирующей образ жизни народа и сознание человека.

Первые систематические исследования по духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения в России принадлежат К. Д. Ушинскому. В своих педагогических произведениях К. Д. Ушинский отмечал, что народ нужно развивать духовно, опираясь на его культурно-исторические традиции, на особенности национальной психологии. Многие его работы, такие как «Родное слово» (1864), «О народности в общественном воспитании» (1857) [9], были посвящены изучению вопросов воспитания на основе принципа народности. В них великий педагог говорил о том, что воспитательную силу имеет воспитание, созданное самим народом и основанное на народных началах.

К. Д. Ушинский утверждал, что система воспитания, построенная с учетом национальных интересов, формирует и укрепляет в детях важные грани личности, такие как: патриотизм, национальную гордость, любовь к труду. Он призывал к тому, чтобы дети, начиная с раннего возраста, осваивали элементы народной культуры, овладевали родным языком, знакомились с фольклором, народным творчеством.

Таким образом, магистральной идеей педагогической системы К.Д. Ушинского является идея народности в воспитании, исходя из которой им были определены цели и задачи духовно-нравственного воспитания. Духовно-нравственное воспитание К.Д. Ушинский рассматривал в зависимости от среды воспитания и задатков воспитанников, влияние которых неразрывно связано с активной деятельностью самого человека. Его теоретический анализ и практический опыт в духовно-нравственном воспитании оказал серьезное влияние не только на развитие теории духовно-нравственного воспитания, но и всей педагогической науки. Теоретические основы духовно-нравственного воспитания, заложенные К.Д. Ушинским в XIX в. не теряют актуальности и сегодня.

Сложность и глубина проблемы духовно-нравственного воспитания в XXI в. обостряется поиском путей духовно-нравственной сплоченности народов многонациональной России, формирования нравственного мира общества как совокупности его нравственных и духовных основ.

Анализ понятий «духовность» и «нравственность» показал, что в российской педагогической науке нравственность рассматривается как «форма общественного сознания, которая ориентируется на общечеловеческие ценности и направлена на созидание общества в целом и раскрытие каждого человека в отдельности. Нравственный человек не ограничивается принятыми в обществе нормами, а действует на основе разума и личной ответственности за свой поступок» [5].

Понятие «духовность» в педагогике трактуется как выраженность в системе мотивов двух фундаментальных потребностей: потребности в самопознании и жить и действовать «для других». Духовность сохраняет преемственность поколений посредством высших человеческих ценностей.

По мнению В.А. Сухомлинского, «духовность – это усвоение нравственных, интеллектуальных и эстетических потребностей в процессе активной деятельности человека» [8].

В процессе духовно-нравственного воспитания важно научить молодежь созидать новые мысли, совершать ответственные поступки и не только для собственного успеха, но и во благо Родины.

Для достижения результата в духовно-нравственном воспитании, как основы гражданской российской идентичности, актуально применение форм и методов личностно-ориентированного образования и деятельностного подхода, поскольку именно деятельность характеризует устойчивость духовно-нравственных поступков.

Методологическую основу личностно-ориентированного образования составляют работы отечественных и зарубежных исследователей, таких как Н.И. Алексеев, Е.А. Бондаревская, К. Роджерс, В.В. Сериков, И.С. Якиманская.

В основе деятельностного подхода лежат работы Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, Д. Дьюи, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др.

Личностно ориентированное образование предполагает отношение педагога к воспитаннику как к полноценному субъекту воспитательного процесса, как к личности. Личностно ориентированное образование не только вооружает обучающихся определенной суммой знаний, но прежде всего оно нацелено на личность ученика, на развитие его личностно-смысловой сущности, его интересов, мотивов деятельности, индивидуально-психологических и этнокультурных особенностей. Задача данного типа образования, как отмечает Е.В. Бондаревская, заключается в переводе знания с уровня значения на уровень личностных смыслов. Это означает, что содержание личностно ориентированного образования обязано включать все, что нужно человеку для удовлетворения его экзистенциальных потребностей, а именно потребностей бытия: в свободном выборе своих действий, поступков, своего мировоззрения, в личной ответственности, саморазвитии, самореализации и творчестве [2].

Деятельность как средство формирования и развития личности составляет основу деятельностного подхода. В процессе деятельности, по мнению ученых, совершается как внешняя, так и внутренняя деятельность.

Так, согласно научным взглядам Л.Н. Леонтьева, являясь вторичной по отношению к внешней, внутренняя деятельность формируется в процессе перехода внешней деятельности во внутреннюю. С.Л. Рубинштейн в своих исследованиях отмечал, что внешние причины воздействуют на человека непосредственно через внутренние условия [7].

Так, поступок как сознательное завершённое действие определяет нравственность поведения ученика. Участие ребят в общественной жизни школы способствует проявлению таких личностных качеств, как доброта, чуткость, справедливость, благородство, внимательность, гуманность, откровенность, отзывчивость, вежливость и т. д.

Однако только внешние действия человека не являются поступком. Поступком действия становится только тогда, когда они сочетаются с теми внутренними побуждениями личности, которые затрагивают интересы как других людей, так и общества в целом. Из сказанного следует, что нравственными должны быть не только действия, но и порождающие их мотивы и цели.

В ситуациях деятельностного подхода личность выступает как активное творческое начало. Взаимодействуя с окружающей действительностью, человек учится конструировать самого себя, поскольку в процессе деятельности происходит саморазвитие и самоактуализация человека.

Из сказанного следует, что формирование гражданской российской идентичности на основе духовно-нравственного воспитания предполагает вооружение учащихся знаниями о нормах и правилах поведения, однако сами по себе знания не будут реализованы в полной мере, если они не станут убеждениями. В процессе духовно-нравственного воспитания ученик должен осознать значимость именно такого, а не другого типа поведения.

Решение задачи формирования гражданской российской идентичности в контексте духовно-нравственного воспитания может быть организовано через основные виды деятельности студенческой молодежи: учебную, научную, общественно полезную и т. д., актуализирует важность интеграции, личностно ориентированного образования и деятельностного подхода на основе принципов концепции Д. Дьюи «учение через деятельность»:

- учет интересов учащихся;
- учение через обучение мысли и действию;
- познание и знание – следствие преодоления трудностей;
- свободная творческая работа и сотрудничество [3].

Интеграция личностно ориентированного образования и деятельностного подходов в процессе формирования гражданской российской идентичности на основе духовно-нравственного воспитания предполагает подбор технологий.

Теоретический анализ исследований и собственный педагогический опыт позволяет констатировать, что к числу эффективных педагогических технологий следует отнести прежде всего проектные технологии, поскольку проектная деятельность охватывает все виды деятельности студентов в процессе обучения в вузе (учебная, научная, общественно

полезная) и ее результатом зачастую становится совместная работа студентов. Основными особенностями проектной деятельности являются его диалогичность, проблемность, интегративность и контекстность.

Диалогичность проектных технологий создает условия, при которых студенты учатся доказательно отстаивать свою точку зрения, самостоятельно мыслить и принимать решения в процессе обсуждения возникающих вопросов, привлекая для этой цели знания из разнообразных отраслей науки. Диалог в проектной технологии создает условия для переосмысления прежних смыслов и приобретения студентами нового опыта, в результате чего полученная информация становится лично значимой. Таким образом, диалог выполняет функцию своеобразной социокультурной среды.

Возникающие в процессе совместной проектной деятельности проблемные ситуации позволяют увидеть противоречия между известными и новыми фактами, что способствует проявлению у студентов активной мыслительной деятельности. Решение проблемы помогает им найти оригинальные, нестандартные способы деятельности, овладеть навыками практической деятельности в правовом государстве, пережить ситуации успеха, самореализации, сотрудничества и т. д.

Интегративность акцентирует внимание на состоянии связанности отдельных частей в единое целое. Это процесс, ведущий к восстановлению какого-либо единства, например, единство всех структурных единиц гражданской российской идентичности, а именно когнитивного, аффективного и поведенческого компонентов.

Решение возникающих проблем в ходе реализации проектов заставляет студентов использовать знания, полученные из различных областей науки – когнитивный компонент. Аффективный компонент гражданской российской идентичности, отражающий отношение к России, и проявляется в убеждениях, представляющих собой предрасположенность воспринимать и оценивать действительность как свою, так и других людей. Однако идентичность существует не просто сама по себе как набор эмоционально окрашенных представлений и знаний, в ней присутствует очень важный поведенческий компонент – совокупность поступков и действий гражданского общества. Таким образом, интегративность играет важную роль в формировании гражданской российской идентичности.

Контекстность позволяет создавать проекты, приближенные к естественным социокультурным и общественно-политическим условиям жизнедеятельности человека. Опираясь на теорию деятельности, контекстность способствует усвоению социального опыта в процессе активной деятельности студента.

Из сказанного следует, что проектные технологии создают условия для развития у студентов вуза способности ориентироваться в информационном мире, добывать информацию самостоятельно, изучать ее в виде знания, разумно подходить к процессу познания, т. е. учит учиться, а главное, учит умению общаться, сотрудничать с людьми в различных видах деятельности.

Кроме того, проектные технологии как технологии личностно-ориентированного образования, пронизанные идеями гуманизации, способствуют развитию творческой инициативы и самостоятельности студенческой молодежи. А исследовательская, аналитическая коммуникативная деятельность в процессе реализации проектов помогает студенту стать конкурентоспособной личностью, компетентной в решении профессиональных и жизненных задач, готовой к исполнению гражданского долга, ответственной как за собственное благополучие, так и за благополучие своей страны.

Список литературы

1. Арутюнян Ю.В. и др. Этносоциология. – М.: Аспект Пресс, 1999.
2. Бондаревская Е.А. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Ростов н/Д.: Изд-во Ростов. пед. ун-та, 2000.
3. Дьюи Дж. Школа будущего. – М.: Госиздат, 1926.
4. Паустовский К. Собр. соч. – М., 1957. – Т.3. – С. 199.
5. Педагогический словарь: учеб. пособие для студентов педвузов: под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М.: Академия, 2008.
6. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 01.12.2016.
7. Суворова Г.А. Психология деятельности: учеб. пособие для студ. психолог. и пед. вузов. – М.: ПЕР СЭ, 2003.
8. Сухомлинский В.А. О воспитании. – М.: Полит. лит-ра, 1982.
9. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / под ред. А.И. Пискунова. – М.: Педагогика, 1974. – Т. 2.

Т. С. Комиссарова, Е. А. Гаджиева

**О картографическом обеспечении туризма
(или необходимая картографическая компетентность
бакалавров по туризму)**

В статье рассмотрены вопросы картографической компетенции будущих работников туристской сферы. Убедительно показана, исходя из содержания туристики, необходимость картографической грамотности обучающихся, на что недостаточно уделяется внимание при общепринятом содержании подготовки бакалавров по туризму. В статье изложены авторские подходы к классификации карт для туристов и дана собственно классификация. Соответственно описаны объекты изображения и пользователи каждого типа карт.

The article presents issues of cartographic competence of future employees in the tourism sector. The need for students' cartographic literacy, to which not enough attention is paid, when teaching the general content to bachelors in tourism, is convincingly shown. The article describes original approaches to classification of maps for tourists, as well as the authors of the article give their own classification. Accordingly, the objects depicted and users of each type of the map are described.

Ключевые слова: картографическое обеспечение туризма, карты для туристов, туристские карты, классификация туристских карт, картографическая компетентность специалистов по туризму.

Key words: map support of tourism, maps for tourists, tourist maps, classification of tourist maps, cartographic competence of specialists in tourism.

Карта – произведение, написанное, созданное графическим специальным пространственным языком, и уникальность картографии в том, что эта наука, несмотря на значительный возраст, остается молодой. Этот факт объясняется тем, что потребность в картах и географо-картографических знаниях, стимулирует каждое поколение людей к совершенствованию [4]. Тому способствует совершенствование технологий и развитие техники. Благодаря карте люди получили возможность «останавливать» мгновения и получать информацию о минувших событиях, о представлении древних о Земле, о границах суши и моря, о положении русел рек, береговой линии озер, границах государств, узнали названия различных объектов, так как карта сохраняет язык ее создателей. Язык самой карты формируется человечеством в ходе эволюции культуры. Именно графический язык, используемый для изображения территории, и позволяет нам «один раз увидеть, чем сто раз услышать». Информация при чтении карты воспринимается сразу, а не последовательно, как например, при чтении книги.

Отдельные картографические произведения можно назвать шедеврами, как произведения искусства. Имена Микеланджело, Дюрера связаны с составлением и оформлением карт. Известно, что многие картографы – тончайшие графики, художники. Формирование пространственно-временных представлений очень важно для роста личности гражданина в любое время.

Если рассматривать туризм как сектор экономики, то очевидно, что в туристском процессе участвуют две стороны: продавец тупродукта (путевки) – представитель фирмы и покупатель путевки – турист. Туроператором, как известно, создается, разрабатывается новый турпродукт. Без карты это сделать практически невозможно, так как она изображает некое географическое пространство с соответствующими качественными и количественными характеристиками.

Картография и занимается прежде всего локализацией и оценкой расстояний и направлений. Информация представляется также в системе символов, которые все понимают почти инстинктивно, однако более тонкие из них объясняются в легенде карты. Кроме того, карта составлена так, что на ней показаны главные и обобщенные черты местности или какого-либо явления (например, на климатической карте), что позволяет установить в случае потребности необходимые закономерности.

Указанные особенности картографии помогут оценить ее необходимость для полноценного, системного, географически грамотного составления туристских документов, для умения принять грамотное управленческое решение.

Задачи развития туризма, его географической составляющей (геотуристики) предполагают наличие его соответствующего обеспечения. *Карта* не только источник информации, но и формат общения, появившийся, возможно, раньше письменности. Информация по истории картографии представляет собой аспект *гуманизации* знаний о Земле, так как в основе понимания природы пространственных представлений лежат мотивы культуры и науки.

Сегодня карта в качестве логической системы визуализации выступает как главное орудие знания и использования географического пространства. Основную роль в информационном обеспечении менеджмента общественного развития играет географическая информация, представленная на картах и в геоинформационных системах.

Развитие науки туристики, (а может быть туризмологии и туризмографии), задачи развития туризма и географического его изучения обуславливает необходимость соответствующего информационного обеспечения. Атласы, карты, туристские схемы, буклеты, и др. картографические произведения являются емкими и наиболее концентрированными носителями пространственно-организованной информации. Поэтому они активно применяются туристами на разных этапах подготовки и осуществления путешествий, используются как эффективное и наглядное средство привлечения потенциальных инвесторов, а также потребителей в туристскую сферу.

Туристские карты обладают широким спектром применения. Необходимо выделить два магистральных направления картографического обеспечения туризма: туристские карты (собственно карты для туристов и экскурсантов); карты для туристской отрасли и государственного регулирования туристской индустрии (карты, используемые в туристском бизнесе и органами управления в сфере туризма).

Овладение языком карты и приемами работы с геоизображениями как с графическими моделями, отражающими территориальные закономерности, достигается при условии *картографической грамотности*. Прикладное значение подобных знаний очевидно, так как карты – носители пространственно-организованной информации, ресурс для обучения и общения.

Необходимо заметить, что карты для туристов и туристские карты не тавтология, это разные картографические произведения и отличающиеся друг от друга понятия. Во всяком случае, после изучения банка различных современных опубликованных карт мы подошли именно к такому мнению.

В.А. Кожин дает такое определение туристских карт: туристские карты – это географические карты, предназначенные для целей туризма. Разумеется, функционал географических карт весьма обширный, в чем же тогда их особенность как туристских карт? Вероятно, дело в том, что приведенное определение туристской карты справедливо не в полной мере. Карты для туристов – это различные справочники, атласы, карты, позволяющие туристу собрать необходимую информацию о туристской дестинации. Но в процессе использования эти карты не становятся туристскими.

Обсуждая вопрос о туристских картах для профессионалов, важно определить, какими они должны быть.

В настоящее время изучен картографический метод исследований, хорошо известны свойства и назначение карт. Для определения туристских карт следует обратиться к понятию «туризм» как к объекту исследования «туристики». Это позволит определить предмет картографирования на туристских картах (прообраз картографического образа) и какие карты будут соответствовать требованиям деятелей туризма).

По мнению И.В. Зорина, существует не менее четырех подходов к определению сущности туризма [1]. Экономисты и руководители регионов рассматривают туризм как отрасль хозяйства; туроператоры как рынок или межотраслевой комплекс; представители турагентств как экономическую деятельность по обслуживанию туристов; туристы как деятельность во время отдыха. Все это свидетельствует о неоднородности и сложной структуре туризма.

Таким образом, объектом туристики как комплексной науки о туризме является социально-экономическое взаимодействие в пределах туристской дестинации, где природно-историко-культурное пространство формируется из объектов туристского интереса [3].

Таким образом, туристско-рекреационное пространство, объекты туристского интереса, туристские дестинации и основные туристские потоки следует отнести к объектам туристско-рекреационного картографирования. Туроператоры и турагенты, экономисты и руководители регионов – потребители картографической продукции.

Карта не только источник информации, в котором материал подается графическим способом. Это модель связи между объектами и явлениями, представленными на карте и человеком, который использует информацию в профессиональной деятельности. Поэтому полнота и качество получаемых данных зависят от уровня картографической подготовки специалиста.

Картографический метод позволяет путем обработки исходной информации или по результатам съемок создать новую карту. В другом варианте готовая карта может быть источником первичной информации, на основе которой можно создать вторичную карту. Топографические карты служат исходными для карт, используемых при разработке турпродукта.

Можно выделить два типа подобных информационных карт:

- карты, на которых изображены объекты туристского интереса;
- *карты инфраструктуры туризма*: туристско-информационные центры и турфирмы, гостиницы, рестораны, кафе, музеи, театры, парки отдыха....

Тематические карты туристско-рекреационного районирования, картодиаграммы и картограммы, эпюры эффективно используются менеджерами туристско-рекреационного пространства с целью мониторинга и анализа развития отрасли. В процессе создания туристских карт необходимо следовать правилам, по которым разрабатываются тематические карты.

Туристские карты состоят:

- из математической основы (масштаб подписывается, изображение картографической сетки часто снято, но это не значит, что она отсутствует);
- географической основы (города, гидрографические объекты, границы);
- элементов специального содержания (объекты туристского интереса, элементы инфраструктуры и т.п.) в зависимости от назначения карты.

На основании вышесказанного можно утверждать, что существующие правила разработки и применения карт, картографический метод исследований позволяют разрабатывать необходимые туристские карты. А специалистам необходимо иметь профессиональное представление о тематических туристских картах (общих для туризма и специальных для его различных аспектов).

По содержанию все карты делятся на общегеографические (физические) и тематические. Туристские карты по этой классификации относятся к группе тематических или специальных карт.

Мы предлагаем для группы тематических туристских карт свою, отличную от других, классификацию туристских карт. Наша классификация «второго порядка», она применима только для туристских карт. Ее

особенностью является то, что на туристских картах объект картографирования близок по смыслу к сложному геопространству (для которого и существует классификация географических карт) и его генерализованное изображение фактически является в значительной степени содержанием туристской карты в виде ее географической основы [3]. Это обстоятельство побудило нас различать по типу географической основы *две большие группы туристских карт*: общетуристские – физические (комплексные) и тематические (аналитические) – как правило, применяются для организации и управления туристской отраслью; топотуристские карты – общие и специальные – используются туристами-путешественниками и туроператорами.

Как правило, географическая основа служит ориентиром при изображении специального «тематического» содержания туристских карт. Вместе с тем природно-рекреационное пространство, изображаемое на общегеографических картах, является объектом картографирования в туризме. В результате физические карты будут являться основой содержания общетуристских карт. По аналогии основную нагрузку туристских будут составлять элементы содержания топографических карт, дополненные туристскими элементами и знаками.

Особенно важно, чтобы туристская карта была выразительной и читаемой. Поэтому такие карты сопровождаются текстом, справочными сведениями, рисунками и фотографиями. Это следует отнести к картам крупных, иногда средних масштабов.

Используя приведенную выше классификацию туристских карт *по географической основе*, мы предлагаем их классификацию по масштабу [3]:

- 1:1 000 000 и мельче – обзорные общетуристские физические и тематические мелкомасштабные карты,
- 1:500 000 – 1:1 000 000 – общетуристские среднемасштабные карты общие и тематические,
- 1:500 000 – 1:200 000 – топотуристские среднемасштабные общие и специальные,
- 1:1 00 000 и крупнее – топотуристские крупномасштабные общие и специальные,
- масштаб по необходимости – маршрутные карты,
- пользовательский масштаб планов – картосхемы и планы городов или дестинаций.

В данном случае при делении на группы отсутствует резкий переход. Имеет значение туристская специфика местности, назначение и нагрузка карты, ее адресность. Следует особо отметить рубеж масштаба 1:500 000. В нашей классификации он разделяет общетуристские карты и топотуристские карты как общие, так и специальные.

На обзорных общетуристских мелкомасштабных картах предметом картографирования является туристско-рекреационное пространство с его природно-историко-культурологическим содержанием и отражением основных туристских потоков.

Бывают и тематические обзорные карты, например, карта водных путей Европы. При желании ее можно отнести к туристским картам, но по сути своей она является специальной и относится к гидрологическим произведениям.

Обзорные общетуристские (мелкомасштабные) карты и частично общетуристические (среднемасштабные) карты активно используются руководителями регионов, организаторами туристской отрасли, экономистами. Общетуристские карты позволяют решать общие вопросы развития отрасли, региона, вопросы туристского районирования и управления туристско-рекреационным пространством. Кроме того, общетуристские карты являются эффективным инструментом разработки программ развития туристской отрасли.

Для организации и планирования туризма как отрасли экономики разрабатываются общетуристские тематические карты, как правило, средних масштабов, например:

а) оценка природных, экономических, социально-культурных условий для развития туризма осуществляется с использованием бонитировочных карт,

б) карты, отражающие взаимосвязи между рекреационными ресурсами и туристскими потоками (например, карты устойчивости природных комплексов к туристским нагрузкам);

в) комплексная информация о возможностях территориальной организации туризма, содержится на картах туристского районирования.

На *общетуристских картах среднего масштаба* показаны туристские кластеры, крупные туристские центры и дестинации, их главные особенности, отличающие один объект от другого.

Эти карты применяются для выбора маршрута путешествия, сбора информации о районе, о размещении объектов туристского интереса и системе обслуживания туристов.

Среднемасштабные карты используются как руководителями отрасли, так и туроператорами для разработки турпродукта, при посещении дестинации, для выбора района разработки тура, для оценки общих природно-организационных условий территории, планирования оптимальной сетки посещения выделенных на карте объектов, составления проектов маршрутов.

На *общих туристских картах крупного масштаба* изображены не только общегеографические элементы, но и объекты туристского интереса. На картах крупного масштаба особо охраняемые природные территории часто показаны со специальными обозначениями для посетителей, необходимые элементы содержания топографической карты с дополнительной туристской нагрузкой.

Эти карты используются туроператорами для определения характеристик при разработке маршрутов, прокладке нитки маршрута, выполнения необходимых расчетов. Туристы используют такие карты для ориентирования на местности.

На маршрутных картах в зависимости от их специфики (пеший, водный, конный, авто-, комбинированный) в дополнение к элементам содержания топографической карты дается необходимая специальная нагрузка.

Для пешеходных маршрутов туристские карты, как правило, выпускают в масштабах от 1: 100000 до 1: 400000, а другие – в более мелких. *Туристские планы городов* издаются отдельно или помещаются в виде дополнений на обзорных и маршрутных картах или в атласах.

- Обзорные общетуристские физические и тематические мелкомасштабные карты (1:1 000 000 и мельче), где туристско-рекреационное пространство с его природно-историко-культурологическим содержанием и отражением основных туристских потоков является объектом изображения.

Эти карты используются с целью классификации и туристского районирования. Кроме того, они способствуют решению вопросов развития отрасли, позволяют определять стратегию управления туристско-рекреационным пространством и разрабатывать программы развития туристской отрасли. Обзорные общетуристские карты востребованы руководителями регионов, организаторами туристской отрасли, исследователями.

- Общетуристские среднемасштабные карты (общие и тематические) (1:500 000 – 1:1 000 000), объекты изображения которых являются крупные туристские кластеры и дестинации, а также их структурные части. Такие карты востребованы менеджерами туризма и руководителями отрасли.

- *Топотуристские среднемасштабные карты (общие и специальные)* (1:500 000 – 1:200 000).

Объекты изображения – туристские дестинации, их части, объекты туристского интереса значительные по площади (в масштабе карты), национальные парки, заповедники, логистические объекты.

Пользователи – руководители туристской отрасли регионального уровня и туроператоры, в целях разработки турпродукта, маршрутов при посещении объектов туристского интереса, а также при выборе района посещения или при оценке природно-организационных условий территории.

- *Топотуристские крупномасштабные общие и специальные карты (крупнее 1:100 000).*

Объекты изображения – это общегеографические элементы ландшафта (дорожная сеть, населённые пункты, реки, озёра, леса, рельеф и др.) и объекты туристского интереса (уникальные памятники природы, архитектуры и истории музеи, средства размещения, объекты общепита, автозаправки, и т.п.) [3].

Пользователи – туроператоры для определения характеристик при разработке маршрутов, прокладке нитки маршрута, выполнения необходимых расчетов. Туристы используют такие карты для ориентирования на местности.

Приведенная выше классификация зиждется на впервые выделяемом для туристских карт основании – *географической базе*. Такое районирование следует логическим правилам классификации. Существуют и другие классификации туристских карт.

Приведем пример одной из них: выделяются *три основных типа карт: аналитические, комплексные и синтетические*.

Аналитические карты позволяют представить подробную характеристику комплекса однотипных туристских объектов по лимитированному количеству признаков (например, размещение всех гостиниц с характеристикой их вместимости).

На *комплексных картах* передан весь спектр объектов, имеющих большое значение для туриста (объектов туристского интереса и туристской инфраструктуры).

Синтетические карты передают итоги объединения значительных объемов информации и представляют совокупную характеристику территории или явлений. Наиболее репрезентативной иллюстрацией синтетических карт могут служить карты туристского районирования.

Цели картографирования и назначение карт влияют на масштабный ряд туристских карт. В этом ряду крупномасштабные (1:100 000 и крупнее), среднемасштабные (1:200 000 – 1:1 000 000) и мелкомасштабные (мельче 1:1 000 000) карты.

Следует сделать акцент на вопросе, касающемся способов представления географической основы туристских карт. Данный вопрос – весьма дискуссионный, причем в литературе можно встретить прямо противоположные высказывания. Если опираться на тезис о том, что главное назначение туристской карты – помощь в ориентировании на местности, то ее содержание необходимо с точностью передавать в условных знаках топографических карт.

Но мы не зря ранее привели свою точку зрения на объект картографирования в туризме, она и отражена в схеме классификации туристских карт по их географической основе, изложенной на страницах учебника.

Считаем, что картографированию подлежит реальный прототип графического образа, т.е. в одном случае это изображение всего туристско-рекреационного пространства либо какого-то его качества, в другом – маршрута и т.п.

Для повышения наглядности карт возможно сочетать геометрически точное картографическое изображение с картинным изображением отдельных объемов и с применением различных видов пространственной перспективы. Для этого широко используются вспомогательные элементы карты.

Часто практикуется изготовление чисто художественных схем, дающих живописное представление о ландшафте посредством совмещения элементов картинного изображения с высоты птичьего полета, общепринятого картографического изображения и декорирующих карту иллюстраций. В практике используется каждое из этих решений. Следует понимать, что эти решения имеют разных адресатов и только поэтому все правомерны.

Отметим, что автотуристы пользуются хорошо изданными Атласами дорог в дополнение к туристским картам. Водные туристы используют в качестве специальных карт лоции, карты для рыбаков.

Методологически обосновано понимание о создании туристских карт как графических моделей реальной действительности, прообразов туристско-рекреационного пространства определенной размерности. Нельзя создавать одну туристскую карту «для всех», тем более что в туризме различаются организаторы отрасли туризма и туристы, предприниматели и пользователи – цели и задачи у них разные.

Список литературы

1. Зорин И.В. Феномен туризма: избр. соч. – М.: Наука, 2005.
2. Комиссарова Т.С., Гаджиева Е.А. Картографическая подготовка бакалавров по туризму в контексте профессиональной компетентности // Вестн. Ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2016. – Т. 10. – № 2. – С. 4–11.
3. Комиссарова Т.С., Гаджиева Е.А. Туристские карты или карты для туристов? // Вестн. Ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2016. – Т. 10. – № 3. – С. 89–92.
4. Комиссарова Т.С., Морозова О.Н. Визуализация географического пространства картографическим методом // Вестн. С.-Петербург. ун-та. Сер. 7. Геология. География. – 2015. – № 3. – С. 144–152.

Роль средних специальных педагогических учебных заведений в воплощении в жизнь общего обязательного образования в регионах Азербайджана

В статье анализируются общественные условия, требующие расширения сети средних специальных педагогических учреждений в Азербайджане в 20–30-е гг. XX в., даются краткие сведения о педагогических школах в Баку, Газахе, Гяндже, Нухе (Шеки), Нахичевани, Ленкорани и др. Обосновывается, что в 20-е гг. подготовка учительских кадров в основном осуществляется тремя путями: 1) открытием новых педагогических техникумов; 2) повышением педагогической подготовки, в особенности сельских учителей; 3) организацией кратковременных педагогических курсов.

В 40–50-е гг. XX в. в Азербайджане развивались средние специальные педагогические образовательные учреждения. Были организованы новые учебные средние специальные образовательные учреждения. Закрылись некоторые педагогические школы в результате организации новых высших учебных заведений, осуществляющих подготовки учителей. Повысилось развитие очной формы среднего специального образования, возросли требования к качеству обучения.

The article analyzes the social conditions that require expansion of the network specialized secondary educational establishments in Azerbaijan in the 20–30-s of the twentieth century, are a summary of the educational schools in Baku, Gazakh, Ganja, Nuh (Shaki), Nakhchivan, Lankaran and others. It is proved that 20 years of teacher training is mainly carried out in three ways: 1) by opening new pedagogical colleges; 2) putëmpovysheniya teacher training especially rural teachers; 3) through the organization of short-term teacher training courses. In the 40–50 XX century Azerbaijan evolved Secondary professional pedagogical educational institutions. New training Secondary professional educational institutions where organized. Close up of some pedagogical schools as a result of the establishment of new higher education institutions offering teacher training. It promotes the development of full-time secondary special education, increased quality requirements of training.

Ключевые слова: 30–50-е годы XX в., начальное образование, педагогические колледжи, педагогическое образование, общее образование.

Key words: 30–50-ies of XX century, primary education, teacher training colleges, teacher education, general education.

Конец 20-х гг., первая половина 30-х гг. XX столетия характеризуется в Азербайджане воплощением в жизнь серьёзных изменений в области образования. Постановление ЦК ВКП(б) от 25 июля 1930 г. «Об общем обязательном образовании» и постановление СНК Азербайджанской ССР от 29 августа 1930 года «О воплощении в жизнь общего обязательного начального образования в Азербайджанской ССР» стали началом нового

этапа в области образовательной политики. В 1930–1931 гг. во всех городах и поселках городского типа, а в 1931–1932 гг. – во всех районах Азербайджана должны были привлекаться к общему обязательному начальному образованию все дети 8,9,10-летнего возраста [1, с. 238].

Примененное в 1930–31 гг. общее обязательное начальное образование в Гянджинском, Сальянском, Закатальском, Нухинском и Ширванском регионах, в 1932–33 гг. стало воплощаться в жизнь во всех районах республики. Предусматривалась подготовка учительских кадров в 1930/1931 учебном году 1136 человек, 1931/1932 учебном году – 1217 человек, 1932/1033 учебном году – 1451 человек. По постановлению СНК Азербайджана от 29 декабря 1930 г. школы второй ступени в городах Агдам, Ханкенди, Сальян, Шамахи, Гекчай, Карягин (нынешний Физули), Ордубадская школа крестьянской молодежи превратились в педагогические школы. В 1931/1932 учебном году были организованы Гадрутская, Астраханбазарская (Джалилабадская), Сабирабадская и Лачинская педагогические школы. В 1928/1929 – 1932/1933 учебных годах в средних специальных учебных заведениях республики было подготовлено 8182 человека, большинство которых являлись выпускниками педагогических школ [2, с. 18].

В 1932 г. в Шамахе была организована педагогическая школа. И в Нахичеванской автономной республике острая нужда в учителях была частично восполнена за счет выпускников педагогических техникумов, которые были там организованы. В начале 30-х гг. заочные педагогические техникумы расширили сферу своей деятельности. Были открыты педагогические курсы при некоторых техникумах. Например, при Нухинском (Шекинском) педагогическом техникуме были открыты 8-месячные курсы для подготовки учителей, дошкольных воспитателей, работников пионерских организаций. Если в 1934/1935 учебном году в педагогических техникумах республики учились 5854 человека, то в 1936 г. их количество выросло до 7534. Одной из основных причин такого роста было снижение срока обучения с четырех лет до трех лет по постановлению Наркомата просвещения СССР от 4 июля 1932 г. «О структуре педагогических техникумов» [3, с. 18].

В 1940 г. были закрыты Сабирабадский и Ленкоранский педагогические техникумы, а студенты были направлены в другие педагогические техникумы. В 1940/1941 учебном году закрылся Шушинский педагогический техникум. Студенты азербайджанского сектора техникума продолжали свою учебу в Агдамском педагогическом техникуме. В 1941 г. Гусарский педагогический техникум был объединен с Губинским педагогическим техникумом. В 1935/1936 учебном году Лачинский педагогический техникум и Астраханбазарский педагогический техникум закрылись. А в 1937 г. Нахичеванский педагогический техникум был переселен в город Ордубад. С одной стороны, причиной объединения техникумов была достаточная подготовка ими учителей начальных классов, с другой стороны – открытие двухгодичных институтов учителей требовало объединения школ такого типа. В течение пяти лет, т. е. в 1936–1941 годах педагогические техникумы подготовили 11875 учителей со средним педагогическим

образованием. В 1930–1931 учебном году в Бакинской объединенной педагогической школе, которая была создана в результате объединения школы для мальчиков и школы для девочек, были созданы русский и армянский сектора. В 1930 г. педагогическая школа называлась Интернациональным педагогическим техникумом. В 1936 г. она была названа именем известного азербайджанского поэта Мирзы Алекпер Сабира. В 1938–1968 гг. школа называлась Русская педагогическая школа.

С 1938/1939 учебного года педагогическая школа начала подготовку учителей русского языка для начальных классов общеобразовательных школ.

Надо отметить, что если в начале 20-х гг. функционирующих в Азербайджане трех учительских семинариях учились 120 студентов, то в 1938–1939 гг. их число возросло в 86 раз. Число обучающихся в педагогических техникумах девушек тоже возросло. В 1930/1931 учебном году в 13 педагогических техникумах обучались 1173 девушек, 1931/1932 учебном году в 15 педагогических техникумах 1232 девушек, 1932/1933 учебном году в 23 педагогических техникумах 1249 девушек, в 1933/1934 учебном году в 21 педагогическом техникуме 1046 девушек, в 1934/1935 учебном году в 20 педагогическом техникуме 1245 девушек.

Великая Отечественная война поставила Азербайджан перед серьезными испытаниями, в том числе и в области образования. Тяжести войны сильно ударили по кадровому потенциалу, материально-технической базе, качеству учебно-воспитательного процесса учебных заведений. Большая часть преподавателей и студентов высших и средних специальных учебных заведений были мобилизованы на фронт. Произошли сильные изменения как в высшем педагогическом образовании, так и в области среднего специального педагогического образования. Постановлением Совета Народных Комиссариатов Азербайджанской ССР от 21 августа 1941 г. были объединены школа № 2 Бакинского отдела народного образования и педагогическая школа имени М.А. Сабира, Бакинский культурно-просветительский техникум и техникум библиотекарства, Нухинские (Шекинские) политико-просветительский и педагогические техникумы. В 1941–1943 гг. многие педагогические школы в республике были объединены или закрыты. Из-за малого кадрового потенциала и финансов Гусарская, Сальянская и Нахичеванская педагогические школы закрылись. Было предусмотрено продолжение учебы студентов русского сектора Интернациональной педагогической школы в дошкольной педагогической школе при Бакинском городском управлении просвещения, а студентов азербайджанского сектора – в Республиканской дошкольной педагогической школе. Если в конце 30-х гг. в республике была 91 среднеспециальная школа, то в 1940/1941 учебном году их число снизилось до 68, а еще через год – до 62. Призванных на действительную военную службу, добровольно ушедших в армию, привлеченных на производственную и хозяйственную работу было довольно много. А это, естественно, серьезно повлияло на студенческий контингент как высших учебных заведений, так и средних специальных учебных заведений. Например, в 1941/1942 учебном году Шемахинскую педагогическую школу окончили всего 90 человек. В

1942/1943 учебном году число выпускников 16 педагогических школ республики составляло 2194 человека. Из-за войны в организации учебного процесса появлялись серьезные трудности. В результате именно этого в 1942/1943 учебном году за неуспеваемость из педагогических школ были отчислены 29 студентов. В 1943/1944 учебном году деятельность Астраханбазарской (Джалилабадской) и Лачинской педагогических школ была организована заново. В 1941/1942 учебном году ранее переселенная в Гадрут Шушинская педагогическая школа продолжила свою деятельность в Шуше. В 1944 г. восстановил свою деятельность промышленно-педагогический техникум. В 1944/1945 учебном году Астраханбазарская (Джалилабадская) педагогическая школа была переселена в город Ленкорань.

В годы войны были и определенные продвижения в области заочного педагогического образования. После постановления в 1943 г. СНК СССР «О мероприятиях по укреплению системы заочного педагогического образования» заочное образование расширилось. Начиная с января 1944 г., для учителей, которые заочно учились в АГУ, АПИ, Кировабадском педагогическом институте, Нухинском, Газахском, Губинском, Имишлинском, Нахичеванском институтах учителей, Астраханбазарской (Джалилабадской), Лачинской, Гекчайской, Карягинской (Физулинской), Агдамской, Шемахинской и Закатальской педагогических школах были организованы пункты совета.

Во второй половине 40-х гг. с целью усовершенствования подготовки педагогических кадров выполнен ряд неотложных дел. Прежде всего были увеличены планы приема. В 1947/1948 учебном году в Агдамской педагогической школе, в 1948/1949 учебном году в Нухинском (Шекинском) педагогическом техникуме были созданы отделы для подготовки старших пионерских вожатых [4, с. 18].

Ираванский педагогический техникум был переселен в Ханларский район согласно постановлениям Совета Министров СССР № 4083 от 23 декабря 1947 г. и № 754 от 10 марта 1948 г. В 1947/1948 учебном году в республике работали 17 педагогических школ, в регионах – 12 педагогических школ, три педагогических школы и с азербайджанским, и с русским языком обучения находились в Баку. В Кировабадской (Гянджинской) и Шушинской педагогических школах, наряду с азербайджанским отделом, действовал и армянский отдел. В 1946/1947 учебном году в педагогических школах 4148 человек получали среднее образование по четырем специальностям: 1) учительство; 2) культурно-просветительский работник; 3) библиотекарь; 4) дошкольные воспитатели. В этих техникумах, наряду с учителями начальных классов, готовили и учителей физического воспитания. В 1948 г. срок обучения в педагогических школах был повышен на один год. Повышение срока обучения до четырех лет преследовало цель более качественной подготовки учительских кадров для начальных классов.

В начале 50-х гг. планировалось завершение перехода от семилетнего образования к десятилетнему, а после этого – к среднему образованию во всех сельских и городских местностях [5, с. 18].

До 1956 г. педагогические школы республики подготовили 32252 учителей. Кроме этого, 2175 учителей получили образование без отрыва от работы в заочных педагогических школах, 1348 учителей получили образование в XI педагогических классах, организованных в общеобразовательных школах.

В конце 50-х гг. был организован Комитет высшего и среднего специального образования Азербайджанской ССР для осуществления единого руководства высшими и средними специальными учебными заведениями, научно-методической помощи им, урегулирования учебно-воспитательного процесса. Вопросы повышения квалификации педагогических и научно-педагогических кадров как высших, так и среднеспециальных учебных заведений, укрепления материально-технической базы, выбор и размещение студентов также были возложены на Комитет.

Список литературы

1. Обзор о деятельности правительства за 1929–1930 гг. – Баку, 1931.
2. Алиев Р.И. Подготовка в Азербайджане кадров специалистов со средним специальным образованием в послевоенные годы: автореф. дис. ... канд. ист. наук. – Баку, 1973. – 35 с.
3. Среднее специальное образование: постановления, приказы и инструкции. Ч. 1. – М., 1983. – С. 51–59.
4. Атакишиев А. и др. Развитие среднего специального образования в Азербайджане. – Баку: Маариф, 1990.
5. Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в стране: тез. ЦК КПСС и Совета Министров СССР. – М.: Гос. изд-во полит. лит-ры, 1958. – 48 с.

Историческая ретроспектива практик студентов педагогических вузов

В подготовке студентов – будущих учителей особое место занимает педагогическая практика, которой и посвящена данная статья. Представлены страницы истории возникновения и развития педагогической практики как важного инструментария подготовки к педагогической деятельности. Раскрыты изменения в содержании, формах, контрольных материалах в различные исторические периоды и на современном этапе организации практики студентов педагогических вузов.

In the preparation of students – future teachers occupies a special place of pedagogical practice, is the subject of this article. Presents a history of the origin and development of pedagogical practice as important instruments of preparation for teaching. Revealed changes in the content, forms and test materials in different historical periods and on the modern stage of organization of practice of students of pedagogical universities.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, практика, организация педагогической практики, компетентность.

Key words: professional preparation, practice, organization of teaching practice competence.

В обществе и образовании происходят различные процессы: экономические преобразования, распространение гуманистических парадигм, ориентация на развитие потенциальных возможностей личности и другие изменения, которые обуславливают активный поиск возможностей совершенствования высшего педагогического образования. Установка делается на многие составляющие, обеспечивающие повышение качества профессиональной подготовки выпускника педагогического вуза. В первую очередь необходимы владение набором компетенций, обеспечивающих выпускнику готовность к деятельности в динамично изменяющемся обществе; гибкость и критичность мышления, позволяющие осмысленно воспринимать и оценивать основные характеристики образования и его проблемы; а также умение прогнозировать пути решения проблем; создавать условия, наиболее благоприятные для адаптации и развития личности обучающегося в соответствии с его потребностями, интересами и особенностями.

В исследованиях [1; 3; 4] выделяются разные аспекты, содействующие достижению высокого качества профессионального образования. Мы обратились к педагогической практике студентов, так как имеем многолет-

ний опыт ее организации на базе гимназии № 227 Санкт-Петербурга. Учитывая накопленные данные исследований проблем высшего педагогического образования, имеющиеся нормативные документы по высшей школе, можно выделить необходимость изменения практической составляющей подготовки будущего учителя как одно из важнейших направлений в деятельности системы профессиональной подготовки студентов педагогического вуза.

Существуют различные понятия педагогической практики. Но многие исследователи отмечают, что в процессе педагогической практики студенты в полной мере могут осмыслить закономерности и принципы обучения и воспитания. Педагогическая практика позволяет закрепить теоретические знания и приобрести опыт работы с детским коллективом, коллегами и администрацией в образовательных учреждениях различных типов (общеобразовательные школы, гимназии, колледжи, лицеи, средние специальные, внешкольные учреждения и др.). Педагогическая практика рассматривается как форма подготовки к исследовательской деятельности, а также как средство подготовки будущего учителя к инновационной педагогической деятельности (С. М. Дзидзоева, Н. В. Неводниченко).

Чтобы сделать какие-либо рекомендации для организации современной педагогической практики, обратимся к истории практик студентов педагогических вузов.

Проведенный анализ позволяет отметить имеющиеся взгляды на сущность практической подготовки в узком и широком ее понимании. В узком смысле – это собственно педагогическая практика. В широком – подготовка студентов к будущей практической деятельности в школе, которая осуществляется средствами всех видов занятий аудиторных и внеаудиторных, а также разнообразной работой с детьми [3].

В рамках традиционного подхода, получившего наибольшее распространение, практическая подготовка является структурным компонентом деятельности педвуза, основное содержание которого представлено различными видами практик.

Интерес к практической подготовке студентов педвузов начал проявляться в конце 40–50-е гг. XX в. (А. Н. Волковский, А. Г. Калашников, С. Н. Полянский, П. Н. Шимбирев). Он был во многом вызван стремлением преодолеть негативные явления «педологических извращений» и существенные затруднения в проведении воспитательной работы, которые испытывали студенты в период практики; бессистемностью взаимосвязей вузов со школами и др. Обнаружилось в ходе борьбы с педологией слабое изучение школьного опыта и недостаточное владение методами педагогической диагностики. В учебных планах педагогических вузов не было нужных дисциплин, например, таких как возрастная и педагогическая психология.

Вместе с тем обнаружилась тенденция усиления идеологической составляющей в практической подготовке будущего учителя в условиях расширения влияния комсомольской и пионерской организаций. Кафедрам педагогики педагогических институтов Министерством просвещения

РСФСР было рекомендовано при проведении практических занятий по педагогике использовать опыт работы с пионерами и комсомольцами школ, полученный студентами в ходе педагогической практики. Функции практической подготовки значительно расширились, так как студентов в качестве вожатых на общественных началах уже с первого курса стали привлекать к воспитательной работе с учащимися под руководством комитета комсомола вуза [4].

Эту работу они продолжали на втором курсе, были помощниками классных руководителей. На старших курсах в ходе педагогической практики студентам давали задания по проведению самостоятельной учебной и воспитательной работы.

Для совершенствования воспитательной работы с детьми летом практическая подготовка студентов требовала существенных изменений, учитывая специфику работы в летний период и недостаточное количество квалифицированных педагогов-воспитателей в пионерских лагерях. В связи с этим Главное управление высших и средних педагогических учебных заведений (ГУВУЗ) МП РСФСР для ряда специальностей (русский язык и литература, история, иностранный язык, физическое воспитание) ввело с 1952 г. для студентов второго курса педагогическую практику в летних пионерских лагерях. Те, кто по уважительным причинам не мог поехать в лагерь, проходили этот вид практики в городских пионерских лагерях при школах, домоуправлениях и т. д. или посещали трехнедельные практические занятия по вопросам пионерской работы в летних условиях, организуемые институтом [5].

Принятый в 1958 г. «Закон об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» требовал установить особую систему прохождения педагогической практики. Студенты на протяжении всех лет обучения в институте должны были вести общественно полезную педагогическую работу в школе и других учебно-воспитательных учреждениях, в ходе которой нужно было приобрести для практической работы в школе необходимые педагогические навыки и умения [7].

Таким образом, введение общественно-педагогической практики определило установку на непрерывность и систематичность практической подготовки будущего учителя.

В 60-е гг. для студентов пятых курсов была введена полугодовая стажерская практика, которая должна была стать завершающим звеном в практической подготовке учителя, а также помочь в решении проблем с вакансиями на должность учителей, особенно в сельской школе.

Для повышения уровня практической подготовки студентов, кроме введения новых видов практик (общественно полезная, летняя в пионерских лагерях, стажерская), усиливалась практическая составляющая педагогических и специальных дисциплин, которая формировала умения внеклассной работы по предмету своей специальности. В 1959 г. в учебные планы педагогических вузов добавили возрастную и педагогическую психологию, возрастную физиологию и школьную гигиену (1964), введение в педагогику (1969).

В работе И.В. Кирилиной и М. А. Кувырталовой [3] отмечается, что в этот период времени в сфере практической подготовки будущего учителя проявляется тенденция на сочетание комплексного подхода с идейно-политическим, что вполне соответствовало духу эпохи. В 1974 г. вводится общественно-политическая практика для студентов младших курсов, которая состояла в ознакомлении с деятельностью общественных организаций вуза, привлечении к участию в их работе, в обучении основам агитации и пропаганды. На старших курсах эта практика должна была закрепить умения и навыки агитационно-пропагандистской работы, обучить организаторской и воспитательной деятельности в коллективе, среди молодёжи и другого населения.

В 1970–1980-е гг. осуществлялся поиск путей организации комплексной (непрерывной) педагогической практики, что было связано с идеей непрерывности практической подготовки студентов. В кандидатской диссертации М. А. Кувырталовой показано, что хотя тенденция на усиление практической направленности подготовки студентов педвузов существовала, реализация осуществлялась противоречиво и неравномерно. Это можно объяснить недостаточной разработанностью концептуальных основ данного процесса, наличием установки на знаниевую парадигму образования. Кроме того в структуре учебных планов произошло перераспределение удельного веса педагогических дисциплин. В 70-е гг. акцент был сделан особенно на их сокращение. К началу 80-х гг. увеличился удельный вес всех видов практики [4].

В постсоветский период педвузы переходили на многоуровневую подготовку специалистов, стали реализовывать компетентностный подход, включались в инновационные процессы, овладевали новыми федеральными образовательными стандартами высшего образования и искали новые ориентиры в практической подготовке будущего учителя в системе высшего педагогического образования. В настоящее время подготовкой учителей занимаются различные высшие учебные заведения и не только педагогические институты и педагогические университеты, так как согласно Закону РФ «Об образовании» (1992) вузы имеют право самостоятельно определять виды образовательных программ.

С 90-х гг. прошлого века изучением педагогической практики будущих учителей занимались многие исследователи. В работах И. А. Протасовой раскрываются различные аспекты организации педагогической практики, опыт их внедрения, описаны модели и технологии организации непрерывной педагогической практики. В исследованиях В. А. Слостенина отражена роль педагогической практики в подготовке студентов к восприятию и реализации педагогических новшеств.

В работах О. С. Гребенюк педагогическая практика рассматривалась как процесс, обеспечивающий подготовку студентов не только к практической работе с учащимися, получению опыта, но и к инновационному стилю своей учебной деятельности.

В книге О. А. Абдуллиной и Н. Н. Загрязкиной «Педагогическая практика студентов» представлен опыт ведущих педагогических вузов страны.

Согласно новой редакции Закона «Об образовании в РФ» (2016) в ст. 10 указано, что системе образования для организации непрерывного образования необходимо создать условия, используя реализацию основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставляя возможности освоения одновременно нескольких образовательных программ. Важно при получении образования учитывать имеющиеся у обучающегося образование, квалификацию, опыт практической деятельности [6]. Практика является обязательной составляющей профессиональных образовательных программ [6. ст. 14].

Создание условий благоприятных для самоопределения и самореализации будущих учителей предполагает реализацию следующих принципов практической подготовки: связь теории и практики; последовательное и системное развитие профессиональных умений и навыков; наглядность практического обучения студентов; постепенное усиление самостоятельности и ответственности в профессиональной деятельности; развивающий характер практического обучения студентов и др. [1].

На основании этого В.И. Блинов определяет цель практической подготовки. Ее можно представить в единстве нескольких аспектов. Во-первых, надо формировать готовность к практическому применению знаний, умений и навыков, полученных в вузе; во-вторых, в соответствии с требованиями квалификационных характеристик профессии развивать способности выполнять функциональные обязанности учителя; в-третьих, формировать готовность к продолжению непрерывного профессионального образования и самообразованию. К сказанному выше, с нашей точки зрения, нужно добавить очень значимое положение, которое сформулировал британский ученый М. Уоллес, в том числе и для будущих учителей. Он писал, что источником профессионального роста учителя практика становится лишь тогда, когда она является объектом структурированного анализа. Если практика неотрефлексирована, то она не может быть полезна, а со временем может привести к профессиональной стагнации учителя, а не к его развитию. Поэтому не столько замена, модернизация устаревших профессиональных конструктов на новые, является стратегической целью повышения квалификации учителей, сколько развитие рефлексивных способностей учителя. Именно от уровня и качества рефлексивных способностей зависит эта замена [2].

В современных условиях в рамках коллективного исследования «Содействие самоопределению личности средствами школьного образования в быстро меняющемся мире», выполняемого под руководством кафедры теории и истории педагогики Института педагогики РГПУ им. А. И. Герцена, гимназия № 227 как школа-лаборатория работала над проблемой выявления и обоснования условий подготовки студентов педагогического университета к реализации функции содействия самоопределению школьников.

На этапе подготовки к практике было проведено анкетирование экспериментальной (пилотной) группы студентов, анализ результатов которого позволил определить доминирующие ожидания студентов от практики и дифференцировать вариативную часть содержания практики, связанную с опытно-экспериментальной работой школы.

Об эффективности нового формата практики студентов правомерно судить на основании анализа диагностических методик индивидуального прогресса студента в профессиональном становлении. Критериями качественного описания индивидуального прогресса студента выступают показатели паспорта компетентности «знаю /умею /владею», которые выявляются на основе следующих диагностических материалов:

- самооценки компонентов «знаю /умею /владею» индивидуального профиля профессиональной компетентности студента;

- экспертных оценок умения студентов решать профессиональные задачи, анализируя такие показатели, как полнота использования теоретических знаний, которые необходимы для решения задачи; а также ясность и точность объяснительного текста решения; наличие не одного варианта решения и умение обосновать выбор варианта решения задачи; кроме того, умение студента обосновать возможные последствия выбранного решения;

- методики «Оценка 360 градусов», которая представляет собой систематический сбор информации о профессиональном становлении студента, полученной от учителей школы, преподавателей вуза и студентов старших курсов.

В ходе исследования были получены следующие результаты:

- уточнено понятие «практика студентов – будущих учителей» на основе конструирования разных видов коммуникации студентов и педагогов школы-лаборатории;

- разработано инвариантное и вариативное содержание программы практики студентов (инвариантная часть соответствует задачам вузовской программы профессиональной подготовки студентов, вариативная часть создана с учетом тематики опытно-экспериментальной работы гимназии);

- обоснована правомерность конструирования практик студентов как «коммуникативных образовательных практик», которые направлены на практическую подготовку студентов к решению актуальных профессиональных задач, благодаря поддержке становлению субъектного опыта будущей профессиональной деятельности;

- выделены и обоснованы основные условия организации коммуникативных образовательных практик студентов на базе школ-лабораторий, ведущих опытно-экспериментальную работу, к которым отнесены следующие:

- создание условий для реализации студентами вариативных профессиональных проб в качестве тьютора, модератора, помощника учителя, участника опытно-экспериментальной работы гимназии, что способствует деятельностному включению студентов в широкую палитру инновационной деятельности современного учителя;

- включение в содержание практики учебно-профессиональных задач, связанных с организацией значимой коммуникации для учащихся и самих студентов в аспекте социальной адаптации в профессиональной сфере;

– проектирование индивидуальных маршрутов практики на основе диагностики личностных качеств студентов, которые значимы для профессионального становления.

Влияние нового формата организации практики студентов на базе школ-лабораторий может быть выявлено после завершения исследования. В качестве промежуточного результата, характеризующего возможное положительное влияние новой организации практики на развитие кадрового потенциала петербургской школы, правомерно отметить, что фиксируется интерес учителей, которые курировали практику студентов, к профессиональной деятельности наставника, учителя-наставника высказали положительные суждения о формате практики студентов и результатах совместной деятельности.

Список литературы

1. Блинов В. И. Практическая подготовка будущих учителей: прагматика перспективы // Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы [сайт]. – URL: <http://www.teacher-edu.ru/wmc/arts/>
2. Гаргай В. Б., Куракбаев К. С. Рефлексивная педагогика как путь становления и развития профессиональной компетентности учителя (по материалам зарубежного опыта) // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – Научная библиотека КиберЛенинка. – URL: <http://cyberleninka.ru/search#ixzz4iPhGwS5j>
3. Кирилина И. В., Кувырталова М. А. Практическая подготовка студентов педвуза: традиции и инновации // Время науки. – 2016. – № 4. – Тула: ТГПУ Л.Н. Толстого. – С. 1–13.
4. Кувырталова М.А. Проблема практической подготовки учителя-воспитателя в педагогической теории и опыте педвузов РСФСР после Великой Отечественной войны (до середины 80-х гг.): дис. ... канд. пед. наук. 13.00.01. – М., 1990. – 195 с.
5. О практике студентов ряда факультетов педагогических институтов в летних пионерских лагерях: приказ ГУВУЗа № 46м от 27 марта 1952 г. // Сб. приказов и распоряжений МП РСФСР. – 1952. – № 17.
6. Об образовании в Российской Федерации (с изм. и доп., вступ. в силу с 13.06.2016): федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 02.06.2016) // Официальный сайт «КонсультантПлюс». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173432
7. Организации педагогической практики студентов и мерах улучшения практической подготовки студентов к работе в школе: приказ МП РСФСР №187 от 14 июня 1960 г. // Сб. приказов и инструкций МП РСФСР. – 1960. – № 30.

Г. П. Чепуренко, Е. В. Крылова

Системный подход в управлении вузом в информационном обществе

В статье раскрываются особенности деятельности вузов в современных реалиях. Рассмотрены основные факторы, влияющие на развитие вуза, системный подход к управлению многоуровневой системой – вузом в условиях информатизации.

The article reveals the peculiarities of the activity of universities in modern realities. The main factors influencing the development of the university, the system approach to the management of a multilevel system – the university in the conditions of informatization, are considered.

Ключевые слова: системный подход в управлении вузом, стратегия высшего профессионального образования, информатизация процесса подготовки специалистов.

Key words: system approach in university management, strategy of higher professional education, informatization of the process of specialists training.

В начале XXI в. в вузах России с учетом изменений, происходящих в государстве, определились условия дальнейшего развития системы высшего образования. Произошли положительные структурные изменения: в технических вузах открыты гуманитарные, социально-экономические и юридические факультеты, а в классических университетах – образовательные структуры инженерной подготовки. Появились лицеи, колледжи, центры подготовки и переподготовки профессионального образования, технопарки.

Российское образование столкнулось с глобальной конкуренцией. Большинство вузов включились в рыночную борьбу за государственный заказ на подготовку специалистов, научно-исследовательские разработки, за средства населения и различных фондов. Процесс адаптации к новым условиям привел к значительным изменениям в системном управлении вузом, в связи с чем, были разработаны инновационные программы развития, определены научно обоснованные приоритетные направления для каждого вуза, положительные условия привнесла автономизация.

Выработка нового знания, способного найти инновационное решение по дальнейшему развитию общества, явилась ведущим фактором в развитии вузовского образования. Перед руководством университетов встали новые задачи в условиях наметившегося усиления конкурентной борьбы на рынке образовательных услуг.

Основные факторы, оказавшие, на наш взгляд, существенное влияние на дальнейшее развитие университетов в последнее время:

– рост показателей университетов (увеличилось число обучающихся на всех ступенях обучения, количество преподавателей и сотрудников, образовательных программ, по которым вуз ведет многоуровневое обучение, совершенствуется материально-техническая база и др.);

– университеты становятся крупными научно-учебными комплексами, ассоциациями, территориально распределенными, в состав которых вошли другие вузы, колледжи; увеличилось количество филиалов в их составе. Стали крупными научными комплексами, например, Санкт-Петербургский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный финансово-экономический университет;

– заметно углубились и усилились связи вузов с «внешней средой», а именно с Министерством образования и науки, учредителями, региональными органами образования, другими властными структурами.

Произошли значительные изменения во внешней среде вузов: заключены соглашения и договора о сотрудничестве, в том числе с зарубежными вузами и колледжами. Также, значительно увеличилось число государственных органов и организаций, осуществляющих контроль за деятельностью вузов.

В этих условиях совершенствуются инновационные подходы к управлению вузом как большой и сложной организационной системой, которая имеет ряд своих особенностей, в том числе множественность целей деятельности, многофункциональность и многоконтурность.

В вузах превалирует высокий уровень демократичности, повышается самостоятельность структурных подразделений, наблюдается децентрализация в управлении отдельными институтами, центрами. Успешное управление вузом требует от руководителей разумного сочетания демократизации и децентрализации, предоставления демократических свобод профессорско-преподавательскому составу и студентам. Необходима широкая информатизация управления вузом, внедрение современных информационных технологий во все сферы деятельности вуза.

Таким образом, мы рассматриваем управление современным вузом в условиях широкой информатизации как развивающуюся, многоконтурную, иерархическую, многосвязную, распределенную систему.

Как любой вуз в системе высшего образования университет функционирует на основе принципов самоорганизации, а потому должен непрерывно корректировать свою стратегию и тактику, постоянно отслеживая все изменения во внешней среде, обеспечивать сохранение системной целостности при одновременном предоставлении академических свобод структурным подразделениям, необходимых для эффективного функционирования.

Министерством образования и науки России определяются основные показатели результативности функционирования вузов, проводится мониторинг деятельности и выявляется рейтинг вузов. Поэтому перед руководителями вузов, его структурных подразделений, преподавателями стоит задача совершенствования управления образовательной организацией.

К сожалению, проблемы управления процессом подготовки специалистов в условиях информатизации, социально-экономических перемен в начале XXI в. в России по-прежнему актуален. Их решение мы видим в использовании принципов стратегического менеджмента в управлении вузом. Концепция стратегического управления все еще с трудом пробивает себе дорогу в системе высшего профессионального образования нашей страны. Во многом это объясняется различиями в трактовках термина «стратегия высшего образовательного заведения». Стратегия вуза – это долгосрочный, комплексный план системных действий и их реальное выполнение на основе всестороннего изучения внешних и внутренних обстоятельств, всех закономерностей, целей и задач, обеспечивающих эффективность деятельности университета. Данная система содержит в себе, с одной стороны, изучение закономерностей и обстоятельств, концептуальных основ высшего образования в контексте развития социума, прогнозирование возможных вариантов и тенденций, анализ внутренних и внешних условий, определение целей и распределение следующих отсюда задач, разработку технологий, организационных форм, методов, способных обеспечить эффективное достижение поставленных целей. С другой стороны, стратегия университета предполагает долгосрочные, многомерные, продуманные, настойчивые, активные и корректируемые по мере необходимости действия ректората, преподавательского состава и всего персонала вуза, обеспечивающие поэтапное оптимальное решение задач, достижение поставленных целей, выполнение миссии образовательной организации [3].

Процесс стратегического управления сводится к поиску ответов на следующие вопросы: каково настоящее положение вуза? Какова стратегическая ситуация, в которой вуз находится? Каким в будущем видит вуз ректорат? Какие препятствия могут возникнуть на пути к поставленной цели? Что и как нужно сделать, чтобы достичь желаемых целей?

При освоении процесса стратегического управления встречается ряд сложностей. Основная трудность связана с тем, что принятие предварительных решений зависит от структуры полномочий. Новая стратегия, как правило, разрушает сложившийся в вузе тип взаимоотношений и может войти в противоречие с политикой ректората. Другая существенная проблема заключается в том, что внедрение стратегического планирования приводит к конфликту между прежними видами деятельности (оперативным управлением), обеспечивающими получение прибыли, и новыми, несущими стратегические преимущества в будущем. В вузах на первых стадиях внедрения стратегического планирования нет соответствующей мотивации персонала, отсутствует достоверная информация о внешнем окружении вуза, а имеющихся статистических данных о вузах-конкурентах для разработки стратегии явно недостаточно.

Стратегическое управление вузом является объективно необходимой деятельностью в условиях рыночной экономики, позволяющей реализовать перспективные цели развития вуза на 5–10 лет и эффективно использовать собственные ресурсы для повышения конкурентоспособности.

На первый взгляд, представляется, что выполнение стратегии это практически то же самое (или почти то же), что и обычная деятельность по

реализации плана. Может показаться, что поскольку стратегия вуза определена, то дальше должна начинаться рутинная работа по ее выполнению, которая очень далека от стратегического управления. И следовательно, на стадии выполнения стратегии нет места чему-то особому, что можно охарактеризовать как составляющую стратегического управления. На самом деле, в таком рассуждении содержится большое заблуждение. Стратегическому управлению отводится очень важное место в процессе функционирования вуза при осуществлении выбранной программы, так как именно на этой стадии формируются условия для осуществления стратегии. Именно это в первую очередь является содержанием того, что в стратегическом управлении принято называть стадией ее выполнения [1].

Анализ деятельности некоторых организаций, успешно реализовавших свои стратегии, показывает, что они в своей стратегии следовали следующим правилам.

С одной стороны, цели, программы и планы были доведены до сведения преподавательского состава и всех служб вуза, чтобы добиться с их стороны не только понимания поставленных задач, но и неформального вовлечения в процесс их выполнения, в частности выработки у всех сотрудников обязательств перед вузом по реализации стратегии. С другой стороны, руководство не только своевременно обеспечивало поступление всех необходимых для реализации стратегии ресурсов, но и имело план реализации стратегии в виде целевых установок и фиксировало достижение каждой цели.

Выполнение стратегии направлено на решение трех задач.

Во-первых, это установление приоритетности среди административных задач с тем, чтобы их относительная значимость соответствовала той стратегии, которую будет реализовывать вуз. Это касается в первую очередь распределения ресурсов, установления организационных отношений, создания вспомогательных систем и т.п.

Во-вторых, это установление соответствия между выбранной стратегией и внутриорганизационными процессами, с тем чтобы сориентировать деятельность вуза на осуществление заданной программы. Соответствие должно быть достигнуто по таким характеристикам вузовской организации, как ее структура, система мотивирования и стимулирования, нормы и правила поведения, разделяемые убеждения, ценности и верования, квалификация преподавательского состава и всех служб и т. п.

В-третьих, это выбор и приведение в соответствие с осуществляемой стратегией стиля лидерства и подхода к управлению вузом.

Все три стратегические задачи решаются посредством изменений, которые фактически являются основой выполнения заданной программы. Именно поэтому изменения, которые проводятся в процессе выполнения стратегии, называется стратегическими. Проведение изменений в вузе приводит к тому, что в нем создаются условия, необходимые для осуществления выбранной стратегии. Изменения не являются самоцелью. Необходимость и степень изменений будет зависеть от того, насколько вуз готов к эффективному осуществлению стратегии. Стратегические изменения, если они правильно проводятся, носят системный характер. В силу этого они затрагивают все стороны деятельности вуза.

Система управления подготовкой специалистов является сложной, динамичной, ей присуще такое свойство, как системность. «Основные принципы системности – принципы целостности, структурности, иерархичности, взаимодействия с окружающей средой. Они обусловлены принципами материалистической диалектики, отражающих всеобщую связь явлений, единства и борьбы противоположностей и противоречий как источника движения и развития системы» [2].

Исследование системы управления в структуре стратегического планирования и менеджмента позволяет установить следующее: она многоаспектна, но имеет объективно заданную цель, и все компоненты, составляющие эту систему, их свойства и связи несводимы к свойствам и связям системы в целом. Мы будем рассматривать цель как один из компонентов поведения человека, отражающий программу его познавательно-практической деятельности, направленной на решение проблемы, раскрывающей способ и механизм превращения мысленной возможности в реальную действительность.

Установив понятие «цель», обратимся к пониманию управления как процесса. Управление понимается нами как процесс планирования, организации, мотивации и контроля, необходимый для того, чтобы сформулировать и достичь целей организации в стратегическом подходе. Обратимся к понятию «процесс». Ряд исследователей описывает его как систему, включающую последовательную смену состояний, тесную связь закономерно следующих друг за другом стадий развития, представляющих непрерывное единое движение, изменения системы. Различаются процессы вещественные, информационные, управляемые и неуправляемые, детерминированные и случайные, дискретные и непрерывные и др.

Процесс управления рассматривается исследователями как совокупность действий субъекта управления (ректората) с системой подготовки специалистов. «Совокупность действий тоже рассматривается как система, включающая ряд взаимосвязанных аспектов: информационный (сбор и обработка информации и доведение ее до исполнителей); модельный (разработка и реализация моделей прогнозирования и планирования); критериальный (выявление и фиксация системы общественных целей, приоритетов и критериев), алгоритмический (формирование планов с учетом экономических возможностей и общественных потребностей); стимулирующий (определение системы предпочтений элементов с целью сближения интересов человека, общества и государства) и др.» [5].

Как видно из приведенного перечня совокупности управляющих действий, каждое из них тоже является системой и процессом. В таком случае, управление системой мы можем рассматривать как систему («система управления системой») и как процесс («процесс управления процессом»).

Рассматривая систему управления подготовкой специалистов, с одной стороны, как подсистему всей системы управления образованием, а с другой стороны, как подсистему системы подготовки специалистов, необходимо специфику её иерархической структуры. Имея полное совпадение в целях системы управления образованием (качество образовательных услуг через высокую квалификацию кадров), подсистема управления системой подготовки специалистов, тесно взаимодействующая с нею как со

своим специфическим объектом, вырабатывает свои цели, задачи, способы действия, соответствующие целям, задачам и способам действия своего объекта.

Применив теорию системного подхода к исследованию систем управления подготовкой специалистов, мы установили, что это не только система, с присущими ей свойствами целостности, структурности, иерархичности, специфики взаимодействия с окружающей средой, но и системный процесс, включающий совокупность действий субъектов, носящих системный характер и направленных на достижение целей системы. К таким действиям относятся процессы информатизации обучения, планирования, организации, мотивации, контроля, подготовки кадров профессорско-преподавательского состава к владению компьютером. Таким образом, системное исследование элементов, являющихся подсистемами: «информационное управление подготовкой специалистов» и «информатизация подготовки специалистов», свидетельствует о полном соответствии системных свойств управления и его объекта. Система управления выступает в качестве системообразующего и развивающего фактора по своим целям, задачам и способам действия.

Теория системного подхода дает возможность системного исследования других параметров системы управления подготовкой специалистов, таких как теоретические основы, анализ проблем, разработка концепции и модели информационного управления подготовкой специалистов в условиях информатизации вуза, являясь её системообразующим, сохраняющим её единство и целостность фактором.

В соответствии с требованиями информационного общества возникает новая методология управления системой образования и подготовки специалистов в стратегическом управлении. Информационное управление должно рассматриваться как процесс принятия функциональных решений в среде и на основе информационных технологий. В этом случае неразрывными становятся главные компоненты управления, принятие решений и коммуникация, обратная связь, все функции управлений приобретают интегрированный характер. Как было указано выше, методология управления подготовкой специалистов опирается на системный подход в структуре стратегического управления, с одной стороны, и на новые информационные технологии для принятия решений и в качестве инструмента их реализации, с другой стороны.

Список литературы

1. Виханский О.С. Стратегическое управление. – М., 2006.
2. Жилина А.И. Теория и практика управления профессиональной подготовкой и карьерой руководителей системы образования. – Кн.2. – СПб.: ИОВ РАО, 2001. – 360 с.
3. Мексон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. – М.: Дело, 2006.
4. Чепуренко Г.П. Информационные системы подготовки специалистов в вузе как объект управления // Вестн. ЛГУ им. А.С. Пушкина: науч. журн. Сер. Педагогика. – СПб.: ЛГУ им.А.С.Пушкина, 2016. – № 4. – Ч. 2. – С. 191–201.
5. Чепуренко Г.П. Информационный аспект управления процессом подготовки специалистов в вузе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2003. – 50 с.

Сведения об авторах

Алексеева Маргарита Михайловна – аспирант, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: alexeevamm@mail.ru

Астанина Анна Николаевна – старший преподаватель, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина (Россия, г. Екатеринбург); e-mail anna_astanina@mail.ru

Ахмедьянова Алина Халиловна – кандидат философских наук, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы (Республика Башкортостан, г. Уфа); e-mail: alina.ahmedyanova.84@mail.ru

Белов Василий Васильевич – доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии развития и образования, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: vasvasbelov@yandex.ru

Беляева Анжелика Анатольевна – заведующая научно-исследовательской частью, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: anjelikaspb@gmail.com

Бережкова Елена Игоревна – кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: berezhkova.ei@mail.ru

Бойко Евгения Анатольевна – кандидат психологических наук, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: kafopp@lengu.ru

Борисова Елена Александровна – аспирант, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина, заместитель директора Центра изучения иностранных языков, Санкт-Петербургский национальный исследовательский университет информационных технологий, механики и оптики (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: elena.borisova@corp.ifmo.ru

Вербицкая Наталья Олеговна – доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный лесотехнический университет (Россия, г. Екатеринбург); e-mail: verbno@mail.ru

Габова Мария Петровна – аспирант, Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: BelevancevaM@mail.ru

Гаджиева Елена Анатольевна – кандидат географических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: egit@lengu.ru

Галченко Анна Сергеевна – аспирант, Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: anne-g@yandex.ru

Григорьева-Голубева Виктория Аркадьевна – доктор педагогических наук, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: grig_golubev@mail.ru

Елисеева Татьяна Петровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и спорта, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: guluk2011@mail.ru

Ермакова Елена Сергеевна – доктор психологических наук, доцент, Петербургский государственный университет путей сообщения императора Александра I (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: e_s_ermakova@mail.ru

Желателев Денис Валерьевич – кандидат психологических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: bodawar@mail.ru

Жилина Алла Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: pedagogika-lgu@yandex.ru

Залужная Мария Васильевна – кандидат педагогических наук, методист ГКУСО РО Азовского центра помощи детям, руководитель федеральной инновационной площадки РАО (Россия, Ростовская обл., г. Азов); e-mail: zaluzhnaya.mari@mail.ru

Казанская Валентина Георгиевна – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

Казеннов Александр Сергеевич – доктор философских наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: kazennov.a@yandex.ru

Карпова Екатерина Евгеньевна – аспирант, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: katrin_karпова85@mail.ru

Катушонок Ирина Юрьевна – аспирант, Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: Paralel777@mail.ru

Кириллова Галина Дмитриевна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург)

Кисина (Шереверова) Анастасия Александровна – аспирант, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: Shereverovanastia@gmail.com

Кичерова Марина Николаевна – кандидат социологических наук, Тюменский государственный университет (Россия, г. Тюмень); e-mail: marina-kicherova@yandex.ru

Кобринa Лариса Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: kobrina@mail.ru

Комиссарова Татьяна Сергеевна – доктор педагогических наук, профессор, директор, НИИ географии, экологии и природопользования Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: tsk42@mail.ru

Коновалова Людмила Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: ivolga79@bk.ru

Коржук Ксения Сергеевна – учитель физики, школа № 253 Приморского района Санкт-Петербурга им. капитана 1-го ранга П.И. Державина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: school253spb@gmail.com

Крылова Екатерина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: grchepurenko@gmail.com

Курбанова Вусаля – докторант, Бакинский славянский университет (Азербайджан, Баку); e-mail: _vprk@inbox.ru

Лаврентьева Елена Владимировна – учитель биологии, школа № 253 Приморского района Санкт-Петербурга им. капитана 1-го ранга П.И. Державина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: school253spb@gmail.com

Лебедева Наталья Александровна – кандидат исторических наук, Санкт-Петербургский государственный университет гражданской авиации (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: lebedevanatali@inbox.ru

Логинова Екатерина Тофиковна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: etloginova@list.ru

Магакян (Ермилова) Елена Евгеньевна – аспирант, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: ermilovaelena87@mail.ru

Маклаков Анатолий Геннадьевич – доктор психологических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: pushkin@lengu.ru

Макова Елена Николаевна – аспирант, Смоленский государственный университет (Россия, г. Смоленск); e-mail: elena.bavrina@mail.ru

Никитина Маргарита Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: zavkab@mail.ru

Овчинникова Елена Викторовна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры дополнительного профессионального образования, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: arhiv@lengu.ru

Овчинникова Татьяна Сергеевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры коррекционной педагогики и коррекционной психологии, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: ots58@inbox.ru

Орешкова Виктория Викторовна – учитель математики и информатики, школа № 253 Приморского района Санкт-Петербурга им. капитана 1-го ранга П.И. Державина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: school253spb@gmail.com

Писаренко Сергей Васильевич – кандидат географических наук, доцент кафедры социально-культурного сервиса и туризма, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: sergaaaa@bk.ru

Плужник Антонина Борисовна – директор, школа № 253 Приморского района Санкт-Петербурга им. капитана 1-го ранга П.И. Державина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: school253spb@gmail.com

Полежаева Ольга Дмитриевна – аспирант, Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: Paralel777@mail.ru

Полетаева Наталия Михайловна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: natp1955@yandex.ru

Постовик Маргарита Юрьевна – выпускница, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: ots58@inbox.ru

Пронина Татьяна Сергеевна – доктор философских наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: tania_pronina@mail.ru

Ращупкина Юлия Валерьевна – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии образования и организационной психологии, Донской государственный технический университет (Россия, Ростов-на-Дону); e-mail: yulk-r@mail.ru

Савицкий Александр Александрович – аспирант, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: sava2604@yandex.ru

Седов Владимир Анатольевич – кандидат педагогических наук, директор, гимназия № 227 Санкт-Петербурга (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: vladimir_sedov@hotmail.com

Седова Нелля Владимировна – доктор педагогических наук, профессор, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: vladimir_sedov@hotmail.com

Семенова Людмила Николаевна – кандидат исторических наук, доцент, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: ln.semenova@mail.ru

Сербина Любовь Федоровна – доктор педагогических наук, профессор кафедры психологии и дефектологии, Сочинский государственный университет (Россия, г. Сочи), e-mail: serbinalf@mail.ru

Соколовская Ирина Николаевна – кандидат педагогических наук, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: irinelgu@rambler.ru

Соловьев Андрей Сергеевич – аспирант, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: andreis84@mail.ru

Софьина Вера Николаевна – доктор психологических наук, профессор, Северо-Западный институт управления Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: Paralel777@mail.ru

Федорова Наталия Юрьевна – кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой иностранных языков, Российский государственный гидрометеорологический университет (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: natajfedorova@rambler.ru

Федорова Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры и спорта, Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: fedorova_63@mail.ru

Филиппова Елена Борисовна – кандидат биологических наук, Военно-медицинская академия им. С.М. Кирова, (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: filippovn@mail.ru

Фомин Александр Алексеевич – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социально-культурного сервиса и туризма, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: sgd@yandex.ru

Чепуренко Галина Павловна – доктор педагогических наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: chepuren_lgu@yandex.ru

Черноморченко Светлана Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, Тюменский государственный университет (Россия, г. Тюмень); e-mail: chernomorchenko@rambler.ru

Шац Игорь Константинович – доктор медицинских наук, профессор, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург), e-mail: shatzik@pochta.ru

Шевелёв Виталий Юрьевич – заведующий студенческим отделом, старший преподаватель кафедры педагогики и педагогических технологий, Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: studotdel@lengu.ru

Широкова Ирина Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: kafeig@lengu.ru

Шмулевич Марина Михайловна – кандидат педагогических наук, директор, школа № 606 (Россия, Санкт-Петербург); e-mail: 606_school@mail.ru

От редакции

Редакция научного журнала «Вестник Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина» сообщает о выявлении неоформленных заимствований в статье А. И. Начкина Социология образования: исследовательский потенциал классического наследия, опубликованной в научном журнале Вестник ЛГУ им. А. С. Пушкина. 2013. № 1. Т. 2 Философия. С. 172–179. Источник заимствований – монография А. М. Осипова Социология образования. Очерки теории. – Ростов н/Д.: Феникс, 2006. – 504 с. – С. 40–55.

Редакция приносит свои извинения автору Александру Михайловичу Осипову и признает недостаточность мер по выявлению неоформленных заимствований. Помимо традиционной проверки поступающих материалов средствами специализированной программной оболочки, мы намереваемся предпринять ряд дополнительных шагов, призванных оптимизировать редакционные процессы.

Ведется работа по расширению пула рецензентов, компетентных в предметных областях по направлениям деятельности журнала, – экспертное мнение специалиста в данном вопросе имеет определяющее значение.

Мы убеждены, что только широкое освещение и открытое обсуждение фактов обнаружения неоформленных заимствований в научных статьях, публикуемых в рецензируемых научных изданиях, а также внутренний аудит и контроль выступают эффективным способом борьбы с нарушениями публикационной этики.

Требования к научным статьям

К публикации в Вестнике Ленинградского государственного университета имени А. С. Пушкина принимаются статьи, отражающие широкий спектр проблем общей, медицинской, социальной и педагогической психологии, психологии развития и труда, психофизиологии, философии образования, теории и методологии образования, этнопедагогике, проблемы теории и практики коррекционной педагогики и дефектологии, теории и методики обучения и воспитания.

Обязательным условием публикации результатов научных работ для кандидатских исследований является наличие отзыва научного руководителя, несущего ответственность за качество представленного научного материала и достоверность результатов исследования. Публикации результатов докторских исследований принимаются без рецензий.

Рецензирование всех присланных материалов осуществляется в установленном редакцией порядке. Редакция журнала оставляет за собой право отбора статей для публикации.

Требования к оформлению материалов

Материал должен быть представлен тремя файлами:

1. Статья

Объем статьи не менее 18 и не более 26 тыс. знаков с пробелами. Поля по 2,0 см; красная строка – 1,0 см. Шрифт Times New Roman Cyr, для основного текста размер шрифта – 14 кегль, межстрочный интервал – 1,5 пт.; для литературы и примечаний – 12 кегль, межстрочный интервал – 1,0 пт.

Примечания оформляются в виде постраничных сносок в автоматическом режиме Word.

Ссылки на литературу оформляются в тексте в квадратных скобках. Например: [5, с. 56–57]. Список литературы (по алфавиту) помещается после текста статьи.

Фамилия автора печатается в правом верхнем углу страницы над названием статьи.

В левом верхнем углу страницы над названием статьи печатается присвоенный статье УДК.

2. Автореферат

Автореферат содержит:

- название статьи и ФИО автора – на русском и английском языках.
- аннотацию статьи на русском и английском языках объемом 300–350 знаков с пробелами.
- ключевые слова и словосочетания (7–10 слов) на русском и английском языках.

3. Сведения об авторе

Содержат сведения об авторе: фамилия, имя, отчество полностью, место работы и занимаемая должность, ученая степень, звание, почтовый адрес, электронный адрес, контактный телефон.

В случае несоблюдения настоящих требований, редакционная коллегия вправе не рассматривать рукопись.

Статьи принимаются в течение года.

Редакция оставляет за собой право вносить редакционные (не меняющие смысла) изменения в авторский оригинал.

При передаче в журнал рукописи статьи для опубликования презюмируется передача автором права на размещение текста статьи на сайте журнала в системе Интернет.

Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Гонорар за публикации не выплачивается.

Редакционная коллегия:

196605, Санкт-Петербург,

г. Пушкин, Петербургское шоссе, д. 10

тел. (812) 476-90-36

E-mail: vestnik_psychologies@mail.ru; vestnikpedagogika@gmail.com

Для заметок

Научный журнал

Вестник

**Ленинградского государственного университета
имени А. С. Пушкина
№ 4**

Редакторы: *Т. Г. Захарова, Л. М. Григорьева*
Технический редактор *Н. В. Чернышева*
Оригинал-макет *Н. В. Чернышевой*

Подписано в печать 21.12.2017. Формат 60x84 1/16.
Гарнитура Arial. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 22,5. Тираж 500 экз. Заказ № 1406

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина
196605, Санкт-Петербург, г. Пушкин, Петербургское шоссе, 10